



بسمه تعالی

متن کامل مقالات برگزیده  
اولین همایش ملی  
"بزرگداشت یکصدمین سال  
تأسیس تربیت معلم ایران :  
دیروز، امروز، فردا"

تربیت معلم ایران - دیروز، امروز، فردا



## همایش ملی بزرگداشت یکصدمین سال تربیت معلم در ایران

تربیت معلم ایران : دیروز، امروز، فردا

### مقدمه

کلید توسعه و تحول هر جامعه ای در دست معلمان آن، و رسیدن به تعالی، شکوفایی و گشودن درهای پید شرف، متضمن توجه ویژه به جایگاه و نقش حیاتی آنان است. سال جاری مقارن با یکصدمین سال تاسیس نخستین موسسه تربیت معلم مدارس ابتدایی کشور با عنوان دارالمعلمین مرکزی است. گرامیداشت یکصدمین سال تربیت معلم به سبک جدید در ایران، نکوداشت تلاش‌ها و مجاهدت‌های مردان و زنان سترگ اندیشی است که دل در گرو اعتلای فرهنگ و ادب ایران زمین نهاده و سر به آسمان علم و دانش سائیده اند. دانشگاه فرهنگیان با همراهی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش و مراکز پژوهشی و آموزش عالی کشور در نظر دارد به مناسبت بزرگداشت صد سال تلاش و پشتکار فرهنگ دوستان این آب و خاک و با الهام از رهنمودهای رهبر معظم انقلاب اسلامی در پردیس نسیمه دانشگاه فرهنگیان در طلیعه سال ۱۳۹۷، نسبت به برگزاری همایش ملی با عنوان تربیت معلم ایران: دیروز، امروز، فردا در اردیبهشت ماه سال ۱۳۹۸ و در چارچوب برنامه های ستاد گرامیداشت یکصدمین سال تربیت معلم در ایران، اقدام نماید. دستاوردهای این همایش می تواند فراروی برنامه ریزان نظام تربیت معلم قرار گیرد تا با توجه به شرایط خاص کشور، زمینه های ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش را فراهم نمایند.

تاریخ برگزاری همایش: ۱۳ و ۱۴ اردیبهشت ۱۳۹۸

محل همایش: تهران، سالن همایش های صدا و سیما

دبیر علمی همایش: دکتر فرهاد کریمی، استادیار روانشناسی تربیتی، عضو هیات علمی پژوهشگاه

مطالعات آموزش و پرورش

**مشارکت کننده:** دانشگاه علامه طباطبایی- دانشگاه بیرجند- دانشگاه فرهنگیان- دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی- شورای عالی آموزش و پرورش- سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی- انجمن ایرانی تاریخ

### اعضای شورای سیاست گذاری :

- ۱- دکتر حسین خنیفر، رئیس دانشگاه فرهنگیان
  - ۲- دکتر فرهاد کریمی، رئیس پژوهشگاه مطالعات وزارت آموزش و پرورش
  - ۳- دکتر علی اکبر طاهر نیا، معاون پژوهشی دانشگاه فرهنگیان
  - ۴- استاد احمد صافی، مشاور محترم وزیر آموزش و پرورش
  - ۵- دکتر موسوی، مدیر کل پژوهشی دانشگاه فرهنگیان
  - ۶- دکتر مرتضی نظری، مشاور محترم وزیر آموزش و پرورش
  - ۷- دکتر اکبر فرجی ارمکی، جمعیت توسعه علمی ایران
- \* پس از برگزاری همایش، انتشار فایل تمام متن مقالات در وب سایت پایگاه استنادی جهان اسلام بلامانع است.

**هدف غایی همایش:** واکاوی، شناخت و مستند سازی تجارب صد سال تربیت معلم در ایران و ارائه راهکارهایی به منظور اصلاح و بهبود وضعیت آن

اهداف جزئی:

- گفتمان سازی درباره تربیت معلم و چالش‌های آن
- واکاوی و شناخت الگوهای تحول و سیر تکوینی تربیت معلم ایران
- شناسایی رسالت‌ها و مأموریت‌های نهاد تربیت معلم در ایران در چارچوب سند تحول، اسناد فرادستی و مبنایی
- واکاوی سیر تحولی ساختار، منابع انسانی، منابع مادی و مالی، قوانین، مقررات و برنامه‌های تربیت معلم

➤ شناسایی عوامل اثرگذار (سیاسی، اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی،...) بر تربیت معلم در طول یکصد سال گذشته

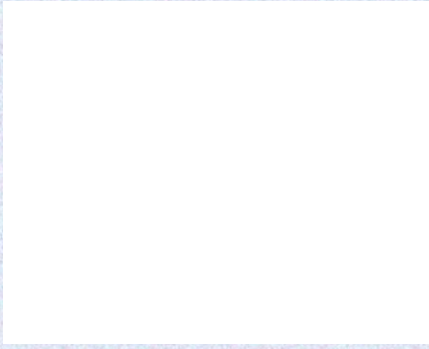
### محور ها و موضوعات همایش:

- ۱- سیر تحولی فلسفه تربیت معلم در ایران
- ۲- سیر تاریخی ساختار تربیت معلم
- ۳- سطح صلاحیت های منابع انسانی (مدرسان، اعضای هیات علمی و مدیران مراکز تربیت معلم)
- ۴- چگونگی تامین و مدیریت منابع مالی مراکز تربیت معلم
- ۵- وضعیت فضا و تجهیزات مراکز تربیت معلم
- ۶- قوانین و مقررات، آیین نامه ها و دستورالعمل های مراکز تربیت معلم
- ۷- راهبری و مدیریت در مراکز تربیت معلم
- ۸- سیر تاریخی برنامه های درسی، تربیتی و آموزشی مراکز تربیت معلم
- ۹- چگونگی جذب، تامین، نگهداشت و ارتقای معلمان
- ۱۰- نظارت و ارزشیابی دانشجو معلمان در دوران تحصیل
- ۱۱- آینده پژوهی در نظام تربیت معلم (نگاهی به فردای تربیت معلم - تربیت معلم در جهان امروز)
- ۱۲- عوامل محیطی موثر در تربیت معلم ایران (با نگاهی به شرایط سیاسی، اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی)

### اعضای کمیته علمی همایش:

- حجت الاسلام و المسلمین دکتر علی ذوعلم رئیس سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
- دکتر حیدر تورانی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش
- دکتر شهرام یوسفی فر، دانشگاه تهران و رئیس انجمن ایرانی تاریخ
- دکتر اقبال قاسمی پویا، پژوهشگاه مطالعات وزارت آموزش و پرورش
- خانم دکتر پروین کدیور، دانشگاه خوارزمی
- دکتر هادی کرامتی، دانشگاه خوارزمی
- دکتر شهره حسین پور، پژوهشگاه مطالعات وزارت آموزش و پرورش
- دکتر معصومه بیات، دانشگاه فرهنگیان

- دکتر سید محسن موسوی، مدیرکل پژوهشی دانشگاه فرهنگیان
- دکتر فاطمه رضانی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی
- دکتر ابوالفضل بختیاری، دانشگاه فرهنگیان
- دکتر محمدرضا آهنجیان، دانشگاه فردوسی مشهد
- دکتر محمدرضا امام جمعه، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی
- دکتر بهرام صالح صدق پور دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی
- دکتر علیرضا عصاره دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی
- دکتر احمد عابدینی، شورای عالی آموزش و پرورش
- دکتر بابک شمشیری، دانشگاه شیراز
- دکتر اکبر رضایی، دانشگاه پیام نور، تبریز
- دکتر رضا داغانی، نشریه تحلیل مالی
- دکتر جلیل باباپور، دانشگاه تبریز
- دکتر نیلی احمد آبادی دانشگاه علامه طباطبایی
- دکتر مرتضی طاهری دانشگاه علامه طباطبایی
- دکتر حسین سلیمی بجزستانی دانشگاه علامه طباطبایی
- دکتر اکبر فرجی ارمکی، جمعیت توسعه علمی ایران
- دکتر مهدی نامداری پژوهان، دانشگاه فرهنگیان
- دکتر حسین کارشکی، دانشگاه فردوسی مشهد
- دکتر نوشاد قاسمی، دانشگاه آزاد اسلامی مرودشت
- دکتر هادی پورشافعی دانشگاه بیرجند
- دکتر محمد اکبری بورنگ دانشگاه بیرجند
- دکتر حسین شکوهی فرد دانشگاه بیرجند
- دکتر علی عسگری دانشگاه بیرجند
- دکتر محمد علی رستمی نژاد دانشگاه بیرجند
- دکتر یحیی معروفی؛ دانشگاه کردستان
- دکتر کرمی، دانشگاه رازی کرمانشاه
- دکتر صمد ایزدی، دانشگاه مازندران
- دکتر مصطفی عرب، دانشگاه فرهنگیان
- دکتر یدالله آزادی، دانشگاه فرهنگیان
- دکتر اسد حجازی، دانشگاه فرهنگیان
- دکترزهیر صیامیان، عضو انجمن ایرانی تاریخ
- دکتر طوبی فاضلی پور، عضو انجمن ایرانی تاریخ
- دکتر منیره رضایی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش
- دکتر عبدالله انصاری، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش
- دکتر مسلم عین الدین پرتو، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش



## مقالات برگزیده

## مدل معادلات ساختاری عوامل مؤثر بر بهسازی برنامه های آموزش دانشجو معلمان با تأکید بر تجربه سازی

نویسندگان:

محبوبه ابراهیمی، کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساوه، ایران

مهديه توکلی، کارشناسی بهداشت عمومی، دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، ایران

پریسا عزیزی، کارشناسی ارشد مدیریت دولتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد نراق، ایران

کیوان لولویی، دکترای تاریخ، عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد محلات، ایران

### چکیده

هدف تحقیق حاضر، ارائه مدل عوامل مؤثر بر بهسازی برنامه های آموزش دانشجو معلمان با تأکید بر تجربه سازی بوده است. روش تحقیق، توصیفی-همبستگی بوده است. جامعه آماری این تحقیق شامل کلیه معلمان دوره متوسطه شهرستان دلیجان در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بوده است. شیوه نمونه گیری تصادفی ساده به تعداد ۸۰ نفر بوده است. ابزار تحقیق سه دسته پرسشنامه بوده که عبارتند از: پرسشنامه محقق ساخته عوامل مؤثر بر بهسازی برنامه های آموزشی دانشجو معلمان با تأکید بر تجربه سازی، پرسشنامه بهسازی برنامه های آموزشی ادراک شده و پرسشنامه بهبود نگرش بوده است. برای تجزیه و

تحلیل اطلاعات از دو سطح آمار توصیفی ( فراوانی، درصد و میانگین) و آمار استنباطی (آزمونهای همبستگی پیرسون، رگرسیون چندگانه گام به گام و معادلات ساختاری) استفاده شده است. بطور کلی نتایج تحقیق نشان داد، بین عوامل بهسازی برنامه های آموزشی دانشجو معلمان (برنامه های درسی مورد انتظار، نهفته، تعاملی، یادگرفته شده، نهادینه شده) و بهسازی برنامه های آموزشی ادراک شده در سطح  $P < 0/05$  رابطه معناداری وجود دارد. نیز نتایج نشان داد، بهبود نگرش، رابطه عوامل مؤثر بر بهسازی برنامه های آموزشی دانشجو معلمان را با بهسازی برنامه های آموزشی ادراک شده در سطح  $P < 0/05$  واسطه گری می کند.

### کلیدواژه ها

بهسازی برنامه های آموزشی، دانشجو معلمان، تجربه سازی

### مقدمه

کارآیی دانشجو معلمان پس از ورود به آموزش و پرورش و فرایندهای یاددهی-یادگیری وابسته به تجاربی بوده که در دوران آموزشی خود طی کرده اند. در صورتی که برنامه های آموزشی دانشجو معلمان بر اساس آموزش نظری و تئوریک طراحی شده شوند و صرفاً مبتنی بر یک سری محفوظات کتابی استوار باشد، آمادگی آنها را برای ورود به کلاس برای تدریس به دانش آموزان تضعیف می کند (عبدالملکی، یوسف و بدری گرگری، ۱۳۸۹). این در حالی است که رشته معلمی به مانند رشته پزشکی است که هر اندازه در دوره آموزشی بیشتر واحد عملی و بالینی بگذارند، میزان تجربه آنها برای تدریس به دانش آموزان بیشتر می شود و راندمان و کارآیی تدریس آنها را در فرایندهای یاددهی-یادگیری افزایش می دهد. پس کسب تجربه برای دانشجویان دوره تربیت معلم امری ضروری و لازم به نظر می رسد. تجربه عبارت است از تعامل فرد با محیط (شریعتمداری، ۱۳۷۷). یعنی هر اندازه فرد با محیطی که در آن زندگی می کند بیشتر در ارتباط و تعامل باشد تجربه بیشتری کسب کرده که او را در رویارویی با مسائل و مشکلات مختلف در جامعه ای که زندگی می کند، بیشتر یاری می کند. تجربه در واقع دانش عملی است که افراد در دنیای واقعی و خارج از کلاس بدست می آورند. تجربه دانش



نابوشته ای اسآ که در کتاب و کلاس بطور مسآقیم قابل دستیابی نبوده و در طی فرایندها و گذشآ زمان برای فرد فراهم می شود. ابن سینا «حس» و «آجره» را بسیار حایز اهمیت می‌داند تا جایی که برخی حتی او را حس‌گرا و آجره‌گرا می‌نامند. وی بر این باور اسآ که بیشتر معرفآ‌های بشری بر حس مبتنی اسآ و معارف و آجره‌های حسی زمینه‌رشد و شکوفایی توانایی عقلانی انسان را فراهم می‌آورد (کارآمد، ۱۳۹۵). برنامه درسی باید بستری برای کسب آجره باشد. در چنین حالی فراگیران فرصآ می‌یابند تا با دنیای واقعی بطور عملی برخورد کرده و بر اساس علائق و نیازهای خود به یادگیری بپردازند. ابن سینا «حس» و «آجره» را بسیار حایز اهمیت می‌داند تا جایی که برخی حتی او را حس‌گرا و آجره‌گرا می‌نامند. وی بر این باور اسآ که بیشتر معرفآ‌های بشری بر حس مبتنی اسآ و معارف و آجره‌های حسی زمینه‌رشد و شکوفایی توانایی عقلانی انسان را فراهم می‌آورد (کارآمد، ۱۳۹۵). برنامه درسی باید بستری برای کسب آجره باشد. در چنین حالی دانش‌آموزان فرصآ می‌یابند تا با دنیای واقعی بطور عملی برخورد کرده و بر اساس علائق و نیازهای خود به یادگیری بپردازند. ابن سینا «حس» و «آجره» را بسیار حایز اهمیت می‌داند تا جایی که برخی حتی او را حس‌گرا و آجره‌گرا می‌نامند. وی بر این باور اسآ که بیشتر معرفآ‌های بشری بر حس مبتنی اسآ و معارف و آجره‌های حسی زمینه‌رشد و شکوفایی توانایی عقلانی انسان را فراهم می‌آورد (کارآمد، ۱۳۹۵). برنامه درسی باید بستری برای کسب آجره باشد. در چنین حالی دانش‌آموزان فرصآ می‌یابند تا با دنیای واقعی بطور عملی برخورد کرده و بر اساس علائق و نیازهای خود به یادگیری بپردازند. روش آموزش باید عملی باشد تا یادگیری را تعمیق بخشد (آرجمه شکوهی، ۱۳۸۰). به نقل از داودی و همکاران (۱۳۹۴)، شون<sup>۱</sup> (۱۹۹۳) معتقد اسآ که دوره‌های کارورزی بهترین راه برای داشتن یک تحصیل حرفه‌ای و پیشرفته اسآ. نتایج تحقیق عبدالملکی و بدری (۱۳۸۹) نشان داد، از دیدگاه مدرسان، برنامه‌های درسی مراکز با صلاحیت‌های دانشی تناسب دارد ولی با صلاحیت‌های مهارتی و نگرشی و کل صلاحیت‌ها تناسب ندارند. مسئله اصلی تحقیق حاضر عبارت اسآ از اینکه مدل عوامل مؤثر بر بهسازی برنامه‌های آموزش دانشجو معلمان با تأکید بر آجره‌سازی کدامند و برازش آن چگونه اسآ؟

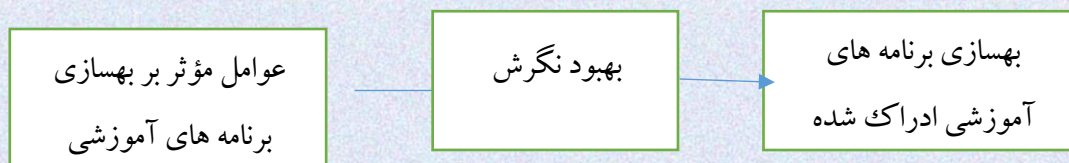
### چارچوب نظری تحقیق

برنامه آموزشی مبتنی بر آجره منجر به خلاقیت شده و کیفیت تحصیلی دانش‌آموخته‌گان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (حجازی و حسینی مقدم، ۱۳۹۲). این تحقیق بر اساس نظریه ذیل استوار اسآ:  
نظریه برنامه درسی آجره‌شده

<sup>۱</sup> . Schon

کلاین معتقد است که فراگیران بر مبنای علائق و ارزشها، تواناییها و همچنین تجارب قبلی خود، در قبال آنچه که به ایشان ارائه می شود، انتخاب می کنند و از خود واکنش نشان می دهند. این فرایند انتخابی و واکنشی منجر به پیدایش برنامه ای منحصر به فرد و تا حدودی شخصی برای هر یک از دانشجویان می شود که برنامه درسی تجربی نامیده می شود. برنامه درسی به عنوان تجربه زیست شده عبارت است از دنیای واقعی در برنامه درسی به عنوان آنچه زیست شده و دانش آموزان و معلمان آن را تجربه کرده اند. یعنی، زندگی کردن و تماس رو در رو با تک تک دانش آموزان، که دارای علائق، توانمندی ها و ویژگی های منحصر به فرد و ویژه ای هستند. در واقع، این همان چیزی است که در برنامه درسی مورد غفلت قرار گرفته است (کشتی آرای و همکاران، ۱۳۸۸). به نقل از کشتی آرای و همکاران (۱۳۸۸)، الگوی برنامه درسی تجربه شده ارائه شده توسط فتحی و اجارگاه و زمیمنیات دارای این سطوح است: برنامه درسی مورد انتظار<sup>۱</sup>، برنامه درسی نهفته<sup>۲</sup>، برنامه درسی تعاملی<sup>۳</sup>، برنامه درسی یاد گرفته شده<sup>۴</sup>، برنامه درسی نهادینه شده<sup>۵</sup>. تجربه مفهومی اساسی در برنامه درسی کارورزی است و دانشجو معلمان سفر خود را با یادگیری از تجربه آغاز می کنند و شرط برنامه درسی کارورزی این است که فرصت های برای تجربه ورزی در محیط های واقعی کلاس و مدرسه برای آنها فراهم نماید (آل حسینی، ۱۳۹۵). بنا به نظردیویی (۱۳۸۲) برنامه های آموزشی باید برای فراگیران تجربه ساز باشد و از اینرو پل ارتباطی بین محیطه آموزشی و جامعه باید توسط مربیان و مسؤلان آموزشی برقرار شود. با استفاده از الگوی برنامه درسی تجربه شده می توان رفتار دانش آموزان را برای کارآین شده برنامه ریزی کرد. تجربه به تعبیر آیزنر از طریق دیدن و شنیدن برای افراد میسر می شود تا به خوبی ببینند و نشوند و تفسیر و تأویل نکنند، تجربه میسر نمی شود. حتی آیزنر معتقد است که تجربه با شرکت همدلانه در روایت ها قابل دسترس می شود (آیزنر، ۱۹۸۸). به بیان وی مدرسه با تجربه قابل دیدن می شود. چنانکه شواب به متخصصان برنامه ریزی درسی توصیه می کند که به جای صرف تمام انرژی خود در نظری، بخش اعظم انرژی خود را به سوی عملی گسیل کنید زیرا باید بفهمید در مدرسه چه می گذرد تا بتوانید در آن بهبود ایجاد کنید (آل حسینی، ۱۳۹۵). برنامه آموزشی تجربی، فراگیران را درگیر فرایندهای یاددهی-یادگیری کرده و نگرش آنها بهبود بخشیده و توسعه می دهد (مردانشاهی و آقاجانی، ۱۳۹۳). نتایج تحقیق کریمی و همکاران (۲۰۱۵) نشان داد، برنامه های آموزشی بر شخصیت و نگرش فراگیران اثرگذار است. بر اساس مطالعات یاد شده، شکل مدل مفهومی تحقیق به صورت ذیل است:

- 
1. Expected curriculum
  2. Concealed curriculum
  3. Interactive curriculum
  4. Learned curriculum
  5. Institutionalized curriculum



شکل ۱. مدل مفهومی تحقیق در رابطه عوامل مؤثر بر بهسازی برنامه های آموزشی دانشجو معلمان با بهسازی برنامه های آموزشی ادراک شده با واسطه گری بهبود نگرش به تدریس

### فرضیه های تحقیق

بین عوامل بهسازی برنامه های آموزشی دانشجو معلمان (برنامه های درسی مورد انتظار، نهفته، تعاملی، یادگرفته شده، نهادینه شده) و بهسازی برنامه های آموزشی ادراک شده رابطه معناداری وجود دارد. بهبود نگرش، رابطه عوامل مؤثر بر بهسازی برنامه های آموزشی دانشجو معلمان را با بهسازی برنامه های آموزشی ادراک شده واسطه گری می کند.

### روش تحقیق

روش تحقیق، توصیفی-همبستگی بوده است. جامعه آماری این تحقیق شامل کلیه معلمان دوره متوسطه شهرستان دلیجان در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بوده است. شیوه نمونه گیری تصادفی ساده به تعداد ۸۰ نفر یوده است. ویژگی های جمعیت شناختی نمونه مورد مطالعه بدین قرار بوده است: ۴۸٪ زن و ۵۲٪ مرد بوده اند. ۵۶٪ در رشته های علوم انسانی و ۴۴٪ در سایر رشته ها تحصیل کرده اند. ۱۶٪ مجرد، و ۸۴٪ متأهل بوده اند. ۳۱٪ دارای مدرک تحصیلی بالاتر از کارشناسی و ۶۹٪ دارای مدرک تحصیلی تا کارشناسی بوده اند ابزار تحقیق بر سه دسته بوده که عبارتند از:

۱. پرسشنامه بهره گیری از برنامه درسی مبتنی بر تجربه: برای سنجش ابعاد برنامه درسی تجربی براساس ابعاد الگوی برنامه درسی تجربه شده ارائه شده توسط فتحی و اجارگاه و زیرمیتات (برنامه درسی مورد انتظار، برنامه درسی نهفته، برنامه درسی تعاملی، برنامه درسی یاد گرفته شده، برنامه درسی نهادینه شده) (به نقل از کشتی آرای و همکاران، ۱۳۸۸) پرسشنامه محقق ساخته فراهم شده است. این پرسشنامه دارای ۵ بُعد و ۳۰ گویه بوده است. مقیاس آن براساس طیف ۵ درجه ای لیکرت (خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم و خیلی کم) تنظیم شده است. روایی محتوایی این پرسشنامه بر اساس نظرات خبرگان و اساتید فراهم شده و ضریب اعتبار آن در تحقیق شفیع پور مطلق و ملاحمدی (۱۳۹۷) به روش آلفای کرونباخ برابر ۰/۹۲ بدست آمده و در این تحقیق ضریب اعتباری برابر ۰/۹۳ بدست داده است.

۲. پرسشنامه محقق ساخته بهسازی برنامه های آموزشی ادراک شده: این پرسشنامه شامل ۱۲ گویه بوده است. مقیاس آن براساس طیف ۵ درجه ای لیکرت (خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم و خیلی کم) تنظیم

شده است. روایی محتوایی این پرسشنامه بر اساس نظرات خبرگان و اساتید فراهم شده و ضریب اعتبار آن به روش آلفای کرونباخ برابر ۰/۹۰ بدست آمده است.

۳. پرسشنامه محقق ساخته بهبود نگرش: این پرسشنامه شامل ۸ گویه بوده است. مقیاس آن براساس طیف ۵ درجه ای لیکرت (خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم و خیلی کم) تنظیم شده است. روایی محتوایی این پرسشنامه بر اساس نظرات خبرگان و اساتید فراهم شده و ضریب اعتبار آن به روش آلفای کرونباخ برابر ۰/۹۴ بدست آمده است.

برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از دو سطح آمار توصیفی ( فراوانی، درصد و میانگین) و آمار استنباطی (آزمونهای همبستگی پیرسون، رگرسیون چندگانه گام به گام و معادلات ساختاری) استفاده شده است.

جدول ۱. نتایج آزمون کولموگوروف- اسمیرنوف برای تعیین نرمال بودن توزیع برنامه درسی مبتنی بر تجربه و ابعاد آن و بهبود توان کارآفرینی دانش آموزان

نتیجه-گیری	مقدار خطا	معنی-داری	ابعاد بهسازی برنامه های آموزشی دانشجو معلم
نرمال است	۰/۰۵	۰/۱۶۷	برنامه درسی مورد انتظار
نرمال است	۰/۰۵	۰/۱۳۰	برنامه درسی نهفته
نرمال است	۰/۰۵	۰/۰۹۵۱	برنامه درسی تعاملی
نرمال است	۰/۰۵	۰/۱۵۲	برنامه درسی یادگرفته شده
نرمال است	۰/۰۵	۰/۱۸۴	برنامه درسی نهادینه شده
نرمال است	۰/۰۵	۰/۱۲۵	بهسازی برنامه های آموزشی ادراک شده

نتایج آزمون کولموگوروف- اسمیرنوف برای بررسی نرمال یا غیرنرمال بودن توزیع داده‌ها، نشان داد که مقدار سطح معنی‌داری همه متغیرها بزرگتر از مقدار خطا (۰/۰۵) است، لذا نتیجه گرفته می‌شود که

ابعاد بهسازی برنامه های آموزشی دانشجومعلمان و نیز بهسازی برنامه های آموزشی ادراک شده از توزیع نرمال پیروی می کنند.

### یافته های تحقیق

#### فرضیه اول تحقیق

بین بهره گیری از برنامه درسی مبتنی بر تجربه و بهسازی برنامه های آموزشی دانشجو معلمان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

جدول ۲. ضریب همبستگی و مجذور ضریب همبستگی چندگانه پیش بینی بهسازی برنامه های آموزشی دانشجو معلمان بر اساس بهره گیری از برنامه درسی مبتنی بر تجربه

<i>sig</i>	<i>F</i>	$\Delta R^2$	$R^2$	<i>R</i>	<i>Sig</i>	<i>t</i>	<i>beta</i>	<i>Sted. error</i>	$\beta$	
۰ /۰۰۱	۸/۲۰۱	۰ /۵۴۲	۰ /۳۱۵	۰ /۵۶۲	۰ /۰۰۱	۹/۲۵۱ ۱/۲۵۶	۰ /۳۷۴	۰ /۱۰۲	۰ /۱۲۹	مرحله اول برنامه درسی مورد انتظار
۰ /۰۰۱	۲/۲۷۳ ۱	۰ /۵۳۶	۰ /۲۳۷	۰ /۴۸۷	۰ /۰۰۱	۷/۳۷۲ ۱/۱۸۱	۰ /۲۳۸	۰ /۱۲۵	۰ /۲۶۳	مرحله دوم برنامه درسی نهفته
۰ /۰۰۱	۱/۴۸۶ ۲	۰ /۴۷۱	۰ /۴۴۸	۰ /۶۷۰	۰ /۰۰۱	۶/۲۷۸ ۱/۶۷۰	۰ /۲۲۵	۰ /۱۸۲	۰ /۳۰۲	مرحله سوم برنامه درسی تعاملی
۰ /۰۰۱	۱/۱۹۲ ۵	۰ /۵۳۵	۰ /۶۱۴	۰ /۷۸۴	۰ /۰۰۱	۱/۴۵۸ ۹/۲۲۶	۰ /۶۷۲	۰ /۱۱۰	۰ /۲۱۴	مرحله چهارم برنامه درسی یادگرفته شده
۰ /۰۰۱	۲/۲۰۴ ۳	۰ /۴۲۲	۰ /۳۵۰	۰ /۵۹۲	۰ /۰۰۱	۷/۶۱۲ ۱/۰۳۸	۰ /۴۵۶	۰ /۲۶۱	۰ /۲۷۶	مرحله پنجم برنامه درسی نهادینه شده

براساس یافته های جدول ۲. بین بهره گیری از برنامه درسی مبتنی بر تجربه و بهسازی برنامه های آموزشی دانشجو معلمان در سطح  $P < 0/05$  رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. در گام اول در رگرسیون گام به گام برنامه درسی مورد انتظار، در گام دوم برنامه درسی نهفته، در گام سوم، برنامه درسی تعاملی، در گام چهارم برنامه درسی یادگرفته شده و در گام پنجم برنامه درسی نهادینه شده، توان پیش بینی معنادار برای بهسازی برنامه های آموزشی دانشجو معلمان را داشته اند.

بر اساس ضریب بتا به ازای یک واحد افزایش برنامه درسی مورد انتظار، بهسازی برنامه های آموزشی دانشجو معلمان ۳۸ درصد افزایش، به ازای یک واحد افزایش برنامه درسی نهفته، بهسازی برنامه های آموزشی دانشجو معلمان ۲۴ درصد افزایش، به ازای یک واحد افزایش برنامه درسی تعاملی، بهسازی برنامه های آموزشی دانشجو معلمان ۲۳ درصد، به ازای یک واحد افزایش برنامه درسی یادگرفته شده، بهسازی برنامه های آموزشی دانشجو معلمان ۶۸ درصد و به ازای یک واحد افزایش برنامه درسی نهادینه شده، بهسازی برنامه های آموزشی دانشجو معلمان ۴۶ درصد افزایش یافته است. بر اساس جدول فوق، برنامه درسی مورد انتظار به تنهایی ۳۲ درصد واریانس، برنامه درسی نهفته به تنهایی ۲۴ درصد واریانس، برنامه درسی تعاملی به تنهایی ۴۵ درصد، برنامه درسی یادگرفته شده به تنهایی ۶۲ درصد و برنامه درسی نهادینه شده به تنهایی ۳۵ درصد واریانس بهسازی برنامه های آموزشی دانشجو معلمان را تبیین می کند.

#### فرضیه دوم تحقیق

بهبود نگرش، رابطه عوامل مؤثر بر بهسازی برنامه های آموزشی دانشجو معلمان را با بهسازی برنامه های آموزشی ادراک شده واسطه گری می کند.

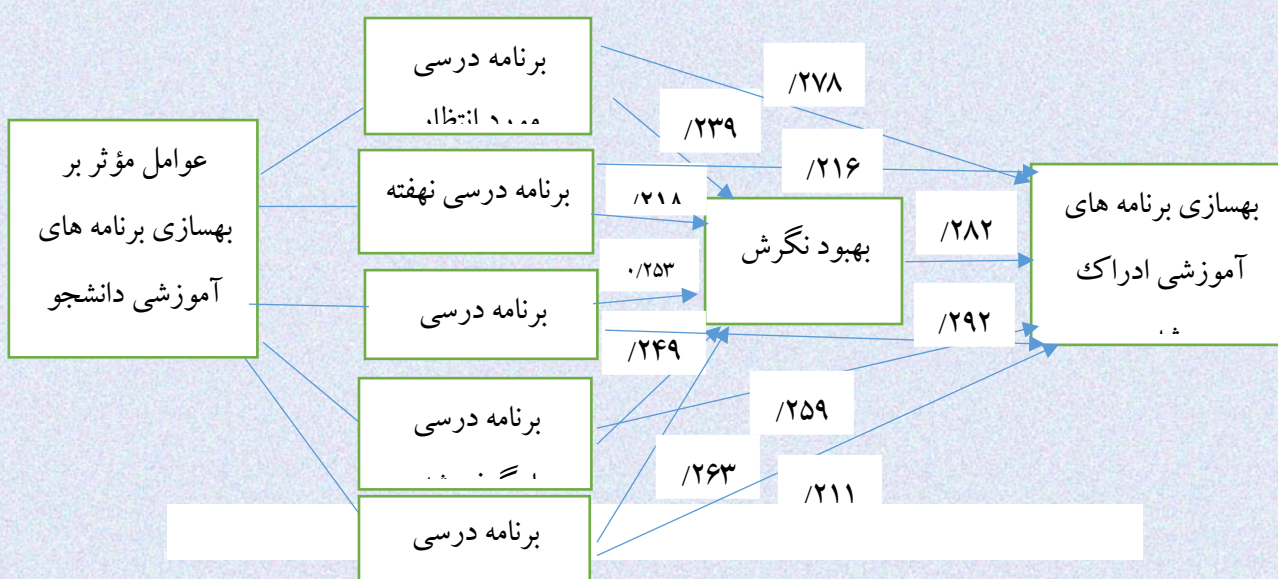
جدول ۵. مسیرهای آزمون شده در الگوی معادله ساختاری

ردیف	متغیرهای پژوهش	بهبود نگرش			بهسازی برنامه های آموزشی ادراک شده	
		اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل	اثر غیر مستقیم	اثر کل
۱	بهبود نگرش	۰	۰	۰	۰	۰/۲۸۲
۲	برنامه درسی مورد انتظار	۰/۲۳۹	۰	۰/۲۳۹	۰/۲۷۸	۰/۳۴۵
۳	برنامه درسی نهفته	۰/۲۱۸	۰	۰/۲۱۸	۰/۲۱۶	۰/۲۷۷

۰/۳۷۴	۰/۰۸۲	۰/۲۹۲	۰/۲۵۳	۰	۰/۲۵۳	برنامه درسی تعاملی	۴
۰/۳۳۲	۰/۰۷۳	۰/۲۵۹	۰/۲۴۹	۰	۰/۲۴۹	برنامه درسی یادگرفته شده	۵
۰/۲۷	۰/۰۵۹	۰/۲۱۱	۰/۲۶۳	۰	۰/۲۶۳	برنامه درسی نهادینه شده	۶

بر اساس یافته های جدول فوق، اثر مستقیم بهبود نگرش بر بهسازی برنامه های آموزشی دانشجو معلمان برابر ۰/۲۸۲، اثر مستقیم برنامه درسی مورد انتظار بر بهسازی برنامه های آموزشی دانشجو معلمان برابر ۰/۲۷۸، اثر مستقیم برنامه درسی نهفته بر بهسازی برنامه های آموزشی دانشجو معلمان برابر ۰/۲۱۶، اثر مستقیم برنامه درسی تعاملی بر بهسازی برنامه های آموزشی دانشجو معلمان برابر ۰/۲۹۲، اثر مستقیم برنامه درسی یادگرفته شده بر بهسازی برنامه های آموزشی دانشجو معلمان برابر ۰/۲۵۹ و اثر مستقیم برنامه درسی نهادینه شده بر بهسازی برنامه های آموزشی دانشجو معلمان برابر ۰/۲۱۱ بوده است.

اثر غیرمستقیم برنامه درسی مورد انتظار بر بهسازی برنامه های آموزشی دانشجو معلمان برابر ۰/۰۶۷، اثر غیرمستقیم برنامه درسی نهفته بر بهسازی برنامه های آموزشی دانشجو معلمان برابر ۰/۰۶۱، اثر غیرمستقیم برنامه درسی تعاملی بر بهسازی برنامه های آموزشی دانشجو معلمان برابر ۰/۰۸۲، اثر غیر مستقیم برنامه درسی یادگرفته شده بر بهسازی برنامه های آموزشی دانشجو معلمان برابر ۰/۰۷۳ و اثر غیرمستقیم برنامه درسی نهادینه شده بر بهسازی برنامه های آموزشی دانشجو معلمان برابر ۰/۰۵۹ بوده است.



شکل ۲. مدل تجربی تحقیق در رابطه عوامل مؤثر بر بهسازی برنامه های آموزشی دانشجو معلمان با بهسازی برنامه های آموزشی ادراک شده با واسطه گری بهبود نگرش به تدریس

### بحث و نتیجه گیری

ورود معلمان تازه کار به کلاس و تدریس، منوط به برنامه های آموزشی کارآمدی است که در دوران دانشجویی خود در تربیت معلم طی می کنند. در صورتی که دوره های آموزشی آنها از کیفیت لازم برخوردار نباشد، شایستگی های آنها را برای تدریس به دانش آموزان تحت تأثیر قرار می دهد تا حدی که به نارضایتی دانش آموزان و والدین آنها منجر می شود و از سویی مهمتر، منابع نظامهای آموزشی را دچار اتلاف می کند. در صورتی که دانشجو معلمان از سطح تجربه قابل قبولی در بدو ورود به کلاس و تدریس برخوردار باشند، کیفیت نظامهای آموزشی را ارتقاء می دهد. از اینرو به نظر می رسد که برای بهبود برنامه های آموزشی دانشجو معلمان برآید تلاش شود که برنامه های آنها بیشتر بر اساس توسعه تجارب استوار شود. یافته های تحقیق حاضر نشان داد، فرضیه اول دال بر اینکه بین بهره گیری از برنامه درسی مبتنی بر تجربه و بهسازی برنامه های آموزشی دانشجو معلمان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد، تأیید شده است. نتایج تحقیق با مطالعات (شون، ۱۹۹۳؛ عبدالملکی و بدری، ۱۳۸۹؛ داودی، کشتی آرای و یوسفی، ۱۳۹۴) منطبق است. مطالعات آنها نشان داد که دوره های کارورزی بهترین راه برای داشتن یک تحصیل حرفه ای و پیشرفته است.

نتایج تحقیق نشان داد، فرضیه دوم دال بر اینکه بهبود نگرش، رابطه عوامل مؤثر بر بهسازی برنامه های آموزشی دانشجو معلمان را با بهسازی برنامه های آموزشی ادراک شده واسطه گری می کند، تأیید شده است. آنچه که برای کیفیت تدریس معلمان لازم است، بهبود نگرش آنها به تدریس و فرایندهای یاددهی-یادگیری است. معلمانی که به نگرش درونی سازی یادگیری معتقدند و به نتایج یادگیری دانش آموزان در جامعه و بازار کار می اندیشند، سعی می کنند که مبتنی بر تجربه سازی به تدریس برای دانش آموزان اقدام نمایند و از محفوظات صرف کتابی و امتحانات مداد-کاغذی که هیچ نتیجه پایداری برای دانش آموزان ندارد، دوری جویند. چنانکه بیشتر معرفت های بشری بر حس مبتنی است و معارف و تجربه های حسی زمینه رشد و شکوفایی توانایی عقلانی انسان را فراهم می آورد.

از اینرو مادامی که برنامه های آموزشی دانشجو معلمان به گونه ای طراحی شود که نگرش آنها را از نظام محفوظات به سمت کاربرد و تجربه تغییر دهد، مهارت آموزی و کارآفرینی را محور تدریس قرار دهد، توانایی معلمان تازه کار را در فرایندهای یاددهی-یادگیری را افزایش می دهد و این امر موجبات تحولات مثمر



ثمری در آموزش و پرورش می شود که نه تنها باعث می شود که از منابع موجود به بهترین نحو ممکن استفاده شود بلکه بهره وری نظامهای آموزشی را در گستره جامعه توسعه می دهد، زیرا در چنین صورتی قدرت درک و فهم معلمان تازه کار را در سطوح بالای یادگیری مثل تجزیه و تحلیل، کاربرد، ترکیب و قضاوت در رابطه با موقعیتی که در آن مشغول به تدریس و فعالیت های آموزشی هستند، تقویت می کند. بنابراین پیشنهاد می شود که در برنامه های آموزشی دانشجو معلمان باید دوره های کارآموزی و کارورزی بیشتر شده و ارزشیابی های آنها با تأکید بر دوره های کارورزی گذرانیده شده صورت پذیرد.

## منابع

آل حسینی، فرشته. (۱۳۹۵). **پژوهش روایی مفهومی از تجربه، فصلنامه تربیت معلم فکور**، سال دوم، شماره ۲، بهار، صص ۱۲-۳.

حجازی، سید رضا؛ حسینی مقدم، سید محمد رضا. (۱۳۹۲). **تأثیر آموزش کارآفرینی بر خلاقیت شغلی و کیفیت زندگی دانش آموختگان ساکن شهرستان رشت**. ماهنامه اجتماعی، اقتصادی، علمی و فرهنگی کار و جامعه، شماره ۱۶۵، بهمن، صص ۷۷-۷۰.

دیوبی، جان. (۱۳۸۲). **تجربه و آموزش و پرورش**، ترجمه‌ی سیداکبر میرحسینی، تهران: نشر کتاب.

شاتو، ژان. (۱۳۸۰). **مربیان بزرگ**، ترجمه‌ی غلامحسین شکوهی، تهران: دانشگاه تهران.

عبدالملکی، یوسف؛ بدری گرگری، رحیم. (۱۳۸۹). **عنوان چکیده مقالات دهمین همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران**، دانشگاه شهید رجایی.

کارآمد، حسین. (۱۳۹۵). **جایگاه حس و تجربه در معرفت‌شناسی و دلالت‌های تربیتی آن از نظر ابن‌سینا**، فصلنامه علمی-پژوهشی اسلام و پژوهش های تربیتی، سال هشتم، شماره دوم، پیاپی ۱۶، پاییز و زمستان.

کشتی آرای، نرگس؛ فتحی واجارگاه، کوروش؛ زیمیتات، گرایک؛ فروغی، احمدعلی. (۱۳۸۸). **طراحی**

**الگوی برنامه درسی تجربه شده مبتنی بر رویکرد پدیدارشناسی و اعتبارسنجی آن در**

**گروههای پزشکی**، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، بهار، ۱۹(۱)، صص ۶۷-۵۵.

مردانشاهی، محمد مهدی؛ آقاجانی، حسنعلی. (۱۳۹۳). **نقش آموزش کارآفرینی بر افزایش خلاقیت**

**دانشجویان**، فصلنامه نوآوری و ارزش‌آفرینی، سال چهارم، شماره هشتم، پاییز و زمستان، صص ۴۲-۳۳.

Eisner, W. E. (1988). **Foreword. In F. M. Connelly & D. J. Clandinin, Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience**. Toronto: Teachers College press, Columbia University

Karimi, S., Biemans, H. J. A., Mahdei, K. N., Lans, T., Chizari, M., & Mulder, M. (2015). **Testing the relationship between personality characteristics, contextual factors and entrepreneurial intentions in a developing country.** *International Journal of Psychology*,. doi: 10.1002/ijop. 12209

بررسی مقایسه ای تاثیر آموزش حضوری و غیر حضوری بر میزان یادگیری شناختی و مهارتی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان

ابراهیم اصابت طبری(۱)

محمد نوریان(۲)

زهرا مباشر امینی(۳)

چکیده:

پژوهش، نتیجه تجربه زیسته پژوهشگر در تدریس درس ارزشیابی آموزشی در یکی از مراکز آموزشی دانشگاه فرهنگیان است که در آن مدرس به دو شیوه حضوری با تعداد ۷۶ دانشجو و شیوه تحت نظر که بصورت غیر حضوری تشکیل شد با تعداد ۳۱ دانشجو در رشته های علوم پایه یک نیمسال تحصیلی را به آموزش پرداخت. در پایان نیمسال دانشجویان دو گروه در معرض آزمون پایانی در دو بعد شناختی و مهارتی قرار گرفتند و پس از استخراج نتایج، عملکرد دانشجویان دو گروه مقایسه شد. تحلیل نتایج به دنبال پاسخگویی به سه سوال تحقیق انجام پذیرفت. در سوال نخست که عملکرد کلی دانشجویان را مورد بررسی قرار می داد دانشجویان حضوری به میزان ۱۶ درصد عملکرد مناسب تری از خود نشان دادند. و سوال دوم و سوم تحقیق که هر کدام به حوزه شناختی و مهارتی پرداختند نتایج به ترتیب ۸ و ۲۴ درصد به نفع دانشجویانی به دست آمد که در کلاس درس حضور یافتند. نتایج سه گانه به دست آمده در تحلیل استنباطی با ۹۹ درصد اطمینان مورد تایید قرار گرفت.

کلید واژه ها: آموزش حضوری، آموزش غیر حضوری، تربیت معلم،

(۱) عضو هیات علمی دانشگاه فرهنگیان (نویسنده مسئول) [esabat95@gmail.com](mailto:esabat95@gmail.com)

۰۹۱۲۶۱۶۳۱۱۲

(۲) دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد جنوب تهران

۱-مقدمه و طرح مساله :

باتشکیل دانشگاه فرهنگیان در سال ۱۳۹۳ برنامه درسی تربیت معلم با نظر کارشناسان مورد بازنگری قرار گرفته و سعی شده است همگام با نیازهای اساسی تربیت معلم و نگاه به اسناد بالادستی این تغییرات به روز به هنگام باشد. تغییرات روز افزون تکنولوژیکی ضرورت بازنگری در روش های سنتی (اباذزی و نعمتی، ۱۳۸۷) و حضوری را در برنامه درسی دانشجویان تربیت معلم ایجاب می کند. انتظار از نقش متفاوت تر معلمان (مهدوی هزاوه و همکاران، ۱۳۹۶) امروزه یک انتظار بجا از سوی متخصصان تعلیم و تربیت است. با توجه دوره گذار نظام تربیت معلم کشورو کمبود های مختلفی که در این زمینه از جمله اعضای هیات علمی احساس میشود، و نیز برنامه درسی جدید دانشگاه فرهنگیان که بخش مهمی از واحدهای آن به واحدهای عملی تخصیص یافته است. کسب شایستگی های علمی موضوعی فنی (نادلسون و همکاران، ۲۰۱۴، به نقل از مهدوی هزاوه و همکاران، ۱۳۹۶) تصور غیر حرفه ای بودن شغل معلمی را از اذهان دور می سازد. امروزه دانشجویان تربیت معلم بجای حضور در کلاس درس جهت کسب اطلاعات شناختی (ملکی، ۱۳۸۴) می توانند با جستجو در فضای مجازی انبوهی از این اطلاعات را به راحتی دریافت کنند بنابراین موضوع آموزش از راه دور (حسن زاده، ۱۳۸۱) در بسیاری از برنامه های آموزشی مورد توجه قرار گرفت. نقش بی بدیل معلم در جریان تعلیم و تربیت، ضرورت وجود صلاحیت ها و شایستگی های متنوع و متعددی را برای معلم به ارمغان می آورد (طاهری و همکاران، به نقل از دهقان و همکاران، ۱۳۹۵) از این رو دیگر نمی توان انتظار داشت که آموزش دانشجویان تربیت معلم صرفا به روش سنتی و انتقال مفاهیم انجام گیرد و اهداف سند تحول با این روش ها بطور کامل تحقق یابد. متکی بودن به رسانه ای محدود مانند کتاب درسی در انتقال دانش از نشانه های محوریت دانش در نظام آموزشی تربیت معلم فعلی ماست. بطوری که لوریچ، کورنلسون، لوئیس و توخوف، (۱۹۷۰) اذعان داشتند که تدریس در کلاس درس بستگی زیادی به کتاب های درسی دارد و در موقعیت هایی که معلم از لحاظ کیفی در سطح بالایی قرار ندارد کتاب درسی می تواند به عنوان راهنما و حمایت کننده از تدریس تلقی شود و تا حدی ضعف معلم را جبران کند. اگر برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان بر محوریت واحدهای عملی استوار باشد، طبیعی است که باید انتظار داشت اغلب کلاس ها در آزمایشگاه ها یا کارگاه ها و با تعداد محدود دانشجویان تشکیل شود که به نظر می رسد در حال حاضر اینگونه نیست. در عین حال برخی با بی اعتمادی نسبت به توانمندی های دانشجویان امروزی نگاه دیگری دارند متخصصانی مانند مری الن لپیونکا (۱۳۹۱) به مخاطب توجه نشان می دهند و به صراحت بیان می دارند که ممکن است دانشجوی چشم و گوش بسته باشد به این معنی که با موضوع آشنایی چندانی ندارد و در باره آن تجربه اندکی دارد و ممکن است پندارهای نادرستی داشته

باشد. در عین حال باید توجه داشت هر نوع روش آموزشی در تربیت معلم به نوعی آموزش آن روش به دانشجو معلمان محسوب می شود و مدرس علیرغم آموزش های مدرسه ای با نگاه کنجکاو و ریزبین دانشجو روبروست و از این رو موضوع اهمیت روش تدریس در تربیت معلم از اهمیت بسیاری برخوردار است. تقسیم بندی روش های تدریس بسیار متعددند. احدیان (۱۳۸۰) روش های تدریس را به دو دسته آموزش انفرادی و آموزش دسته جمعی و صفوی (۱۳۸۲) روش های تدریس را به دو روش تاریخی و نوین و شعبانی (۱۳۸۲) نیز روش های تدریس را به دو دسته کلی سنتی و نوین تقسیم کرده اند. سال های زیادی است که در مجامع علمی صحبت از تغییر روش ها و در بسیاری موارد تغییر رویکرد در آموزش و تربیت نیروی انسانی خصوصا مراکز تربیت معلم می رود و با نیاز مندی شدیدی که در حال حاضر آموزش و پرورش کشور به معلمان متبحر برای تحقق اهداف متناسب با سند تحول دارد، روش های متفاوت آموزشی از سوی کارشناسان این حوزه مطرح شده و در برخی موارد مانند استخدام معلم در قالب ماده ۲۸ نیز اجرایی شده است. "در بیشتر کشورهای جهان در چند دهه گذشته، نگرانی های فزاینده ای در باره این که نظام آموزش و پرورش آمادگی کافی برای پرورش مهارت ها و دانش لازم برای کار و زندگی توأم با موفقیت را در جامعه پیچیده امروزی به شهروندان خود ارائه نمی دهد، وجود دارد. در واکنش به این دغدغه ها، تلاش برای بهبود مدارس و دانشگاه ها افزایش یافته و تمام ابعاد سیستم آموزشی اعم از ساختار، سازمان، اداره و رهبری مدارس، مشارکت جامعه و اولیا و جامعه، محتوای برنامه درسی، روش های آموزشی و ارزشیابی کل سیستم مورد هدف قرار گرفته است." نوحی و همکاران، (۱۳۹۴) در این میان طبیعی است که در نظام دانشگاهی نظام تربیت معلم از جایگاه و اهمیت ویژه ای برخوردار است بطوریکه (تورس، ۱۳۷۷، به نقل از کاظم پور، ۱۳۹۵) اصلاح کیفیت آموزش را در گرو صلاحیت های حرفه ای معلم دانسته و معتقد است تغییر در نظام تعلیم و تربیت معلمان آینده ضروری است. "همراه با رشد سریع تکنولوژی و آموزش مبتنی بر اینترنت، روشهای یادگیری ترکیبی گسترش یافته و کلاسهای سنتی به سوی محیطهای یادگیری مجازی سوق پیدا کرده است. با توجه به مزایای عمومی آموزش الکترونیک و قابلیت های ویژه آن در آموزش پزشکی از جمله آموزش همیشگی برای همه در هر جا، صرفه جویی در هزینه ها، تعامل بین استاد و فراگیران (همچون آموزش سنتی)، یادگیری بدون واژه و آموزش به روز، به نظر می رسد ادغام آن در برنامه های جاری آموزشی دانشگاه ها، به طوری که آموزش متداول به شکل تلفیقی از آموزش سنتی و الکترونیک ارایه شود، اجتناب ناپذیر می باشد" (زند، ۲۰۰۴، به نقل از نوحی، ۱۳۹۴) لذا با توجه به نیاز شدید آموزش و پرورش به آموزش زودبازده و ورود هرچه سریع تر نیروی ماهر به عرصه تعلیم و تربیت ضروری می نماید پرداختن به روش های دیگر آموزشی و خصوصا استفاده از فضای مجازی در تربیت معلم از جمله فرصت هایی است که در این تغییرات بنیادین می توان از آن بهره جست. با توجه به همه موارد مطرح شده به عنوان ضرورت بازنگری در روش های آموزشی تربیت معلم و

مناسب سازی آن با برنامه درسی تدوین شده لازم است این موضوع مورد واکاوی قرار گیرد که یادگیری و تاثیر پذیری دانشجویان در دانشگاه فرهنگیان تا چه اندازه تحت تاثیر برنامه های آموزشی فعلی قرار دارند و آیا می توان بخشی از اهداف آموزشی را که در سطح انتقال اطلاعات و معلومات دانشی قرار دارند به شیوه غیر حضوری آموزش داد؟ بخش های مهارتی حرفه معلمی چه جایگاهی را در روش های تدریس اساتید دارند و اساسا تا چه اندازه این مهارت ها با روش های فعلی تدریس قابلیت تحقق دارند؟ نگارنده در این پژوهش با قرار دادن دانشجویان در معرض دو روش حضوری و غیر حضوری آموزشی، در صدد برآمده تا به سوالات فوق پاسخ گوید.

۱-۲-۲- مروری بر پیشینه پژوهش:

۱-۲-۱- منصوره مهدوی هزاوه، حسن ملکی، محمود مهر محمدی و عباس عباس پور (۱۳۹۶) در پژوهشی با عنوان "برنامه درسی تربیت معلم دوره ابتدایی: ارائه الگویی همسو با سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش" به ۵ اصل دست یافتند که عبارتند از: اصل آزادی خردمندان، تدریس و تعالی مرتبتی، سندیت و مرجعیت مربیان، کسب شایستگی ها و رویا رویی تجربه .

۱-۲-۲- شادمان رضا ماسوله، مینومیترا چهارزادو یاسمن یعقوبی (۱۳۸۶) در مطالعه ای تحت عنوان "مقایسه تاثیر دو الگوی آموزشی معلم مدار و فرد مدار بر میزان یادگیری مهارت های دانشجویان پرستاری" به این نتیجه رسیدند که تاثیر آموزشی دو روش یکسان بوده اما با توجه به اختصاص اکثریت زمان کلاس به فعالیت دانشجویان در روش شبیه سازی رایانه ای، کاهش مدت زمان آموزش و کاهش هزینه در استفاده از این روش و رضایت بیشتر فراگیران، می توان گفت استفاده از این روش می تواند در آموزش و یادگیری مهارت های پرستاری موثر باشد و سبب ارتقاء کیفیت آموزش در این رشته گردد.

۱-۲-۳- عبدالمجید دهقان، بهروز مهران و مرتضی کرمی (۱۳۹۵) در مطالعه ای با عنوان "ارزشیابی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان از حیث تربیت معلم پژوهشگر" نشان دادند که سهم دروس پژوهشی در محتوای برنامه درسی حاکی از آن است که اگر چه دانشگاه فرهنگیان در چند سال اخیر به سمت پژوهش محور بودن حرکت کرده است اما هنوز دارای کاستی هایی می باشد که از جمله می توان به کمبود فضا، امکانات، زیر ساخت های فیزیکی و تجهیزاتی و نیروی متخصص با انگیزه اشاره کرد.

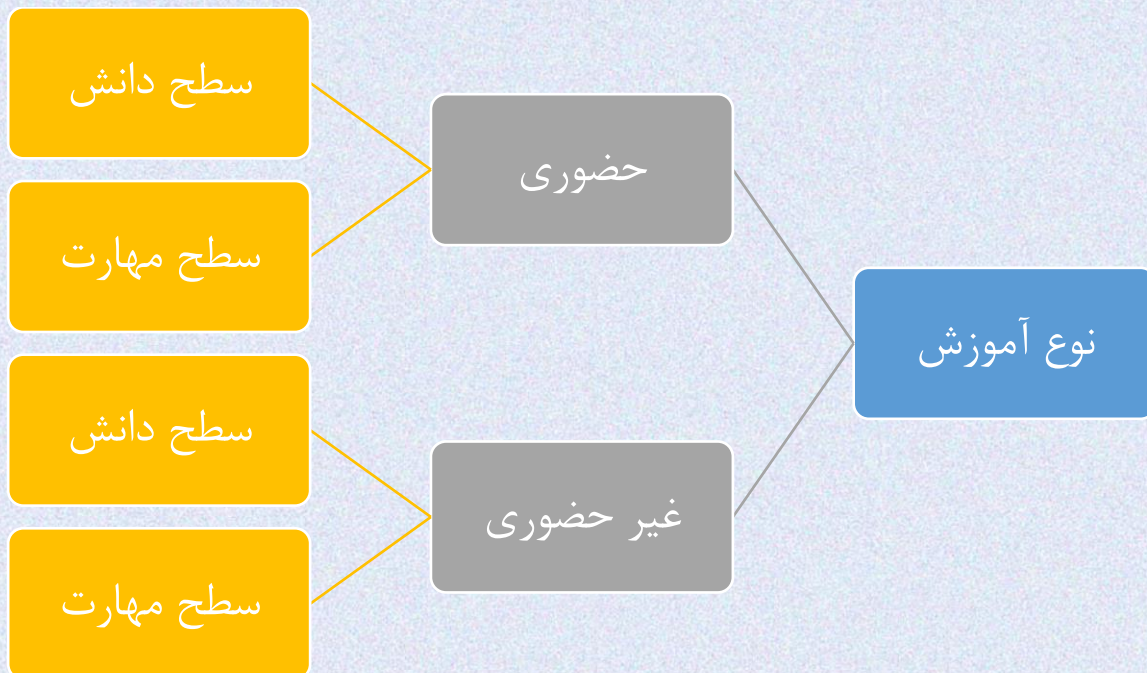
۱-۲-۴- حمید رضا مقامی، اسماعیل زارعی زوارکی، علی دلاور و داریوش نوروزی (۱۳۹۳) در پژوهشی تحت عنوان "مقایسه تاثیر سه روش آموزش حضوری، الکترونیکی و تلفیقی بر یادگیری و یادداری دانشجویان رشته علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی" به این نتیجه رسیدند که در پیش آزمون بین میزان یادگیری سه گروه تلفیقی، مجازی و حضوری تفاوت معنی داری مشاهده نمی شود ولی در پس

آزمون بین میزان یادگیری گروه مجازی و حضوری تفاوت معنی دار مشاهده می شود به همین ترتیب بین میزان یادداری گروه مجازی و حضوری تفاوت معنا داری مشاهده می شود بر اساس یافته ها می توان نتیجه گرفت که یادگیری تاثیر مثبتی بگذارد.

۱-۲-۵- زهرا ابادری ولیلا نعمتی انارکی (۱۳۸۷) در تحقیقی با عنوان "آموزش حضوری و غیر حضوری کتابداری و اطلاع رسانی در ایران: مطالعه تطبیقی" نشان دادند که میزان رضایت دانشجویان حضوری از شیوه آموزش خود بیشتر از دانشجویان غیر حضوری (پیام نور) می باشد. بکارگیری بیشتر فن آوری های آموزشی کمک درسی و نیز تجهیزات و امکانات در افزایش میزان رضایت دانشجویان پیام نور نی تواند تاثیر گذار باشد.

۱-۲-۶- عصمت نوحی، الهام علی پور و کامبیز بهاء الدین بیگی (۱۳۹۴) در تحقیقی با عنوان "مقایسه تاثیر آموزش حضوری و غیر حضوری مهارت های مطالعه بر راهبردهای و رضایتمندی دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه علوم پزشکی کرمان" این نتیجه را اعلام کردند که اگر چه هر دو نوع آموزش موجب ارتقاء مهارت های یادگیری فراگیران می شود اما نتایج مطالعه بیان کننده تاثیر بیشتر و معنی دار آموزش الکترونیک در ارتقاء راهبردهای مطالعه دانشجویان بود. همچنین نشان داد که شرکت در دوره آموزش مهارت های مطالعه و یادگیری بر رضایتمندی دانشجویان تاثیر مثبتی دارد.

۳-۲-مدل مفهومی تحقیق:



۲- سوالات تحقیق: پژوهش حاضر در جهت پاسخگویی به سوالات زیر، اجرا شده است:

سوال اصلی تحقیق: کدامیک از روش های حضوری و غیر حضوری دانشجویان دانشگاه فرهنگیان می تواند در یادگیری درس ارزشیابی آموزشی موثرتر باشد؟

سوال فرعی اول: آیا بین روش های آموزش حضوری و غیر حضوری دانشجویان در افزایش معلومات نظری درس ارزشیابی آموزشی، تفاوت معنی داری وجود دارد؟

سوال فرعی دوم: آیا بین روش های آموزش حضوری و غیر حضوری دانشجویان در ایجاد مهارت درس ارزشیابی آموزشی تفاوت معنی داری وجود دارد؟

۳- روش شناسی تحقیق:

۳-۱ جامعه آماری، نمونه و روش نمونه گیری: جامعه آماری در این پژوهش شامل کلیه دانشجویان رشته علوم پایه شاغل به تحصیل در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ مرکز آموزشی شهید بهشتی دانشگاه فرهنگیان به تعداد ۲۰۰۰ نفر است و نمونه آماری شامل ۷۶ دانشجوی حضوری و ۳۱ دانشجوی غیر حضوری (تحت نظر) است. روش نمونه گیری غیر تصادفی از نوع در دسترس استفاده شده است.

۳-۲ روش تحقیق و توصیف مراحل اجرایی آن:

روش پژوهش از نوع علی مقایسه ای (علی پس از وقوع) است. در این مطالعه دانشجویان در دو گروه حضوری و غیر حضوری درس ارزشیابی و سنجش را اخذ نموده و منابع امتحانی پایانی در اختیار هر دو گروه قرار گرفت. گروه حضوری در طول ترم و به تعداد ۱۴ جلسه تدریس حضوری شدند و گروه غیر حضوری در کلاس حضور نیافتند و در پایان ترم به سوالات هماهنگ معلم ساخته در دو بعد دانش نظری و آزمون عملکردی کتبی پاسخ دادند و نتایج آزمون دو گروه مورد مقایسه قرار گرفت.

۳-۳ روش های جمع آوری اطلاعات:

اطلاعات مورد نیاز این پژوهش در دو بعد اسنادی و میدانی تهیه شد. در بعد اسنادی، اطلاعات مورد نیاز این پژوهش با مطالعه پژوهش های مرتبط با موضوع تحقیق و منابع و متون علمی در این زمینه به دست آمد. و در بخش میدانی ابزار پژوهش سوالات پایان ترم کتبی است که در دو بخش بسته پاسخ برای اندازه گیری اطلاعات نظری و دانشی و دیگر سوالات کتبی عملکردی بود است که میزان مهارت در طراحی سوال را دانشجویان مورد ارزیابی قرار داد.

۳-۴ روش تجزیه و تحلیل اطلاعات:

داده های بدست آمده در این مطالعه علاوه بر تحلیل توصیفی با توجه به فاصله ای بودن مقیاس اندازه گیری از آزمون t گروههای مستقل در هر سه سوال پژوهش مورد تحلیل قرار گرفت.

۴- نتایج بدست آمده از تحقیق:

۴-۱- در سوال نخست پژوهش به بررسی معنی داری تفاوت بین نتایج آزمون پایانی دو گروه با روش های آموزش حضوری و غیر حضوری در جدول زیر است:

جدول شماره ۱-۱ نتایج توصیفی آزمون پایانی دو گروه آموزشی حضوری و غیر حضوری

تفاوت میانگین دو گروه از ۱۰	واریانس	میانگین از ۱۰	جمع نمره	تعداد	شاخص گروه
۱,۶۵ ٪۱۶ $t_m=10,31$ $t_b=2,58$	۰,۶۴	۶,۵۹	۵۰۱,۵۰	۷۶	حضوری
	۰,۵۴	۴,۹۴	۱۵۳,۲۵	۳۱	غیر حضوری



براساس اطلاعات جدول فوق، دانشجویانی که در کلاس درس حضور یافتند، در آزمون پایانی به میزان ۱,۶۵ نمره و به عبارتی در حد ۱۶ در صد موفقیت بیشتری از خود نشان دادند. در تحلیل استنباطی بررسی معنی داری اختلاف بین دو میانگین بر اساس آزمون t در سطح ۰,۰۱ معنی داری مورد تایید قرار گرفت.

۴-۲- در سوال دوم پژوهش به بررسی معنی داری تفاوت بین نتایج آزمون پایانی گروه های حضوری و غیر حضوری در بخش دانش نظری پرداخته شده است:

جدول شماره ۱-۲ نتایج توصیفی آزمون پایانی دو گروه آموزشی حضوری و غیر حضوری در بخش دانش نظری

شاخص گروه	تعداد	جمع نمره	میانگین از ۵	واریانس	تفاوت میانگین دو گروه از ۵
حضوری	۷۶	۲۳۸,۲۵	۳,۱۳	۰,۲۷	۰,۴۰ ٪۸ $t_m=۳,۳۳$ $t_b=۲,۵۸$
غیر حضوری	۳۱	۸۴,۷۵	۲,۷۳	۰,۴۲	

براساس اطلاعات جدول فوق، دانشجویانی که در کلاس درس حضور یافتند، در آزمون پایانی به میزان ۰,۴۰ یعنی کمتر از نیم نمره از ۵ نمره و به عبارتی در حد ۸ درصد موفقیت بیشتری از خود نشان دادند. در تحلیل استنباطی بررسی معنی داری اختلاف بین دو میانگین بر اساس آزمون t در سطح ۰,۰۱ معنی داری مورد تایید قرار گرفت.

۴-۳- در سوال سوم پژوهش به بررسی معنی داری تفاوت بین نتایج آزمون پایانی گروه های حضوری و غیر حضوری در بخش عملکردی پرداخته شده است:

جدول شماره ۱-۳ نتایج تو صیفی آزمون پایانی دو گروه آموزشی > حضوری و غیر > حضوری در بخش عملکردی

شاخص گروه	تعداد	جمع نمره	میانگین از ۵	واریانس	تفاوت میانگین دو گروه
حضور	۷۶	۲۶۳,۲۵	۳,۴۶	۰,۹۶	۱,۲۵ %۲۵ $t_m=۶,۵۷$ $t_b=۲,۵۸$
غیر حضوری	۳۱	۶۸,۵۰	۲,۲۱	۰,۵۲	

بر اساس اطلاعات جدول فوق، دانشجویانی که در کلاس درس حضور یافتند، در آزمون پایانی به میزان ۱۱,۲۵ از ۵ یعنی در حد ۸ درصد موفقیت بیشتری از خود نشان دادند. در تحلیل استنباطی بررسی معنی داری اختلاف بین دو میانگین بر اساس آزمون  $t$  در سطح ۰,۰۱ معنی داری مورد تایید قرار گرفت.

۵- جمع بندی و نتیجه گیری:

۱-۵: بحث پیرامون نتایج بدست آمده از تحقیق:

۱-۱-۵- نتایج به دست آمده از سوال نخست (سوال اصلی تحقیق) حاکی از موفقیت بیشتر دانشجویانی که در کلاس درس طول ترم حضور داشتند نسبت به دانشجویان غیر حضوری است و با معنی داری اختلاف بین میانگین ها این فرض به اثبات رسید که حضور دانشجو در کلاس درس در میزان دستیابی وی به اهداف آموزشی موثر است این نتیجه با نتایج بدست آمده از پژوهش مقامی و همکاران (۱۳۹۳) همخوانی دارد و نیز با تحقیق زهرا اباذری ولیلا نعمتی انارکی (۱۳۸۷) که نگرش مثبت دانشجویان را به سمت آموزش حضوری در مقایسه با شیوه غیر حضوری (پیام نور) اثبات نمود، همخوانی دارد هرچند نگارنده در این پژوهش حوزه عاطفی را مورد سنجش قرار نداد و اندازه گیری نگرش دانشجویان در دستور کار وی قرار نداشته، اما از آنجایی که میزان موفقیت می تواند برآیندی از رضایتمندی قراگیر باشد، می توان چنین استنباط نمود که دانشجویان شیوه حضوری نیز

از رضایتمندی بالاتری نسبت به دانشجویان دیگر برخوردار بودند. نتیجه این پژوهش روش های دیگر آموزشی مطرح شده توسط کارشناسان حوزه تربیت معلم از جمله آموزش غیر حضوری و کوتاه نمودن دوره آموزشی دوره های کارشناسی را نقض می کند.

۲-۱-۵- نتایج به دست آمده از سوال دوم (سوال فرعی اول تحقیق) بیانگر موفقیت دانشی بیشتر درس ارزشیابی آموزشی برای دانشجویان حاضر در کلاس درس است. هرچند تفاوت بین دو میانگین از فاصله زیادی برخوردار نیست اما معنی داری میزان اختلاف موید تحقیقات ذکر شده در سوال قبلی است. علیرغم همه روش های جدید انتقال دانش از جمله آنچه عصمت نوحی، الهام علی پور و کامبیز بهاء الدین بیگی (۱۳۹۴) در پژوهش خود در مورد اهمیت آموزش الکترونیک اعلام نموده اند، حضور دانشجویان در کلاس درس موجب انتقال بهتر مفاهیم به آنان خواهد شد.

۳-۱-۵: سوال سوم (سوال فرعی دوم تحقیق) که مقایسه میزان مهارت دانشجویان را مورد بررسی قرار می داد نتیجه مانند دو سوال دیگر به نفع دانشجویان به شیوه حضوری است که اختلاف ۲۵ درصدی آن را نظر آماری مورد تایید قرار گرفت. مقایسه نتیجه به درست آمده از این سوال تحقیق با سوال قبلی که سطح دانش را مورد ارزیابی قرار می داد نشان دهنده موفقیت بیشتر دانشجویان به شیوه حضوری در کسب مهارت نسبت به افزایش معلومات است. بدیهی است حضور دانشجو در کلاس درس و تعامل وی با دانشجویان دیگر و اساتید در کسب مهارت های عملی موثر است.

۲-۵- پیشنهادات اجرایی براساس یافته های پژوهش:

از آنجایی که نتایج به دست آمده در هر سه سوال تحقیق بیانگر تاثیر مثبت حضور دانشجویان در کلاس درس است انتظار می رود پیشنهادات زیر توسط کارشناسان ذیربط مورد توجه قرار گیرد:

۱-۲-۵- به دلیل استفاده از نونه های در دسترس و عدم قابلیت تعمیم پذیری نتایج، به پژوهشگران دیگر توصیه می شود با بسط موضوع تحقیق به رشته ها و موضوعات دیگر درسی و اجرای تحقیق در نمونه ها و جامعه آماری وسیع تر نسبت به واکاوی دقیق تر مساله اقدام نمایند.

۲-۲-۵- بر اساس یافته های پژوهش به سیاستگذاران حوزه تعلیم و تربیت و خصوصا تربیت معلم پیشنهاد میشود با سرمایه گذاری بیشتر در این حوزه و تمهید مقدمات زیر ساخت ها، زمینه های جذب بیشتر دانشجویان حضوری را فراهم نمایند.

۳-۲-۵- به برنامه ریزان دانشگاه فرهنگیان پیشنهاد میشود در برنامه درسی فراگیران ماده ۲۸ (استخدام دانش آموختگان سایر دانشگاه ها) تجدید نظر نموده و زمینه های تعامل بیشتر این فراگیران را با برنامه حضوری آموزشی دانشگاه فرهنگیان فراهم نمایند.

## منابع:

- اباذری، زهرا، نعمتی انارکی، لیلا (۱۳۷۸)، آموزش حضوری و غیر حضوری دانشجویان کتابداری و اطلاع رسانی در ایران، مطالعه تطبیقی. فصلنامه کتاب، شماره ۸۴
- حسن زاده، محمد، (۱۳۸۰) امکان سنجی آموزش از راه دور از طریق اینترنت در رشته کتابداری و اطلاع رسانی در ایران، پایان نامه کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع رسانی دانشکده علوم انسانی دانشگاه تربیت مدرس.
- دلاور، علی، (۱۳۷۴) روش های آماری در علوم تربیتی و روان شناسی، پیام نور، تهران
- دلاور، علی، (۱۳۷۴) روش های تحقیق در روان شناسی و علوم تربیتی، پیام نور، تهران
- دهقان، عبدالمجید، مهرا، بهروز، کرمی، مرتضی، (۱۳۹۵) ارزشیابی برنامه درسی تربیت معلم از حیث تربیت معلم پژوهشگر، دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، سال هفتم، شماره ۱۳، بهار و تابستان ۱۳۹۵.
- سیف، علی اکبر (۱۳۹۴) اندازه گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی، دوران، تهران.
- شعبانی، حسن، (۱۳۸۱) مهارت های آموزشی و پرورشی، تهران، سمت.
- صفوی، امان اله، (۱۳۸۲)، کلیات روش ها و فنون تدریس، تهران، چاپ مهیار.
- کاظم پور، اسماعیل، شاه بهرامی، نوشین (۱۳۹۵) ارائه مدلی جهت رفع نارسایی های برنامه درسی تربیت معلم، فصلنامه روان شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن، سال هفتم، شماره اول، بهار ۱۳۹۵، صص ۲۴-۳۶
- ملکی، حسن، (۱۳۸۴) صلاحیت های حرفه معلمی، تهران، انتشارات مدرسه.
- مهدوی هزاه، منصوره، ملکی، حسن، مهرمحمدی، محمود، عباسپور، عباس، (۱۳۹۶) برنامه درسی تربیت معلم دوره ابتدایی: ارائه الگویی هم سو با سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش، فصلنامه پژوهش در تربیت معلم، سال اول، شماره ۱، بهار ۱۳۹۶
- نوحی، عصمت، علی پور، الهام، بهاء الدین بیگی، کامبیز (۱۳۹۴) مقایسه ناثیر آموزش حضوری و غیر حضوری مهارت های مطالعه بر راهبردهای مطالعه و رضایتمندی دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه علوم پزشکی، مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، دوره دوازدهم، شماره پنجم، صص ۷۰۱-۷۰۸

Adrienne E. Barnes (2018) Improving teacher training in Ethiopia: Shifting the content and approach of pre-service teacher education, Stephanie Simmons Zuilkowskia, Dawit Mekonnen, Flavia Ramos-Mattoussia Teaching and Teacher Education Volume 70, February 2018, Pages 1-11

Dorit Al (2018); Science teachers' conceptions of teaching and learning, ICT efficacy, ICT professional development and ICT practices enacted in their classrooms.

Hartley, J. (2006). Is this chapter any use? Methods for evaluating text. In J. R. Wilson and N. Coreale (Eds). Evaluation of human work (3th edition). Boca paton, florida. CPC press.

Ilana Seidel Horn & Sara Sunshine Campbell (2015) Developing pedagogical judgment in novice teachers: mediated field experience as a pedagogy for teacher education, Pedagogies: An International Journal, 10:2, 149-176, DOI: 10.1080/1554480X.2015.1021350.

Katherina A. Payne (2018) Democratic Teachers Mentoring Novice Teachers: Enacting Democratic Practices and Pedagogy in Teacher Education, Action in Teacher Education, 40:2, 133-150, DOI: 10.1080/01626620.2018.1424052.

## **دلایل انتخاب شغل معلمی در مهارت آموزان ماده ۲۸ دانشگاه فرهنگیان مشهد:**

### **نقش جنسیت و رشته تحصیلی**

احمد رضا اقتصادی<sup>۱</sup>

#### **چکیده**

گرچه انگیزه ورود به شغل معلمی از عوامل تأثیرگذار بر موفقیت معلمان است و بخشی از معلمان مورد نیاز آموزش و پرورش از طریق جذب فارغ التحصیلان سایر دانشگاهها تحت عنوان مهارت آموزان ماده ۲۸ در دانشگاه فرهنگیان صورت می گیرد، تا کنون بررسی انگیزه های انتخاب شغل معلمی توسط این افراد مورد توجه قرار نگرفته است. این مطالعه به بررسی این انگیزه ها در میان ۲۵۱ مهارت آموز با استفاده از

<sup>۱</sup> استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان a.r.eghtesadi@gmail.com

مقیاس FIT-Choice پرداخته است. نتایج نشان می‌دهد انگیزه‌های خیرخواهانه و کارکردی اجتماعی مهمترین انگیزه‌های اظهار شده توسط این افراد می‌باشد. انگیزه‌ی کمک به بهبود اجتماع قوی‌ترین انگیزه و بعد از آن انگیزه‌های شکل‌دهی آینده کودکان، انگیزه درونی، تقدس شغل معلمی، توانایی تدریس، تجربیات قبلی یادگیری و امنیت شغلی هستند. انگیزه‌های کارکردی فردی مانند وقت آزاد برای خانواده، امکان انتقال شغلی و انتخاب شغل جایگزین ضعیف‌ترین انگیزه‌ها هستند. انگیزه امنیت شغلی تنها انگیزه کارکردی فردی است که بالاتر از میانه طیف قرار دارد. بررسی نقش جنسیت و رشته تحصیلی بر انگیزه‌های مهارت‌آموزان نشان داد تفاوت معناداری میان زنان و مردان در انگیزه وقت آزاد برای خانواده و امکان انتقال شغلی وجود دارد و مهارت‌آموزان رشته‌های علوم انسانی و علوم پایه در انگیزه‌های تمایل به کار با بچه‌ها و بهبود عدالت اجتماعی با هم تفاوت معناداری دارند.

**کلمات کلیدی:** انگیزه معلمی، مهارت آموزان ماده ۲۸، مقیاس FIT-Choice

## مقدمه

معلمی و تدریس در همه کشورها از اهمیت خاصی برخوردار است چرا که معلمان با تربیت نسل آینده هر کشور در واقع شهروندان آینده آن ملت را که آینده سازان آن جامعه هستند را آماده می‌سازند و بدین ترتیب معلمان می‌توانند با تربیت نسلی آگاه و هوشمند در واقع زمینه رشد اقتصادی، سیاسی و اجتماعی یک جامعه را فراهم سازند (ریچاردسون و وات، ۲۰۱۰). اما یکی از معضلات و گرفتاریهایی که کشورهای مختلف درگیر آن هستند جذب و تربیت افراد علاقه مند و با انگیزه برای تصدی این نقش مهم است. گرچه توجه به انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی همواره مورد توجه بوده و در طول سالیان متمادی افراد با روشهای گوناگون و از منظرها و رویکردهای مختلف به بررسی این انگیزه‌ها پرداخته اند اما در سالهای اخیر با توجه به کمبود معلمان و نیاز به جذب معلمان جدید انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی اهمیت بیشتری یافته است چرا که علاوه بر اینکه پژوهش‌های متعدد حاکی از آن است که کسانی که با انگیزه بالاتری وارد حرفه معلمی می‌شوند عملکرد بهتری داشته و زودتر و بهتر به درجات بالاتری از رشد حرفه‌ای دست می‌یابند و دانش‌آموزان موفق‌تر و با انگیزه‌تری را نیز تربیت می‌کنند (خسروی و عامریان، ۱۳۹۵)، عده‌ای از کسانی که وارد دوره‌های تربیت معلم می‌شوند پس از مدت کوتاهی از ادامه شغل معلمی انصراف داده و به کارهای دیگری مشغول می‌شوند (کونینگ و راتلند، ۲۰۱۲).

با توجه به اهمیت انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی و بر اساس نظریه انتظار-ارزش، وات و ریچاردسون (۲۰۰۶، ۲۰۰۷) مقیاسی تحت عنوان "عوامل موثر بر انتخاب شغل معلمی" تدوین نمودند که به اختصار مدل FIT-Choice نامیده می‌شود. با توجه به اینکه این نظریه و مدل امکان مطالعه و مقایسه‌ی انگیزه‌های انتخاب معلمی در سطح ملی و بین المللی را فراهم می‌کند، مدل و مقیاس FIT-choice در کشورهای مختلف مورد استفاده قرار گرفته و به زبانهای مختلف

ترجمه شده است. در ایران نیز اقتصادی (۱۳۹۶) با استفاده از روش ترجمه معکوس مقیاس FIT-Choice را به انگلیسی ترجمه نموده و آن را در میان دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه فرهنگیان اعتبارسنجی نموده است. اما علی رغم اینکه امروزه مسیر ورود به حرفه معلمی در ایران از طریق دانشگاه فرهنگیان می باشد و این دانشگاه نیز از دو مسیر دانشجویان کارشناسی و مهارت آموزان ماده ۲۸ اقدام به تربیت دانشجومعلمین و مهارت آموزان می نماید، تاکنون پژوهشی در مورد انگیزه های مهارت آموزان ماده ۲۸ از انتخاب شغل معلمی به عمل نیامده است، حال آنکه این مهارت آموزان افراد دارای کارشناسی و کارشناسی ارشد و بعضاً دانشجویان مقطع دکتری می باشند که بسیاری از آنها نیز قبل از ورود به دانشگاه فرهنگیان به حرفه های دیگری مشغول بوده اند. لذا آگاهی از انگیزه انتخاب شغل معلمی توسط آنان می تواند در برنامه ریزی های آینده جهت حفظ و ارتقای انگیزه و جذب افراد با انگیزه تر موثر باشد و بدین ترتیب به افزایش کیفیت آموزشی و ارتقای انگیزه دانش آموزان نیز کمک نماید.

### چهار چوب نظری

بنا به گفته ریچاردسون و وات (۲۰۰۶)، نظریه انتظار- ارزش قوی ترین مدل انگیزشی برای توضیح انتخاب های شغلی و علمی است. در نظریه انتظار-ارزش باورها<sup>۱</sup> و ارزشها مهمترین مؤلفه هایی هستند که رفتارها و انتخابها را پیش بینی می کنند (وات و ریچاردسون، ۲۰۱۰) و افراد هنگامی به انجام کاری می پردازند که انتظار موفقیت در آن کار را داشته باشند.

در نظریه انتظار-ارزش، ارزشها به چهار دسته ارزش های درونی، ارزش های کارکردی<sup>۲</sup>، ارزش های دستاوردی<sup>۳</sup> و هزینه ها<sup>۴</sup> تقسیم می شوند. ارزش درونی به معنی لذتی است که فرد از انجام فعالیتی به دست می آورد. ارزش کارکردی نیز به سود و نفعی که انجام عمل برای فرد دارد اشاره می کند. ارزش دستاوردی نیز به اهمیت ذهنی و درونی انجام خوب آن کار اطلاق می شود. هزینه نیز به چیزهایی اشاره می کند که فرد برای انجام آن کار باید از آنها صرف نظر کند یا به تلاشی که فرد برای انجام کار باید صرف کند. انتظار نیز به باورهای فرد درباره ی چگونگی عملکرد وی در فعالیتهای آینده دلالت می کند. انتظارات و ارزشها تحت تأثیر باورهای فرد در مورد توانایی خود، دشواری فعالیت<sup>۵</sup>، اهداف وی و تجربیات گذشته ی وی قرار دارند. این باورها، اهداف و تجربیات تحت تأثیر عوامل اجتماعی چون نظر پدر و مادر و معلمان و اطرافیان و بافت فرهنگی جامعه است (ویگفیلد، تانکز و اکلز، ۲۰۰۴).

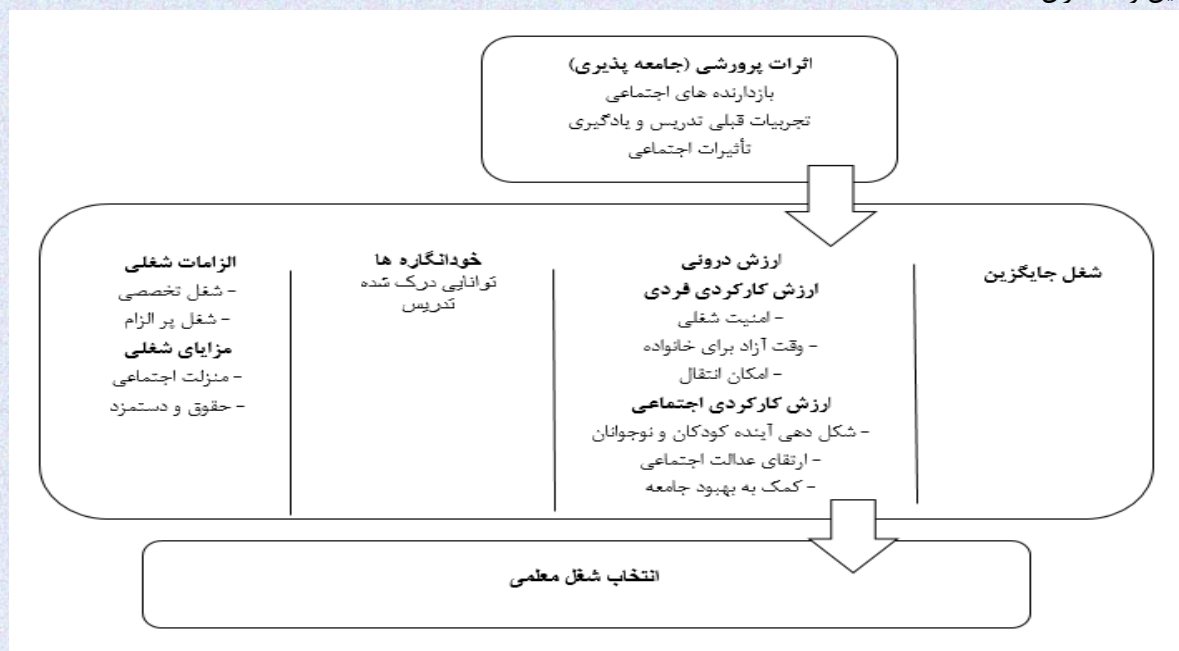
در تحقیقاتی که معمولاً در گذشته درباره ی انگیزه ی معلمی صورت گرفته است، انگیزه های انتخاب شغل معلمی به انگیزه های درونی، بیرونی و خیرخواهانه تقسیم می شوند (لین و همکاران، ۲۰۱۲). انگیزه های درونی به تمایل درونی فرد برای معلمی مانند تمایل برای کار با کودکان و نوجوانان یا تمایل به کمک به نظام تعلیم و تربیت اشاره دارد. انگیزه های بیرونی به عواملی چون حقوق و شرایط کاری اشاره دارد و انگیزه های خیرخواهانه نیز مواردی چون کمک به بهبود شرایط اجتماعی و ارتقای سطح فرهنگ و علم جامعه را می تواند در برگیرد.

در مدل FIT-Choice انگیزه های انتخاب شغل معلمی، با توجه به نظریه انتظار-ارزش علاوه بر این سه نوع انگیزه، انگیزه های دیگری نیز در نظر گرفته می شود. به عبارت دیگر، در این مدل انگیزه های انتخاب شغل معلمی دوازده سازه را شامل می شوند که عبارتند از: توانایی<sup>۶</sup>، ارزش درونی، انتخاب معلمی به عنوان شغلی جایگزین<sup>۷</sup> (وقتی فرد موفق نمی

- 
- 1 Beliefs
  - 2 Utility Value
  - 3 Attainment Value
  - 4 Costs
  - 5 Task Difficulty
  - 6 Ability
  - 7 Fallback Career

شود شغل دلخواه خود را به دست آورد به معلمی روی می آورد)، امنیت شغلی<sup>۱</sup>، زمان برای خانواده<sup>۲</sup>، امکان انتقال شغلی<sup>۳</sup> (که ارزشهای کارکردی فردی<sup>۴</sup> به شمار می آیند)، شکل دهی آینده کودکان و نوجوانان<sup>۵</sup>، ارتقای عدالت اجتماعی<sup>۶</sup>، کمک به بهبود جامعه<sup>۷</sup>، تمایل به کار با کودکان و نوجوانان<sup>۸</sup> (که ارزشهای کارکردی اجتماعی<sup>۹</sup> محسوب می شوند)، تجربیات مثبت قبلی یادگیری و آموزش<sup>۱۰</sup> و تأثیرات اجتماعی<sup>۱۱</sup>.

علاوه بر این، مدل FIT-Choice نظر افراد درباره‌ی شغل معلمی را نیز مورد توجه قرار می دهد و شامل شش سازه‌ی شغل تخصصی<sup>۱۲</sup> که نیازمند دانش خاص و حرفه ای است، شغل دشوار<sup>۱۳</sup> که فشار کاری و عاطفی بالایی دارد، حقوق و دستمزد<sup>۱۴</sup> و موقعیت و منزلت اجتماعی<sup>۱۵</sup>، عوامل دلسردکننده اجتماعی<sup>۱۶</sup> و رضایت از انتخاب<sup>۱۷</sup> شغل معلمی می شود. دو مورد اول تحت عنوان الزامات شغل معلمی<sup>۱۸</sup> و دو مورد دوم نیز تحت عنوان مزایای شغل<sup>۱۹</sup> معلمی نیز قرار می گیرند (لین و همکاران، ۲۰۱۲).



شکل ۱: مدل اعتبارسازی شده FIT-Choice، وات و ریچاردسون، ۲۰۱۲

- 1 Job Security
- 2 Time for Family
- 3 Job Transferability
- 4 Personal Utility Value
- 5 Shape Future of Children/Adolescents
- 6 Enhance Social Equity
- 7 Make Social Contribution
- 8 Work with Children/Adolescents
- 9 Social Utility Value
- 10 Prior Teaching and Learning Experiences
- 11 Social Influences
- 12 Expertise
- 13 Difficulty
- 14 Salary
- 15 Social status
- 16 Social Dissuasion
- 17 Satisfaction with Choice
- 18 Task Demands
- 19 Task Return



بر اساس مدل نظری FIT-Choice، وات و ریچاردسون مقیاس FIT-Choice را ساخته‌اند که در مطالعات مختلف روانی و پایایی آن به عنوان ابزاری برای سنجش انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی نشان داده شده است. مقیاس FIT-Choice به زبان‌های مختلفی ترجمه شده و در کشورهایی مانند استرالیا، آمریکا، کانادا، آلمان، نروژ، هلند، سوئیس، کرواسی، ترکیه، عمان و چین مورد استفاده قرار گرفته است.

### یافته‌های تجربی از پژوهش‌های FIT-Choice

ریچاردسون و وات (۲۰۰۶) در مطالعه‌ای به بررسی انگیزه‌های معلمی ۱۶۵۳ دانشجوی دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد سه دانشگاه در استرالیا با استفاده از مقیاس FIT-choice پرداختند. نتایج مطالعه‌ی آنان نشان داد اکثر کسانی که در دوره‌ی کارشناسی تربیت‌معلم شرکت کرده بودند جزء خانواده‌های کم‌درآمد بودند و توانایی، ارزش‌های درونی، تمایل برای کمک به جامعه، شکل‌دهی آینده‌ی کودکان و نوجوانان، و تمایل به کار با بچه‌ها مهمترین انگیزه‌های افراد برای انتخاب شغل معلمی بوده است. ضعیف‌ترین انگیزه‌ها هم عبارت بودند از انتخاب شغل معلمی به عنوان شغل جایگزین و تاثیر اجتماعی (تشویق فرد توسط دیگران به شغل معلمی). شرکت‌کنندگان معلمی را شغل دشواری قلمداد کرده که نیاز به دانش تخصصی داشته و فشارکاری زیادی دارد اما مزیت‌های شغلی (حقوق و موقعیت) چندان ندارد. باین‌وجود میزان رضایت شرکت‌کنندگان از انتخاب شغل معلمی بالا بود. ریچاردسون و وات (۲۰۰۶) معتقدند این یافته نشان می‌دهد شغل معلمی مزایایی دارد که شاید در شغل‌هایی که حقوق و موقعیت اجتماعی بالاتری دارند موجود نباشد. این نتیجه‌گیری آنان با گزارش آنها از گرایش مهندسان، پزشکان، وکلا، و مدیران به شغل معلمی (وات و ریچاردسون، ۲۰۱۲) همخوانی دارد.

ریچاردسون و وات (۲۰۰۵) نیز در مطالعه‌ای انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی را در ۷۴ نفر از دانشجویان دوره‌ی یکساله تربیت معلم در دانشگاه ملبورن بررسی نمودند. نتایج نشان داد موقعیت اجتماعی، تناسب شغل معلمی با ویژگی‌های فرد، تفکر فردی و حمایت خانواده، وقت آزاد برای خانواده و حقوق و دستمزد از مهمترین انگیزه‌های افراد برای انتخاب شغل معلمی بودند. این مطالعه قبل از تدوین مدل FIT-choice انجام شده است.

وات و همکاران (۲۰۱۲) نیز با استفاده از مقیاس FIT-Choice انگیزه‌ی انتخاب شغل معلمی در دانشجویان دوره‌های تربیت معلم ابتدایی و متوسطه را در چهار کشور استرالیا، آلمان، نروژ و آمریکا بررسی کردند. انگیزه‌های معلمی در چهار کشور تا حدی شبیه به هم بود اما دانشجویان کشورهای مختلف نظرات متفاوتی درباره‌ی الزامات شغل معلمی و مزایای آن داشتند.

کلینچ، وات و ریچاردسون (۲۰۱۲) نیز با استفاده از نسخه‌ی ترکی مقیاس FIT-Choice به بررسی انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی در میان ۱۵۷۷ دانشجوی دوره‌های تربیت‌معلم در ترکیه پرداختند. یافته‌های آنان نشان می‌دهد که ارزش‌های کارکردی اجتماعی مهمترین انگیزه‌ی این افراد بوده و بعد از آن امنیت شغلی، ارزش‌های درونی و توانایی قرار داشته است. دانشجویان علوم پایه نمرات بالاتری در سازه‌ی شغل جایگزین و نمرات پایین‌تری در سایر انگیزه‌های معلمی کسب کردند.

فاکنز-بروما و کانرینوس (۲۰۱۲) نیز با استفاده از نسخه‌ی هلندی مقیاس FIT-choice به بررسی دلایل انتخاب شغل معلمی توسط دو گروه از دانشجویان در هلند پرداختند. یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد توانایی فردی در تدریس مهمترین انگیزه این افراد برای شغل معلمی بوده و بعد از آن، تمایل به کار با بچه‌ها، تجربیات قبلی در یادگیری و آموزش، وقت برای خانواده و رضایت از انتخاب شغل معلمی قرار دارد.

برگر و داسکولی (۲۰۱۲) نیز با استفاده از نسخه‌ی آلمانی و فرانسه مقیاس FIT-Choice انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی در ۴۳۸ معلم فنی‌وحرفه‌ای را در سوئیس بررسی کردند. یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد توانایی، ارزش درونی

و ارزش کارکردی اجتماعی از مهمترین انگیزه‌های این افراد برای شغل معلمی بوده و انگیزه‌ی کارکردی شخصی کم-اهمیت‌ترین دلیل انتخاب شغل معلمی بوده است.

کونینگ و راتلند هم با استفاده از نسخه‌ی آلمانی مقیاس FIT-choice به بررسی انگیزه‌های معلمی در بین ۱۲۸۷ دانشجوی دوره‌ی تربیت‌معلم در آلمان پرداختند. یافته‌های آنان نشان داد که تمایل به کار با کودکان و نوجوانان، ارزش درونی، شکل دادن به آینده کودکان و نوجوانان، و توانایی فردی درک شده برای تدریس مهمترین دلایل و انتخاب معلمی به عنوان شغل جایگزین، عوامل اجتماعی و وقت آزاد برای خانواده کم‌اهمیت‌ترین دلایل برای انتخاب شغل معلمی بودند. یوگوییچ و همکاران نیز در مطالعه‌ای با استفاده از نسخه‌ی کروات‌ی مقیاس FIT-Choice انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی را در ۳۷۴ دانشجوی سال اول تربیت‌معلم را بررسی کردند. یافته‌های آنها حاکی از آن است که رضایت از انتخاب شغل، ارزشهای کارکردی اجتماعی، و ارزش‌های درونی قوی‌ترین انگیزه‌های معلمی بوده‌اند و بعد از آنها توانایی فردی، تجربیات مثبت قبلی از یادگیری و آموزش، تأثیرات اجتماعی و ارزش‌های کارکردی شخصی قرار داشتند.

لین و همکاران (۲۰۱۲) نیز با استفاده از نسخه انگلیسی و نسخه‌ی چینی مقیاس FIT-Choice انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی را در ۲۵۷ دانشجوی تربیت‌معلم در آمریکا و ۵۴۲ دانشجوی تربیت‌معلم در چین بررسی کردند. در هر دو کشور ارزش‌های کارکردی اجتماعی (کمک به بهبود جامعه و شکل دهی آینده کودکان و نوجوانان) مهمترین انگیزه‌ی انتخاب شغل معلمی بود.

کلاسن و همکاران (۲۰۱۰) نیز در مطالعه‌ی دیگری با استفاده از مدل نظری FIT-choice انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی را در ۱۰۷ دانشجوی سال آخر تربیت‌معلم عمانی و ۹۳ دانشجوی سال آخر تربیت‌معلم در کانادا بررسی کردند. به گفته‌ی محققان یافته‌های آنان نیز مدل نظری وات و ریچاردسون (۲۰۰۷) را درباره‌ی انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی تأیید می‌کند.

در ایران مطالعه‌ای که از مدل نظری و مقیاس FIT-choice برای سنجش انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی استفاده کرده باشد انجام نشده و مطالعه‌ی حاضر اولین مطالعه از این نوع است. آخرین مطالعه در مورد انگیزه‌های دانشجویان تربیت معلم توسط خسروی و عامری (۱۳۹۵) انجام شده است. این مطالعه با استفاده از روش پدیدارشناسانه و انتخاب هدفمند ۱۹ دانشجوی پسر و ۲۰ دانشجوی دختر سال دوم دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی و با استفاده از مصاحبه‌های عمیق نیمه ساختارمند و پرسشنامه‌های باز-پاسخ انجام شده است. یافته‌های این مطالعه حاکی است دانشجویان پسر امنیت شغلی، فرار از خدمت سربازی، وجود حقوق و مزایای دوران تحصیل و اصرار والدین به شغل معلمی و تعطیلات تابستان را انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی بیان کرده‌اند. دانشجویان دختر نیز وجود شأن و منزلت اجتماعی، اصرار والدین و داشتن تعطیلات تابستانی را دلیل انتخاب این حرفه بیان کرده‌اند.

### سوالات پژوهش

این مطالعه در پی یافتن پاسخ پرسش‌های زیر است:

۱. بر اساس مقیاس FIT-Choice، مهارت‌آموزان ماده ۲۸ با چه انگیزه‌هایی شغل معلمی را انتخاب کرده‌اند؟
۲. بر اساس مقیاس FIT-Choice، مهارت‌آموزان ماده ۲۸ چه برداشت و نظری درباره‌ی شغل معلمی دارند؟
۳. آیا تفاوتی بین انگیزه‌های مهارت‌آموزان رشته‌های علوم پایه و علوم انسانی در انتخاب شغل معلمی وجود دارد؟
۴. آیا تفاوتی بین برداشت و نظر مهارت‌آموزان رشته‌های علوم پایه و علوم انسانی درباره‌ی شغل معلمی وجود دارد؟
۵. آیا تفاوتی بین انگیزه‌های مهارت‌آموزان خانم و آقا در انتخاب شغل معلمی وجود دارد؟
۶. آیا تفاوتی بین برداشت و نظر مهارت‌آموزان خانم و آقا درباره‌ی شغل معلمی وجود دارد؟

### روش‌شناسی پژوهش

این مطالعه پیمایشی با استفاده از نسخه‌ی فارسی اعتبارسازی شده مقیاس FIT-Choice و با شرکت مهارت آموزان ماده ۲۸ در دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی در مشهد انجام شده است.

جامعه پژوهشی شامل ۶۴۴ مهارت آموز ماده ۲۸ می باشد که بر اساس جدول تخمین حجم نمونه (کرجسی و مورگان، ۱۹۷۰) و با احتساب سطح خطای ۵ درصد، حجم نمونه ۲۴۰ نفر برآورد شد. و بر این اساس نسخه فارسی مقیاس FIT-Choice بین ۲۵۵ نفر از مهارت آموزان ماده ۲۸ در رشته های مختلف توزیع شد. ضمن توضیح اهداف پژوهش، به شرکت کنندگان اطمینان داده شد که شرکت در پژوهش و تکمیل پرسشنامه داوطلبانه بوده و اطلاعات جمع آوری شده صرفاً برای اهداف پژوهشی به کار خواهد رفت. علاوه بر این به منظور اطمینان دادن به شرکت کنندگان هویت و نام آنان مورد پرسش قرار نگرفت. پس از جمع آوری پرسشنامه‌ها، چهار پرسشنامه که بخشی زیادی از آیتم‌های آنها بدون پاسخ گذاشته شده بود حذف و در مجموع ۲۵۱ پرسشنامه جهت تجزیه و تحلیل باقی ماند.

### یافته‌ها و نتایج

پس از جمع آوری داده‌ها، نرم افزار SPSS 21 جهت تحلیل داده‌ها مورد استفاده قرار گرفت. جدول ۱ توزیع شرکت کنندگان باقی مانده در پژوهش را بر اساس رشته‌ی تحصیلی نشان می‌دهد.

جدول ۱: تعداد مهارت آموزان ماده ۲۸ شرکت کننده در پژوهش به تفکیک رشته‌ی تحصیلی

رشته تحصیلی	تجربیات قبلی	توانایی تدریس	مهندسی	ادبیات فارسی	علوم تربیتی	راهنمایی و مشاوره	اسامه شناسی	زبان	رتب
تعداد	۳۶	۱۸	۷	۲۷	۴۹	۵۱	۴۱	۲۲	۲۵۱

پایایی آلفای کرانباخ کل نسخه‌ی فارسی مقیاس FIT-Choice در این مطالعه برابر ۰,۸۸ و پایایی قسمت‌های مختلف مقیاس طبق جدول ۲ می‌باشد.

جدول ۲: پایایی بخش‌های مختلف نسخه‌ی فارسی مقیاس FIT-Choice

بخش	پایایی	بخش	پایایی
توانایی تدریس	۰,۸۱	انتقال شغلی	۰,۵۵
ارزش درونی	۰,۸۰	اثرات اجتماعی	۰,۷۹
تجربیات قبلی	۰,۸۲	شغل جایگزین	۰,۶۶
شکل دهی آینده	۰,۸۳	شغل تخصصی	۰,۸۲
کمک به بهبود اجتماع	۰,۸۶	شغل پر استلزام	۰,۶۰
ارتقای عدالت اجتماعی	۰,۷۹	منزلت اجتماعی	۰,۸۸
تمایل به کار با بچه‌ها	۰,۸۹	حقوق و دستمزد	۰,۹۲
امنیت شغلی	۰,۸۵	عوامل دل‌سردکننده	۰,۷۲
وقت برای خانواده	۰,۸۷	رضایت از انتخاب معلمی	۰,۸۶
تقدس	۰,۷۸		

میانگین سنی شرکت‌کنندگان ۲۹,۶۳±۳,۱۵ سال بود. به لحاظ اشتغال ۳۰٪ از شرکت‌کنندگان قبل از ورود به دانشگاه فرهنگیان به کاری مشغول نبوده‌اند و از میان ۷۰٪ که دارای شغل پاره وقت یا تمام وقت بوده‌اند ۴۴٪ درآمد ماهیانه کمتر از ۱ میلیون تومان، و ۱۶٪ درآمدی بین یک تا یک‌ونیم میلیون تومان، و ۱۰٪ درآمدی بین یک‌ونیم تا دو میلیون تومان داشتند.

جدول ۳ میانگین انگیزه‌های مختلف انتخاب شغل معلمی و نظرات شرکت‌کنندگان از شغل معلمی را نشان می‌دهد.

جدول ۳: انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی و نظر مهارت آموزان ماده ۲۸

انگیزه	میانگین	انحراف معیار	نظر و برداشت	میانگین	انحراف معیار
کمک به بهبود اجتماع	۶,۰۹	۰,۹۷	شغل تخصصی	۶,۱۷	۰,۹۱
شکل دهی آینده کودکان	۶,۰۵	۰,۹۳	رضایت از انتخاب معلمی	۶,۲۲	۰,۸۸
ارزش درونی	۶,۰۴	۱,۴۵	منزلت اجتماعی	۵,۳۶	۱,۱۲
تقدس	۵,۹۹	۱,۲۶	شغل پر استلزام	۵,۱۹	۱,۲۵
توانایی تدریس	۵,۸۵	۱,۳۷	عوامل دلسردکننده اجتماعی	۳,۶۰	۱,۵۷
تمایل به کار با بچه‌ها	۵,۶۳	۱,۲۴	حقوق و دستمزد	۳,۵۲	۱,۵۴
تجربیات قبلی	۵,۱۷	۱,۳۷			
امنیت شغلی	۵,۱۰	۱,۲۷			
ارتقای عدالت اجتماعی	۵,۰۴	۱,۳۴			
وقت برای خانواده	۴,۴۳	۱,۳۱			
اثرات اجتماعی	۴,۳۱	۱,۵۳			
انتقال	۳,۸۱	۱,۴۰			
شغل جایگزین	۲,۶۹	۱,۷۸			

پرسش دیگر این پژوهش این بوده است که آیا انگیزه‌ی مهارت آموزان رشته‌های علوم پایه برای انتخاب شغل معلمی با انگیزه‌های مهارت آموزان رشته‌های علوم انسانی متفاوت است؟

جدول ۴ میانگین انگیزه‌های دانشجو معلمان رشته‌های علوم انسانی و علوم پایه و نظر آنان درباره‌ی شغل معلمی را نشان می‌دهد. در کل دانشجو معلمان رشته‌های علوم پایه در همه‌ی انگیزه‌ها میانگین پایین‌تری را نشان داده‌اند و در نظرات هم فقط در رضایت از انتخاب معلمی، عوامل دلسرد کننده و حقوق و دستمزد میانگین نظر مهارت آموزان رشته‌های علوم پایه بالاتر از میانگین نظر مهارت آموزان علوم انسانی می‌باشد. اما برای بررسی معناداری این تفاوت‌ها از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره (MANOVA) استفاده گردید.

جدول ۴: انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی و نظر مهارت آموزان به تفکیک رشته‌های علوم پایه و انسانی

انگیزه	میانگین		نظر و برداشت	میانگین	
	علوم انسانی	علوم پایه		علوم انسانی	علوم پایه
تقدس	۶,۱۰	۵,۶۳	شغل تخصصی	۶,۱۷	۵,۱۶

۶,۳۲	۶,۱۸	رضایت از انتخاب معلمی	۵,۸۷	۶,۱۶	کمک به بهبود اجتماع
۵,۲۳	۵,۴۱	منزلت اجتماعی	۵,۸۰	۶,۱۲	شکل دهی آینده کودکان
۵,۱۴	۵,۲۰	شغل پر استلزام	۶,۰۷	۶,۳۹	ارزش درونی
۴,۱۲	۳,۴۶	عوامل دلسردکننده	۵,۸۵	۵,۸۷	توانایی تدریس
۳,۷۲	۳,۴۶	حقوق و دستمزد	۵,۱۸	۵,۱۶	تجربیات قبلی
			۴,۸۳	۵,۱۸	امنیت شغلی
			۴,۵۸	۵,۱۸	ارتقای عدالت اجتماعی
			۵,۱۷	۵,۷۸	تمایل به کار با بچه ها
			۴,۲۲	۴,۸۷	اثرات اجتماعی
			۴,۸۳	۴,۵۳	وقت برای خانواده
			۲,۶۳	۳,۷۱	شغل جایگزین

پس از بررسی و اطمینان از وجود پیش فرض‌های لازم برای انجام تحلیل واریانس چند متغیره، دو آزمون برای انگیزه‌ها و نظرات انجام شد و جدول ۵ نتایج آن را نشان می‌دهد.

جدول ۵: نتایج آزمون‌های تحلیل واریانس چند متغیره برای تفاوت انگیزه‌ها و نظرات دانشجویان علوم پایه و انسانی

		Value	F	df	Error df	Sig.	Effect size
انگیزه	Wilks'	۰,۸۶	۲,۷۶	۱۳	۲۳۷	۰,۰۰۱	۰,۱۳
نظرات	Lambda	۰,۹۷	۱,۱۷	۶	۲۴۴	۰,۳۲	

با توجه به جدول شماره ۵، تفاوت بین انگیزه‌های مهارت‌آموزان رشته‌های علوم پایه و انسانی تفاوت معناداری است ( $P < 0.05$ ). اندازه‌ی تأثیر (ضریب تأثیر) نیز مقدار بالایی به شمار می‌آید (دورنیه، ۲۰۰۷) که بر اساس آن ۱۳٪ از تفاوت بین انگیزه‌های دو گروه با رشته‌ی تحصیلی آنان قابل توضیح است. اما تفاوت بین نظریات مهارت‌آموزان دو گروه علوم پایه و انسانی به لحاظ آماری معنا دار نبود.

به منظور فهم بهتر انگیزه‌هایی که بین دو گروه تفاوت معنادار دارند، تک تک انگیزه‌ها مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در جدول ۶ آمده است. با در نظر گرفتن اثر بانفرونی، سطح معناداری در جدول ۶ مقدار ۰,۰۰۴ در نظر گرفته شد.

جدول ۶: آزمون معنا داری تفاوت بین هر یک از انگیزه‌ها در دانشجویان علوم پایه و انسانی

Effect size	sig	F	Mean Square	
	۰,۰۱	۶,۵۵	۱۰,۲۰	تقدس
	۰,۰۴	۴,۱۸	۳,۹۳	کمک به بهبود اجتماع
	۰,۰۲	۵,۴۵	۴,۷۳	شکل دهی آینده کودکان
	۰,۸۲	۰,۰۴	۰,۰۶	ارزش درونی
	۰,۸۷	۰,۰۲	۰,۰۲	توانایی تدریس
	۰,۹۲	۰,۰۱	۰,۰۱	تجربیات مثبت قبلی
	۰,۰۸	۳,۰۱	۵,۹۳	امنیت شغلی

۰,۰۲	۰,۰۰۲	۹,۷۶	۱۶,۹۸	ارتقای عدالت اجتماعی*
۰,۰۳	۰,۰۰۱	۱۱,۶۴	۱۷,۳۱	تمایل به کار با بچه ها*
	۰,۰۰۶	۷,۶۱	۱۹,۴۴	اثرات اجتماعی
	۰,۰۶	۳,۴۸	۷,۸۴	وقت برای خانواده
	۰,۷۱	۰,۱۳	۰,۲۵	شغل جایگزین
	۰,۰۰۷	۷,۲۹	۱۴,۰۲	انتقال

نتایج جدول ۶ با در نظر گرفتن سطح معناداری اصلاح شده حاکی از آن است که مهارت آموزان ماده ۲۸ رشته های علوم انسانی و علوم پایه در انگیزه تمایل به کار با بچه ها و بهبود عدالت اجتماعی با هم تفاوت معناداری دارند به طوریکه انگیزه مهارت آموزان رشته های علوم انسانی در مورد بیشتر از مهارت آموزان رشته های علوم پایه می باشد. جدول ۷ و جدول های بعد از آن پاسخ به دیگر پرسش این مطالعه در مورد معناداری تفاوت بین انگیزه ها و نظرات مهارت آموزان خانم و آقا را نشان می دهد.

جدول ۷: انگیزه های انتخاب شغل معلمی و نظر مهارت آموزان به تفکیک جنسیت

میانگین		نگر و برداشت	میانگین		انگیزه
مذکر	مونث		مذکر	مونث	
N=۱۵۹	N=۹۲		N=۱۵۹	N=۹۲	
۶,۱۶	۶,۱۸	شغل تخصصی	۵,۹۹	۶,۰۰	تقدس
۶,۲۲	۶,۲۲	رضایت از انتخاب معلمی	۶,۱۳	۶,۰۳	کمک به بهبود اجتماع
۵,۴۱	۵,۲۹	منزلت اجتماعی	۶,۰۴	۶,۰۶	شکل دهی آینده کودکان
۵,۳۳	۴,۹۴	شغل پر استلزام	۶,۱۳	۵,۹۰	ارزش درونی
۳,۸۱	۳,۲۱	عوامل دلسرده کننده	۵,۸۷	۵,۸۵	توانایی تدریس
۳,۳۹	۳,۷۵	حقوق و دستمزد	۵,۱۸	۵,۱۳	تجربیات قبلی
			۵,۰۱	۵,۲۴	امنیت شغلی
			۵,۰۸	۴,۹۶	ارتقای عدالت اجتماعی
			۵,۵۵	۵,۷۷	تمایل به کار با بچه ها
			۴,۶۸	۴,۷۶	اثرات اجتماعی
			۴,۰۵	۵,۰۵	وقت برای خانواده
			۲,۷۳	۲,۶۳	شغل جایگزین
			۴,۰۷	۳,۳۶	انتقال

برای آزمون معنی داری تفاوت انگیزه ها و نظرات مهارت آموزان خانم و آقا نیز از آزمون MANOVA استفاده گردید.

جدول ۸: نتایج آزمون های تحلیل واریانس چند متغیره برای تفاوت انگیزه ها و نظرات دانشجوین مذکر و مونث

		Value	F	df	Error df	Sig.	Effect size
انگیزه	Wilks'	۰,۷۰	۷,۷۷	۱۳	۲۳۷	۰,۰۰۰	۰,۳۰
نظرات	Lambda	۰,۹۳	۳,۰۳	۶	۲۴۴	۰,۰۰۷	۰,۰۷

همانگونه که جدول ۸ نشان می دهد تفاوت معنا داری بین انگیزه ها و نظرات دو گروه خانمها و آقایان وجود دارد. جدول ۹ معناداری دقیق بین تفاوت‌های انگیزه های این دو گروه را نشان می دهد.

جدول ۹: آزمون معنا داری تفاوت بین هر یک از انگیزه ها در مهارت آموزان خانم و آقا

Effect size	sig	F	Mean Square	
	۰,۰۱	۶,۵۵	۱۰,۲۰	تقدس
	۰,۳۹	۰,۷۱	۰,۶۸	کمک به بهبود اجتماع
	۰,۸۶	۰,۰۲	۰,۲۵	شکل دهی آینده کودکان
	۰,۸۲	۲,۵۲	۳,۲۲	ارزش درونی
	۰,۸۶	۰,۲۸	۰,۰۲	توانایی تدریس
	۰,۷۸	۰,۰۷	۰,۱۴	تجربیات مثبت قبلی
	۰,۲۲	۱,۵۰	۲,۹۸	امنیت شغلی
	۰,۴۶	۵,۲۹	۰,۹۵	ارتقای عدالت اجتماعی
	۰,۱۸	۱,۷۹	۲,۷۷	تمایل به کار با بچه ها
	۰,۴۰	۰,۱۵۲	۰,۴۰	اثرات اجتماعی
۰,۰۷	۰,۰۰	۲۹,۹۳	۶۰,۹۵	<b>وقت برای خانواده</b>
	۰,۵۸	۰,۲۹	۰,۵۵	شغل جایگزین
۰,۰۲	۰,۰۰۰	۱۵,۷۲	۲۹,۲۸	<b>انتقال</b>

با در نظر گرفتن اثر بانفرونی ,سطح معناداری ۰,۰۰۴ تنها تفاوت بین دو انگیزه وقت برای خانواده و انتقال بین مهارت آموزان خانم و آقا معنی دار است به طوری که مردان انگیزه امکان انتقال شغلی قویتر و زنان انگیزه وقت آزاد برای خانواده قوی تری دارند.

جدول ۱۰ نیز تفاوت تک تک نظرات خانمها و آقایان را نشان می دهد.با در نظر گرفتن اثر بانفرونی، سطح معناداری در جدول ۱۱ مقدار ۰,۰۰۸ در نظر گرفته شد.

جدول ۱۰: آزمون معنا داری تفاوت بین هر یک از نظرات در مهارت آموزان خانم و آقا

Effect size	sig	F	Mean Square	نظرات
	۰,۸۷	۰,۰۳	۰,۰۳	شغل تخصصی
	۰,۹۸	۰,۰۰	۰,۰۰	رضایت از انتخاب معلمی
	۰,۴۶	۰,۵۴	۰,۶۹	منزلت اجتماعی
	۰,۰۱	۵,۶	۸,۶	شغل پر استلزام
۰,۰۰۳	۹,۰۶	۱۹,۰۸		<b>*عوامل دلسردکننده</b>
۰,۰۰۴	۳,۳۳	۷,۸۴		<b>*حقوق و دستمزد</b>

نتایج جدول ۱۰ نشان می‌دهد مهارت آموزان خانم و آقا در مورد عوامل دلسردکننده و حقوق و دستمزد نظرات متفاوت معناداری دارند. به طوریکه آقایان عوامل دلسرد کننده بیشتری نشان داده و نظر پایین تری در مورد حقوق و دستمزد دارند.

### بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این مطالعه نشان می‌دهد اکثر مهارت آموزان قبل از ورود به دانشگاه فرهنگیان یا فاقد درآمد بوده و یا درآمد کمی داشته‌اند. بنابراین اگرچه در بخش نظرات، معلمی را شغل پردرآمدی ندانسته‌اند آن را انتخاب کرده‌اند. این یافته با یافته‌ی ریچاردسون و وات (۲۰۰۶) در استرالیا و کلینچ، وات و ریچاردسون در ترکیه و اقتصادی (۱۳۹۶) با دانشجویان کارشناسی دانشگاه فرهنگیان که اکثر دانشجویان از خانواده‌های کم‌درآمد یا با درآمد متوسط بودند همخوانی دارد. نتایج نشان می‌دهد انگیزه‌های خیر خواهانه و کارکردی اجتماعی مهمترین انگیزه‌های اظهار شده توسط این افراد می‌باشد. انگیزه‌ی کمک به بهبود اجتماع قوی ترین انگیزه و بعد از آن انگیزه‌های شکل دهی آینده کودکان، انگیزه درونی، تقدس شغل معلمی، توانایی تدریس، تجربیات قبلی یادگیری و امنیت شغلی هستند که همگی بالاتر از میانه طیف هفت نقطه‌ای قرار دارند. انگیزه‌های کارکردی فردی مانند وقت آزاد برای خانواده، امکان انتقال شغلی و انتخاب شغل جایگزین ضعیف ترین انگیزه‌ها هستند که در پایین تر از میانه طیف قرار دارند. انگیزه امنیت شغلی تنها انگیزه کارکردی فردی است که بالاتر از میانه طیف قرار دارد. انگیزه تقدس شغل معلمی که در مقیاس استاندارد بین المللی وجود ندارد و مهمترین انگیزه دانشجویان معلمان پسر پردیس شهید بهشتی بیان شده برای مهارت آموزان ماده ۲۸ انگیزه چهارم می‌باشد. اما در میان دانشجویان معلمان نیز پس از انگیزه تقدس شغل معلمی کمک به بهبود اجتماع، شکل دهی آینده و انگیزه درونی مهمترین دلایل انتخاب شغل معلمی بوده‌اند. برای بررسی نقش جنسیت و رشته تحصیلی بر انگیزه‌های مهارت آموزان از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره استفاده شد. قایسه انگیزه‌های مهارت آموزان با دانشجویان سایر کشورها حاکی از شباهت نسبی انگیزه‌های دانشجویان معلمان ایرانی با انگیزه‌های دانشجویان سایر کشورهاست. در تقریباً تمامی کشورهای بررسی شده با مقیاس FIT-Choice، انگیزه‌های توانایی، ارزش درونی و انگیزه‌های کارکردی اجتماعی، انگیزه‌های مهمترین نسبت به انگیزه‌های کارکردی فردی هستند. در اغلب کشورها (به جز سوئیس و هلند) انگیزه‌ی امنیت شغلی جزء انگیزه‌های کارکردی فردی مهم در انتخاب شغل معلمی است و در همه‌ی کشورها انگیزه‌ی انتخاب شغل معلمی به عنوان شغل جایگزینی که فرد پس از عدم موفقیت در دستیابی به شغل مورد ترجیح خود به آن روی می‌آورد پایین‌ترین انگیزه برای انتخاب شغل معلمی است.

دیگر یافته این مطالعه آن است که دانشجویان رشته‌های علوم پایه در مجموع نسبت به دانشجویان رشته‌های علوم انسانی انگیزه‌های پایین‌تری برای شغل معلمی دارند و میانگین نظرات و برداشت‌های آنان نیز از میانگین دانشجویان علوم انسانی پایین‌تر است گرچه پس از اصلاح سطح معناداری فقط تفاوت انگیزه‌های ارتقای عدالت اجتماعی و تمایل به کار با بچه‌ها به لحاظ آماری معنادار شده است. این یافته با یافته‌ی کلینچ، وات و ریچاردسون در ترکیه همخوان است که در آن دانشجویان علوم پایه انگیزه‌های پایین‌تری نسبت به دانشجویان رشته‌های غیر علوم پایه داشته‌اند. تفاوت میان دانشجویان رشته‌های علوم پایه و انسانی در دوره کارشناسی نیز مشهود بود (اقتصادی، ۱۳۹۶). مهارت آموزان آقا انگیزه امکان انتقال بالاتر و مهارت آموزان خانم انگیزه وقت برای خانواده بالاتری را نشان داده بودند که با توجه به نوع مسئولیت‌های خانم‌ها و آقایان در خانواده طبیعی و قابل قبول به نظر می‌رسد. آقایان همچنین عوامل دلسردکننده بالاتر و نظر منفی تری نسبت به شغل معلمی داشتند. یعنی اینکه افراد بیشتری سعی در منصرف کردن آقایان از انتخاب شغل معلمی نموده‌اند و خود مهارت آموزان آقا نسبت به خانمها معتقدند که حقوق معلمی حقوق پایین تری است که با توجه به نقش اقتصادی مردان در خانواده قابل توجه به نظر می‌رسد.



در مجموع نتایج این مطالعه انگیزه‌ها و نظرات نسبتاً مطلوب مهارت آموزان را نشان می‌دهد، اما باید تلاش کرد نه تنها این سطح از انگیزه را حفظ کرد بلکه آن را ارتقاء داد.

#### منابع

- اقتصادی، احمد رضا (۱۳۹۶). نظریه ارزش-انتظار و مدل FIT-Choice: چهارچوبی برای بررسی انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی توسط دانشجومعلمان پردیس شهید بهشتی مشهد. فصلنامه پژوهش در تربیت معلم ۱ (۱). صص ۲۹-۵۳. خسروی، رحمت اله؛ بنی عامریان، مریم (۱۳۹۵). کاوشی بر منطق انتخاب حرفه‌ی معلمی توسط دانشجو معلمان (مورد: دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی). مجموعه مقالات دومین همایش تربیت معلم.
- Berger, J. L., & D'Ascoli, Y. (2012). Becoming a VET teacher as a second career: Investigating the determinants of career choice and their relation to perceptions about prior occupation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 317-341.
- Dornyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: qualitative, quantitative and mixed methodologies*. Oxford: OUP.
- Eccles, J. S. (2005). Studying gender and ethnic differences in participation in math, physical science, and information technology. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (110), 7-14.
- Fokkens-Bruinsma, M., & Canrinus, E. T. (2012). The factors influencing teaching (FIT)-choice scale in a Dutch teacher education program. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 249-269.
- Jugović, I., Marušić, I., Pavin Ivanec, T., & Vizek Vidović, V. (2012). Motivation and personality of preservice teachers in Croatia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 271-287.
- Kılınç, A., Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2012). Factors influencing teaching choice in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 199-226.
- Klassen, R. M., Al-Dhafri, S., Hannok, W., & Betts, S. M. (2011). Investigating pre-service teacher motivation across cultures using the Teachers' Ten Statements Test. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 579-588.
- König, J., & Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: Effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289-315.
- Lin, E., Shi, Q., Wang, J., Zhang, S., & Hui, L. (2012). Initial motivations for teaching: Comparison between preservice teachers in the United States and China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 227-248.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. (2005). 'I've decided to become a teacher': Influences on career change. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 475-489.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. (2010). Current and future directions in teacher motivation research. In *The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement* (pp. 139-173). Emerald Group Publishing Limited.
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of experimental education*, 75(3), 167-202.

- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18(5), 408-428.
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2012). An introduction to teaching motivations in different countries: comparisons using the FIT-Choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 185-197.
- Watt, H. M., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and teacher education*, 28(6), 791-805.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6(1), 49-78.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81.
- Wigfield, A., Tonks, S., & Eccles, J. S. (2004). Expectancy value theory in cross-cultural perspective. In D. M. McInerney, & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited*, 4, (pp. 165-195). Greenwich: Information Age.

## **Reasons for Becoming Teachers among Graduate Teacher Education Candidates at Farhangian University of Mashhad**

Ahmadreza Eghtesadi  
Assistant Professor of ELT, Farhangian University

### **Abstract**

Although the motivation to become a teacher is one of the influential factors on the success of teachers, and part of the teachers required for the Ministry of Education are supplied through the recruitment of graduates from other universities at Farhangian University, no study up to now has been carried out on the motivations of teaching choice by this group. Therefore, this study examined the motivations of 251 candidates using the FIT-Choice Scale. The results show that altruistic and social utility motivations are the most important motivations of these individuals. The motivation to make social contribution is the strongest followed by shaping the future of children, intrinsic motivation, the holiness of the teacher's job, ability, previous learning and teaching experiences, and job security. Personal utility motivations, such as time for the family, job transfer, and fallback career were the weakest motivations. Job security was the only personal utility motivation above the middle of the scale. The study of the role of gender and field of study on the candidates' motivations showed a significant difference between men and women in the motivation of time for the family and the possibility of job transfer; Candidates majoring in science and humanities showed significant differences in working with children enhancing social equity.

**Keywords:** *Teaching motivation, Graduate candidates, FIT-Choice*

# تبیین و اولویت بندی نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان

« در زمینه مهارت های تدریس و پژوهش »<sup>۱</sup>

بتول بصیری<sup>۲</sup>

احمدرضا نصر<sup>۳</sup>

سید ابراهیم میرشاه جعفری<sup>۴</sup>

محمود مهرمحمدی<sup>۵</sup>

## چکیده:

با توجه به اینکه شناسایی نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی، برنامه ریزی برای رشد و تعالی آنان را میسر می سازد، از این رو هدف اصلی این پژوهش تبیین و اولویت بندی نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان در زمینه " تدریس و پژوهش " است. این پژوهش از نوع کاربردی و روش آن توصیفی- تحلیلی است و در انجام آن از دو روش کیفی و کمی استفاده شده است. جامعه آماری بخش کیفی تمامی صاحب نظران تعلیم و تربیت در سطح کشور و جامعه آماری بخش کمی تمامی ۱۸۱ نفر از مدرسین موظف و اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان در شش استان واقع در قطب چهار کشور بود. داده های پژوهش از طریق مصاحبه نیمه ساختار یافته و پرسشنامه محقق ساخته گردآوری گردید. برای تعیین روایی مصاحبه و پرسشنامه از روایی محتوا، جهت بررسی روایی سازه از تحلیل عامل و برای برآورد پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرانباخ استفاده شد. یافته های کیفی بر اساس ماریچ تحلیل یافته های کیفی و یافته های کمی با آمار توصیفی و استنباطی تحلیل شد. طبق نتایج پژوهش در بخش کیفی مهمترین نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی در زمینه مهارت های تدریس عبارتند از: (۱) توانایی انتقال دانش و مفاهیم درسی به دانشجومعلم، (۲) آشنایی با تجارب عملی استادان دارای کیفیت تدریس بالا.

۱- این مقاله مستخرج از رساله دکتری است که با حمایت مادی و معنوی دانشگاه فرهنگیان انجام شده است.

۲- نویسنده مسئول، دکتری برنامه ریزی درسی از دانشگاه اصفهان، مدرس دانشگاه فرهنگیان، پیام نور و دانشگاه آزاد اسلامی

تلفن همراه: ۰۹۱۳۳۰۴۰۴۸۴ b\_basiry@yahoo.com پست الکترونیک:

تلفن همراه: ۰۹۱۳۱۲۸۷۵۰۴ arnasr@edu.ui.ac.ir - استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان، پست الکترونیک: ۳

تلفن همراه: ۰۹۱۳۱۲۸۷۵۰۴ jafari@edu.ui.ac.ir - استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان، پست الکترونیک: ۴

۰۹۱۳۱۱۶۱۳۸۴

mehrmohammadi\_tm@hotmai.com - استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس تهران، پست الکترونیک: ۵

تلفن همراه: ۰۹۱۲۱۰۳۹۰۳۲

مهمترین نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی در زمینه پژوهشی نیز عبارت است از: (۱) آشنایی با اصول و مبانی روش های پژوهش کیفی و ترکیبی، (۲) تسلط بر مهارت های پژوهشگری. در ضمن یافته های پژوهش در بخش کمی نیز نشان داد که میزان نیاز اعضای هیأت علمی به آموزش در هر دو زمینه "مهارت های تدریس" و "مهارت های پژوهشی" بیشتر از سطح متوسط است.

## واژه های کلیدی: نیازآموزشی، مهارت های تدریس، مهارت های پژوهشی، اعضای هیأت علمی، دانشگاه فرهنگیان

### مقدمه:

گفته شده "معلمی" هنر است، ولی هنر برتر از آن "تربیت معلم" است. ولیکن هنر معلمی خلق الساعه نیست. چرا که معلم این هنر را از طریق برنامه ریزی دقیق و تجربه کسب می کند که خود، نشانی از درک وی از فنون گوناگون آموزش است (دونالدسی<sup>۱</sup>، ترجمه مهجور، ۱۳۷۹). شون<sup>۲</sup> (۱۹۸۷) معتقد است کار معلم و تدریس، دارای خصوصیات خاصی است که آن را از مشاغل دیگر متمایز می سازد. همانند جنبه هنری تدریس (زاهوریک<sup>۳</sup>، ۱۹۸۷، آیزنر<sup>۴</sup>، ۱۹۹۴)؛ جنبه اخلاقی تدریس (کار<sup>۵</sup>، ۱۹۹۵)؛ و بسیاری از پیچیدگی های دیگر حرفه معلمی، این خصوصیات ویژه بسیاری از صاحب نظران را به این باور رسانده است که الگوهای رایج در تربیت معلم نمی تواند پاسخ گوی نیاز معلمان برای مواجهه با پیچیدگی های موقعیت های واقعی تدریس باشد (به نقل از امام جمعه، ۱۳۸۹، ص ۳۲). با توجه به اینکه شایستگی هر نظام آموزشی به اندازه شایستگی معلمان نظام آموزشی آن وابسته است و هیچ کشوری نمی تواند از سطح معلمان خود بالاتر رود، بر این اساس تربیت معلم سزاوار قوی ترین توجهات دقیق و مستمر است (یونسکو، ۱۹۹۰، ص ۸۰). به گفته مقام معظم رهبری (۱۳۹۱) دانشگاه فرهنگیان یا به تعبیر قدیمی (دانشگاه تربیت معلم) با دانشگاه های معمولی متفاوت است. چرا که علاوه بر امتیازاتی که دانشگاه های دیگر دارند، امتیاز تولید معلم، مخصوص این دانشگاه است، پس باید به این دانشگاه اهمیت بسیار داد (دیدار با کارکنان دانشگاه فرهنگیان به مناسبت هفته معلم، ۱۳۹۱). مهرمحمدی (۱۳۷۱) معتقد است اندیشیدن در باره چگونگی اصلاح تربیت معلم، به مثابه پرداختن به مهم ترین رکن نظام تعلیم و تربیت است که باید در میان متفکران جامعه دامن زده شود. بنابراین ضرورت توجه به دانشگاه فرهنگیان، لزوم اصلاح نظام تربیت معلم و اتخاذ تدابیر منطقی برای بهبود تربیت حرفه ای اساتید آن را الزام آور ساخته است (ص ۳۹). بدون تردید سه رسالت و کارکرد عمده؛ یعنی کارکرد آموزشی، پژوهشی و خدماتی را می توان برای دانشگاه ها ترسیم کرد و تلاش برای محقق ساختن کارکردهای یاد شده از مهمترین دغدغه های کنونی دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی است. به نظر می رسد که کارکرد آموزشی مقدمه وزیربنای سایر کارکردها باشد (امین خندقی و سیفی، ۱۳۹۲، ص ۲).

1. Donald C

2. Schon

3. Zahoric

4. Eisner

5. Carr

گر چه در متون علوم تربیتی اصطلاح "تدریس" مفهومی آشنا به نظر می رسد، ولی اکثر مدرسان و مجریان برنامه های آموزشی به ندرت با معنی و ماهیت درست آن آشنایی دارند. برداشت های مختلف مدرسان از مفهوم تدریس می تواند در نگرش آنان نسبت به یادگیرندگان و نحوه کارکردن با آنها تأثیر مثبت یا منفی بر جای گذارد. در این زمینه مهرمحمدی (۱۳۹۲) معتقد است: اگر دانشگاه فرهنگیان بخواهد به وظیفه محوری خود عمل کند، یقیناً اعضای هیأت علمی آن باید توانمندی شغلی خود را حوزه های مختلف از جمله در زمینه "آموزش و تدریس" بهبود بخشند. به گفته وی تدریس اثربخش یک هدف ویژه و ابزار اصلی آموزش برای مدرسین و اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان است. بنابراین اگر انتظار است برنامه های آموزشی، برای این هدف، زمینه سازی کند و به تبع آن دانشجو- معلمان نیز در این حوزه، شایستگی های لازم را کسب کنند، پس یکی از مهمترین زمینه های آن، توانمندی اعضای هیأت علمی آن است که لازم است آنان هم به حدی از تسلط، انتظام فکری و شایستگی در این حوزه برسند (مهرمحمدی، مصاحبه حضوری، ۱۳۹۲).

از طرف دیگر، رشد و شکوفایی مادی و معنوی تمدن ها و جوامع بشری در گرو انجام "پژوهش" است و بین ترقی علمی هر جامعه و میزان پژوهش و تحقیق در آن جامعه رابطه مستقیمی وجود دارد (تابعی و محمودیان، ۱۳۸۶). در این میان دانشگاه ها، نهادهای اصلی در تحقیق و توسعه کشورها به حساب می آیند؛ زیرا از سه رکن مدیریت تحقیقات، محقق و ابزار تحقیق برخوردارند نقش برجسته ای در پژوهش و توسعه علمی کشور دارند (احمدی دستجردی و انوری، ۱۳۸۳). بدون تردید شناخت و تفسیر پدیده های آموزشی نیاز به فراهم کردن اطلاعات دارد و این مهم از طریق پژوهش میسر می شود. تحقیق در آموزش تنها ابزاری است که برای بهسازی و ایجاد تغییرات مفید در کیفیت<sup>۱</sup> برنامه ها و عملکرد های آموزشی به کار برده می شود (تصدیقی، ۱۳۹۱). بعلاوه جهانی شدن، امپراتوری تکنولوژی<sup>۲</sup>، سیر شتابان فناوری اطلاعات<sup>۳</sup> و کمرنگ شدن مرزهای جوامع در عرصه های مختلف، آنان را در موقعیتی دشوار، چالش انگیز و در عین حال اجتناب ناپذیر قرار داده است. از طرفی آموزش عالی به عنوان رکن اصلی و مبنای توسعه، بدون پژوهش نمی تواند به اهداف خود دست یابد (مسعودی فر، ۱۳۸۳: ۸).

متأسفانه شواهد موجود نشان می دهد که یکی از مهم ترین ضعف های نظام تحقیقاتی کشور، در این واقعیت رخ می نماید که آموزش عالی بیشتر به نقش آموزشی خود بسنده کرده است و متأسفانه وضعیت تحقیقات در زمینه آموزش با ضعف و نقصان همراه است. شایان ذکر است که امروزه، پژوهش کلید توسعه هر کشور و معیار رشد یافتگی آن محسوب می شود. بنابراین به منظور نیل به توسعه همه جانبه و پایدار، ناگزیر باید از دالان پژوهش عبور کرد. براین اساس بایستی آموزش مبتنی بر پژوهش به عنوان یک فرهنگ اشاعه یابد تا استادان پژوهشگر و در نتیجه دانشجویان پژوهشگر داشته باشیم. چراکه تنها از طریق پژوهش است که می توان اساتیدی آگاه به مسائل آموزشی و پرورشی، محقق، پویا، خلاق، نقاد و دانشجویانی جستجوگر با ذهنی پرسشگر و آفریننده تربیت کرد و دانشگاه هایی برتر، متناسب با استانداردهای آموزشی بین المللی ایجاد نمود. با توجه به این ادعا که اثربخشی دانشگاه ها به میزان توانمندی اعضای هیأت علمی آن است، حال این سؤال مطرح است که آیا با روش و دانش دیروز می توان دانشجو معلمان امروز را برای آینده آموزش داد؟ بعلاوه برای همگام شدن با تحولات کنونی جامعه، دانشگاه فرهنگیان چه گام هایی را باید طی کند؟ شواهد حاکی از آن است که دوره های تربیت معلم در ایران از لحاظ آموزشی و پژوهشی از کارآیی و اثربخشی لازم برخوردار نبوده است و نیاز به بررسی، بازنگری و برنامه ریزی مجدد دارد. به همین دلیل در راستای تحقق اهداف مذکور،

1 . Quality

2 .Techno poly

3 . I.T

جستجو در دو محور مرتبط با مهارت های تدریس و پژوهشگری، صورت گرفت که در ادامه به نتایج برخی از آنها اشاره می گردد:

در زمینه کارآمدی آموزشی یا همان مهارت های تدریس، محمدزاده شریف (۱۳۷۷) اولین اولویت نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی را، روش تدریس با تأکید بر آموزش دانشگاهی اعلام کرد. نتایج مرتضوی (۱۳۸۳) نشان داد که کاربرد روش تدریس مناسب، سبب شور و نشاط در کلاس، افزایش باور و توقع دانشجو، مشارکت دانشجو در اداره کلاس، مراجعه بیشتر به سایر متون درسی، افزایش ماندگاری و کاهش غیبت از کلاس درس می شود (به نقل از فلاح، ۱۳۸۸). یافته های سیزواری و تیم همکار (۱۳۸۵) حاکی از آن است که بیشترین نیاز آموزشی اعضای هیأت علمی در حیطه آموزش و یادگیری مربوط به شیوه های تدریس و سبک های یادگیری است. اسدی، عطاله و همکاران (۱۳۹۰) نیز اولویت انتخابی نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی را طراحی تدریس و کاربرد مناسب روش های تدریس اعلام نمودند. نتایج امین خندقی و سیفی (۱۳۹۲) نیز نشان داد بین نظر دانشجویان و اعضای هیئت علمی در خصوص اختلاف میان وضعیت موجود و وضعیت مطلوب، میزان به کارگیری مهارت های تدریس و میزان اهمیت مهارت ها تفاوت معناداری وجود دارد. محققان دیگری همچون ترک زاده و همکاران (۱۳۹۲) هم نشان دادند که بین نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی در زمینه مهارت های تدریس با توجه به مرتبه علمی و سابقه خدمت، تفاوت معنادار وجود دارد.

در همین رابطه نگاهی به پژوهش های مرتبط خارجی نیز الهام بخش خواهد بود. به عنوان مثال، شواهد جمع آوری شده توسط کنن و نیوبل<sup>۱</sup> (۱۹۹۵) نشان داد که بین رویکرد استاد به تدریس و کیفیت نتایج یادگیری دانشجویان ارتباط وجود دارد (به نقل از نصر و همکاران، ۱۳۸۵، ص، ۲۸). از نظر پاتریک و اسمارت<sup>۲</sup> (۱۹۹۸) برخورداری از مهارت های سخنرانی و تفهیم مطالب و ارائه مطالب به نحو مناسب و قابل درک در کلاس درس اثربخشی تدریس اعضای هیئت علمی را ارتقاء بخشد. در همین راستا ویشان<sup>۳</sup> (۱۹۹۹) نیز در مطالعه خود شش مهارت اثربخش را برای تدریس مؤثر معرفی کرده است که عبارت است از: ۱) دانش تخصصی یا دانش حرفه ای<sup>۴</sup>، ۲) برنامه ریزی برای آموزش<sup>۵</sup>، ۳) اجرای راهبردهای آموزشی<sup>۶</sup>، ۴) مدیریت منابع و نیروی انسانی<sup>۷</sup>، ۵) ارزشیابی از میزان یادگیری دانشجویان<sup>۸</sup> و ۶) مسئولیت حرفه ای<sup>۹</sup>. از نظر وی برنامه ریزی برای آموزش به معنای توانایی مدرس در آماده ساختن تجارب یادگیری و ایجاد فرصت برای کسب دانش و مهارت های قصد<sup>۱۰</sup> شده می باشد. کلارک<sup>۱۱</sup> و همکاران (۲۰۰۴) در مطالعه خود ارتقای مهارت های تدریس را به عنوان مهمترین موضوع و مهم ترین نیاز آموزشی از سوی اساتید دانشگاه مطرح نمودند. گادفری<sup>۱۲</sup> و همکاران (۲۰۰۴) نیز به این نتیجه اذعان نمودند که گذراندن دوره های آموزشی در رابطه با تدریس، موجب افزایش و ارتقاء توانایی اساتید در زمینه مهارت های تدریس شده است. در این رابطه استیسکال<sup>۱۳</sup> (۲۰۰۸) نشان داد که بین وضع موجود و مطلوب اساتید موسسه آموزشی نوال در زمینه مهارت

1. Cannon & Newble

2. Patrick & Smart

3. Weshan

4. Professional Knowledge

5. Planning for Instruction

6. Implementing Instructional Strategies

7. Human & Resource Management

8. Evaluating Student Learning

9. Professional Responsibility

10. Intended Knowledge and Skills

11. Clark, Houston, Kolodner, Branch, Levine & Kern.

12. Godfrey, Dennick & Welsh.

13. Styskal

های تدریس تفاوت وجود داشته و پاسخگویان بر این باور بودند که بسیاری از نیازهای آموزشی و علمی آنها تامین نشده است. بعلاوه یافته های پژوهشی کاتایام<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) بر این نکته تأکید دارد که آموزش مؤثر جهت کاهش نیازهای آموزشی استادان باید شامل مواردی همچون استفاده از نوارهای ویدیویی در زمینه مهارت های تدریس و سبک های یادگیری هم باشد. جاستین<sup>۲</sup> (۲۰۱۲) در رساله دکتری خود تأکید می کند که «آموزش» باید خود به عنوان عامل تغییر دهنده مد نظر باشد، تا عاملی که تغییر بر آن واقع می شود. وی بر این عقیده است که تغییر جهتی در برنامه های آموزش عالی وجود دارد. تغییر جهتی که از تمرکز بر تدریس به سوی تمرکز بر یادگیری در حرکت است. نتایج لاگودور<sup>۳</sup> و دوتونگ<sup>۴</sup> (۲۰۱۴) نیز نشان داد که تسلط و آشنایی با رویکردهای مختلف تدریس و طراحی برنامه های درسی، تسلط نظری اعضای هیات علمی را نشان می دهد و بالاخره تاندتر و همکاران<sup>۵</sup> (۲۰۱۴) زمینه های مختلف نیازهای آموزشی اعضای هیات علمی دانشگاه را با این شرح ارائه نمودند: (۱) زمینه تدریس و یادگیری شامل مؤلفه هایی چون: روش های تدریس، نظریه ها و مفاهیم یادگیری و تدوین منابع آموزشی، (۲) زمینه مهارت های پژوهشی شامل مؤلفه هایی هم چون: روش های پژوهش کمی و کیفی، بررسی های پیمایشی، توانایی در نوشتن پیشنهادها، روش های پژوهشی، تدوین و ارسال مقاله های پژوهشی برای مجلات.

در زمینه "کارآمدی پژوهشی" نیز، با توجه به این مهم که مراکز دانشگاهی بیشترین تعداد محققان و پژوهشگران را در خود جای داده اند، بنابراین انتظار برخورداری اعضای هیات علمی آن از توان و عملکرد پژوهشی قابل دفاع، امری لازم و ضروری است. بر این اساس جستجوی راه های بهبود کارایی پژوهشی اساتید دانشگاهی، یک رویکرد راهبردی است که می باید مورد اهتمام مسئولین آموزش عالی قرار گیرد. ولیکن نتایج مطالعات نشان دهنده ضعف عمومی فعالیت های پژوهشی علوم انسانی مراکز دانشگاهی کشور در مقایسه با جوامع پیشرفته است (عزیزی و پارسا، ۱۳۹۰: ۲۳۷؛ صبوری، ۱۳۸۷ و عزیزی، ۱۳۹۱). لذا شایسته است به مسأله پژوهش به عنوان یک عنصر نهادی نگریسته شود تا جایگاه خاص خود را بیابد که البته لازمه آن توجه بیشتر به امر پژوهش، رفع آثار منفی فرهنگی موجود در جامعه و گسترش فرهنگ پژوهش است. سزاوار است شرایطی فراهم شود که با واگذاری اختیارات خاص و بیشتر به مراکز آموزشی از جمله دانشگاه فرهنگیان، موجبات فعال تر شدن امر تحقیقات آموزشی فراهم آید. بدون تردید مدرسی که از ذهنیت دقیق و پژوهشگرانه برخوردار باشد، ضمن درک ماهیت تحقیق، مولود آن که همان نوآوری های آموزشی و تربیتی است را با مقاومت کمتری پذیرفته و به کار خواهد بست. وصول به چنین نتیجه مثبت و سازنده ای بخصوص در مواردی که استاد نقش مجری پروژه ای که خود بر اساس تشخیص نیاز حرفه ای، ضرورت اجرای آن را احساس نموده است، به مراتب سهل تر و امکان پذیرتر خواهد بود. به طور کلی توجه و ارزش گذاری به امر پژوهش، بخصوص اقدام پژوهشی، می تواند در اولویت هدف های آموزش مبتنی بر پژوهش در دانشگاه فرهنگیان باشد.

به این ترتیب در راستای تحقق این هدف نیز، جستجو در دو محور تحقیقات مرتبط داخلی و خارجی صورت گرفت. به عنوان مثال برخی از محققان معتقدند که درصد قابل توجهی از پایان نامه ها، به طور کامل دارای معیارهای یک پژوهش علمی نیستند و لذا برای بالا بردن کیفیت پایان نامه ها و افزایش دانش و توان پژوهشی دانشجویان، باید

1. Kattakayam

2. Justin

3. Laguardor

4. Dotong

5. Tandeter, Castel, Nave, Jotkowitz

تدابیری اندیشیده شود (اکرمی، ۱۳۷۱؛ الحسینی، ۱۳۷۶؛ معین پور، ۱۳۷۸؛ پیمان، ۱۳۷۹). نتایج دهقان و پرتو (۱۳۸۱) مؤید این نکته است که ترسیم برنامه های درسی و آموزش های دانشگاه فرهنگیان (مراکز تربیت معلم سابق) حکایت از بی توجهی به آموزش پژوهش محور دارد. سل سبیلی (۱۳۸۲) در آسیب شناسی برنامه درسی مراکز تربیت معلم، متناسب نبودن برنامه ها و فعالیت آموزشی را با رویکرد پژوهش محوری مطرح کرده است. نتایج کفاشی (۱۳۸۹) نشان داد بین ارزش و منزلت پژوهشگر، عملکرد مدیریت پژوهشی، نوع فعالیت تحقیقاتی، امکانات تحقیقاتی دانشگاه و میزان گرایش آنها به انجام فعالیت های علمی و پژوهشی رابطه معنی داری وجود دارد.

برخی از محققان نیز معتقدند که عوامل فردی و سازمانی هر دو بر کاهش انگیزه های پژوهشی مؤثرند، کمبود امکانات، ضعف مدیریت ها، ضوابط دست و پاگیر اداری، موانع شخصی، مسائل اجتماعی و مشکلات اقتصادی از جمله عوامل بازدارنده انجام پژوهش هستند (مکی آل آقا، ۱۳۸۶؛ حسین پور، ۱۳۹۰). از دیدگاه اعضای هیأت علمی عوامل اجتماعی فرهنگی، اقتصادی، سازمانی، آموزشی و فردی، پنج مانع اصلی بازدارنده پژوهش در بین اعضای هیأت علمی می باشد که موانع اقتصادی مهمترین مانع و موانع فردی کمترین مانع ذکر شده است (حسینی شاوون و جاهد، ۱۳۹۱). نتایج مرادی و همکاران (۱۳۹۲) نیز نشان داد که چهار گروه مختلف مانع، فرا روی پژوهش های زیرمجموعه وزارت علوم قرار دارد. این موانع عبارتند از موانع محیطی، فردی، سازمانی و فنی. از بین کلیه عوامل مورد بررسی، فقدان «فرهنگ تحقیق» بیشترین تأثیر را بر انجام پژوهش ها داشته است.

در این راستا نگاهی به نتایج پژوهش های مرتبط خارجی نیز، الهام بخش می باشد، به عنوان مثال نتایج هال و همکاران (۱۹۸۸) نشان داد که فقط ۲۰ درصد از مقالات برای انتشار در نشریات آمریکایی قابل قبول بوده، ۳۸ درصد آنها نیاز به اصلاحات کم، ۲۷ درصد آنها نیاز به اصلاحات اساسی و ۱۵ درصد نیز صلاحیت انتشار در نشریات را نداشته اند. نتایج پژوهش وتی، بلامی و مورلی<sup>۱</sup> (۲۰۰۸)، در کشورهای استرالیا، انگلستان و زلاند نو، نشان داد که عملکرد پژوهشی اعضای هیأت علمی با عملکرد آنان در تدریس رابطه مثبت دارد ولی با پست اجرایی رابطه معکوس دارد. نتایج آرتینو و براون<sup>۲</sup> (۲۰۰۹) نشان داد که وجود رقابت شدید بین دانشگاه ها و مؤسسات پژوهشی در مواقعی زمینه را برای بروز رفتارهای پژوهشی غیر اخلاقی مهیا می کند، زیرا تعداد مقالات و تحقیقات اعضای هیأت علمی، در اغلب موارد به عنوان امتیاز برای آنان تلقی می شود. مدل نوآورانه جیندال اسنپ و همکاران<sup>۳</sup> (۲۰۰۹) توانایی رشد حرفه ای اعضای هیأت علمی در زمینه مهارت های پژوهشی را شامل این موارد می دانند:

۱) ارزیابی نیازهای آموزشی و پژوهشی، ۲) تنظیم هدف های آموزشی و مهارت های پژوهشی (گرین<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶). در واقع، اعضای هیأت علمی باید به طور مستمر آموزش ببینند و به موازات آن آموزه های پژوهشی فکورانه را به طور مستقل پیاده سازند (بتس<sup>۵</sup>، ۲۰۰۴). راش و ویلر<sup>۶</sup> (۲۰۱۱) هم معتقدند که اعضای هیأت علمی علاوه بر مسئولیت های آموزشی، نیازمند این می باشد که محققانی کارآمد و مولد باشند. این مطالعه نشان داده است که اساتید اغلب در زمینه فعالیت های پژوهشی، همکاری و حمایت لازم را دریافت نمی کنند. ویتورد و همکاران<sup>۷</sup> (۲۰۱۲) معتقدند که در ارتباط با فعالیت تحقیقی و پژوهشی اعضای هیأت علمی چند حالت وجود دارد: ۱) حالت عدم مشارکت که در آن

1.-Watty, Bellamy & Morely

2 - Artino, & Brown

3 - JINDAL-SNAPE, HANNAH, SMITH, BARROW& KERR

4 - Green

5 - Betts; Jindal-Snape and Holmes, in press

6 - Rush1 and Wheeler1

۷ - Whitworth & et al



اساتید زمان و وقت کافی برای انجام تحقیق یا حتی کاربرد این تحقیقات را ندارند، ۲) حالتی که اساتید فقط در جمع‌آوری داده‌ها یا ارزشیابی تحقیقات دیگران شرکت دارند، ۳) حالتی که اساتید در مدیریت پروژه‌های تحقیقاتی شرکت دارند، ۴) حالتی که اساتید به عنوان شرکت‌کنندگان آکادمیکی فقط تیم‌های نظارتی و مالی را رهبری می‌کنند، ۵) ناآشنایی اساتید با موازین و اخلاق پژوهشگری، ۶) تمرکز بر برگزاری کارگاه‌های آموزشی در زمینه روش‌های تدریس و توجه ناکافی به آموزش مهارت‌های پژوهشی (ویتورد<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۲: ۲).

از نظر آل قامدی و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۱۲) کمبود آگاهی و نگرش اعضای هیأت علمی، عدم اختصاص بودجه، نبود ارتباط مؤثر بین تولیدکنندگان و استفاده‌کنندگان دانش و عدم تعهد و اولویت‌دهی بسیاری از دانشگاهیان به انتقال دانش، از موانع انتقال دانش حاصل از فعالیت‌های پژوهشی می‌باشد. بر اساس نتایج سالسبرگ و همکاران<sup>۳</sup> (۲۰۱۲) اعضای هیأت علمی نیازمندند که بر مجموعه‌ای از مهارت‌های اجتماعی و پژوهشی مسلط باشند. این محققان مقوله‌های زیر را در راستای نیازهای پژوهشی اعضای هیأت علمی استخراج نمودند: ۱) زمینه، چارچوب و پیش‌بایست‌های پژوهشگری به صورت گروهی، ۲) مشارکت و همپاری علمی و پژوهشی اساتید، ۳) تأمین بودجه و تسهیلات، ۴) ارزیابی مهارت‌های پژوهشی به طور مستمر ۵) توجه به مهارت‌های علمی و حرفه‌ای، ۶) اخلاق پژوهشگری. اسمیت<sup>۴</sup> (۲۰۱۲) نیز مهارت پژوهشگری و مهارت تدریس و آموزش را از مهارت‌های اساسی و پایه‌ای مورد نیاز اعضای هیأت علمی دانسته و معتقد است که اساتید، اولین مهارت‌مورد نیاز خود را مهارت‌های پژوهشگری دانسته و همگی بالاتفاق بر آموزش این مهارت‌ها از بدو استخدام و به طور مستمر تأکید داشته‌اند. کلم<sup>۵</sup> (۲۰۱۳) نیز نشان داد؛ متخصصان صنعتی و اعضای هیأت علمی دانشگاه هر دو گروه تسلط بر مهارت‌های پژوهشگری (آشنایی با روش‌ها، نرم‌افزارها، دانش و مهارت‌های کلیدی و به روز پژوهشگری) را در یک سطح مورد توجه قرار داده‌اند. و بالاخره روهور و اسوک<sup>۶</sup> (۲۰۱۴) نیز نشان دادند که بیشتر اعضای هیأت علمی بر این باورند که وضعیت موجود منابع پژوهشی در حد متوسط نیست. آنان اعتقاد دارند که رشد مهارت‌های پژوهشی، شاخصی برای برتری و پیشرفت علمی محسوب می‌شود. در یک جمع‌بندی کلی می‌توان نتیجه گرفت که در دانشگاه‌ها، اعضای هیأت علمی به عنوان عناصر کلیدی پیشرفت محسوب می‌گردند و در حقیقت یکی از باارزش‌ترین منابعی هستند که جامعه برای پیشرفت و توسعه در اختیار دارد، بنابراین کیفیت کار علمی دانشگاه‌ها اعم از تدریس و پژوهش بیش از هر چیز به پویایی و توانمندی اعضای هیأت علمی آن بستگی دارد.

به این ترتیب لزوم توجه به آنچه بیان شد، پژوهشگر را بر آن داشت تا در راستای تحقق اهداف فوق به شناسایی نیازهای اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان در دو زمینه تدریس و پژوهش، بپردازد. قابل توجه است که آئین‌نامه ارتقاء مرتبه اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی کشور، چهار فعالیت اصلی شامل: ۱) فعالیت‌های فرهنگی، تربیتی، اجتماعی؛ ۲) فعالیت‌های آموزشی؛ ۳) فعالیت‌های پژوهشی و فناوری؛ ۴) فعالیت‌های علمی و اجرایی را برای ارتقاء مرتبه اساتید دانشگاه‌ها ملاک قرار داده است (آیین‌نامه ارتقاء اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها، ۱۳۹۰). بر این اساس در این مقاله به طور ویژه فعالیت

<sup>۱</sup> - Whithworth

<sup>۲</sup> - Al-Ghamdi S., Al-Gaied, A., Abu-Rasain

<sup>۳</sup> - Jon Salsberg, Robbyn Seller, Laura Shea, and Ann C. Macaulay

<sup>۴</sup> - Smith

<sup>۵</sup> - Clem

<sup>۶</sup> - Rohwer<sup>1</sup> and Christina Svec<sup>1</sup>

بخش «۲» و «۳» یعنی فعالیت های آموزشی و پژوهشی اساتید مد نظر قرار گرفته است. به این ترتیب هدف کلی این پژوهش "تبیین و اولویت بندی نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان" در دو زمینه مذکور می باشد که در قالب هشت سؤال پژوهشی به شرح زیر مورد بررسی قرار گرفته است:

- ۱- نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی در زمینه «مهارت های تدریس» کدامند؟
- ۲- نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی در زمینه «مهارت های پژوهشی» کدامند؟
- ۳- تا چه اندازه اعضای هیأت علمی در زمینه «مهارت های تدریس» نیاز به آموزش دارند؟
- ۴- تا چه اندازه اعضای هیأت علمی در زمینه «مهارت های پژوهشی» نیاز به آموزش دارند؟
- ۵- مهمترین نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی در زمینه «مهارت های تدریس» کدامند؟
- ۶- مهمترین نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی در زمینه «مهارت های پژوهشی» کدامند؟
- ۷- آیا بین نیازهای اعضای هیأت علمی در زمینه «مهارت های تدریس» با توجه به متغیرهای جمعیت شناختی (جنس، مدرک تحصیلی، سنوات خدمت و استان محل خدمت) تفاوت وجود دارد؟
- ۸- آیا بین نیازهای اعضای هیأت علمی در زمینه «مهارت های پژوهشی» با توجه به متغیرهای جمعیت شناختی (جنس، مدرک تحصیلی، سنوات خدمت و استان محل خدمت) تفاوت وجود دارد؟

## روش پژوهش

**الف) نوع پژوهش:** پژوهش حاضر، توصیفی-تحلیلی پیمایشی است. در انجام بخش های مختلف این پژوهش به تناسب موضوع، دو رویکرد کیفی<sup>۱</sup> و کمی<sup>۲</sup> به کار رفته است. از روش کیفی، برای جمع آوری اطلاعات از صاحب نظران تعلیم و تربیت در مورد نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی و از روش کمی برای جمع آوری نظرات از مدرسان موظف و اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان استفاده شده است. از یافته های بخش کیفی یعنی متن مصاحبه ها، علاوه بر پاسخگویی به سؤال های پژوهش، برای ساخت ابزار بخش کمی نیز استفاده گردیده است. برای ساخت ابزار، پس از پیاده سازی متن مصاحبه ها، با محور قرار دادن نیازهای آموزشی مورد نظر در سؤالات پژوهش، گویه های اساسی مربوط به زمینه «مهارت های تدریس» و «مهارت های پژوهشی» استخراج و در متن پرسشنامه قرار گرفت. با این توضیح، در این پژوهش روش ترکیبی اکتشافی<sup>۳</sup> نیز به کار رفته است (پلانوکلارک<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۸، ص ۳۷۲؛ کرسول<sup>۵</sup> و پلانوکلارک، ۲۰۰۷، ص ۶۲-۷۲).

**ب) جامعه آماری و نمونه:** جامعه آماری این پژوهش شامل دو بخش است: الف) صاحب نظران و متخصصان تعلیم و تربیت در سطح کشور، بخش کیفی جامعه آماری این پژوهش را تشکیل می دهند. در این پژوهش با ۱۹ نفر از صاحب نظران تعلیم و تربیت کشور مصاحبه نیمه ساختار یافته انجام گرفته است که نمونه این پژوهش بوده اند (۵ نفر از مسئولین یا سرپرستان، ۴ نفر از معاونان آموزشی و پژوهشی، ۱ نفر سرگروه آموزشی و ۵ نفر از مدرسین موظف و اعضای هیأت علمی با تجربه دانشگاه فرهنگیان در سطح کشور و همچنین ۴ نفر از اساتید صاحب نظر دانشگاه اصفهان). ب) مدرسین

۱. qualitative  
۲. quantitative  
۳. exploratory

۵. Creswell

۴. Clark Plano.

موظف و اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان در قطب چهار کشور شامل استان های اصفهان، چهار محال بختیاری، لرستان، یزد، خوزستان و ایلام<sup>۱</sup>، جامعه آماری بخش کمی این پژوهش را تشکیل می دهند. توزیع فراوانی مدرسین موظف و اعضای هیأت علمی جامعه مورد نظر به تفکیک جنسیت و مدرک تحصیلی در جدول (۲) آمده است.

جدول ۱: توزیع فراوانی مدرسین و اعضای هیأت علمی جامعه پژوهشی

جامعه	جنسیت	زن	مرد	جمع
اعضای هیأت علمی فوق لیسانس		۴۵	۶۶	۱۱۱
اعضای هیأت علمی دکتری		۲۷	۴۳	۷۰
جمع		۷۲	۱۰۹	۱۸۱

**ج) روش نمونه گیری و حجم نمونه:** روش نمونه گیری اولیه برای انتخاب صاحب نظران و متخصصان تعلیم و تربیت در این پژوهش، هدفمند بوده است (کرسول، ۲۰۰۷). در واقع افرادی انتخاب شده اند که در رابطه با موضوع این پژوهش، «نمونه های بارز» به شمار آمده و از اطلاعات ارزشمندی برخوردار بوده اند (ویلیامز<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶، ص ۷۹). علاوه بر روش نمونه گیری هدفمند، در جریان مصاحبه ها از روش نمونه گیری شبکه ای نیز استفاده شده است (نوی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸، ص ۳۳۰). در این شیوه، از اولین مصاحبه شوندگان خواسته شده است تا افراد دیگری را که برای انجام مصاحبه پیرامون موضوع پژوهش مناسب می دانند، معرفی نمایند. در مورد صاحب نظران تعلیم و تربیت، حجم نمونه به صورت کمی محاسبه نشده است. چون برای پژوهش کیفی نمونه بسیار بزرگ یا کوچک توصیه نشده، بلکه حصول معیارهایی مانند اشباع داده ها<sup>۴</sup> و تکرار اطلاعات<sup>۵</sup> کفایت حجم نمونه را نشان می دهد (آنیگ بازی<sup>۶</sup> و لیچ<sup>۷</sup>، ۲۰۰۷، ص ۲۴۲؛ گست<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۰۶، ص ۵۹، شریفیان و همکاران، ۱۳۹۲، ص ۵۴). برای انتخاب مدرسین موظف و اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان در استان های اصفهان، چهار محال بختیاری، لرستان، یزد، خوزستان و کرمانشاه، در گروه های مختلف آموزشی انتخاب شدند. نمونه بخش کمی این پژوهش در مجموع ۱۵۰ نفر مدرس موظف و عضو هیأت علمی شامل ۴۵ نفر (۳۰/۶ درصد) با مدرک دکتری و ۱۰۲ نفر (۶۹/۴ درصد) با مدرک کارشناسی ارشد و سه نفر بدون پاسخ بوده است (از نظر جنسیت ۸۹ نفر مرد و ۵۶ نفر زن و ۵ نفر بدون پاسخ). حجم مدرسان و اعضای هیأت علمی به چند صورت محاسبه شده است. در روش اول با استفاده از فرمول حجم نمونه کوکران، تعداد مورد نیاز مدرسان و اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان

این دلیل که استان ایلام فاقد مدرس موظف و عضو هیأت علمی بود، لذا پس از مشورت با اهل فن، - لازم به ذکر است که به<sup>۱</sup> استان همجوار آن یعنی کرمانشاه که از نظر متغیر های مربوط به این پژوهش تا حدی مشابه هستند، از قطب سه کشور انتخاب و جایگزین ایلام گردید.

<sup>۲</sup>. Williams

<sup>۳</sup>. Noy

<sup>۴</sup>. saturation data

<sup>۵</sup>. Informational redundancy

<sup>۶</sup>. Onwuegbuzie

<sup>۷</sup>. Leech

<sup>۸</sup>. Guest

<sup>۹</sup>. Stratified random sampling

برای نمونه پژوهش مشخص گردید (طبق فرمول کوکران تعداد ۱۲۳ پرسشنامه کفایت می کند). علاوه بر این، پس از انجام پژوهش، توان آماری آزمون، محاسبه و با توجه به اینکه توان آماری برابر با ۱ بود، کفایت حجم نمونه تایید شد.

#### د) ابزار گردآوری اطلاعات: در این پژوهش از دو ابزار مصاحبه نیمه ساختار یافته و پرسشنامه محقق ساخته

استفاده شده است. پژوهشگر برای کسب دیدگاه های صاحب نظران تعلیم و تربیت در مورد موضوع مورد نظر، با آنان مصاحبه انجام داده است. روایی فرم مصاحبه از سوی افرادی که روایی پرسشنامه را مطالعه نموده اند، بررسی و تایید گردید. پایایی فرم مصاحبه با قرار دادن خلاصه مطالب و مقوله های تعیین شده در اختیار سه نفر آگاه به روش های پژوهش کیفی و اعمال نظرهای آنان و نیز با استفاده از روش سه سوسازی<sup>۱</sup> (مقایسه یافته های حاصل از مصاحبه و پرسشنامه) بررسی شده است. از آنجا که پیرامون موضوع این پژوهش پرسشنامه استاندارد شده ای وجود نداشت، برای جمع آوری اطلاعات از نمونه مورد نظر، پرسشنامه محقق ساخته به کار رفته است.

به منظور تعیین روایی محتوایی<sup>۲</sup> دو ابزار مصاحبه و پرسشنامه، از نظرهای ۱۲ نفر از اعضای هیأت علمی دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه اصفهان که در این زمینه از تخصص لازم برخوردار بوده اند، استفاده گردید. برای برآورد پایایی و همبستگی درونی سوالات پرسشنامه از آلفای کرانباخ استفاده شد. پس از انجام مطالعه مقدماتی بر روی ۳۶ نفر از افراد جامعه و تجزیه و تحلیل پرسشنامه ها، پایایی زمینه مهارت های تدریس ۰/۹۱۰ و پایایی زمینه مهارت های پژوهشی ۰/۹۱۶ برآورد گردید. جهت بررسی روایی سازه پاسخ های به دست آمده با استفاده از تحلیل عامل و با روش چرخشی واریماکس مورد تحلیل قرار گرفتند. بر این اساس تعداد گویه ها و مؤلفه ها بدون تغییر باقی ماند. معیار باقی ماندن گویه ها در پرسشنامه داشتن حداقل بار عاملی ۰/۴ بود. نتایج آزمون  $KMO = ۰/۹۰۰$  و آزمون بارتلت برای بررسی کروییت داده ها  $Bartlett = ۷۴۲/۱۴۴$   $p < ۰/۰۱$  معنی دار و رضایت بخش بوده است. مقدار ارزش های ویژه و درصد واریانس قابل توجیه برای عامل مهارت های تدریس ۶۲/۹۳۶ و ۵/۰۳۵ می باشد که نشان دهنده اعتبار مناسب ابزار هستند.

در زمینه مهارت های پژوهشی نیز، نتایج آزمون  $KMO = ۰/۸۶۰$  و آزمون بارتلت برای بررسی کروییت داده ها  $Bartlett = ۱۰۰۰/۹۴۳$   $p < ۰/۰۱$  معنی دار و رضایت بخش بوده است. مقدار ارزش های ویژه و درصد واریانس قابل توجیه به ترتیب برای عامل مهارت های پژوهش ۵۸/۸۸۸ و ۵/۸۸۹ می باشد که نشان دهنده اعتبار مناسب ابزار هستند.

است شده ارائه هایی ها روش مصاحبه از حاصل اطلاعات تحلیل اطلاعات: برای تحلیل و تجزیه ه) روش های گردآوری و کرد (کرسول، ۲۰۰۷، ص ۱۴۴- تحلیل را مصاحبه شوندگان های دیدگاه و ها گزاره آنها، از استفاده با می توان که های داده تحلیل برای ماسون<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲، ص ۹۱-۹۶). به طور معمول ۱۲۵-۱۴۷؛ ۲۰۰۴، ص همکاران، ۱۷۷؛ کمبل<sup>۳</sup> و ها، داده سازماندهی ها<sup>۵</sup>، داده سازی از: فراهم عبارتند که استفاده می شود چند مرحله یا گام از مصاحبه از حاصل داده ارائه نهایت، در و کدها<sup>۸</sup> کردن ترکیب و متمرکز و کدگذاری طریق از ها مقوله قالب ها<sup>۷</sup> در تلخیص داده و تقلیل ۲۰۰۷، ص ۱۴۸، به نقل از شریفیان و همکاران، ۱۳۹۲، ص ۵۴). به این بحث (کرسول، یا جدول تصویر، صورت به ها ها پژوهش حاضر نیز مراحل تجزیه و تحلیل داده ها به صورت فوق انجام گردید. به این صورت که مصاحبه در طریق آنها با بندی مقوله افراد، های گفته نویسی و ماشین سازی پیاده با و سپس انجام صوت ضبط با و حضوری صورت به

1. triangulation
2. Content validity
3. Campbell
4. Mason
5. preparing
6. organizing
7. reducing
8. condensing

های شده و گزاره ها در مقوله مطرح موارد مقوله بندی و پایایی، تعیین و پس از کمک نرم افزار مکسی<sup>۱</sup> انجام شده و در نهایت یافته ها به صورت جدول و بحث ارائه گردیده است. برای گرد آوری داده ها به وسیله گرفت قرار مربوطه پرسشنامه بین الکترونیکی، و عادی پست طریق از ارسال و حضوری اعضای هیأت علمی به روش پرسشنامه مربوط به های داده تحلیل و تجزیه برای گردید گردآوری ۱۵۰ عدد پرسشنامه تعداد متعدد، پیگیرهای از پس توزیع و آنان سطح در گردید. محاسبه فراوانی و میانگین توصیفی، شد. در سطح استفاده استنباطی و توصیفی آمار کمی، از این ها از داده که مواردی در شد. بررسی ها واریانس همگنی و بودن نرمال ویژگی دو از نظر ها داده ابتدا استنباطی، آزمون استفاده گردید. ناپارامتریک های از آزمون صورت این غیر در و پارامتریک آزمون از بود، برخوردار ویژگی دو تک متغیره با میانگین t پژوهش شامل آزمون تحلیل واریانس چند راهه، تحلیل عوامل و این در استفاده مورد های فرضی سه بوده است (با توجه به اینکه ابزار پژوهش دارای طیف لیکرت پنج تایی (از ۱ تا ۵) بود، میانگین سه (۳) حد متوسط داده ها در نظر گرفته شد).

## یافته های پژوهش

از آنجا که روش این پژوهش ترکیبی (کیفی- کمی) است، لذا یافته های کیفی و کمی به تفکیک و بر اساس سوالات پژوهش ارائه شده است. در بخش کیفی با استفاده از روش مقوله بندی بر اساس گام های تحلیل داده های کیفی، اقدام به تحلیل داده ها شده است. بدین منظور پس از پیاده سازی متن ۱۹ مصاحبه، به منظور شناسایی، نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان، موارد چندین بار مورد کند و کاو قرار گرفت و جملات معنی دار در تک تک مصاحبه ها مشخص گردید و ۱۶۸ گزاره (کد) استخراج شد. پس از انجام تحلیل محتوا بر روی گزاره های به دست آمده، در مرحله دوم ۱۰۷ و در مرحله سوم ۷۷ گزاره حاصل شد و بر این اساس نیازهای آموزشی اصلی تعیین گردید. در ادامه نیازهای آموزشی و مؤلفه های اظهار شده توسط مصاحبه شوندگان، استخراج و در جداول (۲ و ۳) ارائه شده است. در ادامه پاسخ به سوالات پژوهش، ارائه می گردد:

### ۱- نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی در زمینه «مهارت های تدریس» کدامند؟

از نظر صاحب نظران مصاحبه شونده ۱۲ نیاز آموزشی مختلف مندرج در جدول ۲ مهمترین نیازهای اعضای هیأت علمی را در زمینه مهارت های تدریس تشکیل می دهد که در ادامه مطرح و همراه با مختصری از گزیده مصاحبه ها ارائه می گردد.

#### جدول ۲: مهم ترین توانمندی های شغلی اظهار شده توسط مصاحبه شوندگان در زمینه

#### "مهارت های تدریس"

ردیف	مؤلفه ها در زمینه مهارت های تدریس	فراوانی	درصد
۱	۱- توانایی انتقال دانش و مفاهیم درسی به دانشجو معلمان	۱۴	۷۴
۲	۲- آشنایی با تجارب عملی استادان دارای کیفیت تدریس بالا از طریق روایت مستقیم آنان و یا مشاهده	۱۳	۶۹
۳	۳- توانایی انتخاب روش تدریس متناسب با موضوع درس و نوع کلاس	۱۲	۶۳
۴	۴- آشنایی با مبانی روان شناختی تدریس (روش های یاددهی - یادگیری)	۱۱	۵۸
۵	۵- آشنایی با رویکردهای متنوع در تدریس (رویکرد دانشجو محوری یا استاد محوری)	۱۰	۵۳
۶	۶- آشنایی با روش های پر کاربرد تدریس (روش های تدریس فعال، درس پژوهی)	۱۰	۵۳

1. MAX. QDA

۷	۷- آشنایی با استانداردها و شاخص های عمومی تدریس (فن بیان و سخنوری، توان پاسخگویی به سؤالات)	۹	۴۷/۵
۸	۸- توانایی کاربرد روش تدریس ترکیبی	۹	۴۷/۵
۹	۹- آشنایی با مبانی فلسفی تدریس و فلسفه وجودی آموزش	۸	۴۲
۱۰	۱۰- آشنایی با شاخص ها و استانداردهای آموزشی از طریق نظارت کلینیکی	۷	۳۷
۱۱	۱۱- مهارت در کاربرد شیوه تدریس مشارکتی یا گروهی	۷	۳۷
۱۲	۱۲- آشنایی با اهداف برنامه درسی دانشجو- معلمان در زمینه مهارت های تدریس	۶	۳۲

۱- توانایی انتقال دانش و مفاهیم درسی به دانشجو معلمان: مهارت در انتقال دانش و مفاهیم توسط ۱۴ نفر (۷۴ درصد) از مصاحبه شوندگان مورد تأکید قرار گرفت به عنوان مثال از نظر اولین مصاحبه شونده " هنر انتقال دانش و مفاهیم یکی از مهمترین نیازهای آموزشی اساتید است که از طریق آموزش، شرکت در جشنواره های تدریس برتر، کارورزی و آموزش های پیش از خدمت قابل تقویت است." از نظر چهاردهمین فرد مشارکت کننده، در واقع وجود سه نوع علم مختلف، لازمه یک مدرس خوب و موفق در دانشگاه فرهنگیان است که عبارتند از:

الف- علم اول: داشتن "دانش تخصصی" (علم بیانی معلم) است، یعنی موضوع رشته ای را که تدریس می کند، باید به خوبی بداند و بر آن مسلط باشد.

ب- علم دوم: دانستن "روش تدریس" (علم رویه ای) است، یعنی آگاهی از روش های تدریس و متناسب با دانش و محتوای مورد نظر.

ج- علم سوم: دانستن "روانشناسی تربیتی" (علم زمینه ای) است، یعنی توانایی ایجاد انگیزه در فراگیر برای یادگیری دانش و یا همان ضرورت و نیاز به درس خواندن و ادامه تحصیلات.

۲- آشنایی با تجارب عملی استادان دارای کیفیت تدریس بالا از طریق روایت مستقیم آنان یا مشاهده: این نیاز آموزشی توسط ۱۳ نفر (۶۹ درصد) از مصاحبه شوندگان مورد تأکید قرار گرفت. از نظر دوازدهمین مشارکت کننده: " مشاهده مستقیم تدریس اساتید موفق در دانشگاه فرهنگیان و سایر دانشگاه ها، شرکت در کلاس های آموزشی دایر در سطح دانشکده های علوم تربیتی و یا مشاهده فرایند تدریس اساتید مراکز تربیت معلم کشورهای موفق که در این زمینه شاخص هستند، (از طریق حضور مستقیم، ایجاد فرصت مطالعاتی، ویدئو کنفرانس و یا حتی تهیه فیلم مستند) می تواند در این زمینه بسیار راهگشا باشد."

۳- توانایی انتخاب روش تدریس متناسب با موضوع درس و نوع کلاس: ۱۲ نفر (۶۳ درصد) از مصاحبه شوندگان توجه به این مهارت را توصیه نموده اند. به عنوان مثال از نظر ششمین مصاحبه شونده: " مهارت تدریس، یک چشمه از دریای بی کران علم و هنر معلمی است. به عنوان مثال، هنر تدریس این است که معلم بداند متناسب با شرایط کلاس و موضوع مورد تدریس از چه روشی استفاده کند؟ بنابراین هنر و مهارت تدریس، کاربرد به جا و مناسب روش های تدریس است، که از طریق آموزش و تمرین میسر می گردد."

۴- آشنایی با مبانی روان شناختی تدریس (روش های یاددهی- یادگیری): ۱۱ نفر (۵۸ درصد) از مصاحبه شوندگان بر لزوم توجه به این نیاز تأکید نمودند. مثلاً از نظر نهمین مشارکت کننده: " مهارت تدریس نیازمند شناخت مبانی روانشناختی است. کسی نمی تواند در تدریس ماهر باشد مگر اینکه مبانی روانشناسی را خوب بداند و از نظریه هایی روانشناسی یادگیری که در حوزه روانشناسی تربیتی قرار دارد، آگاه باشد." از نظر مصاحبه شوندگان شماره (۶) و (۸) روانشناسی تربیتی ابزار بسیار کاربردی و مهمی برای مخاطب شناسی استاد در فرآیند آموزش است. بعلاوه در کاربست نظریه های یادگیری، تنظیم اهداف آموزشی و تربیتی، نوشتن طرح درس و فرآیند ارزشیابی نیز کاربرد فراوانی دارد.

۵- آشنایی با رویکردهای متنوع در تدریس (رویکرد دانشجو محوری یا استاد محوری): این نیاز آموزشی توسط ۱۰ نفر (۵۳ درصد) از مصاحبه شوندگان مورد تأکید قرار گرفت. به زعم نهمین مصاحبه شونده: " یک مدرس دانشگاه می بایست تمامی رویکردهای آموزشی و سبک های شناختی را بداند و بتواند در کلاس درس از آنها استفاده کند، مثلاً آگاه باشد که در کلاس نمی

توان رویکرد رفتارگرایی را حذف کرد، اما اگر صرفاً فقط رفتار مورد توجه قرار گیرد و یک نگاه شناخت گرایانه هم نباشد، باز دسترسی به هدف حاصل نمی شود. نکته مهم این است که با کاربرد روش، مبانی فلسفی شخص نیز شکل می گیرد."

**۶- آشنایی با روش های کاربرد تدریس (روش های تدریس فعال، درس پژوهی):** نیاز دیگری است که تعداد ۱۰ نفر (۵۳ درصد) از مصاحبه شوندهگان توجه به آن را ضروری دانسته اند. به نظر هشتمین مشارکت کننده: "قطعاً کسی که قرار است معلم بشود باید با مهارت های لازم تدریس از جمله استفاده از فناوری های نوین تدریس، روش تلفیقی، درس پژوهی و آموزش الکترونیکی آشنا باشد و به صورت عملی مورد آزمون و سنجش قرار بگیرد."

**۷- کسب استانداردها و شاخص های عمومی تدریس (قدرت بیان و سخنوری، توان پاسخگویی به سوالات):** مهارت در حوزه آموزش و آگاهی از استانداردها و شاخص های عمومی تدریس وظیفه اصلی یک استاد در دانشگاه فرهنگیان است که ۹ نفر (۴۷/۵ درصد) از مصاحبه شوندهگان بر لزوم توجه به این نیاز تأکید نمودند. از نظر یازدهمین مصاحبه شونده: "ضرورت دارد که دانشگاه فرهنگیان، برای اساتید و دانشجو معلمان خود استانداردهای شغل معلمی، تدریس و آموزش را باز تعریف کند و به طور تخصصی وارد این مقوله ها شود. در غیر این صورت صرفاً دانشگاهی مثل سایر دانشگاه ها خواهد بود. قرار نیست دانشگاه فرهنگیان مثل سایر دانشگاه ها باشد، بلکه قرار است یک وظیفه خطیرتر یعنی تربیت معلم و تولید معلم را انجام دهد. پس باید خلاء های موجود را در زمینه های مذکور پر کند."

**۸- توانایی کاربرد روش تدریس ترکیبی:** این نیاز آموزشی توسط ۹ نفر (۴۷/۵ درصد) از مصاحبه شوندهگان مورد توجه و تأکید قرار گرفت. از دیدگاه ششمین مصاحبه شونده: "هنر تدریس این است که استاد متناسب با شرایط کلاس و موضوع مورد تدریس از روش های ترکیبی استفاده کند و توانایی ترکیب درست روش ها و کاربرد به جا و مناسب آنها را داشته باشد."

**۹- آشنایی با مبانی فلسفی تدریس و فلسفه وجودی آموزش:** آگاهی استاد با مبانی فلسفی تدریس، نیازی است که توسط ۸ نفر (۴۲ درصد) از مصاحبه شوندهگان مورد توجه قرار گرفت. به عنوان مثال از نظر نهمین مصاحبه شونده: "یک استاد دانشگاه فرهنگیان می بایست سه مقوله ارزش شناسی، معرفت شناسی، هستی شناسی، مخصوصاً مقوله معرفت شناسی در فلسفه را بداند. یعنی بداند که آیا نوع آموزشی که می دهد و انتظار دارد دانشجویان در آینده نزدیک آن را به عنوان یک نگاه روش شناسی در تدریس خود بکار ببرند، چه نوع نگاهی است. او باید بداند که مبنای فلسفی اش بر اساس کدام مکتب فلسفی است. آیا رویکرد فلسفی او در حوزه معرفت شناسی صرفاً انتقال دانش است؟ آیا می خواهد دانشجو در آینده معرفت بسازد و خود آفرینشگر باشد؟ این دو نگاه رویکرد های فلسفی متفاوتی را هم می طلبد."

**۱۰- آشنایی با شاخص ها و استانداردهای آموزشی از طریق نظارت کلینیکی:** این نیاز توسط ۷ نفر (۳۷ درصد) از مصاحبه شوندهگان مورد تأکید قرار گرفت. از نظر دوازدهمین مصاحبه شونده: "باید فرصتی باشد که اساتید صاحب نظر در امر تدریس، مشاهده گر تدریس دیگر اساتید باشند و نقاط قوت و ضعف آنان را تشخیص دهند و به راهنمایی و ارشاد پردازند. پیشنهاد می شود که یک گروه استاد توانمند در زمینه مهارت های تدریس، یک کلینیک نظارتی تشکیل دهند تا اساتید بتوانند به آن کلینیک مراجعه و نقاط ضعف و مشکلات تدریس خود را در آن مطرح کرده و راهنمایی های لازم را دریافت کنند."

**۱۱- مهارت در کاربرد شیوه تدریس مشارکتی یا گروهی:** تعداد ۷ نفر (۳۷ درصد) از مصاحبه شوندهگان معتقدند که در حال حاضر شیوه های تدریس پست مدرنیسم در دنیا رو به گسترش است. از نظر چهارمین مصاحبه شونده: "با نگاهی به تغییرات کنونی در زمینه های مختلف روانشناسی و تغییر زوایای روانشناسی تربیتی از جمله در زمینه روانشناسی کودک و بروز نیازهای آموزشی جدید، بدون تردید تغییرات مذکور، بر روی روش های تدریس تأثیر گذار هستند، ولی متأسفانه اساتید با این تغییرات هماهنگ نمی باشند. بعلاوه شیوه تدریس مشارکتی یا شیوه تدریس گروهی در دانشگاه فرهنگیان کم رنگ است. مثلاً در کشور ژاپن در کلاس درس فقط یک معلم تدریس نمی کند، بلکه همیار معلم، مشاور تربیتی، معلم سنجش و معلم فناوری با همدیگر در آموزش مشارکت دارند و پس از تدریس به طور گروهی، به بررسی مشکلات تدریس می پردازند."

۱۲- آشنایی با اهداف برنامه درسی دانشجو- معلمان در زمینه مهارت های تدریس: این نیاز توسط ۶ نفر (۳۲درصد) از مصاحبه شوندگان مورد توجه و تأکید قرار گرفت. از نظر شانزدهمین مصاحبه شونده: " اگر انتظار این است که دانشجو- معلمان، در حوزه آموزش و تدریس شایستگی هایی را کسب کنند، به نظر می رسد که این هدف خود یک دلالتی برای همه مدرسان داشته باشد. در واقع مدرسان باید در جهت تحقق این هدف یا نیل به این شایستگی، به نوعی وارد صحنه شوند و در رفتار و منش خود این هدف را متجلی کنند. بدون شک یکی از اولویت ها، آموزش خود مدرسان است و در حقیقت در این زمینه، یک نیاز آموزشی جدید برای خود آنان، بروز و ظهور می کند. مثلاً اگر قرار است به دانشجو- معلمان، مهارت آموزش و روش تدریس یاد داده شود، یکی از مهمترین زمینه های آن، آموزش خود مدرسان است که لازم است آنان هم به حدی از تسلط، انتظام فکری و شایستگی در این حوزه رسیده باشند (مهر محمدی، ۱۸ بهمن ۱۳۹۲، تهران: مصاحبه حضوری).

## ۲- نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی در زمینه «مهارت های پژوهشی» کدامند؟

از نظر صاحب نظران مصاحبه شونده ۱۲ نیاز آموزشی مندرج در جدول ۳ مهمترین نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان را در زمینه مهارت های پژوهشی تشکیل می دهد که در ادامه مطرح و همراه با مختصری از گزیده مصاحبه ها ارائه می گردد.

جدول ۳: مهم ترین نیازهای پژوهشی اظهار شده توسط مصاحبه شوندگان

درصد	فراوانی	مؤلفه ها در زمینه مهارت های پژوهشی	بف
۷۴	۱۴	آشنایی با اصول و مبانی روش های پژوهش کیفی و ترکیبی	۱
۷۴	۱۴	تسلط بر مهارت های پژوهشگری (روش ها، نرم افزارها، دانش و مهارت های کلیدی و به روز پژوهشگری)	۲
۶۹	۱۳	آشنایی با روش های پژوهشی پر کاربرد در آموزش و پرورش (اقدام پژوهی، متن پژوهی، درس پژوهی روایت پژوهی و کوشگری)	۳
۵۸	۱۱	آشنایی با روش های پژوهشی مختلف و عدم تأکید صرف بر علوم تربیتی (پژوهش در علوم پایه، علوم تربیتی)	۴
۵۸	۱۱	مهارت در یک زبان علمی و بین المللی از جمله انگلیسی	۵
۵۳	۱۰	آشنایی با آخرین یافته های پژوهشی همایش ها و کنفرانس های علمی داخلی و خارجی مرتبط	۶
۵۳	۱۰	آگاهی از استانداردهای پژوهشی داخلی و فراملی	۷
۵۳	۱۰	مهارت انجام و کاربرد پژوهش های مرتبط با تدریس در کلاس درس (تدریس پژوهش محور)	۸
۴۷/۵	۹	توان استفاده از نرم افزارهای آماری برای تحلیل داده ها	۹
۴۲	۸	مهارت در انجام الویت های پژوهشی دانشگاه فرهنگیان	۱۰
۴۲	۸	توانایی راهنمایی تحقیقات دانشجو- معلمان	۱۱
۳۷	۷	نیاز به آموزش با توجه به سطح تحصیلات و نوع رشته اساتید	۱۲

### ۱- آشنایی با اصول و مبانی روش های پژوهش کیفی و ترکیبی: این نیاز آموزشی توسط ۱۴ نفر از افراد شرکت

کننده (۷۴ درصد) در پژوهش مورد تأکید قرار گرفت. به زعم آنان لازم است که در رشته های علوم انسانی بخصوص علوم تربیتی از روش های پژوهش کمی به سمت آشنایی با روش های کیفی و ترکیبی، تغییر جهت دهند، چون معمولاً اساتید



در علوم انسانی با تفکر، انگیزه، احساس، عقلانیت و مؤلفه های گوناگون دیگر سر و کار دارند که شناخت آنها، از طریق مطالعات عمیق کیفی و روش های ترکیبی میسر خواهد شد ( مصاحبه شونده ۶ و ۱۱).

**۲- تسلط بر مهارت های پژوهشگری (روش ها، نرم افزارها، دانش و مهارت های کلیدی):** این نیاز آموزشی توسط ۱۴ نفر از افراد شرکت کننده (۷۴ درصد) مورد تأکید قرار گرفت. در زمینه فرآیند تحقیق، توانایی و تسلط بر مهارت های پژوهشگری قطعاً اولین گام اصلی است و جای این مسأله در دانشگاه فرهنگیان خالی است. آشنایی با عناصر مختلف پژوهشی و کاربرد این عناصر در فرآیند پژوهش، از مؤلفه های مهمی است که نیاز به توجه و آموزش دارد (مصاحبه شونده ۸، ۱۰، ۱۲، ۱۴ و ۱۸).

**۳- آشنایی با روش های پژوهشی پر کاربرد در آموزش و پرورش (اقدام پژوهی<sup>۱</sup>، متن پژوهی، درس پژوهی، روایت پژوهی و کاوشگری):** این نیاز آموزشی نیز توسط ۱۳ نفر از مصاحبه شوندگان (۶۹ درصد) مورد تأکید و توجه قرار گرفت. به نظر آنان در سیستم آموزشی دانشگاه فرهنگیان، معلم و استاد خود باید راهنما و مبنای پژوهش ها باشند. شایسته است اساتید این دانشگاه همواره روی منحنی یادگیری قرار داشته باشند. یعنی یک استاد، باید حدیث اطلبو العلم من المهد الی الحد را آویزه گوش خود قرار داده و عامل به آن باشد (مصاحبه شوندگان ۸، ۱۱، ۱۲، ۱۹، ۱۴ و ۱۸). از نظر یازدهمین مصاحبه شونده: " آشنایی با شیوه های تحقیق به خصوص شیوه های تحقیق کیفی، متن پژوهی، درس پژوهی، روایت پژوهی و کاوشگری<sup>۲</sup> نیازی است که باید مورد توجه قرار بگیرد. به نظر مصاحبه شونده ۱۸، در این رابطه، بهتر است مدرسین و اساتید در کلاس های آموزشی خود، از الگوی ساخت گرایی یا E<sup>3</sup> (فایو E) بهره بیشتری بگیرند، چرا که این الگو دقیقاً رویکردی پژوهشی دارد.

**۴- آشنایی با روش های پژوهشی در رشته های مختلف و عدم تأکید صرف بر علوم تربیتی:** این نیازی است که توسط ۱۱ نفر از مصاحبه شوندگان (۵۸ درصد) مورد تأکید و توجه قرار گرفت. به عنوان مثال به نظر هفتمین مصاحبه شونده: " باید روش پژوهش از جنس خود رشته و همچنین مرتبط با تمام رشته های دایر در دانشگاه فرهنگیان باشد یعنی به همه رشته ها توجه شود. لزومی ندارد که در حوزه روش پژوهش، فقط با عینک علوم تربیتی به مسأله نگریسته شود. "

**۵- تسلط بر یک زبان علمی و بین المللی از جمله زبان انگلیسی:** تعداد ۱۱ نفر از مصاحبه شوندگان (۵۸ درصد) صریحاً به این نیاز اشاره نموده اند. آنان معتقدند که آشنایی با یک زبان علمی به خصوص زبان انگلیسی، یک نیاز ضروری اساتید در دانشگاه فرهنگیان است. ندانستن زبان در بسیاری از موارد اساتید را از دسترسی به منابع علمی مختلفی که دانستن آن برای آنان یک ضرورت است، محدود می کند. همچنین برای ارتباط بیشتر با سایت های معتبر علمی ضروری است (نظر مصاحبه شونده ۱۰، ۱۱، ۱۵).

<sup>1</sup> - action research

<sup>2</sup> - enquiry Language

<sup>۳</sup> - الگوی تدریس E5 (بر اساس ساخت گرایی): از نظر طبقه بندی، روش ساخت گرایی جزو روش های فعال و اکتشافی است که بر تولید، کنترل و تعمیم دانش تأکید می کند. مراحل اجرای الگوی تدریس حاضر در ۵ مرحله برنامه ریزی و اجرا می شود؛ مراحل مورد نظر عبارتند از:

۱- درگیر کردن Engaging ۲- کاوش Exploration ۳- توصیف Explanation ۴- شرح و بسط و

گسترش Elaboration

۵- ارزشیابی Evaluation. دلیل نام گذاری الگوی تدریس ساخت گرایی به الگوی E5، آغاز شدن

هر مرحله با حرف E است.

۶- آشنایی با آخرین یافته های پژوهشی همایش ها و کنفرانس های علمی داخلی و خارجی مرتبط: تعداد ۱۰ نفر (۵۳ درصد) از مصاحبه شوندگان صریحاً به این نیاز اشاره نموده اند. به عنوان نمونه یازدهمین مصاحبه شونده معتقد است: " ایجاد سمینارهای علمی دائمی با حضور اساتید مختلف در دانشگاه فرهنگیان به منظور بررسی نتایج و دست یابی به آخرین یافته های پژوهشی همایش ها و کنفرانس های علمی مرتبط داخلی و خارجی، قطعاً کمک مؤثری در جهت ارتقای مهارت های پژوهشی مدرسان این دانشگاه خواهد بود."

۷- آگاهی از استانداردهای پژوهشی داخلی و فراملی: تعداد ۱۰ نفر (۵۳ درصد) از مصاحبه شوندگان صریحاً به این نیاز اشاره نموده اند. به عنوان مثال سیزدهمین مصاحبه شونده معتقد است: " اگر هدف آن است که با دانشگاه های موفق دنیا رقابت شود، باید تابع استانداردهای پژوهشی مناسب موجود در دنیا بود. در حوزه دانشگاه فرهنگیان، پژوهش ها باید در مورد نیازها و مشکلات مبتلابه آموزش و پرورش، آموزش پژوهی و ترجیحاً در راستای اولویت های پژوهشی این دانشگاه باشد."

۸- مهارت در کاربرد پژوهش های مرتبط با تدریس در کلاس درس (تدریس پژوهش محور). به نظر ۱۰ نفر (۵۳ درصد) از مصاحبه شوندگان، باید به تدریس مبتنی بر پژوهش یا " تدریس پژوهش محور" توجه بیشتری شود. البته توجه به این روش و کاربرد آن به آموزش نیاز دارد (مصاحبه شونده ۳ و ۱۱). ششمین مصاحبه شونده نیز معتقد است: " پژوهش زمانی به رشد، توانمندی و غنای استاد کمک می کند که مرتبط با رشته و تخصص او باشد و بتوان در کلاس درس به عنوان یافته های معتبر علمی جدید به آن ها استناد نمود. بر این اساس یافته های پژوهشی مرتبط با موضوع، هم دانش تخصصی استاد را افزایش می دهد و هم منتهی به تولید دانش می گردد و هم به رشد دانشجو کمک می کند."

۹- توان استفاده از نرم افزارهای آماری به منظور تحلیل داده ها: تعداد ۹ نفر (۴۷/۵ درصد) از مصاحبه شوندگان توجه به این نیاز را توصیه نموده اند. در این رابطه توان استفاده از کامپیوتر، نرم افزارهای آماری و مهارت تحلیل داده های آماری، یکی از اولویت های مهمی است که باید به آن توجه خاصی شود، چرا که توان استفاده از این موارد، عامل مثبتی جهت تشویق اساتید برای انجام پژوهش است (مصاحبه شونده ۱۲ و ۱۵).

۱۰- مهارت در انجام اولویت های پژوهشی دانشگاه فرهنگیان: این نیاز توسط ۸ نفر از مصاحبه شوندگان (۴۲ درصد) مورد تأکید و توجه قرار گرفت. از نظر آنان در حوزه دانشگاه فرهنگیان، پژوهش ها باید در رابطه با نیازها و مشکلات مبتلابه آموزش و پرورش و ارتقاء و رشد و بالندگی تربیت معلم و سیستم تعلیم و تربیت کشور و در حقیقت در راستای اولویت های پژوهشی دانشگاه باشد (مصاحبه شوندگان ۲، ۱۳ و ۱۵).

۱۱- توانایی راهنمایی تحقیقات دانشجو- معلمان: یکی از وظایف اصلی اعضای هیأت علمی دانشگاه ها توانایی در راهنمایی تحقیقات دانشجویی است که توسط ۸ نفر از مصاحبه شوندگان (۴۲ درصد) مورد تأکید قرار گرفت. از نظر دهمین مشارکت کننده:

" باید مقوله پژوهش و تحقیق در این دانشگاه بعد از مقوله آموزش و در اولویت دوم قرار بگیرد و در حقیقت به آموزش پژوهش محور توجه بیشتری شود. لازم است که مدرس دانشگاه فرهنگیان، این توانایی را داشته باشد که بتواند روش انجام پژوهش را نیز به دانشجویان خود منتقل کند."

۱۲- آموزش پژوهشگری با توجه به سطح تحصیلات و نوع رشته اساتید: تعداد ۷ نفر (۳۷ درصد) از مصاحبه شوندگان صریحاً به این نیاز اشاره نموده اند. به اعتقاد اولین مصاحبه شونده: "لازم است که مدرس دانشگاه فرهنگیان، این توانایی را داشته باشد که بتواند روش انجام پژوهش را نیز به دانشجویان خود منتقل کند. اساتید با مدرک دکتری معمولاً در این زمینه مشکل کمتری دارند، به نظر می رسد که افراد فوق لیسانس به آموزش بیشتری در این حوزه نیازمند باشند."

**سؤال سوم:** تا چه اندازه اعضای هیأت علمی در زمینه «مهارت های تدریس» به آموزش نیاز دارند؟

بر اساس یافته های پژوهش در بخش کمی، مدرک تحصیلی ۶۹/۴ درصد از پاسخ دهندگان فوق لیسانس و ۳۰/۶ درصد دکتری، ۶۱/۴ درصد شرکت کنندگان مرد و ۳۸/۶ درصد آنها زن و سابقه خدمت ۵۰/۷ درصد از آنان بین ۲۱ تا ۳۰ سال بوده است.

**جدول ۴:** مقایسه میانگین میزان نیاز اعضای هیات علمی به آموزش در زمینه «مهارت های تدریس» با میانگین فرضی ۳

مؤلفه	میانگین	انحراف معیار	انحراف از میانگین	t	درجه آزادی	سطح معناداری
نیاز به آموزش در زمینه مهارت های آموزشی (تدریس)	۳/۴۲	۰/۸۹	۰/۰۷۵	۵/۶۴۷	۱۳۸	۰/۰۰۱

بر اساس یافته های جدول (۴)، میانگین میزان نیاز اعضای هیأت علمی به آموزش در زمینه «مهارت های تدریس» ۳/۴۲ می باشد. از آنجایی که t محاسبه شده از t جدول بزرگتر است. بنابراین میزان نیاز اعضای هیأت علمی به آموزش در زمینه مهارت های تدریس "بیشتر از سطح متوسط" می باشد.

**سؤال چهارم)** تا چه اندازه اعضای هیأت علمی در زمینه «مهارت های پژوهشی» به آموزش نیاز دارند؟

**جدول ۵:** مقایسه میانگین میزان نیاز اعضای هیات علمی به آموزش در زمینه «مهارت های پژوهشی» با میانگین فرضی ۳

مؤلفه	میانگین	انحراف معیار	انحراف از میانگین	t	درجه آزادی	سطح معناداری
نیاز به آموزش در زمینه مهارت های پژوهشی	۳/۶۸	۰/۷۷	۰/۰۶۵	۱۰/۳۲۲	۱۳۸	۰/۰۰۱

بر اساس یافته های جدول ۵ میانگین میزان نیاز اعضای هیات علمی به آموزش ۳/۶۸ می باشد. از آنجایی که t محاسبه شده از t جدول بزرگتر است. بنابراین میزان نیاز اعضای هیات علمی به آموزش در زمینه مهارت های پژوهشی، "بیشتر از حد متوسط" می باشد.

در ضمن با مقایسه دو میانگین می توان دریافت که نیاز اعضای هیأت علمی به آموزش در زمینه مهارت های پژوهشی بیشتر از مهارت های تدریس اعلام گردیده است.

**سؤال پنجم:** مهمترین نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی در زمینه «مهارت های تدریس» کدامند؟

نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی در این زمینه، به ترتیب اولویت استخراج و در جدول زیر ارائه شده است:  
**جدول ۶:** مهمترین نیازهای آموزشی اعضای هیات علمی در زمینه «مهارت های تدریس»

ردیف	مؤلفه های تدریس				جمع دو ستون خیلی زیاد و زیاد
	میانگین	انحراف معیار	فراوانی	درصد	
۱	۳/۶۵	۰/۹۳	۸۹	۵۹/۳	آشنایی با تجارب عملی استادان دارای کیفیت تدریس بالا از طریق روایت مستقیم آنان و مشاهده آن
۲	۳/۵۴	۱/۰۵	۷۱	۴۷/۳	آشنایی با روش های نوین پر کاربرد در تدریس
۳	۳/۴۶	۱/۰۰	۷۶	۵۰/۷	آشنایی با مبانی روانشناختی تدریس
۴	۳/۴۲	۱/۱۳	۷۶	۵۰/۷	آشنایی با رویکردهای متنوع در تدریس مانند رویکرد دانشجو-محوری یا استاد-محوری
۵	۳/۳۴	۱/۳۱	۷۲	۴۸	توانایی انتقال دانش و مفاهیم درسی به دانشجو-معلم
۶	۳/۳۳	۱/۲۴	۷۶	۵۰/۷	توان انتخاب روش تدریس مناسب با موضوع درس و نوع کلاس
۷	۳/۳۲	۰/۰۲	۶۶	۴۴	آشنایی با مبانی فلسفی تدریس
۸	۳/۲۳	۱/۱۷	۷۸	۵۲	توانایی تهیه انواع طرح درس (روزانه، ترمی، سالانه)

بر اساس یافته های جدول (۶) از ۸ گویه مرتبط با زمینه مهارت های تدریس، همه گویه ها میانگینی بالاتر از میانگین فرضی ۳ دارند و نشان می دهد که اعضای هیأت علمی در این زمینه نیاز به آموزش دارند. همچنین نتایج جدول حاکی از آن است که "بیشترین میانگین" (۳/۶۵) مربوط به گویه شماره ۱ یعنی "آشنایی با تجارب عملی استادان دارای کیفیت تدریس بالا از طریق روایت مستقیم آنان" با ۵۹/۳ درصد پاسخ بوده است که مهمترین نیاز آموزشی اعضای هیأت علمی را در زمینه مهارت های تدریس، نشان می دهد. کمترین نیاز مربوط به گویه ۸ یعنی "توانایی تهیه انواع طرح درس (روزانه، ترمی، سالانه)" با ۵۲ درصد پاسخ و میانگین (۳/۲۳) بوده است.

**سؤال ششم) مهمترین نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی در زمینه «مهارت های پژوهشی» کدامند؟**

نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی در این زمینه، به ترتیب اولویت استخراج و در جدول زیر ارائه شده است:

جدول ۷: مهمترین نیازهای آموزشی اعضای هیات علمی در زمینه «مهارت های پژوهشی»

ردیف	سؤالات	جمع دو ستون خیلی زیاد و زیاد	
		میانگین	انحراف معیار
۱	توانایی تحلیل پژوهش های علمی از نوع کیفی - کمی	۳/۷۸	۰/۹۷
۲	توانایی ارسال مقاله های پژوهشی به سامانه مجلات	۳/۷۷	۱/۰۳
۳	توانایی نگارش مقالات علمی - پژوهشی	۳/۷۶	۱/۰۵
۴	آشنایی با اصول و مبانی روش های پژوهش کیفی	۳/۷۱	۰/۸۹
۵	آشنایی با اصول و مبانی روش های پژوهش ترکیبی	۳/۶۸	۰/۹۶
۶	توانایی تشخیص نیازهای پژوهشی دانشجویان و راهنمایی آنان	۳/۶۷	۰/۹۵
۷	توانایی ساخت ابزارهای مناسب برای انواع پژوهش ها	۳/۶۵	۱/۰۲
۸	مهارت کاربرد پژوهش های مرتبط با تدریس در کلاس درس (تدریس پژوهش محور	۳/۶۳	۱/۰۸
۹	آشنایی با روش های پژوهشی پر کاربرد در آموزش و پرورش مانند اقدام پژوهی، متن پژوهی و روایت پژوهی و.....	۳/۶۳	۱/۰۸
۱۰	استفاده از نرم افزارهای آماری برای تحلیل داده ها	۳/۵۹	۱/۱۸

بر اساس یافته های جدول (۷)، از ۱۰ گویه مرتبط با مهارت های پژوهشی، همه گویه ها میانگینی بالاتر از میانگین فرضی ۳ دارند و نشان می دهد که اعضای هیات علمی در زمینه مهارت های پژوهشی نیز نیاز به آموزش دارند. همچنین نتایج حاکی از آن است که "بیشترین میانگین" (۳/۷۸) مربوط به گویه های "توانایی تحلیل پژوهش های علمی از نوع کیفی - کمی" و سپس "توانایی ارسال مقاله های پژوهشی به سامانه مجلات" با میانگین ۳/۷۷ و ۵۸/۶ درصد پاسخ بوده است. کمترین نیاز آموزشی اعضای هیات علمی مربوط به گویه ۱۰ یعنی "استفاده از نرم افزارهای آماری برای تحلیل داده ها" با ۲۱/۳ درصد پاسخ و میانگین ۳/۵۹ بوده است.

سؤال هفتم) آیا بین نیازهای اعضای هیات علمی در زمینه مهارت های تدریس با توجه به متغیرهای جمعیت شناختی (جنس، مدرک تحصیلی، سنوات خدمت و استان محل خدمت) تفاوت وجود دارد؟

جدول ۸: تحلیل واریانس چند راهه نمرات نیازهای اعضای هیات علمی در زمینه مهارت های

تدریس با توجه به متغیرهای جمعیت شناختی

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
جنس	۱/۶۶۱	۱	۱/۶۶۱	۲/۰۷۷	۰/۱۵۲
میزان تحصیلات	۰/۰۱۹	۱	۰/۰۱۹	۰/۰۲۳	۰/۸۷۹

سابقه کار	۳/۹۹۵	۳	۱/۳۳۲	۱/۶۶۶	۰/۱۷۸
استان محل خدمت	۳/۵۹۰	۳	۱/۱۹۷	۱/۴۹۷	۰/۲۱۹

نتایج مندرج در جدول ۸ نشان می دهد که بین نمرات نیازهای اعضای هیات علمی در زمینه مهارت های تدریس بر حسب جنس، میزان تحصیلات، سابقه کار و استان محل خدمت تفاوت معنی داری وجود ندارد.

**سؤال هشتم) آیا بین نیازهای پژوهشی اعضای هیات علمی با توجه به متغیرهای جمعیت شناختی تفاوت وجود دارد؟**

**جدول ۹: تحلیل واریانس چند راهه نمرات نیازهای آموزشی اعضای هیات علمی در زمینه مهارت های پژوهشی**

**با توجه به متغیرهای جمعیت شناختی**

منبع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی داری
جنس	۰/۰۰۳	۱	۰/۰۰۳	۰/۰۰۶	۰/۹۳۷
میزان تحصیلات	۱/۳۴۹	۱	۱/۳۴۹	۲/۴۹۲	۰/۱۱۸
سابقه کار	۰/۶۳۲	۳	۰/۲۱۱	۰/۳۸۹	۰/۷۶۱
استان محل خدمت	۲/۶۴۱	۳	۲/۶۴۱	۱/۶۲۷	۰/۱۸۸

نتایج مندرج در جدول ۵ نشان می دهد که بین نمرات نیاز آموزشی اعضای هیات علمی در زمینه «مهارت های پژوهشی» بر حسب متغیر های جمعیت شناختی تفاوت معنی داری وجود ندارد.

## بحث و نتیجه گیری

در آغاز ربع پایانی قرن بیستم، جهانیان دریافته اند که یکی از زیر ساخت های مهم و کارساز در زمینه توسعه و پیشرفت کشورها، بهسازی تربیت معلم است. ولی متأسفانه شواهد موجود حاکی از آن است که دوره های تربیت معلم در ایران از لحاظ آموزشی از کارایی و اثربخشی لازم برخوردار نبوده است. برخی پژوهش های به عمل آمده پیرامون موضوع نشان می دهد که میزان موفقیت این دوره ها در مجهز نمودن معلمان به توانایی های ضروری "تدریس"، تردیدهایی را برانگیخته و نشان داده اند که بر خلاف انتظار، آن چنان که باید و شاید نتیجه مطلوب عاید نگردیده است. از طرف دیگر توسعه زمینه "پژوهشگری" و افزایش توانمندی های حرفه ای اعضای هیات علمی دانشگاه فرهنگیان و دانشجو معلمان، تبادل تجارب و دستاوردها در سطح محلی و ملی و ایجاد فرصت های باز آموزی مستمر، اختصاص اعتبارات خاص برای فعالیت های پژوهشی معلمان، به روز رسانی توانمندی های آنان، رصد کردن تحولات نظام تربیت معلم و تحولات علمی در حوزه علوم تربیتی در سطح منطقه، جهان اسلام و بین الملل، بومی سازی تجربیات و یافته های مفید آنها از اهداف راهبردی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است (سند تحول آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۲۶). با این توصیف به نظر می رسد که وضعیت فعلی فعالیت های پژوهشی نیز در دانشگاه فرهنگیان نشان از فاصله وضع موجود با انتظارات متناسب با رویکرد پژوهش محوری دارد که به عنوان یک مسئله نیازمند رسیدگی، تحقیق و بررسی است. با توجه به اینکه در دانشگاه ها، کیفیت کار علمی اعم از تدریس و پژوهش بیش از هر چیز به پویایی و توانمندی اعضای هیات علمی آن بستگی دارد و در واقع اساتید از با ارزش ترین منابعی هستند که جامعه برای پیشرفت و توسعه در اختیار دارد، بنابراین توجه به نیازهای آموزشی آنان در اولویت هدف های برنامه توسعه کشور قرار دارد. در این میان دانشگاه فرهنگیان

از جایگاه ویژه و خاصی برخوردار است، چرا که مسئولیت خطیر تربیت معلم را بر عهده دارد، از این رو هدف اصلی پژوهش حاضر، تبیین و اولویت بندی نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان در دو زمینه مهم "تدریس" و "پژوهش" بوده است.

بر این اساس نگاهی به نتایج پژوهش نشان می دهد که در پاسخ به سؤال اول در بخش کیفی، دوازده نیاز آموزشی اصلی توسط اکثریت مصاحبه شوندهگان اظهار گردیده است که در جدول (۲) قابل مشاهده است. به عنوان مثال «توانایی انتقال دانش و مفاهیم درسی به دانشجو معلمان» اولین و مهمترین نیازی است که توسط ۱۴ نفر از مصاحبه شوندهگان (۷۳/۶۸ درصد) پیشنهاد و مورد تأکید قرار گرفته است. در همین راستا در بخش کمی نیز نتایج جدول (۶) نشان داد که همین گویه با ۴۸ درصد پاسخ، نیازی است که اعضای هیأت علمی آن را نیاز آموزشی خود اعلام نموده اند. قابل ذکر است که این یافته با نتایج پاتریک و اسمارت (۱۹۹۸) و ویشان (۱۹۹۹) همخوانی دارد. این محققین نیز یکی از عوامل مهم و اصلی اثربخشی اعضای هیأت علمی در کلاس درس را برخورداری از مهارت سخنرانی، قدرت تفهیم مطالب و توانایی ارائه مطالب به نحو مناسب و قابل درک در کلاس درس عنوان نموده اند و توان ارائه و بیان روشن مفاهیم و دانش جدید به دانشجویان را یکی از مهارت های اساسی تدریس مؤثر دانسته اند.

همچنین آشنایی با رویکردهای متنوع در تدریس (ذویکرد دانشجو محوری یا استاد محوری) مندرج در جداول (۲) و (۶) نیاز آموزشی دیگری است که توسط ۱۰ نفر (۵۲/۶۳ درصد) از مصاحبه شوندهگان توصیه شد و مورد تأکید قرار گرفت. بعلاوه این گویه با ۵۰/۷ درصد پاسخ، چهارمین نیاز آموزشی اعضای هیأت علمی را به خود اختصاص داد که با نتایج کنن، رابرت؛ نیوبل، دیوید (۱۹۹۵)؛ لاگودور، و دوتونگ (۲۰۱۴) سازگار و همسو است. این محققین نیز اجرای برنامه درسی با رویکرد فراگیر محور را از نیازهای اساسی اعضای هیأت علمی دانسته و بر آن تأکید نموده اند.

در پاسخ به سؤال دوم تحقیق در بخش کیفی، ۱۲ نیاز آموزشی اصلی توسط اکثریت مصاحبه شوندهگان اظهار شد که در جدول (۳) قابل مشاهده است. به عنوان مثال «آشنایی با اصول و مبانی روش های پژوهش کیفی و ترکیبی» نیازی است که توسط (۷۳/۶۸) درصد از مصاحبه شوندهگان (۱۴ نفر) در پژوهش توصیه و بر آموزش آن تأکید گردید. در همین راستا در بخش کمی نیز «توانایی تحلیل پژوهش های علمی از نوع کیفی - کمی» نیازی است که بالاترین درصد پاسخ های اعضای هیأت علمی را در حد زیاد و خیلی زیاد به خود اختصاص داده و مهمترین نیاز آموزشی آنان در این زمینه می باشد. بعلاوه «تسلط بر مهارت های پژوهشگری» نیاز دیگری است که توسط ۱۴ نفر از افراد شرکت کننده (۷۳/۶۸ درصد) در پژوهش مورد تأکید قرار گرفت که با نتایج بخش کمی همخوانی دارد. چرا که نتایج مندرج در جدول (۵) نیز نشان می دهد میزان نیاز اعضای هیأت علمی به آموزش در زمینه مهارت های پژوهشی، بیشتر از حد متوسط (۳/۶۸) می باشد که با نتایج پژوهش اسمیت (۲۰۱۲) همسویی دارد. این محقق نیز اولین نیاز آموزشی اعضای هیأت علمی را مهارت های پژوهشگری دانسته و بر آموزش این مهارت ها از بدو استخدام و به طور مستمر تأکید دارد. وی بر این باور است که مهارت های پژوهشی یکی از مهارت ها و زیر پایه های اصلی است که معمولاً در وضع مطلوبی قرار ندارد و نیاز به توجه و آموزش مادام العمر دارد.

بعلاوه «آشنایی با آخرین یافته های پژوهشی همایش ها و کنفرانس های علمی داخلی و خارجی مرتبط» نیاز دیگری است که ۵۲/۶۳ درصد (۱۰ نفر) از مصاحبه شوندهگان صریحاً بر آن تأکید نموده اند و با نتایج پژوهش سالسبرگ و همکاران (۲۰۱۲) همخوانی دارد. این پژوهشگران نیز معتقدند که محققان دانشگاهی و اعضای هیأت علمی نیازمندند که بر مجموعه ای از مهارت های پژوهشی و اجتماعی مسلط باشند تا بتوانند در عین ارتباط مثبت و سازنده با همکاران و شرکت در گروه ها، انجمن ها و کنفرانس ها به انجام پژوهش های معتبر و پویا بپردازند.

گفتنی است که پژوهشگر در بررسی ادبیات پژوهش، مصاحبه با شرکت کنندگان و نتایج حاصل از پرسشنامه به این نتیجه کلی رسید که اعضای هیأت علمی علاوه بر مسئولیت های آموزشی، نیازمند این می باشند که محققانی کارآمد و مولد نیز باشند، ولی شواهد نشان می دهد که اغلب اساتید در زمینه فعالیت های پژوهشی، همکاری و حمایت لازم را دریافت نمی کنند و بخش اعظم ضعف آنان در زمینه مهارت های پژوهشی ناشی از سرمایه گذاری نامناسب، محدود و حمایت ناکافی است. توجه شود که

یکی از مؤلفه های اساسی در زمینه تسهیل کارآمدی پژوهشی، حمایت گروه، دانشکده و دانشگاه مربوطه می باشد. علاوه بر آن نظارت هم یک رکن اساسی در سوق دادن اعضای هیأت علمی برای رشد مهارت های پژوهشی است. بنابراین لازم است دانشگاه فرهنگیان با توجه به موارد مذکور جهت رفع مشکلات موجود در این زمینه گام های مثبت و مؤثرتری را طی نماید. پیش از این گفته شد عوامل فردی و سازمانی هر دو بر انگیزه های پژوهشی اعضای هیأت علمی مؤثرند و بهبود این عوامل، می تواند تأثیر مثبتی در جهت تسهیل کارآمدی پژوهشی در دانشگاه ها داشته باشد. لذا توجه به عوامل فردی در هنگام فرآیند جذب، تربیت و نگهداشت اعضای هیأت علمی، نکته بسیار مهمی است که باید از طرف مسئولین محترم دانشگاه مورد توجه بیشتری قرار گیرد، بخصوص میزان گرایش اعضای هیأت علمی به انجام فعالیت های علمی و پژوهشی، میزان و نوع فعالیت تحقیقاتی آنان در گذشته، استعداد شخصی آنان در این زمینه و موارد مشابه دیگر. عوامل سازمانی نیز از عواملی است که پس از جذب استاد باید مورد توجه دانشگاه قرار بگیرد مثل حفظ ارزش و منزلت پژوهشگر، عملکرد مدیریت پژوهشی، امکانات تحقیقاتی دانشگاه، اعمال سلیق و ارزش های مدیران، تأمین امکانات مالی، سیاست گذاری های مناسب و رفع ضوابط دست و پا گیر اداری.

در پاسخ به سوال سوم تحقیق نتایج مندرج در جدول (۴) نشان می دهد که میانگین میزان نیاز اعضای هیات علمی به آموزش در زمینه «مهارت های تدریس» ۳/۴۲ می باشد که بیشتر از سطح متوسط است و بیانگر این حقیقت است که مدرسین و اعضای هیأت علمی در این زمینه نیاز به آموزش دارند. قابل ذکر است که این یافته با نتایج محمدزاده شریف (۱۳۷۷)؛ سبزواری و تیم همکار (۱۳۸۵)؛ اسدی، عطا اله و همکاران (۱۳۹۰)؛ امین خندقی و سیفی (۱۳۹۲)، ترک زاده و همکاران (۱۳۹۲)، کلارک و همکاران (۲۰۰۴)، گادفری و همکاران (۲۰۰۴)، استیسکال (۲۰۰۸)، کاتایام (۲۰۱۰)، لاگودور و دوتونگ (۲۰۱۴) و بالاخره تاندتر و همکاران (۲۰۱۴) هم راستا و سازگار است. چرا که نتایج بررسی این محققان نیز نشان داد که ارتقای مهارت های تدریس از طریق آموزش، "بیشترین نیاز آموزشی" اعضای هیأت علمی در حیطه آموزش بوده است و گذراندن دوره های آموزشی در رابطه با مهارت های تدریس، موجب افزایش توانایی اساتید در زمینه مهارت های تدریس می گردد. در واقع بین وضع موجود و مطلوب در زمینه مهارت های تدریس تفاوت وجود داشته و پاسخگویان بر این باورند که بسیاری از نیازهای آموزشی و علمی آنها تأمین نشده است. در حقیقت آموزش مؤثر جهت کاهش نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی شامل استفاده از نوارهای ویدیویی در زمینه مهارت های تدریس، روش های تدریس و سبک های یادگیری می گردد. تعدادی از این محققان تسلط بر روش تدریس را برای اعضای هیأت علمی امری لازم و ضروری دانسته و بر آن تأکید نموده اند. چرا که برخی نتایج حاکی از این است که مؤلفه آموزش و تدریس اعضای هیات علمی معمولاً در سطح پایین و متوسطی بوده و اکثریت اساتید در این زمینه، آموزش های رسمی لازم را دریافت نکرده و از دانش کافی برخوردار نبوده اند.

در پاسخ به سؤال چهارم پژوهش، مقایسه نتایج تحقیق نشان می دهد که میانگین میزان نیاز اعضای هیات علمی به آموزش در زمینه مهارت های پژوهشی، ۳/۶۸ (جدول ۵) بوده است که بیشتر از حد متوسط است. بر اساس یافته های جدول (۷)، از ده گویه مرتبط با زمینه پژوهشی، همه گویه ها میانگینی بالاتر از میانگین جامعه دارند که بدون شک بیانگر وجود نیاز آموزشی اعضای هیأت علمی در هر ده مؤلفه مورد نظر است. این نتیجه با نتایج سالسبرگ و همکاران ۲۰۱۲ سازگاری دارد، چرا که در پژوهش مذکور اعضای هیأت علمی اولین نیاز آموزشی خود را مهارت های "پژوهشگری" دانسته اند. در ضمن با مقایسه دو میانگین می توان دریافت که نیاز اعضای هیأت علمی به آموزش در زمینه مهارت های پژوهشی بیشتر از مهارت های تدریس اعلام گردیده است که در برنامه ریزی های دانش افزایی باید مد نظر مسئولین قرار بگیرد.

در پاسخ به سؤال پنجم تحقیق نتایج جدول (۶) نشان داد که گویه «آشنایی با تجارب عملی استادان دارای کیفیت تدریس بالا از طریق روایت مستقیم آنان» با ۵۹/۳ درصد پاسخ، نیازی است که بالاترین درصد پاسخ های اعضای هیأت علمی را به خود اختصاص داده و مهمترین نیاز آموزشی آنان در این زمینه می باشد. گفتنی است که این نتیجه با یافته های پژوهشی کاتایام (۲۰۱۰) همسو و سازگار است. وی نیز یکی از عوامل مؤثر جهت کاهش نیازهای آموزشی استادان را به اشتراک گذاری منظم تجارب و ایده های اعضای هیأت علمی به صورت رسمی و غیررسمی، شرکت در سخنرانی ها، کارگاه های آموزشی و کنفرانس ها و همچنین استفاده از نوارهای ویدیویی در زمینه مهارت های تدریس می داند. لازم به ذکر است که این نیاز آموزشی توسط ۱۳



نفر (۶۸/۴۲ درصد) از مصاحبه شوندگان در بخش کیفی نیز مورد توجه و تأکید قرار گرفت. به زعم این مشارکت کنندگان اگر اساتید موفق در امر کلاسداری و تدریس، تجارب شخصی خود را با موضوعات مختلف آموزشی، در یک کارگاه آموزشی برای مدرسین دیگر بیان کنند، بسیار مفید و مؤثر خواهد بود. به همین دلیل پیشنهاد می شود که دانشگاه فرهنگیان همان گونه که دانشجویان- معلمان خود را برای کسب تجربه و تمرینات عملی شغل معلمی، به دوره های کاروزی در مدارس روانه می کند، به همین منظور مدرسان و اعضای هیأت علمی خود را نیز به کلاس های آموزشی اساتید موفق در سایر دانشگاه ها روانه کند، تا مدرسین با مشاهده مستقیم تدریس اساتید موفق و با کیفیت بالا، تجربه کسب کرده و بدینوسیله تجارب مستقیم آموزشی آنان با مباحث نظری و تئوری تدریس تلفیق شود.

در پاسخ به سؤال ششم نتایج حاکی از آن است که "بیشترین میانگین" (۳/۷۸) مربوط به گویه های " توانایی تحلیل پژوهش های علمی از نوع کیفی- کمی " و سپس " توانایی ارسال مقاله های پژوهشی به سامانه مجلات " با میانگین ۳/۷۷ و ۵۸/۶ درصد پاسخ بوده است (جدول ۷) و با نتایج اکرمی (۱۳۷۱)؛ الحسینی (۱۳۷۶)؛ معین پور، صبوری (۱۳۸۷)؛ پیمان (۱۳۷۹)؛ دهقان و پرتو (۱۳۸۱)؛ سلسبیلی (۱۳۸۲)؛ مکی آل آقا (۱۳۸۶) و حسین پور (۱۳۹۰) هم راستا می باشد. نتایج این محققان نیز نشان داد در عین حالی که در دو دهه اخیر در زمینه پژوهش و تولید علم در ایران گام های مؤثری طی گردیده و انتشارات علمی افزایش قابل توجهی داشته است، ولی متأسفانه هنوز فاصله زیادی بین تولید علمی کشورمان با دیگر کشورهای جهان وجود دارد. بنابراین با توجه به نتایج پژوهش های فوق که همگی نشان دهنده ضعف مهارت های پژوهشی و کم توجهی به رویکرد پژوهش محوری در برنامه های درسی مراکز آموزش عالی است، به نظر می رسد که نیازهای آموزشی شناسایی شده، به شدت مورد نیاز اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان باشد. در یک نتیجه گیری کلی با توجه به آنچه گفته شد، این سؤال مطرح می شود که آموزش عالی در زمینه تسهیل کارآمدی پژوهشی و تولید علم بومی چه وظیفه ای دارد؟ و در این رابطه چگونه باید عمل کند؟ پاسخ این گونه مطرح می شود که آموزش عالی باید به طور مداوم بر آموزش و ارتقاء مهارت های پژوهشی اعضای هیأت علمی خود از بدو استخدام و به طور مستمر تاکید داشته باشد و برای آن برنامه ریزی کند. در این رابطه با شناسایی نیازهای آموزشی و پژوهشی (نیازسنجی)، تنظیم هدف های آموزشی و مهارت های پژوهشی و برقراری ارتباط معنادار بین تجربه کاری، آینده حرفه ای و انجام پژوهش ها، می تواند رشد حرفه ای اعضای هیأت علمی خود را در این زمینه افزایش دهد تا زمینه کارآمدی، رشد و توسعه همه جانبه کشور را فراهم سازد. چرا که برنامه های درسی دانشگاه ها، عنصر اساسی در تولید علم می باشند و این رشد مگر با برنامه ریزی صحیح و پرورش متعادل و هماهنگ مربیان، دانش پروران، اساتید و اعضای هیأت علمی آن محقق و میسر نخواهد شد.

سؤال دیگر نیز اینگونه مطرح می شود که وظیفه و رسالت دانشگاه ها بخصوص دانشگاه فرهنگیان در این زمینه چگونه است؟ دغدغه اصلی مربیان، مدرسان و اعضای هیأت علمی این دانشگاه در برابر وظیفه خطیر تولید علوم انسانی بومی چه باید باشد؟ پاسخ این است که مراکز آموزش عالی کشور به عنوان اجتماع اندیشمندان و نخبگان می توانند در ایفای رسالت تولید علم بومی از طریق پژوهش، منطبق با هویت اسلامی- ایرانی، نقش مؤثرتری ایفا کنند. به عنوان مثال نتایج تحقیقات نشان می دهد که چهار گروه مختلف مانع شامل: موانع محیطی، فردی، سازمانی و فنی معمولاً فراروی پژوهش ها در ایران قرار دارد که از بین کلیه عوامل مورد بررسی، فقدان «فرهنگ تحقیق» بیشترین تأثیر را در دانشگاه ها بر انجام پژوهش ها داشته است. بنابراین لازم و ضروری است که در این زمینه دانشگاه ها در برنامه های درسی خود فرهنگ سازی لازم را انجام داده و بستر سازی کنند. علاوه بر این به این نکته کارآمدی پژوهشی، شاخصی برای برتری دانشگاه ها و پیشرفت علمی اعضای هیأت علمی آن محسوب می شود، لازم است مسئولین پژوهشی دانشگاه ها توجه قابل ملاحظه ای به برنامه های درسی خود در زمینه آموزش مهارت های پژوهشی معطوف بدانند که البته یکی از مؤلفه های اساسی در این زمینه، حمایت گروه، دانشکده و دانشگاه مربوطه می باشد. قابل ذکر است که پژوهشگر در بررسی ادبیات پژوهش، مصاحبه با صاحب نظران و نتایج حاصل از پرسشنامه ها به این نتیجه کلی رسید که تاکنون عوامل ذیل در بی توجهی به "فرهنگ پژوهش" و برون دادهای آن در دانشگاه ها مؤثر بوده است:

۱) سطحی نگری به امر تحقیق و پژوهش، ۲) پر بها دادن به آموزش و کم توجهی به امر پژوهش، ۳) نا هماهنگی پژوهش ها با نیازهای نظری و کاربردی کشور، ۴) تقلید نسنجیده از مبانی، ساختار و روش های پژوهشی مختلفی که در مجلات علمی پژوهشی غربی به چاپ می رسد، ۵) ضعف انگیزه بسیاری از اعضای هیأت علمی برای طراحی و اجرای پژوهش های اصیل و بومی، ۶) کم توجهی مسئولان پژوهشی کشور به ضرورت گسترش پژوهش در علوم انسانی، ۷) کم توجهی مسئولان و مجریان مراکز آموزش عالی به کار بست یافته های پژوهشی در مراکز آموزش عالی و عدم توجه به نهادینه سازی پژوهش ها، ۸) کم توجهی مسئولان به اقدام پژوهی، ۸) عدم گرایش به مدیریت مشارکتی و پژوهش مشارکتی در نظام آموزشی، ۹) عدم توجه به مدیریت کیفیت، ۱۰) عدم وجود شیوه ای منسجم در مورد استفاده از یافته ها و نتایج ارائه شده در مجامع مختلف، سمینارها و در کتاب های گوناگون، ۱۱) فقر تولید علم در کشور که یک مشکل تاریخی و فرهنگی و روان شناختی است، ۱۲) مصرف دانش های بنیادی و نظری تولید شده در سایر کشورهای جهان و عدم توجه به نیازهای آموزشی بومی، ۱۳) کاربردی نبودن آموزش های دانشگاهی و کلاسی، ۱۴) فقدان رابطه مناسب بین دانشگاه ها و سایر بخش های اجتماعی، ۱۵) بی توجهی به کارکردهای پژوهش، ۱۶) کمبود منابع مالی، ۱۷) قابل اعتماد نبودن نتایج تحقیقات و پژوهش های انجام شده در حوزه تعلیم و تربیت، ۱۸) عدم پاسخگویی برنامه های درسی و آموزش های دوره های تربیت معلم با مسائل و چالش های موجود، ۱۹) متناسب نبودن برنامه های درسی و آموزش های دوره های تربیت معلم با رویکرد پژوهش مدار، ۲۰) بی توجهی به آموزش مهارت های پژوهشی و پژوهش محوری در دانشگاه ها.

در پاسخ به سؤال هشتم و هشتم پژوهش، نتایج نشان داد که بین نمرات نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی در زمینه مهارت های "تدریس" و مهارت های "پژوهشی" بر حسب جنس، میزان تحصیلات، سابقه خدمت و استان محل خدمت تفاوت معنی دار وجود ندارد که البته این یافته با نتیجه پژوهش ترک زاده و همکاران (۱۳۹۲) همخوانی ندارد. چراکه نتیجه این محققان نشان داد که بین نیازهای آموزشی هنجاری اعضای هیأت علمی با توجه به مرتبه علمی و سابقه خدمت، تفاوت معنادار وجود داشته است. اینک با عنایت به آنچه گفته شد، می توان گفت که نتایج این پژوهش، یافته های پیشین مرتبط را تأیید می کند. بدین سان به نظر می رسد که نیازهای آموزشی اظهار شده و شناسایی شده به شدت مورد نیاز اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان باشد.

در خاتمه بحث این سؤال مطرح می شود که آیا با روش و دانش دیروز می توان دانشجو- معلمان امروز را برای آینده آموزش داد؟ **وظیفه** دانشگاه فرهنگیان در رابطه با ارتقاء و بهبود کارآمدی آموزشی و پژوهشی خود چیست و در این رابطه چگونه باید عمل کند؟

در مجموع پژوهشگر در بررسی ادبیات پژوهش، مصاحبه با صاحب نظران و نتایج حاصل از پرسشنامه ها به این نتیجه کلی رسید که «آموزش» باید خود به عنوان عامل تغییر دهنده مد نظر باشد نه فاکتوری که تغییر بر آن واقع می شود. در حقیقت تغییر جهتی در طرح کلی برنامه های آموزش عالی وجود دارد. تغییر جهتی که از تمرکز صرف بر تدریس به سوی تمرکز بر یادگیری در حرکت است. بنابراین دانشگاه فرهنگیان نیز باید منابعی را برای رشد برنامه های توسعه حرفه ای و توانمند سازی اعضای هیأت علمی خود اختصاص دهد. به طور کلی پژوهش های ذکر شده، ضرورت گذر از وضعیت موجود به وضعیت مطلوب را به نحو روشنی نشان می دهند. بدون تردید روند کنونی اجرای کارگاه های آموزشی در زمینه ارتقاء مهارت های تدریس و مهارت های پژوهشی نیاز به اصلاح و بازنگری دارد. ضرورت ایجاب می کند که مباحث و مطالب آموزشی که در این کارگاه ها ارائه می شود، متناسب با نیازهای آموزشی اظهار شده طراحی و اجرا شود و از روش های نوین آموزشی نیز در آنها استفاده گردد. بر این اساس به نظر می رسد برگزاری کارگاه ها و دوره های آموزشی متناسب با نیازهای آموزشی اظهار شده، گامی مناسب و مؤثر در جهت توانمندی حرفه ای اعضای هیأت علمی و کیفیت آموزشی دانشگاه فرهنگیان باشد.

و بالاخره با توجه به آنچه گفته شد، می توان به این نتیجه کلی رسید که برنامه ریزان سیستم آموزشی دانشگاه ها ناگزیرند برای تدوین برنامه ها و طرح های آموزشی و پژوهشی خود دلایل قانع کننده ای داشته باشند. بنابراین، تشخیص، شناسایی، تبیین و اولویت بندی نیازهای آموزشی، قبل از انتخاب هر نوع راه حل، می تواند بر میزان کارایی و اثربخشی برنامه

های آموزشی و پژوهشی در دانشگاه‌ها بیفزاید که البته دسترسی به این هدف با نیازسنجی علمی قابل حصول است و از این طریق می‌توان اثربخشی و کارآمد بودن آموزش‌ها را تضمین نمود. براین اساس دانشگاه‌های فرهنگیان برای بهبود کارآمدی آموزشی و پژوهشی اعضای هیأت علمی خود بایستی با ارزش‌گذاری و توجه بیشتر به رویکرد آموزش محوری و پژوهش محوری و تنظیم اهداف آموزشی مناسب، به تربیت معلمان بپردازد و این مهم از طریق توجه به نیازهای آموزشی شناسایی شده و برنامه‌ریزی صحیح قابل دسترسی خواهد بود. در این راستا پیشنهادات زیر نیز ارائه می‌گردد:

- ۱- تخصیص منابعی برای رشد برنامه‌های توسعه حرفه‌ای غیر متمرکز و متمرکز اعضای هیأت علمی
- ۲- مبنای قرار گرفتن نیازهای آموزشی شناسایی شده در دوره‌های آموزشی اعضای هیأت علمی
- ۳- تشکیل یک کلینیک نظارتی متشکل از استادان توانمند و با کیفیت تدریس بالا
- ۴- اصلاح و بازنگری کارگاه‌های روش تدریس متناسب با نیازهای آموزشی شناسایی شده
- ۵- ارائه بعضی دروس به صورت مشارکتی به منظور بهبود تدریس اساتید
- ۶- حضور اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان به کلاس‌های آموزشی اساتید موفق در سایر دانشگاه‌ها همانند دوره‌های کاروری دانشجوی معلمان تا بدین وسیله مطالعات نظری و تئوری تدریس با تجارب مستقیم آموزشی تلفیق گردد
- ۷- ایجاد زمینه، چارچوب و پیش‌بایست‌های پژوهشگری اعضای هیأت علمی به صورت فردی و گروهی
- ۸- توجه بیشتر به محصولات و نتایج پژوهشی و کاربردی نمودن پژوهش‌ها از طریق اتصال دانش و عمل
- ۹- ایجاد ارتباط مؤثر بین تولیدکنندگان و استفاده‌کنندگان دانش از طرق مختلف نظیر برگزاری جلسات و همایش‌ها، شبکه‌ها و مراکز اطلاع‌رسانی

### منابع فارسی و انگلیسی:

- آیت الله خامنه‌ای، سید علی. (۱۳۹۳). *دیدار نخبگان جوان دانشگاه‌ها و برگزیدگان المپیادها و جشنواره‌های جهانی و داخلی* (۹۳/۷/۳۰).
- آیین‌نامه‌ی استفاده‌ی اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، پژوهشی و فناوری. (۱۳۹۰). وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- احمدی دستجردی، داوود و انوری، صدور. (۱۳۸۳). *نقش دانشگاه و پژوهش در توسعه ملی*، دایره‌ی معارف آموزش عالی، جلد اول. تهران: بنیاد دانشنامه فارسی، صص ۵۹-۵۳.
- اکرمی، روح‌انگیز. (۱۳۷۱). *ارزیابی پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد کتابداری از نظر کاربرد روش‌های تحقیق در آنها (از سال ۱۳۵۷ تا ۱۳۷۰) در سه دانشگاه تهران، شیراز و علوم پزشکی ایران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته کتابداری. دانشگاه علوم پزشکی ایران.
- الحسینی، سیدرضا. (۱۳۷۶). *مطالعه رابطه بین اشاعه فرهنگ پژوهش و انجام پروژه‌های دوره کارشناسی آموزش عالی فرهنگیان استان مرکزی*. اراک، شورای تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش استان مرکزی.
- اسدی عطا‌الله، طاهری ماهدخت و خوشرننگ، حسین. (۱۳۹۰). نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی: اولویت‌ها، راهکارها. *مجله پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، پائیز و زمستان ۱۳۹۰، ۳ (۲)، صص ۴۲-۳۶.
- امین‌خندقی، مقصود و سیفی، غلامعلی. (۱۳۹۲). توانمندی‌ها و مهارت‌های مؤثر و مورد نیاز برای تدریس در دانشگاه. *فصل‌نامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۶۹: ۱۴۷-۱۲۱.

امام جمعه، محمدرضا و مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۹). نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه به منظور آرایه‌ی برنامه‌درسی تربیت معلم فکور. **فصل نامه مطالعات برنامه‌درسی**، ۱۸، ۶۶-۳۰.

پیمان، ویدا. (۱۳۷۹). **بررسی کیفیت طرح‌های پژوهشی اجرا شده در آموزش و پرورش ایران و رابطه آنها با نیازهای آموزش و پرورش**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته تحقیقات آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

تابعی، ضیال‌الدین؛ محمودیان، فرزاد. (۱۳۸۶). اخلاق در پژوهشگری. **مجله اخلاق در علوم و فناوری**، ۲(۱-۲): ۵۶-۴۹.  
ترک زاده، جعفر، ناصری جهرمی، رضا، رحمانی، هادی. (۱۳۹۲). شناسایی و اولویت‌بندی نیازهای آموزشی معیاری مهارت‌های تدریس اعضای هیأت علمی بر مبنای الگوی شغل و شاغل مطالعه موردی دانشگاه شیراز. **پژوهش در برنامه‌ریزی درسی**، **سال دهم، دوره دوم**، ۳۸ (۱۱): ۸۶-۱۰۲.

تصدیقی، فروغ، تصدیقی، محمد علی. (۱۳۹۱). پژوهش در نظام آموزش عالی، چالش‌ها و راهکارها. **پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی**، برگرفته از: <http://www.ihcs.ac.ir>

حسین پور، محمد. (۱۳۹۰). بررسی عوامل بازدارنده فعالیت پژوهشی اعضای هیأت علمی رشته‌های علوم انسانی، **فصل نامه یافته‌های نو در روان‌شناسی**، ۶(۱۹): ۹۵-۷۹.

حسینی شاوون، امین؛ جاهد، حسینعلی. (۱۳۹۱). شناسایی موانع انجام فعالیت‌های پژوهشی از منظر اعضای هیئت علمی دانشگاه تبریز. **فصلنامه سیاست علم و فناوری**، ۴(۴): ۶۴-۴۹.

دهقان، حسین، پرتو، مسلم. (۱۳۸۱). **آموزش و پرورش و توسعه**. پژوهشکده تعلیم و تربیت. تهران.  
سبزواری سکینه و تیم همکار. (۱۳۸۵). تبیین و اولویت‌بندی نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور. دبیرخانه تحقیقات کاربردی معاونت آموزشی وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی.

دونالدسی و همکاران. (۱۳۷۹). **راهبردهای تدریس (کلیات روش‌ها و فنون تدریس)**، ترجمه سیامک رضا مهجور و پروین غیاثی. شیراز: نشر ساسان

سلسبیلی، نادر (۱۳۸۲). **نوآوری و تحول در نقش و روبه‌حرفه‌ای معلم؛ دلالت‌های تحول در برنامه‌های درسی و رویکرد به تربیت معلم**. مجموعه مطالعه در مسائل و مباحث اساسی حوزه برنامه‌ریزی درسی و تدریس، پژوهشکده تعلیم و تربیت، تهران.

**سند تحول بنیادین آموزش و پرورش**. (۱۳۹۰). مصوبه شورای عالی انقلاب فرهنگی، آذرماه ۱۳۹۰.

شریفیان، فریدون؛ میرشاه جعفری، سید ابراهیم؛ شریف، مصطفی؛ موسی پور، نعمت‌اله. (۱۳۹). دیدگاه متخصصان برنامه‌درسی و دانشجویان تحصیلات تکمیلی درباره چگونگی مشارکت دانشجویان این دوره در برنامه‌ریزی درسی. **فصلنامه رویکردهای نوین آموزشی**، ۸ (۱، پیاپی ۱۷): ۸۸-۴۷.

صبوری، علی اکبر. (۱۳۸۷). تولید علم ایران در سال ۲۰۰۸، **فصلنامه رهیافت**، ۴۳: ۴۳-۲۱.

عزیزی، نعمت‌اله و پارسا، سید احمد. (۱۳۹۰). آسیب‌شناسی ناکارآمدی تحقیقات در علوم انسانی. **اولین همایش بین‌المللی آموزش عالی**. دانشگاه کردستان ۲۷ و ۲۸ اردیبهشت ماه ۹۰.

عزیزی، نعمت‌اله. (۱۳۹۱). **گزارش نهایی طرح ممیزی رشته مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی وابسته به حوزه علوم تربیتی**. معاونت علمی و فناوری ریاست جمهوری. دبیرخانه ممیزی توسعه علوم (دبیرخانه علوم انسانی).

فلاح، حمیدرضا. (۱۳۸۸). تأثیر روش تدریس سنتی و روش تدریس مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی و نگرش به یادگیری درس معارف اسلامی دانش‌آموزان دوره پیش دانشگاهی شهر تبریز در سال تحصیلی ۸۸-۸۷. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز.

- کفاشی، مجید. (۱۳۸۷). بررسی عوامل مؤثر بر میزان علاقه اعضای هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی به فعالیت های علمی - پژوهشی. *فصلنامه اندیشه های تازه در علوم تربیتی*، ۳ (۴): ۸۷ - ۱۱۱.
- کنن، رابرت؛ نیویل، دیوید. (۱۹۹۵). *راهنمای بهبود تدریس در دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی*، ترجمه احمد رضا نصر، حسین زارع و محمد جعفر پاک سرشت. اصفهان: انتشارات دانشگاه اصفهان.
- محمدزاده شریف، غلامرضا. (۱۳۷۷). *بررسی نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی دانشگاه فردوسی مشهد*. پایان نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، پایگاه اطلاع رسانی پایان نامه ها.
- مسعودی فر، احمدرضا. (۱۳۸۳). *چیستی و چرایی پژوهش*، سازمان آموزش و پرورش خراسان رضوی، شورای تحقیقات، ویژه نامه هفته پژوهش.
- مکی آل آقا، بدیع الزمان. (۱۳۸۶). بررسی عوامل بازدارنده و تسهیل کننده پژوهش در دانشگاه آزاد اسلامی به منظور ارائه راهکارهای عملی برای ارتقای سطح پژوهش در دانشگاه. *فصلنامه اندیشه های تازه در علوم تربیتی*، ۲ (۳): ۱۱۰ - ۱۰۱.
- مرادی، محمود؛ دوستار، محمد؛ قادری فر، اسماعیل و زنجانی، مهناز. (۱۳۹۲). شناسایی و الویت بندی موانع فراروی پژوهش: مطالعه موردی پژوهشگاه های زیرمجموعه وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. *فصلنامه علمی پژوهشی سیاست علم و فناوری*، ۶ (۱): ۳۵ - ۴۷.
- معین پور، حمیده، و فروغی ابری، احمدعلی. (۱۳۷۸). بررسی مسائل و مشکلات گزینش، تربیت و استخدام دبیر دوره متوسطه. پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان اصفهان، *فصلنامه دانش و پژوهش*، ۱ (۲): ۹۷ - ۱۲۴.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۷۱). نگاهی به شیوه اصلاح و نوع اصلاحات ضروری در تربیت معلم. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳، ۵۵ - ۳۷.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۳). *مهارت های اساسی زندگی در عصر فاوا*. دانشنامه برنامه درسی.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). *متن مصاحبه با دکتر محمود مهر محمدی در مورد نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان*. تهران: دانشگاه فرهنگیان، دوازدهم اسفند ۱۳۹۲.
- یونسکو. (۱۹۹۹). *آموزش و پرورش برای آینده*، کنفرانس بانکوک. تهران: مرکز تحقیقات سازمان پژوهش و برنامه ریزی وزارت آموزش و پرورش. چاپ اول.

Artino. R. A; Brown. J. S(2009). Ethic in Educational Research: a Cooperative Analysis of Graduate Student and Faculty Beliefs. *College Student Journal*, 43( 2) , 599-616.

Al-Ghamdi S., Al-Gaied, A., Abu-Rasain, M. (2012). Faculty Evaluation in Saudi Universities: A Suggested Model. *The Saudi Journal of Higher Education*, 7(7):85.

Betts, J. (2004) 'Theology, Therapy or Picket Line? What's the "Good" of Reflective Practice in Management Education?', *Reflective Practice* 5(2): 239-51.

*Exploring the competencies, skills, and abilities needed by faculty* A.c.(2013). Clem, A Dissertation In AGRICULTURAL COMMUNICATIONS *member: A Delphi study*, AND EDUCATION, Texas Tech University, December 2013.

*Teaching the medicine of U.S. faculty development in departments of teachers: National survey of Intern Med* 2004; 19: 205-14. *teaching hospitals*. J Gen

Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*, Thousand Oaks: Sage

*Designing and conducting mixed methods research*, Creswell, J., & Plano Clark, V. (2007). Thousand Oaks: Sage.

(2004). *Training the trainers: do teaching courses develop teaching skills?* Med Educ; 38: 844-847

Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough?: An experiment with data saturation and variability, *Field Methods*, 18, 5982.

Jindal-Snape, D. Hannah, E. Smith, E. Barrow, W. Kerr, C. (2009). An Innovative Practitioner Research Model of Continuing Professional Development A Case Study of an Educational Psychologists' Professional Development Programme in Scotland. *School Psychology International*. 30(3): 219–236.

Justin, R. (2012). *Non satis scire (To know is not enough): the impact of Europe's Bologna process on the development of learning and assessment in the context of a higher education institution in Ireland*. PhD thesis, Dublin City University. Identifier : [http://doras.dcu.ie/17509/1/J\\_Rami\\_Vol1%262\\_postviva.pdf](http://doras.dcu.ie/17509/1/J_Rami_Vol1%262_postviva.pdf).

kattakayam, jacob john, (2010). *powerful staff development approach a potent strategy for professional improvement*. University of Kerala, Trivandrum.

Laguador, J.M. Dotong, C. (2014). Knowledge versus Practice on the Outcomes-Based Education Implementation of the Engineering Faculty Members in LPU. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 3(1): 63-74.

Mason, I. (2002). *Linking qualitative and quantitative data analysis*, In: A. Bryman & R. Burgess (Eds.). *Analyzing qualitative data*, New York: Routledge.

Noy, C. (2008). Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research, *International Journal of Social Research Methodology*, 11 (4), 327-344.

Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2007). Sampling designs in qualitative research: Making the sampling process more public, *The Qualitative Report*, 12 (2), 238-254.

effectiveness: The Patrick, J., & Smart, R. (1998). An empirical evaluation of teacher *Evaluation in Higher Education*, emergence of three critical factors. *Assessment and* 23(2), 78-165.

Plano Clark, V., Creswell, J., O'Neil Green, D., & Shope, R. (2008). *Mixing quantitative and qualitative approaches: An introduction to emergent mixed methods research*, In: S. Hesse-Biber & P. Leavy. (Eds.). Handbook of emergent methods, New York: The Guilford Press.

Rohwer, D. Svec, Ch. (2014). *Perceived value of research preparation opportunities for future music education professors*. Applications of Research in Music Education, 20, 1-8.

J. (2011). Enhancing Junior Faculty Research Productivity Through Multi-institution Collaboration: Participants' Impressions of the School Psychology Research Collaboration Conference. *Canadian Journal of School Psychology*, 26(3) 220-240.

Informs A C. (2012). Needs Assessment L. Macaulay, R. Shea, J. Seller, Salsberg, *Journal of Development of a Participatory Research Faculty Development Workshop. Higher Education Outreach and Engagement*, Volume 16, Number 1, p. 183, (2012): 183-190.

Smith, J. (2012). *Core components of a doctoral program in agricultural communications: A national Delphi study*. (Master of Science), Oklahoma State University, Stillwater, OK.

Styskal, Michael S. (2008). *An assessment of the educational and training needs of a Marine Naval Academy Graduate. Monterey California*. THESIS, Naval Postgraduate School.

Tandeter H, Castel OC, Nave R, Jotkowitz A. (2014). Needs Assessment for Faculty Development Activities. *Journal of Family Medicine*, 1(2): 1-3.

Watty, k., Bellamy, S., and Morely, C. (2008). Changes in higher education and valuing the job: The views of accounting in Australia. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 30(2), 139-151.

*student teachers as perceived by cooperating teachers and university supervisors in Jordan*. Weshan, H. A. (1999). A study of effective teaching skills of preservice (Doctoral dissertation). Ohio University.

Whithworth, A. Haining, S. & Stringer, H. (2012). *Enhancing research capacity across & higher education sector: BMC Health Services Research*. <http://www.biomedcentral.com>.

Williams, N. (2006). *Social research methods*. Thousand Oaks: Sage.

تعیین و اولویت بندی نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی دانشگاه  
فرهنگیان

## در زمینه ارزشیابی آموزشی

«از دیدگاه صاحب نظران تعلیم و تربیت و اساتید»<sup>۱</sup>

بتول بصیری<sup>۲</sup>

احمد رضا نصر<sup>۳</sup>

سید ابراهیم میرشاه جعفری<sup>۴</sup>

محمود مهر محمدی<sup>۵</sup>

### چکیده

ارزشیابی از عناصر مهم یک برنامه درسی است و برای مؤسسات آموزش عالی، که هدف خود را عدالت و تعالی قرار داده اند، توجه به آن ضرورتی اجتناب ناپذیر است. از این رو هدف اصلی پژوهش حاضر تعیین و الویت بندی نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان زمینه ارزشیابی است. این پژوهش از نوع کاربردی و روش آن توصیفی-تحلیلی و پیمایشی است و در انجام آن از دو روش کیفی و کمی استفاده شده است. جامعه آماری بخش کیفی تمامی صاحب نظران تعلیم و تربیت در سطح کشور بود که به روش نمونه گیری هدفمند تعداد ۱۹ نفر از آنان انتخاب گردید. جامعه آماری قسمت کمی شامل ۱۸۱ نفر از مدرسین موظف و اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان واقع در شش استان قطب چهار کشور بود که به روش نمونه گیری تصادفی تعداد ۱۵۰ نفر از آنان به عنوان نمونه انتخاب گردید. داده های پژوهش از طریق مصاحبه نیمه ساختار یافته و پرسشنامه محقق ساخته گردآوری شد. برای تعیین روایی مصاحبه و پرسشنامه ها از روایی محتوا، جهت بررسی روایی سازه از تحلیل عامل و برای برآورد پایایی پرسشنامه ها از ضریب آلفای کرانباخ استفاده گردید. یافته های کیفی بر اساس ماریچ تحلیل یافته های کیفی و یافته های کمی با آمار توصیفی و استنباطی تحلیل شد. یافته ها نشان داد که نتایج حاصل از بخش کیفی با نتایج بخش کمی سازگار و همسو است. طبق نتایج پژوهش، مهمترین نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی در زمینه ارزشیابی عبارت است از:

۱) توانایی در انجام ارزشیابی کیفی، ۲) توانایی انجام ارزشیابی ترکیبی، ۳) توانایی ارزشیابی «مهارت محور» به جای ارزشیابی «حافظه محور». بعلاوه یافته های پژوهش در بخش کمی نشان داد که میزان نیاز اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان به آموزش در زمینه ارزشیابی بیشتر از سطح متوسط بوده است. لذا پیشنهاد می شود که دانشگاه فرهنگیان. نیازهای آموزشی شناسایی شده را مبنای دوره های آموزشی اعضای هیأت علمی قرار دهد و با اصلاح و بازنگری این کارگاه ها، کارآمدی آموزشی خود را ارتقاء بخشد.

**واژه های کلیدی:** نیاز آموزشی، نیازسنجی، ارزشیابی آموزشی، اعضای هیأت علمی، دانشگاه فرهنگیان

<sup>۱</sup> - این مقاله مستخرج از رساله دکتری است که با حمایت مادی و معنوی دانشگاه فرهنگیان انجام شده است.

<sup>۲</sup> - نویسنده مسئول، دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه اصفهان، مدرس دانشگاه فرهنگیان و دانشگاه آزاد و پیام نور اصفهان.

آدرس پست الکترونیک: b\_basiry@yahoo.com . تلفن همراه: ۰۹۱۳۳۰۴۰۴۸۴

<sup>۳</sup> - استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان، پست الکترونیک: arnasr@edu.ui.ac.ir

<sup>۴</sup> - استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان، پست الکترونیک: jafari@edu.ui.ac.ir

<sup>۵</sup> - استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس تهران، پست الکترونیک: mehrmohammadi\_tmu@hotmail.com



## مقدمه

ارزشیابی، فرایندی فراگیر و ضروری برای تمامی سازمان هاست و برای مؤسسات آموزش عالی، که عدالت و تعالی را هدف خود قرار داده اند، ضرورتی فزون تر دارد (شینگفیلد و استافل بیم<sup>۱</sup>، ۱۹۹۵). طبق دیدگاه های صاحب نظران عناصر برنامه درسی از یک تا نه عنصر متغیر است. ولی اکثر صاحب نظران، در مورد چهار عنصر هدف، محتوا، روش (اجرا) و ارزشیابی اتفاق نظر دارند. بدون تردید ارزشیابی یکی از عناصر مهم یک برنامه درسی است، چون تنها از طریق ارزشیابی می توان کارایی و اثر بخشی برنامه های درسی را افزایش داد (مؤمنی مهموئی، ۱۳۸۸، ص ۱۴). با توجه به اینکه محوری ترین ارزش نهادهای دانشگاهی در درجه نخست، بهبود کیفیت یاددهی و یادگیری است، از این رو، برنامه های ارزشیابی، ضرورتاً بخش با اهمیتی از فعالیت های آنان را تشکیل می دهد. بدون شک تضمین کیفیت یاددهی - یادگیری در نظام های دانشگاهی مستلزم نگاه جدی به تمامی عوامل درگیر با فرایند یاددهی - یادگیری است. بطور مسلم، در این فرایند اعضای هیأت علمی دانشگاه ها از عوامل مؤثر محسوب می شوند و توسعه مداوم آنان از شاخصه های یک دانشگاه موفق می باشد (یمانی و همکاران، ۱۳۸۵). با این توصیف، با توجه به اینکه استادان، گرانترین بخش نظام آموزش عالی را تشکیل می دهند، بررسی نیازهای آموزشی آنان نیز از اهمیت ویژه برخوردار است. از این رو، با توجه به تغییرات، تحولات و نوآوری ها در سطح جامعه کنونی از جمله تبدیل مراکز تربیت معلم به دانشگاه فرهنگیان، لزوم توجه به فرایند برنامه ریزی برای روز آمد کردن مهارت های مورد نیاز اعضای هیأت علمی این دانشگاه، متناسب با نیازهای فعلی کشور، مسأله ی جدی و مهمی جلوه می کند که از طریق نیازسنجی علمی قابل دسترسی است. متأسفانه تاکنون این امر مهم کمتر مورد توجه پژوهشگران و محققان قرار گرفته است. به همین دلیل هدف اصلی پژوهش حاضر این است که از طریق نیازسنجی آموزشی به شناسایی و تبیین نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان در زمینه ارزشیابی آموزشی بپردازد. چرا که گسترش توانمندی های شغلی آنان، عاملی محوری در بهبود عملکرد حرفه ای، ارتقاء بازده های آموزشی و اصلی اساسی در تداوم بخشیدن به شرایط بهینه آموزشی به شمار می رود (تیمپرلی، ویلسون، بارار و فونگ<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷). با توجه به این ادعا که اثربخشی دانشگاه ها به میزان توانمندی اعضای هیأت علمی آن است، حال این سؤال مطرح است که آیا با روش و دانش دیروز می توان دانشجو معلمان امروز را برای آینده آموزش داد؟ شواهد حاکی از آن است که دوره های تربیت معلم در ایران از لحاظ آموزشی از کارایی و اثربخشی لازم برخوردار نبوده است و نیاز به پژوهش، بازنگری و برنامه ریزی مجدد دارد. به همین دلیل در راستای تحقق اهداف مذکور، جستجو در دو محور تحقیقات داخلی و خارجی مرتبط با موضوع، توسط پژوهشگر صورت گرفت. بررسی تحقیقات پیشین بیانگر آن است که تاکنون پژوهشی در این خصوص انجام نشده، ولیکن در این زمینه تحقیقاتی مرتبط صورت گرفته است که در ادامه به نتایج برخی از آنها اشاره می گردد.

از پژوهش شریفی (۱۳۷۴) این نتیجه حاصل شد که امتحانات نهایی و هماهنگ از نظر اصول آزمون سازی نسبت به امتحانات داخلی برترند یعنی امتحانات داخلی معمولاً از نظر رعایت اصول آزمون سازی در سطح ضعیفی قرار دارند. نتایج برخی پژوهش ها از جمله عابدی (۱۳۷۴، ۱۳۷۵) و سبحانی نژاد (۱۳۷۵) نیز نشان داد که سؤال های آزمون

<sup>۱</sup> -Stufflebeam & Shinkfield

<sup>۲</sup> - Timperly, Wilson, Barrar, & Fung

های هماهنگ از نظر صحت اجرا و شیوه تصحیح سؤال ها، دارای مشکلات جدی و غیر قابل اغماض می باشند که کاربرد نتایج را مورد تردید قرار می دهند. همچنین عابدی (۱۳۷۵) سؤال های هماهنگ امتحان را در خصوص سطوح شناختی نامناسب ارزیابی کرد و نشان داد که در تمام امتحانات به سطح دانش، بسیار توجه شده است، ولیکن سطوح بالاتر یادگیری مورد بی مهری قرار گرفته اند. با این حال سؤال های امتحانات هماهنگ نهایی از این نظر نسبت به امتحان داخلی وضع بهتری دارند. از نظر حسنی و کیامنش (۱۳۸۸) شواهد نشان می دهد نتایج امتحانات ایزاری منحصر به فرد در حوزه ارزشیابی آموزشی به شمار می رود و امتحان به ویژه از نوع کتبی آن ایزاری برای تصمیم گیری در مورد عملکرد تحصیلی فراگیران محسوب می شود. ولیکن تغییر در ساختار و برنامه های نظام آموزشی، توجه به ارزشیابی آموزشی را کم رنگ تر و نقش ارزشیابی پیشرفت تحصیلی را برجسته تر کرده است (ص ۷۵) و بالاخره نتایج پژوهش اسدی و همکاران (۱۳۹۰) نیز نشان داد که برگزاری کارگاه ها و دوره های آموزشی در حیطه روش های استاندارد ارزشیابی، گامی مناسب در جهت ارتقاء توان آموزشی و کیفیت خدمات آموزشی اعضای هیأت علمی دانشگاه می باشد.

در همین راستا نگاهی به پژوهش های مرتبط خارجی نیز الهام بخش خواهند بود. به عنوان مثال ویشان<sup>۱</sup> (۱۹۹۹) در مطالعه خود مهارت ارزشیابی از میزان یادگیری دانشجویان<sup>۲</sup> را برای تدریس اعضای هیأت علمی اثربخش دانست. به نظر وی ارزشیابی از میزان یادگیری دانشجویان به معنای سنجش ادراک و عملکرد دانشجویان از تجارب یادگیری است. مؤلفه هایی مانند سنجش استاد از یادگیری های قبلی دانشجویان، میزان یادگیری دانشجویان در خصوص مطالب جدید درسی، به کارگیری فنون متعدد ارزشیابی و استفاده از نتایج ارزشیابی به منظور اصلاح جریان آموزش و بهبود عملکرد استاد در فرآیند تدریس از مؤلفه هایی است که در مقوله ارزشیابی قرار می گیرد.

«فوک» و «سیدا»<sup>۳</sup> (۲۰۱۰) به این نتایج دست یافتند که بین محتوای ارائه شده و ارزشیابی های انجام گرفته در آموزش عالی، عدم تطابق وجود دارد و معمولاً ارزشیابی های جدید، قابل اعتماد و جایگزین با روش های معمول و سنتی، از سوی دانشجویان با پذیرش بهتری مواجه بوده است. یافته های «سبازا»<sup>۴</sup> (۲۰۱۰) نیز حاکی از این است که اکثر دانشجویان فرآیند ارزشیابی را به عنوان روش استاد برای جمع آوری داده ها، نمره دادن و رتبه بندی دانشجویان در نظر می گیرند و ارزشیابی ها یا به صورت درس- محور و متمرکز بر منابع و یا به صورت استاد- محور و بر اساس جزوات استاد اجرا می شود. بعلاوه دانشجویان به صحبت های دانشجویان سال بالاتری در مورد سبک استاد برای ارزشیابی توجه زیادی می کنند. در همین راستا «تلاوا»<sup>۵</sup> (۲۰۱۱) معتقد است که در دانشگاه ها «ارزشیابی از دانش قبلی فرد»<sup>۶</sup> برای تشخیص دانش و مهارت نهایی فرد امری ضروری است و این مدل ارزشیابی عمدتاً برای تعیین جایگاه دانش فرد، بیش از ورود به سیستم دانشگاهی است. این نوع ارزشیابی در دانشگاه ها اثرات زیادی بر نتایج طرح های آموزشی دارد و در واقع باعث بازنگری و اصلاح طرح های آموزشی می شود. در این راستا «جاس تین»<sup>۷</sup> (۲۰۱۲) نیز در رساله دکتری خود بیان می کند که تمرکز تنها بر «ارزشیابی از نتایج یادگیری» می تواند باعث شود که ارزشیابی از فرآیند یادگیری فاصله گرفته و منجر به این شود که دانشجویان تنها به حداقل های لحاظ شده در نتایج یادگیری

1.- Weshan

2.- Evaluating Student Learning

3.- Fook & Sidhu

4.- Sebasaza

5.- Tova

6.- assessment prior learning ( APL)

7.- Justin

دست یابند. بنابراین ایجاد رویکردهای جدید، برای فرآیند ارزشیابی ضرورت می یابد. بعلاوه با توجه به این که دانشجوی فردی است که هم در فرآیند یادگیری و هم در فرآیند ارزشیابی مشارکت دارد، لذا باید فرآیند آموزش و ارزشیابی، هر دو با هم مطابقت داشته باشند.

از نظر «رکس وینکل»<sup>۱</sup> (۲۰۱۲) پژوهش های انجام گرفته در انگلستان و امریکا، همگی نشان دهنده فقدان ابزار مناسب برای ارزشیابی از سطوح برنامه، اعتبار و قابل اعتماد بودن برنامه ها هستند. پرسش کلی این است که با چه ابزاری می توان سطح برنامه ها را در آموزش عالی از لحاظ اعتبار و قابلیت اعتماد بودن ارزشیابی نمود؟ در پاسخ می توان اذعان نمود که:

اولاً: شواهد تجربی معیار خوبی برای ارزشیابی از سطح برنامه های آموزشی است.  
ثانیاً: چهار فاکتور مهم را می توان برای ارزشیابی از سطح برنامه های آموزشی در آموزش عالی به کار گرفت که عبارتند از:

الف) مفهوم سطح<sup>۲</sup> که باید واضح و شفاف باشد، ب) ابزارها که باید دقیق و درست باشند، ج) تجربی بودن یعنی ارزشیابی باید به صورت تجربی قابل انجام باشد، ه) کاربردی بودن یعنی ارزشیابی باید قابل اجرا و کاربردی باشد.  
لاگودور<sup>۳</sup> و دوتونگ<sup>۴</sup> (۲۰۱۴) نیز در پژوهشی نشان دادند که تسلط نظری اعضای هیات علمی در زمینه ارزشیابی یعنی: ۱) آشنایی با شیوه های ارزشیابی و توانمندی در انتخاب شیوه های مناسب ارزشیابی. تسلط عملی اعضای هیات علمی در این زمینه یعنی: ۱) کاربردی بودن پژوهش در امور دانشگاهی، ۲) کاربردی بودن تکنیک های مستقیم و غیر مستقیم ارزشیابی برای سنجش برنامه های درسی و سنجش فراگیران. خان، لی، گلنیک و پارانیلم<sup>۵</sup> (۲۰۱۳) معتقدند اساتید و دانشجویان در انجام مهارت های ارزشیابی ممکن است که تحت تأثیر پیشامدها و عوامل خارجی قرار بگیرند نظیر زمان، فشارهای کاری، گرسنگی، عصبانیت، استرس های روانی اجتماعی، بیماری و یا دیگر فاکتورهای محیطی فضای دانشکده.

همچنین کاسی، ساندرز، هارا<sup>۶</sup> (۲۰۱۰) نشان دادند پاداش مبتنی بر عملکرد بر احساس افراد از شایستگی خود تأثیر گذاشته و باعث خواهد شد افراد در حوزه تدوین و طراحی روش های مناسب ارزشیابی خود مؤثر باشند. در این دیدگاه، توانمندی اساتید در زمینه روش های ارزشیابی مفهومی چند بعدی است شامل احساس های خودمختاری<sup>۷</sup>، خوداثربخشی<sup>۸</sup>، تأثیرگذاری<sup>۹</sup>، اعتماد<sup>۱۰</sup> و معنادار<sup>۱۱</sup> بودن استاد در تدوین و انتخاب روش های ارزشیابی مبتنی بر رویکردهای دانش محور و نوآوری محور. در کنار مسائل انگیزشی، فراهم بودن منابع و امکانات نیز می تواند نقش مهمی در این راستا ایفا نماید. مثلاً باید در دانشگاه شرایط و بسترهای لازم در زمینه انتخاب شیوه های نوین ارزشیابی

۱.- Rexwinkel

۲.- level concept

۳.- Laguardor

۴.- Dotong

۵.- Khan, Lee, Golnik & Paranilam

۶.- Casey, Saunders, O'Hara

۷.- Self-effectiveness

۸.- Self Impact

۹.- Self-determination

۱۰.- Trust in others

۱۱.- Meaning

فراهم گردد. با این توصیف عنصر ارزشیابی یکی از ملاک های بیرونی مهم در ارزشیابی گروه آموزشی و اعضای هیأت علمی می باشد.

هوگس، اربوگاست، کافر و چن<sup>۱</sup> (۲۰۱۴) ارزشیابی را یک فعالیت گروهی تلقی نموده و اجرای موفقیت آمیز این عنصر را وابسته به مشارکت اعضای هیأت علمی دانشکده و به طور خاص گروه آموزشی می دانند. از نظر این محققان فرایند مشارکت به حدی تعیین کننده و مهم می باشد که توصیه می کنند که در تدوین، طراحی و اجرای روش های ارزشیابی باید از متخصصان رشته، دانش آموختگان، متخصصان ارزشیابی و برنامه های درسی نیز بهره برد. نتایج نشان داد که ماهیت و کیفیت رویکردهای طراحی و اجرای فعالیت های یاددهی - یادگیری و محتوای برنامه های درسی، عموماً تعیین کننده تناسب و کارآمدی روش های ارزشیابی اساتید می باشد.

دوویس و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۱۴) نیز نشان دادند که: (۱) اکثریت اعضای هیأت علمی بر این ایده توافق دارند که مدیریت و رهبری دانشکده ها و گروه های آموزشی یک مؤلفه ضروری در موفقیت اعضای هیأت علمی در تدوین و اجرای روش های ارزشیابی می باشد. (۲) حضور در دوره های آموزشی برای یادگیری، بسط و ارتقاء مهارت های آنان در زمینه روش ها و فرایند ارزشیابی بسیار مفید می باشد. زیرا فردیت خود استاد، محور تشخیص فرایند نیاز سنجی است، ولی تداوم یادگیری در طی مسیر و کارراهه شغلی به حمایت ها و مشوق های گروه، دانشکده و دانشگاه بستگی دارد و بالاخره تاندتر و همکاران<sup>۳</sup> (۲۰۱۴) نیز نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی دانشگاه را شامل مؤلفه هایی همچون ارزشیابی از یادگیری دانشجویان، تدوین، طراحی و ارزشیابی از برنامه های درسی دانسته اند.

در یک جمع بندی از مجموع پژوهش های ذکر شده اینگونه استنباط می شود که مهارت در تدوین و اجرای عنصر ارزشیابی یک ویژگی پویاست که در برنامه درسی هراستادی به شکلی رخ می دهد بنابراین لازم است اعضای هیأت علمی دانشگاه ها در این زمینه دارای تسلط نظری و عملی باشند. یعنی با شیوه های ارزشیابی آشنا باشند و در انتخاب شیوه های مناسب و کاربرست تکنیک های ارزشیابی برای سنجش برنامه های درسی و سنجش فراگیران توانمند عمل کنند. بدون تردید برگزاری کارگاه ها و دوره های آموزشی در حیطه روش های استاندارد ارزشیابی، گامی مناسب در جهت ارتقاء توان آموزشی و کیفیت خدمات آموزشی اعضای هیأت علمی دانشگاه می باشد.

## (۱) مفهوم شناسی

**ارزشیابی:** عبارت است از فرایند کنترل و بررسی طراحی شده به منظور مشخص نمودن اثربخشی، اهمیت و میزان کارایی فعالیت های خاص انجام شده (چیناپا و میرون<sup>۴</sup>، ۱۹۹۰، ص ۳۶). از نظر «گی»<sup>۵</sup> (۱۹۹۱) ارزشیابی یک فرآیند نظامدار برای جمع آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات است به منظور تعیین اینکه آیا هدف های مورد نظر تحقق یافته اند یا در حال تحقق یافتن هستند و به چه میزانی (سیف، ۱۳۷۵، ص ۳۱). خلود (۱۳۷۰) به نقل از هومن ارزشیابی را روشی می داند که بوسیله آن میزان نزدیکی به هدف مورد نظر سنجیده می شود و درک این مسأله از طریق مقایسه وضع فعلی با هدف نهایی روشن می گردد (ص ۴ و ۳). از نظر موسی پور (۱۳۷۶) ارزشیابی فعالیت نظام داری است که طی آن ملاک هایی برای ارزش گذاری تعیین می شود، اطلاعاتی در مورد وضعیت موضوع یا پدیده مورد نظر فراهم

۱. - Hughes, Arbogast, Kafer & Chen

۲. - Davis, Kirkland, Ojano Sheehan.

۳. - Tandeter, Castel, Nave, Jotkowitz

۴. - Chinapah & Miron

۵. - Gay

می آید و با مقایسه این دو (وضع موجود و ملاک ها)، از ارزش و سودمندی موضوع یا پدیده خبر داده می شود (موسی پور، ۱۳۷۶، ص ۱۲۰).

**ارزشیابی آموزشی:** فرآیندی است که از طریق آن داده های مرتبط جمع آوری و در جهت اتخاذ تصمیم، تبدیل به اطلاعات مفید می شود (کولی<sup>۱</sup>، ۱۹۷۶). به بیان دیگر فرآیند قضاوت در باره شایستگی ارزش یا فایده برنامه های آموزشی است (شعاری نژاد، ۱۳۶۸، ص ۶۳۱). ولف (۱۳۷۱) به نقل از کرونیخ ارزشیابی آموزشی را «جمع آوری و کاربرد اطلاعات به منظور تصمیم گیری در باره یک برنامه آموزشی» تعریف کرده است (ص ۵۴-۵۳). از نظر تایلر منظور از ارزشیابی آموزشی، تعیین نمودن میزان دستیابی به هدف های آموزشی برنامه می باشد (سیف، ۱۳۷۵، ص ۷۳).

**ارزشیابی پیشرفت تحصیلی:** عبارت است از عملکرد یادگیرندگان و مقایسه نتایج حاصل با هدف های آموزشی از پیش تعیین شده به منظور تصمیم گیری در این باره که آیا فعالیت های آموزشی معلم و کوشش های یادگیری دانشجویان به نتایج مطلوب انجامیده است یا خیر (سیف، ۱۳۶۸، ص ۶۰۶).

**ارزشیابی برنامه درسی:** عبارتست از فرآیند بررسی ارزش و شایستگی برنامه درسی. در واقع بررسی و مطالعه ارزش و شایستگی برنامه درسی هم شامل عناصر و جنبه های خاص برنامه درسی و هم کل برنامه درسی می شود و در دو حوزه متمایز و پیچیده ارزشیابی آموزشی و برنامه ریزی درسی ریشه دارد. ظهور آن به عنوان حوزه مطالعاتی مستقل مربوط به دهه ۱۹۶۰ می باشد (مؤمنی مهمویی، ۱۳۸۸، ص ۱۴).

**امتحان:** وسیله اندازه گیری پیشرفت شاگرد به طرف هدف های تربیتی می باشد چنانچه در جریان امتحان معلم باید هدف های تربیتی را در نظر بگیرد و پیشرفت شاگرد را نسبت به آن هدف ها ارزیابی کند (شریعتمداری، ۱۳۶۴، ص ۴۵۱). در واقع امتحان وسیله یا روشی است که در آن آزمودنی ها با تعدادی سؤال های همخوان و هماهنگ با یکدیگر مواجه می گردند، یا به انجام فعالیت های علمی وادار می شوند که در نتیجه این شرایط و در خاتمه موقعیت می توان از توانائی های افراد شرکت کننده در امتحان مقایسه ای کمی بدست آورد (نادری و سیف فراقی، ۱۳۷۴، ص ۳۰-۳۱).

**هدف های ارزشیابی:** عبارتند از: (۱) سنجش و تشخیص میزان پیشرفت فراگیران، (۲) جلوگیری از تکرار انحرافات، رفع نواقص و ارائه راه حل های مناسب، (۳) سنجش سودمند بودن روش های آموزشی، طریق تعلیم و رفع نواقص آنها، (۴) کسب اطلاعات بیشتر که به نوبه خود بتواند در اخذ تصمیم های اداری و همچنین پیشرفت برنامه کلی دستگاه مؤثر باشد (خلود، ۱۳۷۰، ص ۳-۴).

**تاریخچه ارزشیابی آموزشی:** ارزشیابی آموزشی به آن زمان بر می گردد که انسان ها برای اولین بار به آموزش یکدیگر پرداختند. تا اوایل قرن بیستم ارزشیابی به صورت تصادفی و نامنظم صورت می گرفت و هیچ نوع شیوه خاصی برای انجام آن به کار نمی رفت. در واقع حوزه نوپای ارزشیابی آموزشی سه دوره مشخص را پشت سر گذاشته است. الف) دوره ۱۹۶۵-۱۹۳۰ دوره رشدی گند و سنگینی بود، ب) دوره ۱۹۶۵ تا اواسط دهه ۱۹۷۰ شاهد انفجار فعالیت می شود که و در اصل شامل الزامات قانونی مربوط به قانون آموزش ابتدایی و متوسطه و قوانین بعدی بود، ج) از اواسط دهه ۱۹۷۰ به بعد ارزشیابی آموزشی به عنوان رشته ای مجزا به رسمیت شناخته شد (ولف، ۱۳۷۱، ص ۵۴-۵۳). در

۱. -.Cooley

حقیقت حوزه ارزشیابی آموزشی حوزه ای نسبتاً جدید در آموزش است که از سال ۱۹۶۵ کارهای بسیار کمی در این زمینه صورت گرفته بود و به همین ترتیب تفکر چندانی هم در این زمینه وجود نداشت.

**اولین الگوی ارزشیابی:** لزوم انجام ارزشیابی آموزشی ایجاب می کند که الگوهایی جهت اجرای صحیح ارزشیابی مطرح شوند. اولین الگوی ارزشیابی، توسط تایلر در سال ۱۹۳۰ مطرح شد و مراحل انجام آن عبارتند از: (۱) تعیین هدف های کلی<sup>۱</sup> و هدف های دقیق<sup>۲</sup>، (۲) طبقه بندی غایت ها و هدف ها، (۳) بیان هدف ها به صورت رفتاری، (۴) یافتن موقعیت هایی که در آنها بتوان دستیابی به هدف ها را نشان داد، (۵) تهیه روش ها و فنون اندازه گیری، (۶) گردآوری داده های مربوط به عملکرد یادگیرندگان، (۷) مقایسه داده های مربوط به عملکرد با هدف های رفتاری (سیف، ۱۳۷۵، ص ۷۳).

به طور کلی ارزشیابی به عنوان وسیله سنجش موفقیت فراگیران همیشه مورد توجه معلمان و کلیه کسانی بوده است که به نحوی با تدریس و آموزش سرکار داشته اند. در روش های سنتی، ارزشیابی آخرین حلقه آموزش یا حتی جدا از آموزش به حساب آمده و در پایان یک دوره آموزشی انجام می گرفته است، ولی طبق نظریه های جدید آموزشی، ارزشیابی باید به صورت مستمر در سراسر جریان آموزش میزان یادگیری فراگیران را ارزیابی کند. با توجه به این شیوه، ارزشیابی تنها به نمره دادن و صدور مدرک تحصیلی خلاصه نمی شود، بلکه هدف مهم تر و جامع تر آن کمک به معلم در شناخت نارسائی های شیوه تدریس و همچنین نواقص و اشکالات آموزشی فراگیران، و تلاش جهت رفع آنها می باشد. آنچه مسلم است نظام آموزشی آمیزه ای از کلاس، درس، معلم، امتحان و نمره است و برای ارتقاء هر فراگیر به مراتب بالاتر، ملزم به گذر از مسیر ارزشیابی می باشد (شعاری نژاد، ۱۳۶۴، ص ۴۵۱). بدون شک یکی از مهمترین عوامل مؤثر در پیشرفت بشر در قرن اخیر توجه به فرایند ارزشیابی است. در یک مؤسسه آموزشی، تعیین میزان موفقیت و دستیابی به اهداف، اصلاح سیستم، پی بردن به نقاط ضعف و قوت، مقایسه سود و زیان، جمع آوری اطلاعات، جلوگیری از تکرار اشتباهات، حرکت از «به» به «بهبتر» و اصلاح برنامه ریزی، تنها از طریق ارزشیابی امکان پذیر می باشد (اسدالهی، ۱۳۷۷، ص ۱۵). نتیجه اینکه وجود یک سیستم ارزشیابی در ایجاد تحول، ارتقاء و بهبود آموزش بسیار مؤثر است، زیرا رشد و تکامل یک نظام آموزشی مستلزم آگاهی از کارایی آن و برنامه ریزی برای بهبود اقدامات در جهت تحقق یافتن هدف های آموزشی است و در دست داشتن ابزاری توانا به نام ارزشیابی، مشخص می کند که آیا برنامه های آموزشی و نحوه اجرای آنها تا چه حد موجب دستیابی به هدف های مورد نظر بوده اند. واقعیت امر آن است که ارزشیابی یکی از اساسی ترین بخش های هر یک از برنامه های آموزشی است چون ارزشیابی می تواند در تعیین آثار و نتایج برنامه ها، نقاط ضعف و قوت آنها و بررسی فرآیند مورد استفاده در جهت تغییرات مورد نظر، کمک دهنده باشد. دلایلی که اغلب در ضرورت انجام ارزشیابی مطرح می شوند، فراوان می باشند، ولیکن شاید عامل اصلی و عمده، میل به پیشرفت و بهبود جریان کار باشد، چرا که ارزشیابی علت عدم دستیابی به اهداف از قبل تعیین شده را مشخص می کند و مسلماً با بر طرف نمودن آن نواقص، به اهداف نزدیک شده و بهبودی هر چه بیشتر حاصل می شود. به این ترتیب لزوم توجه به آنچه گفته شد، پژوهشگر را بر آن داشت تا در راستای تحقق اهداف فوق به شناسایی نیازهای اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان در زمینه ارزشیابی آموزشی، بپردازد. به این ترتیب هدف کلی این پژوهش تبیین الویت بندی مهارت های مورد نیاز ارزشیابی آموزشی در دانشگاه فرهنگیان می باشد که در قالب شش سؤال پژوهشی به شرح زیر مورد بررسی قرار گرفته است.

<sup>1</sup> - Goal

<sup>2</sup> - Objectives

- (۱) نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان در زمینه «ارزشیابی آموزشی» کدامند؟
- (۲) تا چه اندازه اعضای هیأت علمی در زمینه ارزشیابی نیاز به آموزش دارند؟
- (۳) مهمترین نیازهای اعضای هیأت علمی در زمینه ارزشیابی کدامند؟
- (۴) آیا بین نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی در زمینه ارزشیابی با توجه به متغیرهای جمعیت شناختی (جنس، مدرک تحصیلی، سنوات خدمت و استان محل خدمت) تفاوت وجود دارد؟

## (۲) روش پژوهش

(۲-۱) نوع پژوهش: پژوهش حاضر، توصیفی-تحلیلی پیمایشی است. در انجام بخش های مختلف این پژوهش به تناسب موضوع، دو رویکرد کیفی<sup>۱</sup> و کمی<sup>۲</sup> به کار رفته است. از روش کیفی، برای جمع آوری اطلاعات از صاحب نظران تعلیم و تربیت در مورد نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان و از روش کمی برای جمع آوری نظرات از مدرسان موظف و اعضای هیأت علمی استفاده شده است. از یافته های بخش کیفی، علاوه بر پاسخگویی به سؤال های پژوهش، برای ساخت ابزار بخش کمی نیز استفاده گردیده است. برای ساخت ابزار ها، پس از پیاده سازی متن مصاحبه ها، گویه های اساسی مربوط به زمینه «ارزشیابی آموزشی» استخراج و در متن پرسشنامه ها قرار گرفت. با این توضیح، در این پژوهش روش ترکیبی اکتشافی<sup>۳</sup> نیز به کار رفته است (پلانوکلاک<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۸، ص ۳۷۲؛ کرسول<sup>۵</sup> و پلانوکلاک، ۲۰۰۷، ص ۶۲-۷۲).

(۲-۲) جامعه آماری و نمونه: جامعه آماری این پژوهش شامل سه بخش است: الف) صاحب نظران و متخصصان تعلیم و تربیت در سطح کشور که بخش کیفی جامعه آماری این پژوهش را تشکیل می دهند. در این پژوهش با ۱۹ نفر از صاحب نظران مصاحبه نیمه ساختار یافته انجام گرفته است که نمونه این پژوهش بوده اند. ب) مدرسین موظف و اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان در شش استان واقع در قطب چهار کشور، جامعه آماری بخش کمی این پژوهش را تشکیل می دهند. توزیع فراوانی مدرسین موظف و اعضای هیأت علمی جامعه مورد نظر به تفکیک جنسیت و مدرک تحصیلی در جدول (۲) آمده است.

جدول ۱: توزیع فراوانی مدرسین و اعضای هیأت علمی جامعه پژوهشی ۲

جمع	مرد	زن	جنسیت
			جامعه ۲
۱۱۱	۶۶	۴۵	اعضای هیأت علمی فوق لیسانس
۷۰	۴۳	۲۷	اعضای هیأت علمی دکتری
۱۸۱	۱۰۹	۷۲	جمع

۱.- qualitative  
 ۲.- quantitative  
 ۳.- exploratory

۵.- Creswell

Clark Plano.<sup>۴</sup>

**۲-۳) روش نمونه گیری و حجم نمونه:** روش نمونه گیری اولیه برای انتخاب صاحب نظران تعلیم و تربیت، هدفمند بوده است (کرسول، ۲۰۰۷). در واقع افرادی انتخاب شده اند که در رابطه با موضوع این پژوهش، «نمونه های بارز» به شمار آمده و از اطلاعات ارزشمندی برخوردار بوده اند (ویلیامز<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶، ص ۷۹). علاوه بر روش نمونه گیری هدفمند، در جریان مصاحبه ها از روش نمونه گیری شبکه ای نیز استفاده شده است (نوی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸، ص ۳۳۰). در این شیوه، از اولین مصاحبه شوندگان خواسته شده است تا افراد دیگری را که برای انجام مصاحبه پیرامون موضوع پژوهش مناسب می دانند، معرفی نمایند. در مورد صاحب نظران تعلیم و تربیت، حجم نمونه به صورت کمی محاسبه نشده است. چون برای پژوهش کیفی نمونه بسیار بزرگ یا کوچک توصیه نشده، بلکه حصول معیارهایی مانند اشباع داده ها<sup>۳</sup> و تکرار اطلاعات<sup>۴</sup> کفایت حجم نمونه را نشان می دهد (آنیگ بازی<sup>۵</sup> و لیچ<sup>۶</sup>، ۲۰۰۷، ص ۲۴۲؛ گست<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۰۶، ص ۵۹، به نقل از شریفیان و همکاران، ۱۳۹۲، ص ۵۴). برای انتخاب مدرسین موظف و اعضای هیات علمی دانشگاه فرهنگیان در استان های مورد نظر از روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای یا لایه ای<sup>۸</sup> استفاده شد. به این گونه که همگی مدرسان موظف و اعضای هیات علمی دانشگاه فرهنگیان در شش استان مورد نظر، در گروه های مختلف آموزشی انتخاب شدند. نمونه بخش کمی این پژوهش شامل ۱۵۰ نفر مدرس موظف و عضو هیات علمی دانشگاه فرهنگیان (شامل ۴۵ نفر ۳۰/۶ درصد) با مدرک دکتری و ۱۰۲ نفر ۶۹/۴ درصد) با مدرک کارشناسی ارشد و سه نفر بدون پاسخ بوده است (از نظر جنسیت ۸۹ نفر مرد و ۵۶ نفر زن و ۵ نفر بدون پاسخ). حجم مدرسان و اعضای هیات علمی به چند صورت محاسبه شده است. در روش اول با استفاده از فرمول حجم نمونه کوکران، تعداد مورد نیاز مدرسان و دانشجویان دانشگاه فرهنگیان برای نمونه پژوهش مشخص گردید (طبق فرمول کوکران تعداد ۱۲۳ پرسشنامه دانشجویی کفایت می کند). علاوه بر این، پس از انجام پژوهش، توان آماری آزمون، محاسبه و با توجه به اینکه توان آماری برابر با ۱ بود، کفایت حجم نمونه تایید شد.

**۲-۴) ابزار گردآوری اطلاعات:** در این پژوهش از دو ابزار مصاحبه نیمه ساختاریافته پرسشنامه محقق ساخته استفاده شده است. پژوهشگر برای کسب دیدگاه های صاحب نظران تعلیم و تربیت، با آنان مصاحبه انجام داده است. روایی فرم مصاحبه از سوی افرادی که روایی پرسشنامه را مطالعه نموده اند، بررسی و تأیید گردید. پایایی فرم مصاحبه با قرار دادن خلاصه مطالب و مقوله های تعیین شده در اختیار سه نفر آگاه به روش های پژوهش کیفی و اعمال نظرهای آنان و نیز با استفاده از روش سه سوسازی<sup>۹</sup> بررسی شد. از آنجا که پیرامون موضوع این پژوهش پرسشنامه استاندارد شده ای وجود نداشت، برای جمع آوری اطلاعات از نمونه مورد نظر، پرسشنامه محقق ساخته به کار رفته است. به منظور تعیین روایی محتوایی<sup>۱۰</sup> دو ابزار مصاحبه و پرسشنامه، از نظرهای ۱۴ نفر از اعضای هیات علمی دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه اصفهان که در این زمینه از تخصص لازم برخوردار بوده اند، استفاده

۱.- Williams

۲.- Noy

۳.- saturation data

۴.- Informational redundancy

۵.- Onwuegbuzie

۶.- Leech

۷.- Guest

۸.- Stratified random sampling

۹.- triangulation

۱۰.- Content validity



گردید. برای برآورد پایایی و همبستگی درونی سوالات پرسشنامه از آلفای کرانباخ استفاده شد. پس از انجام مطالعه مقدماتی بر روی ۳۶ نفر از افراد جامعه و تجزیه و تحلیل پرسشنامه ها، پایایی زمینه «ارزشیابی آموزشی» ۰/۸۹۱ برآورد گردید. جهت بررسی روایی سازه پاسخ های به دست آمده با استفاده از تحلیل عامل و با روش چرخشی واریماکس مورد تحلیل قرار گرفتند. بر این اساس تعداد گویه ها و مؤلفه ها بدون تغییر باقی ماند. معیار باقی ماندن گویه ها در پرسشنامه ها داشتن حداقل بار عاملی ۰/۴ بود. در پرسشنامه نتایج آزمون  $KMO = 0/848$  و آزمون بارتلت برای بررسی کرویت داده ها  $Bartlett = 632/817$   $p < 0/01$  معنی دار و رضایت بخش بوده است. مقدار ارزش های ویژه و درصد واریانس قابل توجیه برای عامل مهارت ارزشیابی ۶۲/۵۹۴ و ۴/۳۸۴ می باشد که نشان دهنده اعتبار مناسب ابزار است.

**۵-۲) روش های گردآوری و تجزیه و تحلیل اطلاعات:** برای تحلیل اطلاعات حاصل از مصاحبه ها روش هایی ارائه شده است که می توان با استفاده از آنها، گزاره ها و دیدگاه های مصاحبه شوندگان را تحلیل کرد (کرسول، ۲۰۰۷، ص ۱۴۴-۱۷۷؛ کمبل<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۴، ص ۱۲۵-۱۴۷؛ ماسون<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲، ص ۹۱-۹۶). به طور معمول برای تحلیل داده های حاصل از مصاحبه از چند مرحله یا گام استفاده می شود که عبارتند از: فراهم سازی داده ها<sup>۳</sup>، سازماندهی داده ها<sup>۴</sup>، تقلیل و تلخیص داده ها<sup>۵</sup> در قالب مقوله ها از طریق کدگذاری و متمرکز و ترکیب کردن<sup>۶</sup> کدها و در نهایت، ارائه داده ها به صورت تصویر، جدول یا بحث (کرسول، ۲۰۰۷، ص ۱۴۸، شریفیان و همکاران، ۱۳۹۲، ص ۵۴). به این طریق در پژوهش حاضر نیز مراحل تجزیه و تحلیل داده ها به صورت فوق انجام گردید. به این صورت که مصاحبه ها به صورت حضوری و با ضبط صوت انجام و سپس با پیاده سازی و مقوله بندی آنها با کمک نرم افزار مکسی<sup>۷</sup> انجام شده و در نهایت یافته ها به صورت جدول و بحث ارائه گردیده است. برای گردآوری داده ها به وسیله پرسشنامه اعضای هیأت علمی به روش حضوری، ارسال از طریق پست سفارشی و الکترونیکی، بین آنان توزیع و پس از پیگیریهای متعدد، تعداد ۱۵۰ عدد پرسشنامه مربوط به نظرسنجی از اساتید گردآوری گردید. برای تجزیه و تحلیل داده های کمی، از آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. در سطح توصیفی، میانگین و فراوانی محاسبه گردید. در سطح استنباطی، ابتدا داده ها از نظر دو ویژگی نرمال بودن و همگنی واریانس ها بررسی شد. در مواردی که داده ها از این دو ویژگی برخوردار بود، از آزمون پارامتریک و در غیر این صورت از آزمون های ناپارامتریک استفاده گردید. آزمون های مورد استفاده در این پژوهش شامل آزمون تحلیل واریانس چند راهه، تحلیل عوامل و  $t$  تک متغیره با میانگین فرضی سه بوده است (با توجه به اینکه ابزار پژوهش دارای طیف لیکرت پنج تایی (از ۱ تا ۵) بود، میانگین سه (۳) حد متوسط داده ها در نظر گرفته شد).

### ۳) یافته های پژوهش

از آنجا که روش این پژوهش ترکیبی (کیفی- کمی) است، لذا یافته های کیفی و کمی به تفکیک و بر اساس سوالات پژوهش ارائه شده است. در بخش کیفی با استفاده از روش مقوله بندی بر اساس گام های تحلیل داده های کیفی، اقدام به تحلیل داده ها شده است. بدین منظور پس از پیاده سازی متن ۱۹ مصاحبه، موارد چندین بار موردکند و کاو

- ۱.- Campbell
- ۲.- Mason
- ۳.- preparing
- ۴.- organizing
- ۵.- reducing
- ۶.- condensing
- ۷.- MAX. QDA

قرار گرفت و جملات معنی دار در تک تک مصاحبه ها مشخص و ۱۶۸ گزاره (کد) استخراج شد. پس از انجام تحلیل محتوا بر روی گزاره ها، در مرحله دوم ۱۰۷ و در مرحله سوم ۷۷ گزاره حاصل شد و بر این اساس مقوله های اصلی تعیین گردید و در هر مقوله موضوعات مهم تر به تفکیک مشخص و به عنوان نیازهای آموزشی در نظر گرفته شد که در این مقاله با توجه به اهمیت موضوع زمینه «ارزشیابی» مورد بررسی قرار گرفته است.

### ۳-۱) سوال اول: نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی در زمینه ارزشیابی آموزشی کدامند؟

از نظر مصاحبه شوندهگان نه نیاز آموزشی مختلف مندرج در جدول ۲ مهمترین نیازهای اعضای هیأت علمی را در زمینه ارزشیابی آموزشی تشکیل می دهد که در ادامه مطرح و همراه با مختصری از گزیده مصاحبه ها ارائه می گردد.

جدول ۲: مهم ترین نیازهای آموزشی اظهار شده توسط مصاحبه شوندهگان در زمینه ارزشیابی

ردیف	مؤلفه های ارزشیابی	فراوانی	درصد
۱	توانایی در انجام ارزشیابی کیفی یا ارزشیابی توصیفی	۱۳	۶۹
۲	توانایی انجام ارزشیابی ترکیبی (کتبی، شفاهی، کنفرانس)	۱۲	۶۳
۳	توانایی ارزشیابی "مهارت محور" به جای ارزشیابی "حافظه محور"	۱۱	۵۸
۴	شناخت شاخص ها و استانداردهای ارزشیابی آموزشی	۱۱	۵۸
۵	توانایی طراحی انواع سؤالات با ضرایب دشواری مختلف	۱۰	۵۳
۶	شناخت آزمون های استاندارد شده پیشرفت تحصیلی و کاربرد مناسب آن	۱۰	۵۳
۷	آشنایی با اهداف ارزشیابی در برنامه درسی دانشجو - معلمان	۱۰	۵۳
۸	آشنایی با اصول و مبانی فلسفی ارزشیابی آموزشی	۹	۴۷/۵
۹	مهارت در شیوه خود ارزیابی	۹	۴۷/۵

۱. توانایی در انجام ارزشیابی کیفی یا ارزشیابی توصیفی: این نیاز آموزشی توسط ۱۳ نفر از افراد شرکت کننده (۶۸/۴۲ درصد) در پژوهش مورد تأکید قرار گرفت. به نظر مصاحبه شوندهگان، لازم است مدرسین به ارزشیابی توصیفی هم توجه کنند و تمام نمره دانشجو فقط به ارزشیابی کمی پایان ترم محدود نگردد و کارنامه توصیفی هم برای دانشجویان در نظر گرفته شود. بهتر است که خود دانشگاه توسط یک گروه ارزشیاب وظیفه سنجش را انجام دهد تا به این وسیله شیوه آموزش استاد هم مورد ارزشیابی قرار بگیرد و به آنان بازخورد داده شود و اساتید هم موظف به پاسخگویی باشند. در واقع استاد فقط آموزش دهد و وظیفه برگزاری ارزشیابی یا امتحان کتبی با اداره سنجش و ارزشیابی دانشگاه باشد<sup>۱</sup> (مصاحبه شونده ۴). از نظر مصاحبه شونده ۱۲ اساتید باید حتماً بر درس سنجش و اندازه گیری تسلط داشته و با روش ارزشیابی توصیفی یا کیفی نیز آشنا باشند. هم اکنون اساتید فقط روش های ارزشیابی کمی را به دانشجویان آموزش می دهند و بعضاً نمی دانند که در مدارس ارزشیابی توصیفی اجرا می شود (مصاحبه کننده ۱۲).

۲. توانایی انجام ارزشیابی ترکیبی (کتبی، شفاهی، کنفرانس): این نیاز آموزشی توسط ۱۲ نفر از افراد شرکت کننده (۶۳/۱۵ درصد) در پژوهش توصیه گردید. از نظر شرکت کنندگان یکی از مهارت های مهم شغل معلمی

<sup>1</sup> - Teacher-Tester

توانایی «ارزشیابی» است که معمولاً در دو سطح (کیفیت آموزش استاد و پیشرفت تحصیلی دانشجویان) مطرح می شود. ممکن است استاد تشخیص دهد که از یک دانشجو نگارش مقاله بخواند، از دانشجوی دیگر ارائه شفاهی و در مورد دانشجوی دیگر پاسخگویی کتبی به سؤالات را ملاک ارزشیابی خود قرار دهد. بنابراین استاد باید مهارت اجرای انواع ارزشیابی را دارا باشد. ولی متأسفانه معمولاً اساتید به یک روش معمول یعنی فقط به آزمون کتبی بسنده می کنند و از روش ارزشیابی ترکیبی کمتر استفاده می گردد. چرا؟ چون مهارت اساتید در روش ارزشیابی ترکیبی کم است (مصاحبه شونده ۶ و ۱۲)

**۳. توانایی ارزشیابی «مهارت محور» به جای ارزشیابی «حافظه محور»:** این نیاز آموزشی توسط ۱۱ نفر از افراد شرکت کننده (۵۷/۸۹ درصد) در پژوهش مورد تأکید قرار گرفت. به نظر اکثریت مصاحبه شونده‌گان، روند کنونی فعلی ارزشیابی آموزشی در دنیا، در حال تغییر است یعنی از ارزشیابی حافظه محور به سمت ارزشیابی «مهارت محور» در حرکت است و بر محور ارزشیابی از مهارت‌ها<sup>۱</sup> تکیه دارد، نه بر دانش و آگاهی<sup>۲</sup> و حافظه دانشجویان. این اتفاق مثبت و تغییر روند، نیاز کنونی کشور ماست. در این راستا اول باید «مهارت‌ها» تعریف شوند و پس از آن آموزش ارائه شود و به دنبال آن ارزشیابی انجام پذیرد. هم اکنون با طرح مسأله اقتصاد مقاومتی از طرف رهبر فرزانه انقلاب، توجه به این نیاز دو چندان می شود. فعلاً در دنیا قدرت دانش بر ایجاد مهارت‌ها پایه ریزی شده است و ارزشیابی‌ها نیز از توانایی در انجام مهارت‌ها صورت می گیرد. متأسفانه در حوزه علوم انسانی هم وضعیت به همین صورت است و تاکنون این اتفاق شایسته شکل گیری نشده و به جرأت می توان گفت که ۷۰٪ فارغ التحصیلان فاقد مهارت‌های لازمه می باشند. بنابراین در دانشگاه فرهنگیان باید دانشجویان به گونه ای آموزش ببینند که مهارت تدریس را کسب کنند نه دانش تدریس را و این امر از چگونگی آموزش استاد شروع می شود یعنی استاد باید خود بر این مهارت‌ها مسلط باشد (مصاحبه شونده ۵). از نظر دیگر مصاحبه شونده‌گان اگر آموزش‌ها با توجه به جنبه‌های عملی و کاربردی ارائه شود، ارزشیابی هم صحیح تر خواهد بود. بر این اساس آموزش به صورت کاربردی به همراه ارزشیابی عملی و مهارتی، یک ضرورت برای دانشگاه فرهنگیان است. یعنی ارزشیابی از آنچه که یک معلم بعداً باید بتواند آن را در عمل اجرا کند و ابزار کار او باشد (مصاحبه شونده ۱۰ و ۸).

**۴. شناخت شاخص‌ها و استانداردهای ارزشیابی آموزشی:** این نیاز آموزشی نیز توسط ۱۱ نفر از افراد شرکت کننده (۵۷/۸۹ درصد) در پژوهش توصیه و مورد تأکید قرار گردید. از نظر آنان معمولاً در امتحانات استاندارد های امتحان و ارزشیابی رعایت نمی شود و یا از طرف مسئولان مربوطه مورد بررسی و رسیدگی قرار نمی گیرد. لازم است در این زمینه کمیته ارزشیابی سؤالات تشکیل شود که از وظایف اصلی سرگروه های آموزشی است. در واقع لازم است درصد استاندارد سؤالات امتحانی مشخص شود (مصاحبه کننده ۱). در غیر این صورت دانشگاه فرهنگیان صرفاً یک دانشگاهی مثل بقیه دانشگاه‌ها خواهد بود. انتظار است که این دانشگاه حداقل در این دو زمینه از دیگر دانشگاه‌ها جلوتر باشد (مصاحبه شونده ۱۱). از نظر فرد شماره ۱۴، معمولاً از نوع ارزشیابی معلم می شود، به نوع آموزش او پی برد. مثلاً اگر سوال‌های او غالباً در حوزه دانش باشد، قطعاً روش تدریس او هم دانشی است، و به همین قیاس می تواند روش او تحلیلی، استدلالی، قضاوتی، تجسسی، تخیلی، تجسمی، تحولی و یا در حوزه‌های فراتر باشد. چرا که یک استاد قطعاً وقتی می تواند در حوزه ارزشیابی میدان داری کند که در حوزه آموزش توانایی‌هایش را بروز داده باشد. این سوال مطرح است که آیا معلم آنچه می خواهد ارزشیابی کند را آموزش دهد یا بالعکس؟ شایسته است معلم، آنچه را که می

<sup>1</sup> - Skills

<sup>2</sup> - Knowledge

خواهد ارزشیابی کند، آموزش دهد. در واقع ارزشیابی وسیله ای است در خدمت آموزش، نه آموزش در خدمت ارزشیابی (مصاحبه شونده ۱۴). در این زمینه فرد شماره ۱۳ معتقد است که امتحان و ارزشیابی استاد باید واقعاً بر مبنای سر فصل ها و کتب منبع و مرجع ذکر شده در برنامه درسی دانشجو معلمان صورت بگیرد و معاون آموزشی حتماً باید روی سوالات طرح شده اساتید نظارت کند و سوالات را با سرفصل ها تطبیق دهد. اگر سرفصل مورد نظر در برنامه درسی تدریس نشود، موجب خواهد شد که ما نتوانیم به یک هدف مشترک در طول چهار سال برسیم (مصاحبه شونده ۱۳).

**۵. توانایی طراحی انواع سوالات با ضرایب دشواری مختلف:** نیازی است که ۱۰ نفر (۵۲/۶۳ درصد) از مصاحبه شوندگان آموزش آن را ضروری می دانند. از نظر آنان معمولاً دانشجویان از ارزشیابی اساتید خود گلایه دارند (مصاحبه کننده ۱). چراکه ارزشیابی یکی از مهارت های مهم شغل معلمی است، ولیکن متأسفانه معمولاً مدرسان و اساتید در این زمینه در حد مطلوبی قرار ندارند. اکثراً در طراحی سوالات امتحانی مطابق با استانداردهای ارزشیابی، حوصله کمی از خود نشان می دهند و در صدد استفاده از سوالات تکراری آزمون های ترم های قبل یا همکاران خود هستند. هیچ گاه بررسی نمی شود که سوالات کدام استاد با استانداردهای ارزشیابی مطابقت دارد و بهترین سوالات از نظر ارزشمندی کدامند (مصاحبه شونده ۲ و ۱۲). در واقع مهارت طراحی انواع سوال مهارتی است که شدیداً اساتید به آن نیاز دارند. بسیاری از سوالات تستی و حتی سوالات تشریحی که فعلاً طراحی می شوند، دارای مشکل است. اگر بانکی از سوالات کشور تهیه شود و یک گروه متخصص آنها را بررسی کنند، معلوم می شود که چه اشتباهات بزرگی در طراحی سوالات وجود دارد. بسیاری از مواقع ارزشیابی ها حیطه های مختلف آموزشی و حتی سرفصل ها را نیز پوشش نمی دهند. بسیاری از اوقات اصلاً سوال غلط است و آنچه را که باید بسنجد، نمی سنجد و مشکلات مشابه دیگر. به نظرمی رسد ابتدا باید با یک فراخوان، همه مدرسین موظف شوند که یک نمونه از بهترین سوالات خود را روی سایت دانشگاه قرار دهند یا حتی در قالب یک مسابقه که به بهترین طراح سوالات امتیازاتی اختصاص داده شود، در آن صورت می شود معایب و نواقص را کشف نمود و بر اساس معایب شناخته شده، دوره هایی را تعریف و اجرا نمود (مصاحبه کننده ۷). از نظر مصاحبه شونده ۱۸ در واقع هر جلسه امتحان خود یک جلسه آموزش و یادگیری است که باید به آن توجه بیشتری شود. متأسفانه اغلب سوالات اساتید، چند گزینه ای است. در صورتی که بهترین نوع امتحان، استفاده از سوالات متنوع است. هر چند بستگی به موضوع و اهداف درس هم دارد. کمتر استادی یافت می شود که سوالات چند گزینه ای و انشایی را هم زمان داشته باشد، انتظار نیست که از همه انواع سؤال (صحیح و غلط، وضع کردنی و جا خالی) در یک جلسه امتحان استفاده شود، ولی حداقل انتظار است که سوالات چند گزینه ای و انشایی، هر دو را داشته باشیم تا در واقع همه سطوح تفکر مورد سنجش واقع شود.

**۶. شناخت آزمون های استاندارد شده پیشرفت تحصیلی و کاربرد مناسب آن:** این نیاز، نیاز دیگری است که توسط ۱۰ نفر (۵۲/۶۳ درصد) از مصاحبه شوندگان توصیه و بر آموزش آن تأکید شده است. از منظر آنان ارزشیابی آموزشی ابزار مهمی برای شغل اساتید محسوب می گردد و از مهارت های اصلی شغل معلمی است، در این رابطه، شناخت و کاربرد مناسب آزمون های استاندارد شده، یکی از نیاز های آموزشی اصلی اساتید در زمینه ارزشیابی است (مصاحبه شونده ۱).

**۷. آشنایی با اهداف ارزشیابی در برنامه درسی دانشجو معلمان:** این نیاز توسط ۱۰ نفر (۵۲/۶۳ درصد) از مشارکت کنندگان توصیه گردید. به نظر مهر محمدی (۱۳۹۲) اگر انتظار این است که دانشجو معلمان، در حوزه ارزشیابی، شایستگی هایی را کسب کنند و برنامه های آموزشی در دانشگاه فرهنگیان نیز، قرار است این هدف را زمینه

سازی کند، یکی از مهمترین زمینه های آن، آموزش خود مدرسان است. یعنی اگر قرار است مهارت ارزشیابی به فراگیران آموزش داده شود، به نظر می رسد که مدرسان خودشان باید مسلط به این مهارت باشند و در این زمینه آگاهی های لازم را دارا باشند. در واقع خود مدرسان هم بایستی به حدی از تسلط و انتظام فکری در این حوزه رسیده باشند. بعلاوه این هدف خود یک دلالتی برای همهٔ مدرسان دارد و آن دلالت این است که مدرسان باید در واقع در جهت تحقق این هدف یا نیل به این شایستگی، به نوعی وارد صحنه بشوند و در کلاس های خودشان بتوانند به نوعی این هدف را تعقیب کنند. در واقع گوئی یک نیاز آموزشی برای خود اساتید، بروز و ظهور می کند که همان تسلط به مهارت ارزشیابی است (مصاحبه شونده ۱۶).

**۸. آشنایی با اصول و مبانی فلسفی ارزشیابی آموزشی:** تعداد ۹ نفر (۴۷/۳۶ درصد) از مصاحبه شوندگان لزوم توجه به این نیاز را توصیه نموده اند. به زعم آنان روند ارزشیابی اساتید، بر اساس رویکردها و مبانی اعتقادی و فلسفی آنان شکل می گیرد، یعنی اگر رویکرد او به تدریس رفتارگرایی است، بالطبع ارزشیابی وی نیز از نوع تستی، چهار جوابی و کوتاه پاسخ خواهد بود. اگر رویکرد وی سازنده گرایی باشد، به دنبال این مسأله است که دانشجو در ارزشیابی خلاقیت داشته باشد و تفکر خود و ساخت ذهنی خود را بروز دهد، پس ابزار آموزشی و ارزشیابی او متفاوت می شود. در واقع کل فرایند آموزش را ارزشیابی می داند و ارزشیابی او هم یک ارزشیابی فرایند مدار می شود. پس ابزار آموزشی و ارزشیابی او متفاوت می شود. در حقیقت روش تدریس و ارزشیابی کاملاً به فلسفهٔ مربی در ارتباط است. اگر نگاه استاد رویکرد «آرمان گرایی» باشد ارزشیابی وی، فقط انتقال دانش است. یعنی ارزشیابی بر مبنای حفظ دانش و بخاطر سپردن دانش. اما اگر فلسفه او بر مبنای هستی شناسی یا معرفت شناسی «وجودگرایی» باشد، ارزشیابی او بر مبنای نظر دانشجو شکل می گیرد، یعنی اینکه در رویکرد وجود گرایی دانشجو خود، خودش را ارزشیابی می کند، در واقع باور به توان دانشجو داشتن در رفتار مربی مشهود می شود. اگر نگاه معلم یک نگاه مکتب فلسفی «پراگماتیسم» باشد، به تفکر و حل مسأله توجه می کند. نتیجه این که نوع ارزشیابی، در حقیقت در خدمت نوع نگاه استاد و مربی است که این نوع نگاه می تواند باعث پرورش خلاقیت و یا باعث طرح پرسش های جدید در دانشجویان شود (مصاحبه کننده ۹).

**۹. مهارت در شیوهٔ «خود ارزیابی»:** توانمندسازی اساتید به منظور ایجاد مهارت در شیوهٔ «خود ارزیابی» نیاز دیگری است که توسط ۹ نفر (۴۷/۳۶ درصد) از مصاحبه شوندگان توصیه گردید. به نظر آنان، بحث ارزشیابی شامل چند بخش است: ۱- ارزشیابی از کیفیت آموزش و برنامهٔ درسی ارائه شده توسط خود استاد یا «خود ارزیابی»، ۲- ارزشیابی از آموخته ها و پیشرفت تحصیلی دانشجویان. یک عضو هیأت علمی باید به هر دو سطح ارزشیابی اشراف کامل داشته و در هر دو زمینه توانایی تشخیص کاستی ها را داشته باشد تا بتواند نقص ها را تعدیل کند (مصاحبه شونده ۶ و ۱۲). در این زمینه مشارکت شونده ۱۸ معتقد است که «خود ارزیابی» نیازی که اساتید به آموزش آن، نیاز مبرم دارند. به این صورت که پرسشنامه های مخصوص در این زمینه تهیه و در اختیار اساتید قرار داده شود تا خودآنان از روند کار خود در طی ترم ارزیابی کنند. این روند باعث می شود که گزینه ها و مؤلفه های استاندارد موجود در پرسشنامه، به نوعی به آنان جهت دهد و هم اینکه در واقع خود استاد کار خود را ارزیابی می کند، دور از اعمال نظر مجموعهٔ مدیریت و یا قبل از آن (مصاحبه شونده ۱۸).

۳-۲) سؤال دوم: تا چه اندازه اعضای هیات علمی در زمینه ارزشیابی آموزشی نیاز به آموزش دارند؟

جدول ۳: مقایسه میانگین میزان نیاز اعضای هیات علمی به آموزش در زمینه ارزشیابی با میانگین فرضی ۳

مؤلفه	میانگین	انحراف معیار	انحراف از میانگین	t	درجه آزادی	سطح معناداری
نیاز به آموزش	۳/۵۴	۰/۷۷	۰/۰۶۳	۸/۵۴۷	۱۴۷	۰/۰۰۱

بر اساس یافته های جدول (۳) میانگین میزان نیاز اعضای هیات علمی به آموزش در زمینه «ارزشیابی» ۳/۵۴ می باشد. از آنجایی که t محاسبه شده از t جدول بزرگتر است. بنابراین میزان نیاز اعضای هیات علمی به آموزش در زمینه ارزشیابی، بیشتر از سطح متوسط می باشد.

۳-۳) سؤال سوم: مهمترین نیاز آموزشی اعضای هیات علمی دانشگاه فرهنگیان در زمینه ارزشیابی کدامند؟

جدول ۴: مهمترین نیاز آموزشی اعضای هیات علمی در زمینه ارزشیابی آموزشی

ردیف	مؤلفه های ارزشیابی آموزشی			جمع دو ستون زیاد و خیلی زیاد	
	میانگین	انحراف معیار	فراوانی	درصد	
۱	۳/۶۰	۰/۹۷	۹۰	۶۰	مهارت در انجام ارزشیابی کیفی یا ارزشیابی توصیفی
۲	۳/۶۰	۰/۹۷	۸۲	۵۴/۷	توانایی ارزشیابی مهارت محور به جای حافظه محور
۳	۳/۵۹	۱/۱۱	۸۷	۵۸	مهارت کاربرد ارزشیابی ترکیبی (کتبی، شفاهی، کنفرانس)
۴	۳/۵۹	۰/۹۰	۷۸	۵۲	آشنایی با اصول حاکم بر ارزشیابی با توجه به اقتضات هر رشته
۵	۳/۴۷	۰/۹۶	۷۳	۴۸/۷	توانایی استاندارد سازی آزمون ها
۶	۳/۴۶	۰/۹۹	۷۳	۴۸/۷	توانایی ارزشیابی در حیطه های مختلف (شناختی، عاطفی)
۷	۳/۴۵	۰/۹۲	۷۶	۵۰/۷	شناخت آزمون های استاندارد شده پیشرفت تحصیلی

بر اساس یافته های جدول ۴ از هفت گویه مرتبط با زمینه مهارت ارزشیابی، همه گویه ها میانگینی بالاتر از میانگین فرضی ۳ دارند و نشان می دهد که اعضای هیات علمی در این زمینه نیاز به آموزش دارند. همچنین نتایج جدول حاکی از آن است که بیشترین میانگین (۳/۶۰) مربوط به گویه ۱ "مهارت در انجام ارزشیابی کیفی یا ارزشیابی توصیفی" با ۶۰ درصد پاسخ و همچنین گویه ۲ یعنی "توانایی ارزشیابی مهارت محور به جای حافظه محور" با ۵۴/۷ درصد پاسخ بوده است که مهمترین نیاز آموزشی اعضای هیات علمی را در زمینه ارزشیابی نشان می دهد. علاوه کمترین نیاز مربوط به گویه ۷ یعنی "شناخت آزمون های استاندارد شده پیشرفت تحصیلی" با میانگین (۳/۴۵) و ۵۰/۷ درصد پاسخ بوده است.

## ۳-۴) سؤال چهارم: آیا بین نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی در زمینه ارزشیابی با توجه

به متغیرهای جمعیت شناختی تفاوت وجود دارد؟

جدول ۵: تحلیل واریانس چند راهه نمرات نیازهای آموزشی اعضای هیات علمی در زمینه ارزشیابی

با توجه به متغیرهای جمعیت شناختی

منبع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنا داری
جنس	۰/۱۱۵	۱	۰/۱۱۵	۰/۱۸۵	۰/۶۶۸
میزان تحصیلات	۰/۵۰۶	۱	۰/۵۰۶	۰/۸۱۴	۰/۳۶۹
سابقه کار	۳/۰۱۵	۳	۱/۰۰۵	۱/۶۱۸	۰/۱۸۸
استان محل خدمت	۰/۶۴۴	۳	۰/۲۱۵	۰/۳۴۶	۰/۷۹۲

نتایج مندرج در جدول ۵ نشان می دهد که بین نمرات نیازهای آموزشی اعضای هیات علمی دانشگاه فرهنگیان در زمینه «ارزشیابی آموزشی» بر حسب جنس، میزان تحصیلات، سابقه کار و استان محل خدمت تفاوت معنی داری وجود ندارد.

## بحث و نتیجه گیری

وجود یک سیستم ارزشیابی توانمند در تحول، ارتقاء و بهبود آموزش بسیار مؤثر است، زیرا رشد و تکامل یک نظام آموزشی مستلزم آگاهی از کارایی آن و برنامه ریزی برای بهبود اقدامات در جهت تحقق یافتن هدف های آموزشی است. با این توصیف می توان اذعان نمود که دانشگاه های توانمند نیز سازمان هایی هستند که برای پیشرفت، به ظهور رساندن و ارتقاء شایستگی های اعضای هیأت علمی خود برنامه ریزی و تلاش می کنند. بدون تردید در این راستا عنصر ارزشیابی یکی از ملاک های مهم در کارآمدی آموزشی اعضای هیأت علمی است و دانشگاه فرهنگیان از این امر مستثنی نیست، بلکه در این زمینه رسالت خطیری را بر عهده دارد. به همین دلیل هدف اصلی پژوهش حاضر تعیین والویت بندی نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان در زمینه ارزشیابی آموزشی است که در ادامه به نتایج آن اشاره می گردد.

نگاهی به یافته های این پژوهش نشان می دهد که در بخش کیفی در پاسخ به سؤال اول تحقیق نه نیاز آموزشی اصلی توسط اکثریت مصاحبه شوندگان اظهار گردیده است که در جدول (۲) قابل مشاهده است. به عنوان مثال توانایی در انجام ارزشیابی کیفی نیازی است که توسط ۱۳ نفر از افراد شرکت کننده (۶۸/۴۲ درصد) در پژوهش مورد تأکید قرار گرفت. در همین راستا در بخش کمی نیز «مهارت در انجام ارزشیابی کیفی» نیازی است که بالاترین درصد پاسخ های اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان در حد زیاد و خیلی زیاد (۶۰ درصد) را به خود اختصاص داده و مهمترین نیاز آموزشی اساتید را در این زمینه نشان می دهد (جدول ۶).

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش نتایج جدول (۳) نشان داد که میانگین میزان نیاز اعضای هیات علمی به آموزش در زمینه «ارزشیابی» ۳/۵۴ می باشد. همچنین بر اساس یافته های جدول (۶)، از هفت گویه مرتبط با زمینه ارزشیابی، همه گویه ها میانگینی بالاتر از میانگین جامعه دارند که بدون شک بیانگر وجود نیاز آموزشی اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان در هر ۷ مؤلفه مورد نظر است. در حقیقت نتایج این پژوهش نشان می دهد میزان نیاز اعضای هیأت

علمی دانشگاه فرهنگیان به آموزش در زمینه ارزشیابی، بیشتر از حد متوسط است که با نتایج پژوهش شریفی (۱۳۷۴)؛ عابدی (۱۳۷۴، ۱۳۷۵)؛ سبحانی نژاد (۱۳۷۵)؛ حسنی و کیامنش (۱۳۸۸)؛ اسدی، عطا اله و همکاران (۱۳۹۰) همخوانی دارد. چرا که نتایج این محققان همگی ضعف عملکرد مربیان آموزشی در فرایند اجرای ارزشیابی را نشان می دهد. بدون تردید برگزاری کارگاه ها و دوره های آموزشی در حیطه روش های استاندارد ارزشیابی، گامی مناسب در جهت ارتقاء توان آموزشی و کیفیت خدمات آموزشی اعضای هیأت علمی دانشگاه خواهد بود. بعلاوه «شناخت شاخص ها و استانداردهای ارزشیابی آموزشی» نیازی است که در بخش کیفی توسط ۱۱ نفر از افراد شرکت کننده (۵۷/۸۹ درصد) در پژوهش توصیه و مورد تأکید قرار گرفت که نشان از فاصله وضع موجود با وضع مطلوب می باشد.

همچنین در پاسخ به سؤال سوم پژوهش «آشنایی با اصول حاکم بر ارزشیابی» با ۵۲ درصد و «توانایی استاندارد سازی آزمون ها» با ۴۸/۷ درصد، پاسخ های اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان در حد خیلی زیاد و زیاد را به خود اختصاص داده اند (جدول ۴). قابل ذکر است که این یافته ها با نتایج پژوهش عابدی (۱۳۷۴، ۱۳۷۵) و سبحانی نژاد (۱۳۷۵)؛ «ویشن» (۱۹۹۹)؛ «فوک» و «سیدا» (۲۰۱۰) سازگار است. چراکه نتایج پژوهش این محققان نیز نشان داد که سؤال های آزمون های هماهنگ از نظر صحت اجرا و شیوه تصحیح سؤال ها، دارای مشکلات جدی و غیر قابل اغماض می باشد که بالطبع کاربرد نتایج را مورد تردید قرار می دهد. در واقع یافته های پژوهش حاضر نیز نشان داد که از نظر اکثریت مصاحبه شوندهگان، معمولاً در امتحانات بخصوص امتحانات داخلی استاندارد های امتحان و ارزشیابی رعایت نمی شود و متأسفانه این ضعف مشهود، از طرف مسئولان مربوطه نیز مورد بررسی و رسیدگی قرار نمی گیرد. پس لازم است ارزشیابی های واقعی، قابل اعتماد، صحیح و نوین جایگزین ارزشیابی های سنتی گردد زیرا شواهد نشان می دهد که ارزشیابی های واقعی و جایگزین با روش های سنتی، از سوی فراگیران نیز با پذیرش بهتری مواجه است. بدین سان «توانایی ارزشیابی در حیطه های مختلف» نیاز دیگری است که ۴۸/۷ درصد پاسخ های اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان در حد زیاد و خیلی زیاد را به خود اختصاص داده است (جدول ۴) و با نتایج پژوهش عابدی (۱۳۷۵) همسوست. قابل ذکر است که این محقق نیز سؤال های هماهنگ امتحان را در خصوص سطوح شناختی نامناسب ارزیابی کرد و نشان داد که در تمام امتحانات به سطح دانش، بسیار توجه شده است، ولیکن سطوح بالاتر یادگیری مورد بی مهری قرار گرفته اند. با این حال سؤال های امتحانات هماهنگ نهایی از این نظر نسبت به امتحان داخلی وضع بهتری دارند.

همچنین مهارت کاربرد ارزشیابی ترکیبی (کتبی، شفاهی، کنفرانس) و توانایی ارزشیابی «مهارت محور» به جای «حافظه محور» نیازهای دیگری است که با نتایج لاگودور و دوتونگ (۲۰۱۴) سازگار می باشد (جدول ۴). این محققان نیز نشان دادند که آشنایی با شیوه های ارزشیابی و توانمندی در انتخاب شیوه های مناسب ارزشیابی مؤید تسلط نظری اعضای هیأت علمی است و کاربست تکنیک های مستقیم و غیر مستقیم ارزشیابی برای سنجش برنامه های درسی و سنجش فراگیران تأیید کننده تسلط عملی اعضای هیأت علمی در این زمینه می باشد.

توجه شود که در این زمینه، نتایج حاصل از نظر متخصصان با نظر دانشجویان همسو می باشد. به این صورت که گویه ۱ یعنی " توانایی تدوین سؤالات امتحانی متناسب با محتوای آموزشی تدریس شده " بالاترین توانمندی مورد انتظار را از نظر متخصصان نشان می دهد و از نظر دانشجویان نیز همین گویه بالاترین توانمندی فعلی اعضای هیأت علمی برآورد گردیده است. پس می توان نتیجه گرفت که وضعیت فعلی به وضعیت مطلوب نزدیک است. بعلاوه پژوهشگر در بررسی ادبیات پژوهش، مصاحبه با شرکت کنندگان و نتایج حاصل از پرسشنامه به این نتیجه کلی رسید که روش های ارزشیابی موجود حاکی از فقدان ابزار مناسب معتبر و قابل اعتماد برای ارزشیابی از برنامه ها



هستند. بنابر این شایسته است که روش های ارزشیابی به موازات رویکردهای مختلف دانش و تخصص محور بودن محتوا، تدوین شوند و اساتید رشد حرفه ای خود در این زمینه را با نگرش پیوستگی عناصر برنامه درسی ( فعالیتهای یاددهی یادگیری، محتوا و روش ارزشیابی) مورد سنجش قرار دهند. بر پایه یافته ها پیاده سازی و ساختن چنین تجارب معناداری برای دانشجویان، دانش آموختگان و اساتید ابزاری برای رشد مهارت های ارزشیابی و درک پیوستگی و هماهنگی عنصرهای برنامه های درسی (همخوانی درونی) می باشد. بعلاوه تمرکز تنها بر «ارزشیابی از نتایج یادگیری» می تواند باعث شود که ارزشیابی از فرآیند یادگیری فاصله گرفته و منجر به این شود که دانشجویان تنها به حداقل های لحاظ شده در نتایج یادگیری دست یابند. بنابراین ایجاد رویکردهای جدید، برای فرآیند ارزشیابی ضرورت دارد.

با این توصیف با توجه به اینکه عنصر ارزشیابی یکی از ملاک های بیرونی مهم در ارزیابی گروه آموزشی و اعضای هیأت علمی می باشد، پس دانشگاه ها باید منابع و امکانات، شرایط و بسترهای لازم در زمینه تدوین، انتخاب و آموزش شیوه های نوین ارزشیابی را برای اعضای هیأت علمی خود فراهم سازند. در این میان مشارکت و نظارت مدیریت دانشکده ها و گروه های آموزشی یک مؤلفه ضروری در موفقیت اعضای هیأت علمی در تدوین و اجرای روش های نوین ارزشیابی می باشد. حال این سؤال مطرح است که وظیفه و رسالت دانشگاه ها بخصوص دانشگاه فرهنگیان در این زمینه چیست؟ در حال حاضر ضرورت ایجاد می کند که دانشگاه فرهنگیان به طور مداوم بر آموزش و ارتقاء مهارت های ارزشیابی اعضای هیأت علمی خود از بدو استخدام و به طور مستمر تاکید داشته باشد و برای آن برنامه ریزی کند. در این رابطه توصیه می شود که در فرآیند تدوین، طراحی و اجرای روش های ارزشیابی از متخصصان رشته، دانش آموختگان، متخصصان ارزشیابی و برنامه های درسی بهره بیشتری بگیرد، چرا که شواهد نشان می دهد که ماهیت و کیفیت رویکردهای طراحی و اجرای فعالیت های یاددهی - یادگیری و محتوای برنامه های درسی، عموماً تعیین کننده تناسب و کارآمدی روش های ارزشیابی اساتید می باشد. در این میان با توجه به اینکه دانشجو فردی است که هم در فرآیند یادگیری و هم در فرآیند ارزشیابی مشارکت دارد، لذا لازم است که فرآیند آموزش و ارزشیابی، هر دو با هم مطابقت داشته باشند.

بعلاوه با شناسایی نیازها و تنظیم هدف های آموزشی می تواند رشد حرفه ای اعضای هیأت علمی خود را در این زمینه افزایش دهد تا زمینه کارآمدی، رشد و توسعه همه جانبه کشور را فراهم سازد. با توجه به اینکه مهارت در تدوین و اجرای عنصر ارزشیابی برنامه درسی یک ویژگی پویاست که در برنامه درسی هراسنادهای به شکلی رخ می دهد، بنابر این لازم است دانشگاه فرهنگیان از طریق آموزش و نظارت، تسلط نظری و عملی اعضای هیأت علمی را در این مقوله ارتقاء بخشد، به عنوان مثال می توان در کارگاه های آموزشی مدرسان را با شیوه های نوین ارزشیابی آشنا نمود و توانمندی در انتخاب شیوه های مناسب ارزشیابی را در آنان ارتقاء بخشید. از این طریق می توان موجبات تسلط عملی اعضای هیأت علمی و مهارت در کاربری تکنیک های مستقیم و غیر مستقیم ارزشیابی را برای سنجش فراگیران میسر نمود.

اینک با عنایت به آنچه گفته شد، می توان نتیجه گرفت که برنامه ریزان سیستم آموزشی دانشگاه ها، ناگزیرند برای تدوین برنامه ها و طرح های آموزشی خود دلایل قانع کننده ای داشته باشند. بنابراین شناسایی، تبیین و الویت بندی نیازها، قبل از انتخاب هر نوع راه حل، می تواند بر میزان کارایی و اثربخشی برنامه های آموزشی در دانشگاه ها بیفزاید که البته دسترسی به این هدف با نیازسنجی علمی قابل حصول است و از این طریق می توان اثربخشی و کارآمد بودن آموزش ها را تضمین نمود. بر این اساس دانشگاه فرهنگیان برای تسهیل کارآمدی آموزشی خود و برای تقویت

مهارت های ارزشیابی در اعضای هیأت علمی خود، بایستی با ارزشگذاری به عنصر ارزشیابی در برنامه درسی خود، از طریق تنظیم اهداف آموزشی مناسب به ایجاد مهارت های لازم در این زمینه بپردازد و این مهم از طریق توجه به نیازهای پژوهشی شناسایی شده و برنامه ریزی صحیح قابل دسترسی خواهد بود. در همین راستا، پیشنهادات زیر هم ارائه می گردد:

- ۱- ایجاد یک سیستم یا اداره سنجش و ارزشیابی مستقل در دانشگاه فرهنگیان
- ۲- تشکیل یک کمیته تخصصی برای ارزشیابی سؤالات امتحانی
- ۳- تعیین و تعریف استانداردهای ارزشیابی در دانشگاه فرهنگیان و کنترل سؤالات امتحانی بر مبنای آنها
- ۵- برگزاری امتحانات کتبی دانشجویان توسط اداره سنجش

## منابع فارسی

- اسدی عطا اله، طاهری ماهدخت و خوشرنگ حسین. (۱۳۹۰). **نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی: اولویت ها، راهکارها. مجله پژوهش در آموزش علوم پزشکی**، ۳ (۲)، ۳۶-۴۲.
- اسداللهی، قربانعلی. (۱۳۷۱)، **سیمای ارزشیابی در آموزش پزشکی**. خلاصه مقالات اولین سمینار بررسی کیفیت آموزش پزشکی اصفهان: دانشگاه علوم پزشکی. ص: ۱۵.
- حسینی، محمد، کیامنش، علی رضا. (۱۳۸۸). **نقد و بررسی نظام ارزشیابی تحصیلی ایران از منظر ارزشیابی نظام آموزشی. فصلنامه نوآوری های آموزشی**، شماره ۳۰، سال هشتم.
- خلود، حسین. (۱۳۷۰). **ارزشیابی برنامه های آموزشی. مدیریت امروز**. دوره ششم (بی تا)، ذکر شده از علی علاقه بند ارزشیابی آموزشی، دانشگاه علامه طباطبایی (ص ۴ و ۳)
- سبحانی نژاد، مهدی. (۱۳۷۴). **ارزشیابی امتحانات هماهنگ دوره ی راهنمایی استان اصفهان**، اداره کل آموزش و پرورش استان اصفهان. طرح پژوهشی.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۷۵). **روش های اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی**. تهران: نشر دوران.
- سیف، علی اکبر، (۱۳۶۸). **روانشناسی پرورشی**. چاپ چهارم. تهران: انتشارات آگاه.
- شریفی، حسن پاشا (۱۳۷۴). **ارزشیابی امتحانات و مقایسه آن با امتحانات نهایی و داخلی**، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
- شعاری نژاد، علی اکبر. (۱۳۶۸). **مبانی روانشناختی تربیت**، چاپ اول. تهران: مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.
- شریعتمداری، علی. (۱۳۶۴). **روانشناسی تربیتی**، چاپ دوم، اصفهان: انتشارات مشعل.
- عابدی، احمد. (۱۳۷۴). **ارزشیابی سؤالات امتحان هماهنگ درس های متوسطه اداره کل آموزش و پرورش استان اصفهان**. شورای تحقیقات استان اصفهان، طرح پژوهشی
- موسی پور، نعمت اله. (۱۳۷۶). **مبانی نظری الگوهای ارزشیابی آموزشی**. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۳ و ۴، ص ۱۴۴-۱۱۹.
- مؤمنی مهموئی، محسن. (۱۳۸۸). **ارزشیابی برنامه درسی در آموزش عالی. مجله راهبردهای آموزشی**، دوره دوم، شماره ۲، ص ۱۹-۱۳.

نادری. عزت اله. سیف نراقی. مریم. (۱۳۷۴). *سنجش و اندازه گیری و بنیادهای تحلیلی ابزارهای آن در علوم تربیتی و روانشناسی*. تهران: انتشارات معین.

یمانی، نیکو؛ یوسفی، علیرضا و چنگیز، طاهره. (۱۳۸۵). ارائه یک مدل مشارکتی ارزشیابی استاد. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*. ۱۲۰، (۲)۶.

### منابع انگلیسی

- Bartram, B . (2009). *The Socio Cultural Needs of International Students in Higher Education: A Comparison of Staff and Student Views*.
- Beuckelaer, A.D., Lievens, F. & Bücker, J. (2012). The Role of Faculty Members' Cross-Cultural Competencies in Their Perceived Teaching Quality: Evidence from Culturally-Diverse Classes in Four European Countries. *The Journal of Higher Education* 83(2), 217-248.
- Practitioner research and professional development in education*, Campbell, A., McNamara, O., & Gilroy, P. (2004). Paul Chapman Publishing.
- Casey M, Saunders J, O'Hara T. (2010). Impact of critical social empowerment on and job satisfaction in nursing and midwifery settings. psychological empowerment 34. *Journal of Nursing Management*. 2010; 18(1): 24-
- Chinapah, V and Miron , G. (1999). *Evaluating Educational Programmes and projects: Holistic and practical considerations*. (UNESCO: p:26)
- Cooley, W. (1976). *Evaluation research in education*, New York: Irvington Publisher
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*, Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*, Thousand Oaks: Sage.
- Davis, S, Kirkland, R, Ojano Sheehan, O. (2014). CORE Faculty Development Action Plan at [www.oucom.ohiou.edu/fd](http://www.oucom.ohiou.edu/fd).
- Faas, D. Ross, W. (2012). *Curricula in Irish schools Identity, diversity and citizenship: A critical analysis of textbooks and curricula in Irish schools*. *International Sociology* 2012, 27: 574-591.

- Fook, C.Y. and G.K. Sidhu, 2010. **Authentic Assessment and Pedagogical Strategies in Higher Education**. *J. Soc. Sci.*, 6:153-161.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough?: An *Methods*, 18, 5982. experiment with data saturation and variability, *Field*
- (2014). Evaluation as a Collaborative Activity to J. L. Chen, J. Kafer, B. Arbogast, Hughes, Learn Content Knowledge in a Graduate Course, *Adult Learning*, 25(4):126-133.
- Jang, J. Y. (2009). *Analysis of the Relationship between Internationalization and the Quality*. A dissertation submitted faculty of the Graduate School of the *of Higher Education* University of Minnesota.
- Justin, R. (2012). **Non satis scire (To know is not enough): the impact of Europe's Bologna process on the development of learning and assessment in the context of a higher education institution in Ireland**. PhD thesis, Dublin City University. Identifier :
- Laguador, J. M. Dotong, C. (2014). Knowledge versus Practice on the Outcomes-Based Education Implementation of the Engineering Faculty Members in LPU. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 3(1): 63-74.
- Lee Kuang, Wu. (2000). *A Comparative Analysis of Foreign Student Needs in Taiwan*.
- Khan R, Lee AG, Golnik KC, Paranilam J. (2013). Residency Education Professionalism Vignettes. *Ophthalmology*;120(4):874-.e2.
- Mason, I. (2002). Linking qualitative and quantitative data analysis, In: A. Bryman & R. *Analyzing qualitative data*, New York: Routledge. Burgess (Eds.).
- Noy, C. (2008). Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research, *International Journal of Social Research Methodology*, 11 (4), 327344.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2007). Sampling designs in qualitative research: Making the sampling process more public, *The Qualitative Report*, 12 (2), 238254.
- Plano Clark, V., Creswell, J., O'Neil Green, D., & Shope, R. (2008). Mixing quantitative and qualitative approaches: An introduction to emergent mixed methods research, In: S. HesseBiber & P. Leavy. (Eds.). *Handbook of emergent methods*, New York: The Guilford Press.
- Ran, An; Edward, Viv. (2006). *Meeting the Needs of chineses students in British Higher Education*

B.(2012). **Evaluating the level of degree programmes in higher education**. Rexwinkel, G. **Design of an empirically underpinned instrument**. Doctoral thesis, Utrecht University. Identifier : <http://igitur-archive.library.uu.nl/dissertations/2012-0830-200613/UUindex.html>.

Reyhner, W.S. Gilbert & L. Lockard (Eds.). (2011). **Honoring Our Heritage: Culturally Appropriate Approaches for Teaching Indigenous Students**. (pp. 43-55). Flagstaff, AZ: Northern Arizona University.

Rivelli, S. (2010). **Citizenship education at high school A comparative study between Bolzano and Padova** (Italy). Free University of Bolzano- Bozen- Faculty of education, Viale Ratisbona 16, Bressanone 39042. *Procedia social and Behavioral sciences* 2(2010) 4200-4207.

Plus 2014, 3:126. L. (2014). **Cultural heritage training in the US military** .Springer Svec , Tova, S. (2011). **As valid as it can be? : The assessment of prior learning in high education**. Doctoral Thesis Umea University. Identifier ; <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-43461>.

Khan R, Lee AG, Golnik KC, Paraniham J. (2013). Residency Education Professionalism Vignettes. *Ophthalmology*;120(4):874-.e2.

Sebasaza, M. I. (2010). **Assessment and Study Strategies : A study among Rwandan Students in Higher Education**. Doctoral thesis, Linkoping University, Department of Behavioural Sciences and Learning. Identifier: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-60088>.

Sikart, L. (2008). Effect of Globalization on national Identity: Conflicting Agendas and Understanding. *The Alberta Journal of Education*. 53(3):248-258, USA

Stromquist, Nelly P. (2007). Internationalization as a Response to Globalization: Radical Shift in University Environment. *Higher Education*.53, 81-105, Springer Science & Business Media B.

Tandeter H, Castel OC, Nave R, Jotkowitz A. (2014).Needs Assessment for Faculty Development Activities. *Journal of Family Medicine*,;1(2): 1-3.

Terry, Greene. (2008). **Wauquoit Bay National Estuarine Research Reserve Cultural Need Final Report Assessment**.

**student teachers as** Weshan, H. A. (1999). **A study of effective teaching skills of preservice supervisors in Jordan**. (Doctoral **perceived by cooperating teachers and university** dissertation). Ohio University.

Williams, N. (2006). **Social research methods**. Thousand Oaks: Sage.

## سیر تحول تربیت معلم و مفاهیم آن در گذر تاریخ

علی توانگر<sup>۱</sup>

مریم عامری<sup>۲</sup>

### چکیده:

مقدمه و هدف: پژوهش حاضر با عنوان سیر تاریخی نظام تربیت معلم در ایران می‌باشد. در این پژوهش اهمیت و ضرورت، روش و ساختار تربیت معلم در دوره‌های مختلف مورد بررسی قرار گرفته است. روش: در این پژوهش از روش تحقیق تاریخی و تحلیل اسناد استفاده شده است که شیوه جمع‌آوری آن اطلاعات کتابخانه‌ای، پایان نامه‌ها و مقالات می‌باشد. نتیجه: یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد آموزش افراد با توجه به نیازها و حوائج جامعه صورت گرفته است. و نظام سامان یافته‌ای برای استخدام یا برقراری حقوق و مقرری برای معلمان کشورمان وجود نداشت با تاسیس دارالمعلمین مرکزی که سبب افزایش چند مدرسه در مرکز و بعضی از شهرهای بزرگ شد، معلمین تا اندازه‌ای با روش‌های جدید آشنا شدند، همچنین با تاسیس دانشسرای عالی مدارس گسترش یافته و به دو دوره‌ی ابتدایی و متوسطه تفکیک شدند. در ادامه با تاسیس دانشگاه تربیت معلم، معلمان متخصص و آشنا به دروس تربیتی پرورش یافته و به موازات آن دانشکده علوم تربیتی برای افزایش معلمان ساخته شد. بعد از پیروزی انقلاب اسلامی اعتقاد به تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت کشور افزایش یافته تا معلمان ماهر و متخصص و متعهد و از هر نظر دارای عالی‌ترین جایگاه و منزلت برای این مهم تربیت شوند.

**واژگان کلیدی:** تربیت معلم، دارالمعلمین مرکزی، دانشسرای عالی، دانشگاه فرهنگیان، چشم انداز

<sup>۱</sup>- کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، (۰۹۱۲۶۳۱۴۲۱۷)، a.tavan22@yahoo.com

<sup>۲</sup>- کارشناسی ارشد جغرافیا گرایش مدیریت روستایی، a.tavan22@yahoo.com

## مقدمه:

تعلیم و تربیت یکی از اصول مهم و اساسی هر جامعه‌ای محسوب می‌شود و یکی از ارکان اصلی اجرایی تعلیم و تربیت، معلمان و استادان آگاه و با تجربه‌ای است که در راه اصلاح و توسعه تعلیم و تربیت فراگیران کشور تلاش می‌کنند. از آنجائی که تأمین و تربیت این معلمان بیشتر توسط مؤسسات وابسته به آموزش و پرورش و مراکز تربیت معلم انجام می‌شود، لذا افزایش توان علمی و تخصصی معلمان و استادان باید سرلوحه کار برنامه ریزان توسعه و بهبود نظام آموزش و پرورش قرار گیرد. اگر چه چشم انداز آموزش و پرورش در آینده، دورنمای بسیار پیچیده‌ای است ولی با توجه به اینکه هر آینده‌ای مبتنی بر گذشته است، آینده آموزش و پرورش بر اساس عملکرد گذشته آن پیش بینی می‌شود، به عبارت دیگر موقعیت‌های جدید حاصل پویایی و تحرک در موقعیت‌های گذشته است.

سوابق تعلیم و تربیت آدمی نشان می‌دهد که به علت ناچیز بودن مجموعه میراث اجتماعی و ساده بودن ارتباطات انسانی آموزش و پرورش به وسیله خانواده‌ها و بیشتر به صورت غیر عمدی صورت می‌گرفت. با گسترده شدن دامنه دانش‌ها و مهارت‌های بشری و توسعه فرهنگ و تمدن‌های مختلف افزایش جمعیت تراکم نفوس در شهرها و روستاها رفته رفته نوعی دخالت آگاهانه در جریان انتقال فرهنگ و تمدن به کودک و نوجوانان ضروری شمرده شده و توجه به تربیت غیر عمدی پدید آمد و سالمندان با توجه به مقدار معین به پرورش خرد سالان پرداختند و برای انجام دادن وظایف تعلیم و تربیت به صورت رسمی و عمدی طبق ضوابطی به تدریج سازمان‌های متعددی را ایجاد کردند.

## بیان مساله:

عصر کنونی را عصری می‌دانند که هدف آموزش و پرورش تنها انتقال میراث فرهنگی و تجارب بشری به نسل جدید نیست، بلکه رسالت آموزش و پرورش ایجاد تغییرات مطلوب در نگرش‌ها، شناخت‌ها و در نهایت رفتار انسان‌هاست. در انجام این رسالت در آموزش و پرورش همه کشورها از جمله ایران، معلمان نقشی اساسی و بسیار مهم به عهده دارند، زیرا علاوه بر داشتن نقش هدایتی و حمایتی، مسئولیت انتقال فرهنگ ایرانی، اسلامی و جهانی، ایجاد تغییرات مطلوب در کودکان، نوجوانان و جوانان را بر عهده دارند. (شعبانی، ۱۳۷۴).

از آنجائی که یکی از متولیان مهم در امر تعلیم و تربیت آموزش و پرورش می‌باشد، لذا این نهاد باید

تمامی تلاش خود را در جهت رشد و شکوفایی استعدادها و همچنین هدایت این استعدادها به سوی اهداف تعلیم و تربیت به کار بندد. بر همین اساس مراکز تربیت معلم که هم اکنون در کشورمان به نام دانشگاه فرهنگیان تغییر نام داده است، وظیفه تأمین نیروی انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش به عنوان معلم را بر عهده دارند. دانشگاه فرهنگیان متشکل از مراکزی است که برای تأمین، تربیت و توانمندسازی منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش شکل گرفته و پیشرو در آموزش پژوهش، تولید و ترویج علم نافع مورد نیاز آموزش و پرورش است. این دانشگاه وابسته به وزارت آموزش و پرورش بوده و مطابق با اساسنامه آن دانشگاه، تابع مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی، ضوابط و مقررات وزارتین آموزش و پرورش و علوم، تحقیقات و فناوری اداره می‌شود (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۰).

### اهمیت و ضرورت تربیت معلم:

اسلام معلم را به عنوان پدر روحانی معرفی می‌کند و می‌گوید: (اب معلمک) یعنی یکی از پدران ثلاثه تو، معلم است که به تو دانش می‌آموزد و بنابراین تمام حقوقی که درباره پدر و مادر رعایت می‌شود باید در حق معلم به صورت کامل‌تری رعایت گردد. نام معلم چنان با عظمت است که در جای جای متون اسلامی از او تجلیل به عمل آمده تا به آن حد که خداوند علیم خود را معلم خوانده و رسول-الله(ص) فرموده اند: (انما بعثت معلما).

جایگاه و شأن معلم و استاد تا بدان جاست که رسول‌الله(ص) در کلامی به امام علی(ع) فرموده اند: (یا علی اگر یک فرد بوسیله تو و (بمدد الهی) طریق هدایت را باز یابد و به حق رهنمون گردد پر ارزش تر و بهتر از آن است که مالک شتران سرخ موی فراوان باشی). معلمین مایه‌ی حرکت و برکت جامعه هستند و امام امیرالمومنین علی(ع) فرموده است: (العلماء باقون مابقی الدهر اعیانهم مفقوده و امثالکم فی القلوب موجوده) دانشمندان تا پایان جهان زنده‌اند، شخص آنها در میان نیست اما آثارشان در قلب‌ها موجود است و چنین است که علما به مقام شفاعت می‌رسند. و اینچنین است که اولین معلم خداوند است و پیغمبران و امامان، معلمان بشریت هستند.

معلم در فرهنگ معین، تعلیم دهنده و آموزنده معنی شده است و در فرهنگ عمید، تعلیم دهنده آموزاننده و آموزگار و در لغت نامه دهخدا نیز آموزنده، آموزاننده، تعلیم کننده، آموزگار، استاد و شیخ معنی شده است. در ناظم الاطباء معلم و متعلم را شاگرد معنی کرده‌اند. به دانشمند و فیلسوفی که جامع علوم عصر خود و واضع بخشی از دانش‌ها باشد، معلم گفته‌اند از این رو به ارسطو که علم حکمت را به قید کتابت در آورده و واضع علم منطق بوده، معلم اول گفته‌اند.

توجه به آداب معلمی و متعلمی و تکریم شخصیت معلمان در تاریخچه تعلیم و تربیت در ایران بسیار مورد توجه بوده است. نوشته‌های معلم ثانی «ابونصر فارابی»، تهذیب الاخلاق «ابن مسکویه»، دیدگاه‌های ابن سینا در کتاب‌های «شفا و قانون»، کیکاووس بن اسکندر در «قابو سنامه»، غزالی در «



اینها الولده» و «کیمای سعادت»، نظریات خواجه نصیرالدین طوسی در «اخلاق ناصری»، شیخ طبری در «مکارم الاخلاق»، سعدی در «گلستان»، و... مؤید این امر است. (صافی، ۱۳۷۲)

### سیر تاریخی تربیت معلم در ایران:

بررسی سیر تحولات نظام تربیت معلم در گذشته و حال در ایران حکایت از آن دارد که مربیان و آموزگاران در ادوار مختلف تاریخی از جایگاه رفیع اجتماعی برخوردار بوده‌اند و از آنان با عناوینی چون: مدرس، ادیب، مؤدب، پدر روحانی، معید، عالم، فقیه، مولا، داعی، شیخ، مرشد، دبیر، مربی استاد و آموزگار نام می‌بردند. و از آن جهت که آنان رسالتی مقدس در امر تعلیم و تربیت نوباوگان و نوجوانان بر عهده داشتند، جامعه برای صاحبان این حرفه‌ها ارج و منزلت اجتماعی خاصی قائل بود. اما باید اذعان کرد که در جهت تربیت افرادی که به کسوت معلمی در می‌آمدند، مکان و مؤسسه‌ای رسمی که این گروه به تحصیل در آن اشتغال ورزند تا بتوانند برای ورود به این شغل از آمادگی و خبرگی لازم برخوردار شوند، وجود نداشت. معلمان معمولاً از بین طلاب ساعی و دانش آموختگان مدارس علمیه که صاحب استعدادهای خاصی بودند و ضمناً در مباحث و جلسات درس از خود لیاقت نشان می‌دادند، انتخاب می‌شدند و چنین معمول بود که استادان و مدرسان که از عملکرد شاگردان خویش، به ویژه افراد ساعی اطمینان حاصل می‌کردند، به آنان اجازه نامه‌هایی اعطا می‌کردند که در واقع دانشنامه معلمی تلقی می‌شد. این اجازه نامه را معمولاً استاد هر حوزه درسی به خط خود و در پشت صفحه اول یا آخر یکی از کتاب‌های مورد تدریس خویش می‌نوشت و این نگارش، سند معتبری برای گیرنده آن محسوب می‌شد. (صدیق اعلم، ۱۳۵۵)

شواهد تاریخی نشان می‌دهد که در گذشته نظام سامان یافته‌ای برای استخدام با برقراری حقوق و مقرری برای معلمان کشورمان وجود نداشت و از نظر چگونگی امرار معاش، معلمان از وضعیت رضایت‌بخشی برخوردار نبودند. اصولاً زندگی معلم از ماهیانه مختصری که از هر یک از شاگردان خود دریافت می‌کرد، تأمین می‌شد و رسم چنین بود که شاگردان هرگاه بخشی از قرائت قرآن مجید را تمام می‌کردند، یا به مناسبت اعیاد یا عید نوروز به معلمان خود هدایایی می‌دادند.

لیکن از نیمه دوم قرن سیزدهم ه. ق با تأسیس دارالفنون و ضرورت استخدام معلمان به منظور اداره امور آموزشی، به این نهاد تربیتی توجه شد و از آن زمان، برای نخستین بار معلمان همانند سایر کارکنان دولت سمت دیوانی پیدا کردند. به تدریج موقعیت اجتماعی آنان به دلایل پیدایش سبک جدید تعلیمات که متأثر از ممالک اروپا و گسترش روزافزون تعلیمات عمومی و سواد آموزی بود، از ابهام بیرون آمد و نقش واقعی معلمان در عرصه تعلیم و تربیت کشور، بارزتر گردید.

ناگفته نماند، تا قبل از نهضت مشروطیت و با وجود رواج فعالیت‌های آزادیخواهانه و تجدیدطلبی در میان مردم، تا پایان قرن سیزدهم، هیچ‌گونه کوششی برای استقرار نظام فراگیر تربیت معلم نه از جانب دولتمردان و نه از سوی آزادیخواهان و فرهنگ دوستان به عمل نیامد، به طوری که طی این مدت

مدیران و معلمان مراکز آموزشی برای تصدی شغل خویش دوره تحصیلی خاصی را نمی‌گذراندند و هر کدام از آنان با ذوق و سلیقه شخصی خود برنامه‌های تحصیلی را برای مدارس و اطاق درس تنظیم و تدوین می‌کردند.

مکتب داری نیز یک حرفه خصوصی بود و افرادی که حوصله و آمادگی برای آموزش کودکان داشتند، به شغل معلمی و مکتب داری می‌پرداختند برای این امر تا تصویب قانون اساسی معارف و مصوبات شورای عالی معارف، اجازه نامه‌ای لازم نبود. بعضی از مکتب داران در بعضی از مناطق کشور، دوره مقدمات و در مواردی دوره سطح را نیز در حوزه‌های علمیه گذرانده بودند.

در سال ۱۲۹۰ هجری شمسی، به منظور بالا بردن سطح سواد معلمان تهران، کلاس‌های مخصوص (آموزش ضمن خدمت) در مدرسه دارالفنون تشکیل شد که علاوه بر تدریس علوم و ادبیات، درس دیگری با عنوان اصول تعلیم برای آشنایی معلمان با اصول اولیه تربیت اطفال مطرح شد. همچنین در این سال، به موجب قانون، اولین بار با اعزام سی نفر برای تحصیل در خارج از کشور موافقت شد که پانزده نفر از آنها، برای تحصیل در رشته تعلیم و تربیت و اشتغال در سمت معلمی در نظر گرفته شدند. (صافی، ۱۳۸۷)

#### قانون تأسیس دارالمعلمین و دارالمعلمات (دارالمعلمین مرکزی):

قانون تأسیس دارالمعلمین و دارالمعلمات در سال ۱۲۹۷ خورشیدی تصویب شد و بدین ترتیب از این تاریخ ایجاد مراکز تربیت معلمان زن و مرد صورت قانونی به خود گرفت این مرکز متشکل از دو شعبه ابتدایی و عالی بود. دوره تحصیل در شعبه ابتدایی سه سال و شرط ورود به آن داشتن گواهینامه شش ساله ابتدایی معین شده بود.

در نظامنامه اساسی دارالمعلمین مرکزی به برنامه‌های این دو شعبه، هیأت اداری، وظایف رئیس، ناظم، دفتردار، نظم داخلی، روابط معلمان با متعلمان و بودجه و مقررات امتحانی اشته شده است. در ماده اول این نظامنامه آمده است: دارالمعلمین مرکزی مدرسه‌ای دولتی و مجانی تحت اداره وزارت معارف که برای تعلیمات ابتدائیه و حد معینی از تعلیمات متوسطه تربیت معلم می‌کند و با این نظر منقسم به دو شعبه می‌باشد؛ یکی شعبه ابتدایی، دیگر شعبه عالی، مدت تحصیل در شعبه عالی چهار سال تعیین شده بود. در این نظامنامه هیأت اداری دارالمعلمین مرکزی عبارت بود از: رئیس، ناظم، دفتردار، کتابدار، یک طبیب مخصوص و چند نفر خدمتگزار.

دارالمعلمین عالی: در سال ۱۳۰۷ خورشیدی، برای تربیت دبیر مورد نیاز دبیرستانها، دارالمعلمین مرکزی به دارالمعلمین عالی تبدیل شد و برنامه تربیت معلم متوسطه پایه گذاری گردید و اساسنامه آن به تصویب شورای عالی معارف رسید. این مرکز در سالهای بعد به دانش سرای عالی و دانشگاه تربیت معلم تغییر نام داد. بنا بر این اساسنامه، دارالمعلمین عالی به دو قسمت علمی و ادبی تقسیم شد. قسمت علمی شامل ریاضیات، طبیعیات، فیزیک و شیمی و شعبه ادبی، شامل فلسفه، ادبیات، تاریخ و

جغرافیا بود. دارندگان گواهینامه کامل متوسطه شعبه ادبی و شعبه علمی می‌توانستند در شعبه ادبی یا علمی این مؤسسه برای تحصیل ثبت نام کنند. طبق اساسنامه‌ای که از طرف وزارت معارف در سال ۱۳۰۸ تصویب و ابلاغ شد، تدریس علوم تربیتی در دارالمعلمین عالی معمول گردید و دانشجویان هر یک از شعب این مرکز چنانچه داوطلب شغل معلمی بودند، باید علاوه بر تحصیل شعبه خود، مواد علوم تربیتی را نیز فرا می‌گرفتند و امتحان می‌دادند.

### قانون استخدام فارغ التحصیلان دارالمعلمین عالی:

به موجب این قانون که در آذر ۱۳۰۸ خورشیدی، به تصویب رسید دارندگان درجه لیسانس دارالمعلمین عالی از امتیازات استخدامی خاصی برخوردار شدند. فارغ التحصیلان در بدو استخدام با رتبه چهار استخدام می‌شدند و رتبه‌های بعد را سریعتر از دیگر مستخدمان دولت طی می‌کردند. وزارت معارف مکلف بود، فارغ التحصیلان دارالمعلمین عالی را در مدارس دولتی به خدمت بگمارد. دولت نمی‌توانست تا زمانی که وزارت معارف به فارغ التحصیلان این مرکز نیاز دارد، آنان را در ادارات دیگر به خدمت بپردازد.

### قانون تربیت معلم و تأسیس دانشسراهای مقدماتی:

به موجب این قانون که در ۱۱۱ سفند ۱۳۱۲ به تصویب رسید - دولت مکلف شده است از اول فروردین ۱۳۱۳ خورشیدی، به مدت پنج سال، ۲۵ باب دانشسرای مقدماتی و یک باب دانشسرای عالی دختران در تهران و در ولایات تأسیس کند و دانشسرای عالی پسران را تکمیل نماید. در این قانون عنوان‌های "آموزگار" برای معلم دوره ابتدایی، "دبیر" برای معلم متوسطه و هنرآموز برای معلم هنرستان و استاد برای معلم مدرسه عالی و دانشگاه وضع شد. بر اساس این قانون، شرط ورود به دانشسراهای مقدماتی، داشتن تحصیلات سه ساله متوسطه و شرط ورود به دانشسراهای عالی داشتن گواهینامه کامل متوسطه بود. در این قانون مقرر شده است که دانشسراها باید جملگی شبانه روزی و مجانی باشند و دانشسراهای مقدماتی، برای مدارس ابتدایی آموزگار و دانشسرای عالی برای دانشسراهای مقدماتی و دبیرستانها معلم، تربیت کنند. رؤسا و استادان دانشسرای عالی باید درجه دکتری و رؤسای دانشسراهای مقدماتی باید لیسانس دانشسرای عالی داشته باشند).

گواهینامه دانشسراهای مقدماتی از لحاظ استخدامی، معادل دیپلم کامل متوسطه و دانشنامه پایان تحصیلات دانشسرای عالی معادل با لیسانس و دارای مزایای اختصاصی از لحاظ استخدام بوده است. به موجب این قانون هر یک از دانشسراها یک دبستان یا یک دبیرستان ضمیمه خواهند داشت و شاگردان سال دوم باید در آنجا تمرین معلمی را انجام دهند.

طبق آیین نامه اجرایی این قانون، "نخستین دانشسراهای مقدماتی در شهرهای تهران، تبریز، اصفهان، شیراز، کرمان، مشهد، رشت، بیرجند، رضاییه، بروجرد، کرمانشاه، اهواز و یزد تأسیس شد. پ حقوق ماهانه دبیران و دانشیاران، بالاترین حقوق شروع خدمات دولتی تعیین گردید."

توسعه دانشسراهای مقدماتی و تشکیل کلاسهای کمک آموزگاری. به موجب قانون تعلیمات اجباری مصوب ۱۳۲۲ خورشیدی که پیشتر مورد بحث قرار گرفت، دانشسراهای مقدماتی در مناطق مختلف کشور بتدریج توسعه یافت و علاوه بر تأمین معلمان، مدارس ابتدایی از طریق دانشسراهای مقدماتی کلاسهای کمک آموزگاری نیز برابر اساسنامه مربوط تشکیل شد. گرچه برای مدت محدودی تربیت معلم از طریق دانشسراهای مقدماتی متوقف شد، ولی این مراکز تا سال خورشیدی، ۱۳۵۸ با تغییراتی از نظر مدت تحصیل مهمترین مراکز تربیت و تأمین معلمان ابتدایی شهر و روستا بوده است.

### دانشسرای کشاورزی و سایر مراکز تربیت معلم:

به منظور تربیت آموزگاران فنی برای دبستانهای کشاورزی روستایی در ۲۳ اردیبه‌شست ۱۳۲۸ خورشیدی، اساسنامه و برنامه دانشسرای کشاورزی به تصویب شورای عالی فرهنگ رسید. فارغ التحصیلان این دانشسرا موظف بودند اصول کلی کشاورزی جدید را به طور علمی و عملی در قصبات و روستاها تعلیم دهند.

دانشسرای تربیت بدنی: برای تربیت آموزگاران مرد و زن مخصوص دبستانهای کشور، اساسنامه و برنامه دانشسرای تربیت بدنی در دوم مرداد ۱۳۲۷ به تصویب شورای عالی فرهنگ رسید. فارغ التحصیلان این دانشسراها موظف بودند در مدارس ابتدایی امور ورزش و تربیت بدنی را به عهده گیرند.

دانشسرای عشایری: هدف از تأسیس مراکز، تربیت آموزگار برای تدریس در دبستانهای عشایری بوده است. و برنامه این مراکز در دی ماه ۱۳۳۴ خورشیدی به تصویب شورای عالی فرهنگ رسید و نخستین مرکز آن در سال ۱۳۳۵ در شیراز تأسیس شد. از شرایط ورود به دانشسرای عشایری ایلی بودن، داشتن گواهینامه ششم ابتدایی و قبولی در امتحان ورودی بوده است. مدت آموزش در دانشسراهای عشایری یک سال تمام (دوازده ماه) تعیین شده بود.

دوره یکساله تربیت معلم. به منظور تأمین معلمان مورد نیاز دوره ابتدایی، دوره یکساله تربیت معلم در ۱۳۳۸ تأسیس شد. م اساسنامه مصوب، دارا بودن دیپلم کامل متوسطه در یکی از رشته‌های متوسطه از شرایط ورود به آن بوده است. فارغ التحصیلان این مراکز، فوق دیپلم داده می‌شد. محل خدمت آنان نیز در مدارس راهنمایی تحصیلی شهر و روستا بود.

مراکز تربیت مربی کودک: به منظور تأمین مربیان مورد نیاز کودکانها و دوره آمادگی، مراکز متعددی در تهران و شهرستانها تأسیس شد و از سال ۱۳۵۱ به بعد گسترش یافت. شرط ورود به این مراکز دارا بودن گواهینامه دیپلم کامل متوسطه و مدت تحصیل ابتدا شش ماه و سپس یک سال تحصیلی بوده است. فقط بانوان می‌توانستند در این مراکز تحصیل کنند.

تربیت معلم کودکان استثنایی: به منظور تربیت و تأمین معلمان کودکان استثنایی، اساسنامه این مراکز در سال ۱۳۴۷ از تصویب شورای عالی آموزش و پرورش گذشت. دارا بودن دیپلم کامل متوسطه و توفیق در امتحانات ورودی از شرایط اصلی ثبت نام در مراکز تربیت معلم استثنایی بوده است.

دارندگان دیپلم کامل متوسطه با گذراندن یک سال تحصیلی و به صورت روزانه در مدارس ابتدایی به تحصیل می‌پرداختند.

### **تأمین معلم از طریق سپاه دانش:**

با شروع کارسپاهیان دانش، مراکز تربیت معلم یکساله بتدریج منحل و تدریس در مدارس سپاه دانش روستاها به عهده کسانی بود که به جای خدمت سربازی (با دیپلم کامل متوسطه و گذراندن دوره چهار ماهه آموزشی) به این امر مبادرت می‌ورزیدند.

### **دانشسراهای راهنمایی تحصیلی:**

با تغییر ساختار آموزش و پرورش در سال ۱۳۴۵ و پیش بینی دوره راهنمایی تحصیلی در نظام آموزش و پرورش ایران، دانشسراهای راهنمایی تحصیلی از سال تحصیلی ۵۰-۱۳۴۹ در تهران و شهرستان‌ها تأسیس شد. طبق اساسنامه مصوب شورای عالی آموزش و پرورش در این مراکز، ابتدا رشته‌های تحصیلی علوم تجربی، ریاضی، علوم انسانی، حرفه و فن و زبان خارجی دایر شد. مدت تحصیل در این مراکز دو سال معین شد.

### **مؤسسه تربیت معلم و تحقیقات تربیتی:**

در سال ۱۳۴۳ دانشسرای عالی منحل شد و به جای آن سازمان تربیت معلم و تحقیقات تربیتی به وجود آمد. این سازمان دارای سه مؤسسه تربیت دبیر، تربیت مدیر، راهنمای تعلیماتی و مؤسسه تحقیقات و مطالعات تربیتی شد.

دانشگاه تربیت معلم: در مرداد ۱۳۴۶ دوباره دانشسرای عالی دایر شد، این دانشسرا دارای چهار مؤسسه به شرح زیر بود:

۱. مؤسسه تربیت دبیر برای تربیت دبیران رشته‌های مختلف مورد نیاز وزارت آموزش و پرورش؛
۲. مؤسسه تربیت مدیر و راهنمای تعلیماتی؛
۳. مؤسسه تدریس ریاضیات؛
۴. مؤسسه تحقیقات و مطالعات تربیتی.

در شهریور ۱۳۵۳ دانشسرای عالی به دانشگاه تربیت معلم تغییر یافت. و دارای شعبه‌هایی به نام دانشسرای عالی در یزد، زاهدان و سنندج بود. برای تربیت دبیران مورد نیاز کشور در بعضی از دانشگاه‌ها، دانشکده‌ای به نام دانشکده علوم تربیتی ایجاد شد که وظیفه اصلی آنها تربیت دبیر در شعبه‌های مختلف بوده است.

### **قوانین و مقررات تربیت معلم پس از انقلاب اسلامی:**

پس از انقلاب اسلامی در اساسنامه و آیین نامه‌ها و برنامه‌های مراکز تربیت معلم و تربیت دبیر دانشگاه‌ها تغییراتی به وجود آمد و در مورد کارآموزان این مراکز آموزشی و استخدام آنان قوانینی وضع شد و برای تربیت و تأمین معلمان مدارس ابتدایی، استثنایی، راهنمایی تحصیلی، متوسطه عمومی و فنی و حرفه‌ای رشته‌های جدیدی به رشته‌های قبلی افزوده گشت. مراکز مهم تربیت معلم و تربیت دبیر تا سال ۱۳۷۰ خورشیدی عبارت است از:

دانشسراهای تربیت معلم: برای تربیت و تأمین معلمان دوره ابتدایی بخش‌ها و روستاها مراکزی به نام دانشسراهای تربیت معلم. برای تربیت و تأمین معلمان دوره ابتدایی بخشها و روستاها مراکزی به نام دانشسراهای تربیت معلم در شهرهای کوچک و بخش‌ها تأسیس شده است. طبق اساسنامه مصوب اسفند ۱۳۶۲ در شورای عالی آموزش و پرورش، دوره تحصیل در این مراکز چهار سال و دو سال است. فارغ التحصیلان دوره راهنمایی تحصیلی به مدت چهار سال تحصیل می‌کنند و پس از گذراندن امتحانات نهایی موفق به اخذ دیپلم کامل متوسطه نیز می‌توانند به مدت دو سال در این مراکز تحصیل کنند و دیپلم مزبور را دریافت دارند. دانشسراهای تربیت معلم معمولاً به صورت شبانه‌روزی اداره می‌شود و به هر دانش آموز معلم در مدت تحصیل ماهانه مبلغی به عنوان کمک هزینه تحصیلی و حقوق کارآموزان پرداخت می‌شود. فارغ التحصیلان این دوره موظف هستند دو برابر مدت سنوات تحصیلی در وزارت آموزش و پرورش خدمت کنند. و عزل رؤسای دانشسراهای تربیت معلم با نظر رئیس آموزش و پرورش منطقه و با تأیید مدیر کل استان صورت می‌گیرد، یکی از شرایط ثبت نام و ارائه تحصیل در این مراکز، بومی بودن داوطلبان است.

مراکز تربیت معلم (دوساله): در اساسنامه این مراکز که مورد تجدید نظر قرار گرفته و در سال ۱۳۶۲ به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش رسیده است، مهمترین اهداف آن را تربیت معلمان صالح، ذی فن، آگاه به ولایت فقیه، برای تأمین نیروی انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش دوره‌های قبل از دبستان، دبستان و راهنمایی تحصیلی سراسر کشور بیان کرده است.

- رشته‌های تحصیلی این مراکز عبارت است از:

۱. آموزش ابتدایی، ۲. ادبیات فارسی، ۳. زبان خارجی، ۴. هنر، ۵. علوم ریاضی، ۶. علوم اجتماعی، ۷. تربیت معلم، ۸. علوم تجربی، ۹. علوم دینی و عربی، ۱۰. حرفه و فن، ۱۱. امور پرورشی، ۱۲. کودکان استثنایی (نابینا، ناشنوا و عقب مانده ذهنی). - به فارغ التحصیلان گواهینامه فوق دیپلم تخصصی در رشته مربوطه اعطا می‌شود.

گروه هماهنگی تربیت معلم: به منظور بررسی و تصویب برنامه‌ها ومقررات آموزشی مربوط به مراکز تربیت معلم دو ساله و فراهم کردن زمینه اولیه تحصیل فارغ التحصیلان این مراکز در سطح کارشناسی در دانشگاه‌های کشور تشکیل گروه خاصی به نام گروه هماهنگی تربیت معلم در تاریخ ۶۴/۱۲/۱۳ به

تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی رسید که ریاست این گروه بر عهده وزیر آموزش و پرورش گذارده شد و اعضای آن با موافقت وزرای فرهنگ و آموزش و پرورش انتخاب می‌شوند.

به موجب این مصوبه، گروه هماهنگی تربیت معلم یکی از گروه‌های هفتگانه شورای عالی برنامه ریزی وزارت فرهنگ و آموزش عالی تعیین شد. بر اساس مصوبات گروه هماهنگی تربیت معلم و تأیید مفاد آنها در شورای عالی برنامه‌ریزی وزارت فرهنگ و آموزش عالی مقرر شد:

- گزینش دانشجو برای مراکز تربیت معلم دو ساله از طریق کنکور سراسری دانشگاه‌ها انجام گیرد.

- دوره دو ساله مراکز تربیت معلم دوره کاردانی تلقی شود و مقررات آموزشی دانشگاه‌ها از نظر ترمی بودن و واحدی کردن دروس و... در این مراکز نیز اجرا شود.

- دروس مراکز دو ساله مانند دروس کاردانی شامل دروس عمومی، تربیتی و اختصاصی باشد.

- به فارغ التحصیلان مدرک فوق دیپلم داده شود و دارای ارزش علمی و استخدامی باشد.

- جدول ساعات دروس و برنامه تفصیلی هر درس در تمام رشته‌های تحصیلی مورد بررسی و تجدید نظر قرار گیرد. برای این امر گروه‌های مطالعاتی متعدد در سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش با حضور استادان و کارشناسان ذی ربط تشکیل شود.

- رشته‌های تحصیلی مورد نیاز وزارت آموزش و پرورش در سطح کاردانی مربوط به تربیت معلم عمومی و فنی و حرفه‌ای مشخص شود.

- سیاست‌های کلی به منظور ایجاد و گسترش دوره‌های کارشناسی پیوسته و ناپیوسته برای فارغ التحصیلان مراکز تربیت معلم دو ساله مشخص شود.

علاوه بر موارد فوق کلیه رشته‌های دبیری دانشگاه‌ها و برنامه درسی آنها با توجه به نیازهای وزارت آموزش و پرورش مورد تجدید نظر قرار گیرد.

### مراکز تربیت معلم فنی و حرفه‌ای:

این مراکز به منظور تربیت و تأمین دبیران مورد نیاز در رشته‌های فنی و حرفه‌ای و طبق اساسنامه مصوب ایجاد شده‌اند. در این مراکز علاوه بر تحصیل در دوره‌های کاردانی، تعدادی از فارغ التحصیلان آموزشکده‌های فنی و حرفه‌ای در سطح کارشناسی تحصیل می‌کنند و پس از اتمام دوره تحصیل در هنرستانهای فنی و حرفه‌ای به تدریس می‌پردازند.

دانشگاه‌های تربیت معلم و دانشکده‌های علوم تربیتی و تربیت دبیر دانشگاه‌ها: یکی از سازمانهای مهم کشور که مجاز است دست کم در هر سال شصت هزار نفر از فارغ التحصیلان مراکز تربیت معلم و دانشگاه‌ها را به عنوان کادر آموزشی و اداری خود استخدام کند، وزارت آموزش و پرورش است. تربیت

و تأمین درصد بسیاری از این نیروی انسانی مورد نیاز بر عهده دانشگاه‌های تربیت معلم و دیگر دانشگاه‌ها و مؤسسات عالی کشور گذارده شده است.

پس از انقلاب اسلامی علاوه بر دانشگاه تربیت معلم تهران به تدریج در تبریز، زاهدان، یزد و سنج دانشگاه تربیت معلم به صورت شعبه یا مستقل تأسیس شده و رشته‌های دبیری در تعداد زیادی از دانشگاه‌های تهران و استانها و شهرستانها توسعه یافته است. دانشجویان رشته‌های دبیری برابر قانون مربوط، حقوق کارآموزی دریافت می‌دارند. درصدی از دانشجویان دانشگاه‌های مختلف نیز که شاغل در وزارت آموزش و پرورش هستند، از مأموریت تحصیلی استفاده می‌کنند. (فلاحی، ۱۳۸۸)

جدول شماره: ۱ خلاصه تحولات تاریخی تربیت معلم در ایران

تغییر و تحولات تربیت معلم	بازه زمانی	مهم‌ترین وقایع این دوره
قبل از پیروزی انقلاب اسلامی	۱۲۹۷-۱۳۱۲	تأسیس دارالمعلمین و دارالمعلمات و دیگر مراکز تربیت معلم
	۱۳۱۳-۱۳۵۷	تأسیس دانشسراهای مقدماتی و عالی و دیگر مراکز و تصویب قانون تربیت معلم
بعد از پیروزی انقلاب اسلامی	۱۳۵۸-۱۳۸۱	بازنگری در برنامه‌های تربیت معلم و گسترش مراکز
	۱۳۸۱-۱۳۸۷	رویکردهای مختلف به تربیت معلم، محدود شدن تدریجی مراکز تربیت معلم
	۱۳۸۷-۱۳۹۱	توقف موقت پذیرش دانشجو در مقطع کاردانی، لغو موقت قانون متعهدین خدمت در آموزش و پرورش (مصوب ۱۳۶۹)
	۱۳۹۱ تا کنون	تصویب اساسنامه و تأسیس دانشگاه فرهنگیان

#### اهداف تربیت معلم در دوره های پنج گانه:

هر گونه تحول و انقلابی در نظام های آموزشی بدون ایجاد تغییر در تفکر و عملکرد معلم تلاشی بی نتیجه است. تربیت معلم از جمله عناصر کلیدی این نظام ها به شمار می رود. با توجه به افزایش جمعیت دانش آموزی در دوره های مختلف تحصیلی بر اساس افزایش جمعیت کشور در شهرها و روستاها و ضرورت عمومی و اجباری شدن تعلیمات عمومی و نیمه تخصصی کشور تا پایان دوره متوسطه و با توجه به پیشرفت سریع علوم و تجارب بشری، به ویژه علوم تربیتی و روان شناسی و روش های یاددهی-یادگیری و توسعه فناوری و ابزار آموزش و تحولات مربوط به نظام آموزش و پرورش



ایران در افق چشم انداز 20 ساله کشور چشم انداز نظام تربیت معلم ایران باید به گونه ای باشد تا به چالش های علمی ، صنعتی ، فرهنگی ، اقتصادی ، اجتماعی و اخلاقی و امکان دستیابی به توسعه پایدار پاسخگو باشیم ، این تحول مستلزم تحول در نظام تربیت معلم کشور است . که این تحول در دوره های پنج گانه به شرح ذیل می باشد.

جدول شماره: ۲ اهداف تربیت معلم در دوره های پنج گانه

اهداف/ماهیت	دوره
تربیت افراد کاردان و متخصص در شاخه های فنی و نظامی- رفع حوائج و نیازهای جامعه با استفاده از معارف جدید-آشنا ساختن مردم به صنایع و حرف و فنون جدید اروپا و انتشار آن در ایران-تالیف، ترجمه، چاپ و نشر کتاب در زمینه های مختلف هنری، علمی و عمرانی.	دارالفنون
تعلیم و تربیت معلمان به منظور کسب مهارت های معلمی- افزایش کارائی و شغل معلمی در مدارس- تدریس مواد اختصاصی آموزش و پرورش یعنی روان شناسی، منطق و اصول آموزش و پرورش	دارالمعلمین مرکزی
تربیت دبیران متخصص، کارآمد و آگاه به فنون تربیتی و شیوه های ارزشیابی و الگوهای تدریس - تربیت نسلی که موجب بقا و دوام اجتماعی و علمی جامعه باشد.	دارالمعلمین عالی
تربیت معلمان و دبیران در رشته های تحصیلی جداگانه همراه با تعهد و تخصص علمی و تربیتی - فراهم آوردن اهداف آموزشی از نظر شناختی، مهارتی و انگیزشی- تربیت مدیران و کارشناسان آموزشی و متخصصین راهنمایی و مشاوره و سنجش و اندازه گیری به منظور تربیت نیروی انسانی و تامین نیازهای آموزش و پرورش. (به لحاظ فلسفی می توان دریافت که چارچوب فکری راه اندازی دانشگاه تربیت معلم به طور استراتژیک می تواند از هم افزایی تامین مدرس برای بخش آکادمیک در کنار تامین استادکار برای بخش صنعتی حاصل شود)- محتوای برنامه شامل دروس عمومی، تربیتی و تخصصی است مجموع این واحدها اعم از عمومی ، تربیتی و تمرین معلمی 25 واحد است دروس اختصاصی با توجه به رشته های متفاوت و مربوط به موضوعات تخصصی رشته تدوین می شود.	دانشگاه تربیت معلم
تربیت معلمان توانمند، صالح، متعهد و مسئول نسبت به مذهب و ایدئولوژی اسلامی و فرهنگ ملی جامعه ، تقویت روحیه ای آزادگی و مسئولیت در معلمان- ایجاد و گسترش دوره های کارشناسی پیوسته و ناپیوسته برای فارغ التحصیلان مراکز تربیت معلم دو ساله - سرمایه گذاری مادی و معنوی در تربیت معلم برای افزایش توان حرفه ای معلمان - تربیت	انقلاب اسلامی

و تامین دبیران فنی و حرفه ای بعد از اتمام دوره های کاردانی و کارشناسی برای تدریس در هنرستان فنی و حرفه ای - تامین نیروی انسانی مدارس متوسطه از طریق دانشگاه های تربیت معلم ، شهید رجایی و سایر دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی و جدیداً هم دانشگاه فرهنگیان	
--	--

منبع: عبادی نژاد حسینی، ۱۳۹۰

### وضعیت آموزشی حاضر تربیت معلم در ایران

از آغاز سال ۹۱ دانشگاه تربیت معلم به دانشگاه فرهنگیان تغییر نام داده و اساسنامه جدیدی برای آن تدوین شده و فعالیت جدید خود را آغاز نمود. دوره دو ساله تربیت معلم به چهار سال افزایش یافت و تغییراتی در ساختار آن ایجاد شد؛ اما تغییر کلی در ساختار آموزشی و برنامه درسی آن ایجاد نشده است. انتخاب دانشجویان معلمان هنوز از طریق کنکور ورودی و نمره آزمون و با تأیید گزینش اخلاقی جذب مراکز دانشگاه فرهنگیان می‌شوند. دانشجویان معلمان در انتخاب درس‌های مرتبط با تعلیم و تربیت قدرت انتخاب ندارند. ۷۵ درصد از آموزش‌های تربیت معلم به اطلاعات عمومی و نظری مربوط است و تنها ۲۵ درصد به چگونگی یاد دادن اختصاص یافته و زمان کمتری برای آموزش مهارت‌ها و توانایی‌های حرفه‌ای در نظر گرفته شده است (ملایی نژاد، ذکاوتی، ۱۳۸۷).

بعضی مطالعات نشان می‌دهد تحقق صلاحیت‌های معلم در برنامه درسی تربیت معلم در کلیه مؤلفه‌ها در سطح نسبتاً مطلوبی قرار دارد؛ اما نارسایی‌هایی در بخش محتوا و روش‌های تدریس برنامه درسی وجود دارد از جمله آن‌ها می‌توان: غیر کاربردی بودن درس روش‌ها و فنون تدریس، وجود سرفصل‌های غیر ضروری، عدم توجه به مباحث روانشناسی، به روز نبودن منابع درسی، شیوه ارزشیابی نامناسب، موضوع محور بودن منابع درسی، حجم زیاد کتب درسی، عدم توجه به تحقیق و پژوهش و زمان کم برخی دروس، عدم آشنایی مدرسان با تکنولوژی آموزشی، پایین بودن سطح علمی برخی مدرسان، استفاده از روش‌های سنتی تدریس، تدریس برخی مدرسان در دروس غیر تخصصی و انگیزه پایین برخی از مدرسان در دروس غیر تخصصی و انگیزه پایین بسیاری از مدرسان نسبت به کار خود نام برد (همان، ۱۳۸۷).

### اهم قوت‌ها و چالش‌های برنامه‌ها و فعالیت‌های تربیت معلم در ایران

بررسی سیر تحولات تربیت معلم در صد سال گذشته، نشانگر این واقعیت است که نظام جذب، تربیت و تأمین معلم در آموزش و پرورش ایران دستخوش تغییرات و بازنگری‌های مستمر قرار گرفته و نقاط قوت و ضعف قابل توجهی داشته است که در زیر به اهم آنها اشاره می‌شود.

### نقاط قوت

- ✓ تصویب قوانینی مهم مانند قانون تربیت معلم در سال ۱۳۱۲ ه. ش و قانون متعهدین خدمت مصوب ۱۳۶۹ ه. ش
- ✓ ایجاد و گسترش ساختارهای متعدد برای تربیت و تأمین معلمان شهری و روستایی و عشایری مدارس شهری، روستایی و استثنایی از ۱۲۹۷ تا ۱۳۸۱ ه. ش
- ✓ پیش بینی پزشک در اساسنامه دار المعلمین و دار المعلمات در سازمان مراکز تربیت معلم
- ✓ تأکید بر تأسیس مدارس ضمیمه دانشسراهای مقدماتی و عالی در قانون تربیت معلم مصوب ۱۳۱۲ ه. ش
- ✓ تصویب قانون اعزام محصل به خارج و تأکید بر اختصاص دادن ۳۵ درصد از دانشجویان اعزامی در رشته معلمی
- ✓ انتشار مجله اصول تعلیمات در ۱۲۹۸ ه. ش برای ارتقا و افزایش اطلاعات معلمان کشور که اکنون به نام فصلنامه تعلیم و تربیت منتشر می شود
- ✓ اختصاص دادن درصد قابل توجهی از ساعات درس مراکز تربیت معلم به علوم تربیتی و روانشناسی
- ✓ تشکیل دادن گروه هماهنگی تربیت معلم با تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی و وزارت علوم تحقیقات و فناوری در وزارت آموزش و پرورش
- ✓ مطالعه همه جانبه و وضعیت تربیت معلم و تأمین نیروی انسانی وزارت آموزش و پرورش در سند ملی آموزش و پرورش و ذکر قلمرو، وظایف، رویکردها و اصول حاکم بر نظام تربیت معلم و تأمین نیروی انسانی در سال ۱۳۸۷ ه. ش
- ✓ ایجاد دانشگاه شهید رجایی به منظور تربیت و تأمین معلمان فنی و حرفه ای
- ✓ تأکید ریاست جمهوری در اجلاس رؤسای آموزش و پرورش کشور در تابستان ۱۳۸۷ مبنی بر ضرورت وجود دانشگاه مستقل تربیت معلم در وزارت آموزش و پرورش
- ✓ وجود دانشکده های علوم تربیتی و روانشناسی و تربیت معلم در دانشگاههای متفاوت کشور و بهره مندی معلمان شاغل آموزش و پرورش در سالهای گذشته
- ✓ تصویب کردن اساسنامه مراکز تربیت معلم و مراکز عالی فنی و حرفه ای در شورای گسترش وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در راستای تأسیس مجتمع آموزش عالی پیامبر اعظم در سال ۱۳۸۹ ه. ش (صافی، ۱۳۸۷).

چالش ها :

بررسی مسائل تربیت معلم نشان می‌دهد که وزارت آموزش و پرورش هم‌اکنون در مورد تربیت و تأمین و ارتقای علمی معلمان و کارکنان خود با مشکلات و چالش‌های متعدد روبه‌روست که مهمترین آنها عبارتند از:

- ۱- تصویب قانون مدیریت خدمات کشوری و تأکید بر استخدام دارندگان مدرک تحصیلی لیسانس و بالاتر در وزارت آموزش و پرورش و در نتیجه عدم پذیرش دانشجو در مراکز تربیت معلم در سال ۱۳۸۷ ه. ش
- ۲- عدم نگرش سرمایه‌ای به آموزش منابع انسانی آموزش و پرورش از طرف سازمان‌ها و مراجع سیاستگذاری و برنامه‌ریزی کشور و مبادی توزیع و تخصیص منابع
- ۳- تهیه طرح‌های متعدد، مطالعات مکرر، پژوهش‌های زیاد و عدم تصویب در مراجع ذیربط یا عدم ایجاد زمینه مناسب برای اجرای آنها، یا عدم استفاده از داده‌های پژوهش‌ها در سیاستگذاری‌ها و در نتیجه نبود سیاستی جامع، مدون، قابل اجرا و مورد توافق مراجع ذیربط در مورد تربیت معلم و تأمین نیروی انسانی وزارت آموزش و پرورش مانند:
  - ✓ تصویب اصول ۳۵ تا ۴۴ مربوط به معلم، انتخاب، جایگاه، تربیت و گسترش مراکز تربیت معلم و عدم اجرای اصل ۳۷ مربوط به تمام وقت بودن معلمان در طرح نظام جمهوری اسلامی ایران مصوب ۱۳۶۷ ه. ش
  - ✓ تصویب کردن طرح نظام جامع تربیت معلم در گروه هماهنگی برنامه‌ریزی تربیت معلم و تأکید کردن بر پذیرش معلم در وزارت آموزش و پرورش از طریق نظام تربیت معلم در سال ۱۳۸۶ ه. ش و استخدام و به کارگیری معلمان مورد نیاز از طرق دیگر در سال ۱۳۸۶ و ۱۳۸۷ ه. ش
  - ✓ تصویب اساسنامه دانشگاه پیامبر اعظم و مجتمع آموزش عالی فنی و حرفه‌ای در شورای گسترش وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در سال ۱۳۸۷ ه. ش
  - ✓ روز آمد نبودن برنامه‌های مراکز تربیت معلم
  - ✓ عدم تناسب مهارت‌های حرفه‌ای و سطح تحصیلات معلمان با نیازهای شغلی آنان
  - ✓ وجود پاره‌ای قوانین و مقررات ناهماهنگ درباره مراجع سیاستگذاری در زمینه تربیت و تأمین معلم در آموزش و پرورش (همان، ۱۳۸۷)

### چشم‌انداز آینده تربیت معلم ایران

با توجه به افزایش جمعیت دانش‌آموزی در دوره‌های مختلف تحصیلی براساس افزایش جمعیت کشور در شهرها و روستاها و ضرورت عمومی و اجباری شدن تعلیمات عمومی و نیمه تخصصی کشور تا پایان دوره متوسطه و با توجه به پیشرفت سریع علوم و تجارب بشری، به ویژه علوم تربیتی و روان‌شناسی و روش‌های یاددهی - یادگیری و توسعه فناوری و ابزار آموزش و تحولات مربوط به نظام

آموزش و پرورش ایران در افق چشم انداز ۲۰ ساله کشور چشم انداز نظام تربیت معلم ایران باید گونه ای باشد

- ۱- یک مرجع به عنوان وزارت آموزش و پرورش عمومی و عالی، برنامه‌ریزی، سیاستگذاری و نظارت بر اجرای امور تربیت و تأمین معلم را بر عهده داشته باشد .
- ۲- معلم به صورت تمام وقت در مدارس اشتغال ورزد و فرصت کافی برای برقراری ارتباط فردی و جمعی با دانش آموزان و خانواده‌ها داشته باشد و بتواند علاوه بر تدریس در کلاس و دانش‌افزایی به امر پژوهش نیز بپردازد.
- ۳- گزینش و جذب نیروی انسانی تا حد امکان از میان متقاضیان بومی و محلی صورت گیرد .
- ۴- با توجه به حرفه ای و تخصصی بودن کار معلم، اشتغال به شغل معلمی فقط از طریق نظام تربیت معلم و داشتن گواهینامه با پروانه معلمی انجام شود .
- ۵- تأسیس مدارس تجربی با مدارس همجوار مراکز تربیت معلم مورد تأکید قرار گیرد .
- ۶- انتخاب معلمان براساس صلاحیت علمی و اخلاقی و اعتقادی، علاقه به کار معلمی و سلامت کامل جسمی و روانی صورت گیرد
- ۷- قوانینی مناسب، به منظور استخدام، رفاه و ارتقا معلمان وضع گردد .
- ۸- در ساختار اداری و تشکیلاتی مراکز تربیت معلم، تغییرات لازم صورت گیرد و ازدارندگان مدارک تحصیلی دکترا در روش آموزش، بیشتر استفاده شود .
- ۹- با گسترش مراکز تربیت معلم، سطح تحصیلات معلمان به فوق لیسانس و دکتری ارتقایابد .
- ۱۰- در برنامه های درسی مراکز تربیت معلم علاوه بر دروس عمومی، پایه و عمومی و تخصصی، کار آموزی و کارورزی، مجموعه ای از دروس تربیتی نیز ارائه شود تا دانشجویان علاوه بر کسب دانش مورد نیاز با فنون معلمی، شیوه های تدریس، روانشناسی تربیتی، طراحی آموزشی، مدیریت کلاس و برنامه ریزی درسی آشنا شوند «طرح نظام جامع تربیت معلم، ۱۳۸۶».

### نتیجه گیری :

بررسی سیرتحولات در قلمرو تربیت معلم در ایران نشانگر این واقعیت است که، گرچه این نهاد تربیتی دستخوش تغییرات و مورد بازنگری مستمر به ویژه در جهت توسعه کمی قرار گرفته است لیکن به لحاظ فقدان ضمانت های قانونی، مالی و اجرایی نتوانسته است با ایجاد تحول در راهبردها و رویکردهای سنتی، جایگاه پراهمیتی در فرایند اصلاحات و توسعه کیفی و محتوایی آموزش و پرورش پیدا کند لذا بی سبب نیست که امروزه نظام تربیت معلم در کشورمان به علت ضعف فرهنگ برنامه ریزی علمی و نبود فرایند ارزیابی از نتایج و پیشرفت مراحل اجرایی طرحهای اصلاحی، با تنگناها

ونارسایی‌های چون کمبود اعتبارات مالی، نبود اهداف روشن در زمینه گزینش و آماده سازی معلمان و استخدام آنان و...مواجه است.

با توجه به موارد فوق چشم انداز دانشگاه فرهنگیان در آینده، دورنمای بسیار پیچیده ای است که در نگاه اول پرو نداد های نهایی غیر قابل پیش بینی و غیر قابل تصور دارد بنابراین آموزش و پرورش نیازمند ساماندهی مراکز آموزش عالی وابسته و ایجاد رشته های مربوط به معلمان و اختصاص ظرفیت های ویژه در دانشگاهها خصوصا دانشگاههایی مثل تربیت معلم یا تربت مدرس و... می باشد که نیاز به معلم خود را تامین یا معلمان را ارتقاء دهد .

از سوی دیگر از آنجایی که قرن بیست و یکم، قرن اطلاعات، ابتکار، مهارت و سرعت می باشد، بنابراین ویژگی های معلم نیز در این قرن باید افزون تر از قبل بر اساس این اصول باشد و به آن‌ها توجه بیشتری مبذول گردد و این مهم محقق نمی‌شود مگر اینکه در رقابت با سایر نخبگان کشور و در معتبرترین دانشگاههای مختلف سطح کشور اتفاق بیفتد. معلم قرن بیست و یکم باید در همه زمینه ها اطلاعات خود را بالا ببرد نه فقط در زمینه رشته تدریسش، چرا که بسیاری از علوم به هم وابسته‌اند. و هدف از تعلیم و تربیت تنها در زمینه علم نیست بلکه تربیت و پرورش دینی و رشد خصوصیات اخلاقی نیز بسیار مهم است و می‌توانند در دانشگاهها وسایر دانشجویان نیز تاثیر گذار باشند .

منابع:

اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۰، جلسه ۷۰۴ مورخ ۹۰/۱۰/۶ شورای عالی انقلاب فرهنگی  
أخْبَرَنَا أَبُو مُحَمَّدٍ بْنُ يُوْسُفَ الْإِصْبَهَانِيّ، أَنْبَأَ أَبُو سَعِيدٍ بْنُ الْأَعْرَابِيِّ، ثَنَا أَبُو بَكْرِ مُحَمَّدُ بْنُ عَبْدِ  
الْمَرْوُودِيّ، ثَنَا سَعِيدُ بْنُ مَنْصُورٍ، ثَنَا عَبْدُ الْعَزِيزِ بْنُ مُحَمَّدٍ، أَخْبَرَنِي مُحَمَّدُ بْنُ عَجْلَانَ، عَنِ الْقَعْقَاعِ بْنِ  
حَكِيمٍ، عَنِ أَبِي صَالِحٍ، عَنِ أَبِي هُرَيْرَةَ، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ (ص): إِنَّمَا بُعِثْتُ لِأَتَمِّمَ مَكَارِمَ الْأَخْلَاقِ؛  
بيهقي، احمد بن حسين، السنن الكبرى، ج ۱۰، ص ۳۲۳، بيروت، دار الكتب العلمية، چاپ سوم،  
۱۴۲۴ق

جامع الاحاديث- الغارات، ج ۱، ص ۱۴۷- (ترجمه حديث) الجزء الأول كلام من كلامه  
دبيرخانه شورای عالی قانون مدیریت خدمات کشوری، (۱۳۸۹)  
شعبانی، حسنف، (۱۳۷۴) **مهارت های آموزش و پرورش**، انتشارات سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم  
انسانی

صافی، احمد، (۱۳۸۷) **سیمای معلم**، تهران: انتشارات انجمن اولیا و مربیان  
صافی، احمد، (۱۳۷۲) **سیر تحول تربیت معلم در آموزش و پرورش معاصر ایران**، فصلنامه تعلیم و  
تربیت شماره ۹۶

صدیق، عیسی، (۱۳۵۵) **تاریخ فرهنگ ایران**، تهران: انتشارات دانشگاه تهران  
طرح نظام جامع تربیت معلم، دفتر آموزش و ارتقا مهارتهای حرفه ای و تربیت معلم (۱۳۸۶)  
عبادی نژاد حسینی، سید لطیف (۱۳۹۰) **بررسی فلسفه تربیت معلم از دارالفنون تا کنون**، پایان  
نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم

فلاحی، کیومرث، (۱۳۸۸) **بررسی جایگاه انتخاب و تربیت معلم در ساختار تشکیلاتی وزارت آموزش  
و پرورش**، پژوهشگاه تعلیم و تربیت، گروه مدیریت و نیروی انسانی  
**قانون برنامه چهارم توسعه، سازمان مدیریت و برنامه ریزی (۸۸ - ۱۳۸۶)** قانون تشکیل شورای  
عالی آموزش و پرورش، (۱۳۸۳)

ملایی نژاد و ذکاوتی (۱۳۸۷)، **بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای  
ایران، انگلستان، ژاپن، فرانسه و مالزی**، فصلنامه نوآوری های آموزشی، شماره ۲۶، سال هفتم

**بررسی و تحلیل عوامل بازدارنده ی فعالیت های پژوهشی معلمان مدارس ابتدایی، راهنمایی و  
متوسطه شهرستان زنجان**

\*رسول جان نثار کهنه شهری

در این پژوهش متغیرها و عوامل بازدارنده‌ی فعالیت‌های پژوهشی معلمان مدارس شهرستان زنجان در قالب دو سوال پژوهشی: ۱- متغیرهای بازدارنده فعالیت‌های پژوهشی معلمان کدامند؟ ۲- آیا متغیرهای بازدارنده فعالیت‌های پژوهشی معلمان را می‌توان دسته‌بندی کرد؟ مورد بررسی قرار گرفت. جامعه آماری شامل کلیه معلمان زن و مرد شاغل در مدارس ابتدایی، راهنمایی متوسطه و پیش دانشگاهی شهر زنجان ( ۱۸۸۰ نفر ) در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۶ بود. در این پژوهش بیش از ده درصد کل جامعه ( ۲۰۰ نفر ) به تفکیک دوره تحصیلی و جنسیت و با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای به عنوان نمونه انتخاب شدند. برای شناسایی و تحلیل متغیرها و عوامل بازدارنده‌ی فعالیت‌های پژوهشی معلمان از پرسشنامه محقق ساخته شد. برای تجزیه و تحلیل یافته‌های از روش تحلیل عوامل، آزمون *Kaiser Meyer Olkin - Bartlett's Test* و بار عاملی چرخشی واریمکس، استفاده شد. براساس تجزیه و تحلیل پاسخ آزمودنی‌ها باروش واریماکس پس از چرخش، یازده متغیر به عنوان مهم‌ترین متغیرهای بازدارنده‌ی فعالیت‌های پژوهشی معلمان به شرح ذیل مشخص شدند: ۱. سطح تحصیلات معلمان، ۲. ضعف دانش پایه و عدم تسلط به موضوعات درسی، ۳. عدم آشنایی معلمان با روش‌های تحقیق، ۴. عدم آشنایی معلمان از بودجه‌های تحقیقاتی، ۵. ضعف اطلاع رسانی در زمینه تحقیق و پژوهش، ۶. عدم استفاده از نتایج تحقیقات در آموزش و پرورش، ۷. مقررات دست و پا گیر پژوهش، ۸. بی تفاوتی و عدم توجه مدیران مدارس نسبت به پژوهش، ۸. بی عدالتی و تبعیض بین معلمان و سایر کارکنان هم سطح.

**کلیدواژه‌ها:** معلمان، زنجان، دانش، آزادی، بی عدالتی.

\* دانش آموخته روانشناسی تربیتی، مدرس دانشگاه فرهنگیان

\* کارشناسی علوم تربیتی، اداره آموزش و پرورش شهرستان ماهشان، زنجان، ایران، ( نویسنده مسئول).

( شماره تماس: ۰۹۱۹۵۲۴۹۸۴۵ ) ([hosseinahmadi817@gmail.com](mailto:hosseinahmadi817@gmail.com))

#### مقدمه:

توسعه یا اندیشه پیشرفت و تحول در جهت بهسازی فردی و اجتماعی، قدمتی به طول تاریخ بشر دارد. دانشمندان معاصر معتقدند که توسعه و پیشرفت علوم در نیمه‌ی دوم قرن بیستم، به مراتب بیشتر و جامع‌تر از پیشرفتی است که کلیه علوم از بدو پیدایش تا پایان نیمه اول قرن بیستم داشته‌اند. تصور



این که در چنین مدت زمان کوتاهی، علوم بشری تا این حد پیشرفته کرده باشند، کمی تعجب آور و مشکل می نماید، ولی اگر توجه شود که استفاده از روش صحیح پذیرش علمی نیز، قدمتش زیاد نیست، این حقیقت را می توان به سادگی قبول کرد که توسعه و پیشرفت سریع علمی، صرفاً مرهون و مدیون به کارگیری روش های دقیق علمی بوده است (رنجبریان، ۱۳۹۱، ص ۴۰).

از آن جا که نظام تعلیم و تربیت پیشرفته به دنبال آماده نمودن دانش آموزان امروزه برای رویارویی با چالش های بزرگ و کوچک آینده ی جهان است. معلمان و مربیان این نظام به خوبی می دانند که دیگر نقش سنتی آنان، به عنوان توضیح دهندگان کتاب های درسی و پژوهشگران دروس به پایان رسیده است و نسل آینده از آنان انتظار دارد تا تدوین کنندگان مهارت های زندگی همانند: تفکر و خلاق، قدرت حل مسأله، تفکر و انتقادی، افزایش توان جامعه پذیری و نظایر آن باشند و دانش آموزان را آن گونه به کارهای خلاق و مولد سوق دهند که خود بتوانند راه خویش را در محیط پر فراز و نشیب آینده پیدا کنند. گستردگی و ناکارآمدی نظام آموزش و پرورش در تربیت افراد مولد در علوم و تکنولوژی، موید و دشواری فراوان و جوامع در فرایند علمی شدن آموزش و پرورش بوده و به کار بستن روش های قدیمی و ناکارآمدی نظام آموزش و پرورش در تربیت افراد مولد در علوم و تکنولوژی، موید دشواری فراوان جوامع در فرایند علمی شدن آموزش و پرورش بوده و به کار بستن روش های قدیمی و ناکارآمد سبب تشدید کاهش بروز قابلیت ها، توانایی ها و انطباق کودکان و نوجوانان با محیط های به شدت متغیر آینده می شود. برای رفع موانع موجود و راهکارهای و دست یابی به توسعه پایدار، استفاده و بکارگیری نتایج پژوهش های مفید، سازنده، و مربوط به حوزه تعلیم و تربیت را ضروری و اجتناب ناپذیر می سازد. زیرا دانش آموزی قادر خواهد بود با چالش های موجود سربلند بیرون بیاید، که معلم او با استفاده از فنون و تکنیک های جدید تدریس، پژوهش و مهارت های زندگی در جامعه امروزی آشنا باشد (آقازاده، ۱۳۸۶، ص ۶).

برای یک معلم این کافی نخواهد بود که فقط با قلمرو مسایل تربیتی و شیوه های تدریس آشنایی داشته باشد، خصوصاً در موقعی که در فرایند آموزش معلم به قلمرو دیگری از دانش مرتبط با تدریس به نام پژوهش آموزشی آشنایی داشته باشد و بتواند نیاز خود را با بهره مندی از امتیازات استفاده از دستاوردهای پژوهشی مرتفع سازد. بنابراین در مسیر آموزش و رویارویی با دشواری های مربوط به تدریس، استفاده از فرایند پژوهش توسط معلمان اجتناب ناپذیر می گردد.

بنابر آنچه گذشت، معلم با توجه به نقش و وظیفه ای که بر عهده دارد از سه محور با پژوهش ارتباط دارد: ۱- معلم در حوزه وظایف خود در نقش تدریس روش پژوهش و مطالعه علمی به دانش آموزان ظاهر می شود. در این نقش وظیفه دارد به بهره گیری از روش های یاد دهی - یادگیری فعال و مسأله محور ( همانند راهبردهای شناختی و فرا شناختی)، بینش پژوهشی - علمی را در دانش آموزان ایجاد و تقویت کند و از این طریق باعث رشد و تقویت بینش و فرهنگ پژوهش در جامعه گردد. ۲- در محور

دوم، معلم از محور ارتباط معلم با پژوهش، ایفای نقش پژوهشگری توسط وی است. یعنی، معلم در مواجهه با مسایل آموزشی که فراروی تدریس هستند، از فعالیت پژوهشی کمک می‌گیرد و تدریس خود را متناسب با اهداف و انتظارات به پیش می‌برد. در این محور معلم قادر است در یک زمان نسبتاً محدود، بهره لازم را برای حل مسأله مورد نظر خود ببرد (کاظمی، ۱۳۹۰، صص ۴۸-۶۵).

### طرح مسأله

مهم‌ترین عامل پیشرفت و توفیق فزاینده بشر در آغاز هزاره سوم، اهمیت دادن به فرآیند پژوهش و استفاده از یافته‌ها و نتایج پژوهش‌ها در عرصه‌های مختلف دانش و تکنولوژی است. با این همه در بسیاری از کشورها، از جمله ایران، نگرانی‌های قابل توجهی در زمینه عدم ارتباط مناسب میان پژوهش و تصمیمات در حوزه‌های مختلف به ویژه تعلیم و تربیت وجود دارد. از یک سو محققان از عدم توجه به نتایج پژوهش‌ها در فرآیند تصمیم‌سازی دارند و از سوی دیگر تصمیم‌گیرندگان و برنامه‌ریزان به نارسا بودن و یا در دسترس نبودن پژوهش‌ها در هنگام تصمیم‌گیری تأکید می‌کنند. این واقعیتی غیر قابل انکار است که، گسترش امر آموزش و پرورش قبل از هر چیز به مجریانی آگاه و آزموده نیاز دارد که با فرهنگ و تمدن ایران و نیز و با مقتضیات عصر حاضر و با نیازهای حال و آینده کشور آشنایی کافی داشته باشند. معلمان مهم‌ترین و بزرگ‌ترین بازیگران صحنه تعلیم و تربیت هستند. اگر تربیت را فراهم کردن زمینه بالندگی، بر کشیدن و متعادل آدمی بدانیم و هدف از آن را فعلیت بخشیدن به استعدادهای بالقوه انسان‌ها در جهت کمال و قرب الهی در نظر داشته باشیم، اگر از جمله ویژگی‌های آدمی را خود آگاهی را خود آگاهی، کمال‌گرایی، آفرینندگی، صنعت‌گری و بالاخره انتخاب‌گری بدانند، این معلمان بوده و هستند که در تحقق مشخصه‌های اساسی آدمی نقش موثری دارند. معلمان می‌توانند با بهره‌گیری از هنر، علم، تجربه، ایمان به کار و عشق به معلم، انگشتان و مغزهای کودکان و نوجوانان را در فرآیند دهی - یادگیری قیمتی سازند و انسان‌های خام به انسان‌های تربیت شده، عالم و محقق، متخصص، مؤمن و هنرمند تبدیل کنند. این امر میسر نمی‌شود جز با گسترش فعالیت‌های پژوهشی. یکی از مشکلات اساسی که امروز نظام آموزشی به آن مبتلا است کم‌رنگ بودن فعالیت‌های پژوهشی معلمان است. به راستی علت این ضعف موجود در آموزش و پرورش چیست؟ معلمان چرا به دنبال کشف حقایق و واقعیت‌های جدید در جامعه‌ای که امروز با سرعتی فزاینده از نور به سمت تکنولوژی و پیشرفته و توسعه پیش می‌رود نیستند؟ علت این پژوهش‌گری چیست؟ از آن جا که، عدم علاقه‌ی معلمان به پژوهش مساوی با رکود در جامعه است. لذا باید به دنبال کشف مواردی باشیم که این ضعف عمیق در جامعه‌ی آموزش و پرورش ایجاد کرده و مانع‌گرایش معلمان به پژوهش می‌شود، مواردی که لازم است مورد ارزیابی و بازنگری، قرار گیرد تا راهکارهای جذب معلمان به پژوهش شناخته شود. این مسئله یعنی عدم استقبال معلمان از پژوهش در شهرستان زنجان که پتانسیل بسیار قوی از نظر نیروی انسانی توانمند

برای این مهم دارد، کاملاً مشهود است، لذا یکی از دغدغه‌های محقق و یکی از مسائل بسیار مهم و مورد توجه مسئولان

و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت در این شهرستان، بررسی و تحلیل، عوامل و موانع بازدارنده‌ی فعالیت‌های پژوهشی معلمان است.

### اهداف پژوهش

بررسی حاضر ناظر بر شناسایی و تحلیل متغیرها و عوامل بازدارنده‌ی فعالیت‌های پژوهشی معلمان مدارس شهرستان زنجان، جهت دستیابی به راهکارهای مناسب در راستای اصلاح و بهبود پژوهش در جامعه معلمان می‌باشد. اهداف دیگر پژوهش عبارتند از: شناسایی متغیرهای بازدارنده فعالیت‌های پژوهشی معلمان، تعیین‌روایی و پایایی عوامل بازدارنده فعالیت‌های پژوهشی معلمان.

### سؤالات پژوهشی

سؤالات مورد مطالعه در این پژوهش عبارتند از :

۱ – متغیرهای بازدارنده فعالیت‌های پژوهشی معلمان کدامند؟

۲ – آیا متغیرهای بازدارنده فعالیت‌های پژوهشی معلمان را می‌توان دسته‌بندی کرد؟

### متغیرهای پژوهشی:

عوامل بازدارنده‌ی فعالیت‌های پژوهشی معلمان، جنسیت، مقطع آموزشی، تحصیلات.

### بازنگری تحقیقات پیشین

گرچه تحقیقات قابل توجهی در ارتباط با عوامل بازدارنده فعالیت‌های پژوهشی معلمان در ایران صورت نگرفت هو یا حداقل برای محقق قابل دسترسی نبوده‌اند، اما محققین و صاحب نظران به طور کلی ، مسئله تحقیق در ایران را مورد توجه قرار دادند که در ادامه به نتایج برخی از آن‌ها اشاره می‌شود. دکتر سید حسین نصر در مقاله‌ای ( این مقاله در سال ۱۳۴۷ چاپ شده است و به لحاظ ارزش تاریخی آن، قابل توجه است. با عنوان عوامل مؤثر در علم و پژوهش در ایران به شرح ذیل بیان کردند :

۱ – توجه نکردن به وضع حقوقی محققان : در قوانین استخدامی کشور جایگاه و حقوق مشخصی برای محققان معین نشده است؛

- ۲ - توجه نکردن به وضع محققان از لحاظ اجتماعی: افراد جامعه ... برای محققانی که به علوم جدید می‌پردازند ارزش اجتماعی قائل نیستند زیرا اکثر مردم از غرب و تمدن آن فقط ظواهر و جنبه مادی و رفاهی آن را گرفته‌اند و به علوم جدید آن توجه نکرده‌اند؛
- ۳ - نبود محرک برای پژوهش در علوم جدید: بعد از رنسانس نیز شعار علم برای علم، متحرک دانشمندان غربی بوده است. ولی در فرهنگ ایرانی‌ها هیچگاه امری برای نفس خودش دنبال نشده است؛
- ۴ - نبود معیاری برای سنجش پژوهش‌های علمی: هنوز معیار مشخصی برای سنجش دقیق پژوهش‌ها علمی وجود ندارد و هنوز، بین یک پژوهش خوب و یک ترجمه یا اقتباس فرقی گذاشته نمی‌شود؛
- ۵ - نبود یک برنامه جامع علمی پژوهشی؛
- ۶ - فقدان آمار دقیق و آمارشناسان متخصص در امر پژوهش‌ها؛
- ۷ - توجه نکردن موسسات خصوصی به امر پژوهش؛
- ۸ - مهاجرت نخبگان به خارج؛
- ۹ - مشکلات مربوط به کتابخانه: در ایران کتابخانه‌های مجهزی برای پژوهش‌ها علمی وجود ندارد، علاوه بر آن کتابخانه‌های موجود هم با مشکلات مختلفی روبرو هستند. کم بودن بودجه کتابخانه‌ها، کمبود افراد کتاب‌شناس و متخصص، و وجود قوانین نادرست در کتابخانه‌ها که مانع استفاده محققین از کتاب‌ها می‌شود؛
- ۱۰ - تدوین نشدن اصطلاحات علمی: با وجود اینکه زبان غنی فارسی استعداد توسعه و بسط دارد، هنوز توجه به تدوین اصطلاحات علمی در این زبان نشده است و لغات به همان شکل خارجی خود ۱ مورد استفاده قرار می‌گیرند. امروزه، احتیاج به تدوین اصطلاحات صحیح طبق اصول زبان فارسی و ارزیابی اصطلاحات موجود و تدوین فرهنگ‌های علمی احساس می‌شود؛
- ۱۱ - بی توجهی به علم و پژوهش در سیستم‌های آموزشی؛
- ۱۲ - کمبود بودجه و عدم برنامه‌ریزی صحیح درباره‌ی آن: در ایران اگرچه گاهی مبالغ زیادی برای مخارج پژوهش‌های اختصاص می‌یابد، ولی اولاً مقداری از آن به علت نبود برنامه صحیح و افراد با صلاحیت، بهبود مصرف می‌شود و ثانیاً، این بودجه به رشته‌های متعدد و مختلفی اختصاص می‌یابد و این تعدد رشته‌ها باعث می‌شود که از عمق پژوهش کاسته شود و ما نتوانیم در رشته خاصی به عمق مطلب و نتیجه مورد نظر و مطلوب دست پیدا کنیم (ربانی خوراسگانی، ۱۳۸۰، ص ۴۲).

حسن‌زاده ( ۱۳۸۵ ) در مقاله‌ای با عنوان چالش‌ها و انگیزش‌های کلیدی در تولید علم و توسعه پژوهشگری و کار بست تولیدات علمی را به پنج مقوله تقسیم بندی کردند :

۱ - چالش‌ها و موانع سازمانی: مانند شک و تردید در صلاحیت‌های علمی پژوهشگران، عدم وجود مدیریت پژوهشی مناسب، کمبود نیروهای تخصصی در مراکز دانشگاهی و علمی، و ...

۲ - چالش‌ها و موانع روش‌شناختی: مانند پایین بودن کیفیت روش شناختی پژوهش، سطحی نگری در پژوهش‌ها، بها دادن به آموزش و کم توجهی به پژوهش، و تقلید نسنجیده از مبانی و ساختار و روش پژوهش‌هایی که در مجلات غربی به چاپ می‌رسد و ...

۴ - چالش‌ها و موانع ارتباطی : مانند وجود شکاف نگرشی و ارتباطی بین مراکز پژوهشی و پژوهشگران، فقدان نظام اطلاع‌رسانی مناسب، ارتباط ضعیف بین مراکز علمی و دانشگاهی، و ...

۵ - چالش‌ها و موانع اجتماعی: مانند عدم رسوخ فرهنگ پژوهش‌های در جامعه، عدم همخوانی یافته‌ها و تولیدات علمی و پژوهشی با ارزش‌های فرهنگی - اجتماعی، بی توجهی یا کم توجهی به نیازها و اولویت‌های ملی و منطقه‌ای و ... (شمسایی گل سفیدی، ۱۳۸۹، ص ۵).

عوامل بازدارنده و تنگناهای علمی - پژوهشی امضای هیئت علمی دانشکده‌های کشاورزی کشور را، وجود موانع برای شرکت در سمینارهای خارج، مشکل بهره‌مند شدن از فرصت مطالعاتی، کمبود مواد مصرفی مورد لزوم در پژوهش بیان کردند.

۱ - در بررسی نگرش اعضای هیئت علمی دانشگاه صنعتی اصفهان در خصوص موانع پیشرفت فعالیت‌های پژوهشی آورده شده است که : فراهم نبودن امکانات مالی و اداری و تسهیلات کافی و عدم دانش کافی در مورد روش‌های پژوهشی علمی و به طور کلی عدم برنامه‌ریزی صحیح باعث کم توجهی اساتید نسبت به امر پژوهش می‌گردد(بکرانی، ۱۳۹۰، ص ۷۴).

۲ - در بررسی جامعه شناختی عوامل موثر بر فعالیت‌های پژوهشی، اساتید رشته‌های جامعه‌شناسی دانشگاه‌های تهران نشان داده شده که: بین فعالیت‌های پژوهشی و متغیرهای مستقل مورد مطالعه یعنی رتبه علمی، پاداش، احساس آزادی، وضعیت اقتصادی، سابقه علمی، میزان اشتغال به کار اجرایی، مقطع تدریس، میزان ساعات تدریس، نگرش معلمان نسبت به نابرابری درون جامعه علمی و بیرون جامعه علمی، همبستگی وجود دارد( رازقی، ۱۳۸۰، ص ۱۰).

۳ - در بررسی علل عدم گرایش استادان رشته‌های علوم انسانی آموزشی به پژوهش دانشگاه تربیت معلم نشان داده شده که میان گرایش به فعالیت‌های پژوهشی و سطح تحصیلات استادان رابطه مثبت وجود دارد. علل عدم گرایش استادان به پژوهش، نابرابری حقوق مادی و اجتماعی هیأت علمی آموزشی

با گرایش استادان به پژوهش، نابرابری حقوق مادی و اجتماعی هیأت علمی آموزشی با پژوهشی، موظف نبودن در انجام کارهای پژوهشی، بی‌اعتنایی جامعه به انجام کارهای پژوهشی، عدم آشنایی آن‌ها با روش‌ها و ابزار پژوهش، تفاوت فاحش میان حق‌التدریس و حق پژوهش، عدم تأمین بودجه و نبود فضای مناسب و آزادی عمل در اجرای پژوهش‌ها، بی‌تفاوتی مدیران نسبت به این امر، اشتغال بیش از حد اساتید، نگرش دانشگاه به پژوهش به عنوان امر جانبی، و دشواری پژوهش در موضوعات انسانی است (نوروزیان، ۱۳۸۵، ص ۱۷).

۴ - نتایج بررسی مشکلات موجود در انجام پژوهش از نظر اعضای هیئت علمی دانشکده‌های دانشگاه علوم پزشکی ایران، سال ۱۳۶۹ حاکی از آن بود که: مشکلات آزمایشگاهی و کارگاهی و کتابخانه‌ای و مشکلات فردی پژوهشگر و نبودن یک نظام متمرکز پژوهش‌های و شناخت ناکافی مدیران از مشکلات پژوهش را در اولویت قرار داده بودند (بهرامی، ۱۳۸۹، ص ۱۰).

۵ - بررسی مشکلات پژوهش در رشته‌های علوم انسانی از دیدگاه اساتید دانشکده‌های علوم انسانی دانشگاه اصفهان در سال‌های ۱۳۶۹ و ۱۳۷۰، فراهم نبودن امنیت شغلی و رفاه اقتصادی کافی، کمبود بودجه پژوهش و نارسایی در تخصیص آن در پژوهش‌ها انسانی، فقدان مراکز پژوهش‌های فعال آزمایشگاهی و کارگاهی و کتابخانه‌ای و مشکلات فردی پژوهشگر و نبودن یک نظام متمرکز پژوهش‌های و شناخت ناکافی مدیران از مشکلات پژوهش را در اولویت قرار داده بودند (همان منبع).

۶ - بررسی مشکلات پژوهش در رشته‌های علوم انسانی از دیدگاه اساتید دانشکده‌های علوم انسانی دانشگاه اصفهان در سال‌های ۱۳۶۹ و ۱۳۷۰، فراهم نبودن امنیت شغلی و رفاه فقدان مراکز پژوهش‌های به عنوان مشکلات اساسی پژوهش‌ها انسانی مورد تأیید اساتید قرار گرفت (همان منبع).

۷ - در بررسی‌های صورت گرفته در مورد راهبردهای ایجاد روحیه پژوهشی در مدیران و معلمان استان لرستان نتیجه گرفته شده که: ۶۹/۹ درصد، توسعه و ترویج فرهنگ پژوهش، ۷/۷۵ درصد فراهم نموده امکانات پژوهشی، ۷۵ درصد، آموزش فنون پژوهش، ۹/۷۶ درصد، تشویق و ترغیب پژوهشگران و ارج نهادن به تلاش‌های آنان، ۶/۷۰ درصد رفع موانع پژوهشی و ۷۴/۶ درصد پاسخ‌گویان معتقدند بین راه اندازی بانک‌های اطلاعاتی در استان و ایجاد روحیه پژوهشی در مدیران و معلمان رابطه وجود دارد (همان منبع).

در پژوهشی به بررسی علل عدم علاقه معلمان منطقه زرین شهر به فعالیت‌های پژوهشی پرداخته شده است. یافته‌های پژوهشی حاکی از این است که:

- ۱ - معلمانی که دارای تحصیلات بالایی هستند، نسبت به دیگر معلمان دارای قدرت و توانایی علمی بیشتری بوده و در نتیجه تمایل بیشتری به انجام پژوهش‌ها دارند؛
- ۲ - هیچ‌گونه رابطه‌ای بین دوره تحصیلی که معلمان در آن مشغول به خدمت هستند با میزان تمایل آن‌ها به فعالیت‌های پژوهشی شده است؛
- ۳ - عدم آشنایی معلمان با روش پژوهش باعث تمایل آن‌ها به فعالیت‌های پژوهشی شده است؛
- ۴ - شرکت معلمان در دوره‌های باز آموزشی و ضمن خدمت در افزایش تمایل آنان به فعالیت‌های پژوهشی تأثیر دارد؛
- ۵ - فراهم نبودن بودجه کافی برای پژوهش‌ها و کمبود امکانات مالی باعث کاهش تمایل معلمان به فعالیت‌های پژوهشی شده و آن‌ها را به فعالیت‌های غیر درسی سوق می‌دهد؛
- ۶ - وجود شبکه اطلاع‌رسانی در آموزش و پرورش باعث افزایش علاقه معلمان به فعالیت‌های پژوهشی می‌شود؛
- ۷ - فراهم نبودن جو علمی - پژوهش‌های، کمبود سازمان‌ها و مراکز پژوهشی منطقه‌ای، عدم تبلیغات لازم، کمبود کتابخانه‌ها و مجلات پژوهشی باعث افزایش علاقه معلمان به فعالیت‌های پژوهشی می‌شود؛
- ۸ - فراهم نبودن جو علمی - پژوهش‌های، کمبود سازمان‌ها و مراکز پژوهش منطقه‌ای عدم تبلیغات لازم، کمبود کتابخانه‌ها و مجلات پژوهشی باعث کاهش تمایل به فعالیت‌های پژوهشی شده است؛
- ۸ - هیچ‌گونه رابطه معناداری بین جنسیت و علاقه معلمان به فعالیت‌های پژوهشی وجود ندارد؛
- ۹ - شرکت فعال صاحب‌نظران و خبرگان واقعی در آموزش و پرورش تمایل معلمان را به فعالیت‌های پژوهشی افزایش می‌دهد. همچنین کمبود کادر کمکی، عدم همکاری دانشگاه‌ها و اعضای هیئت علمی آن‌ها با محققان آموزش و پرورش باعث کاهش تمایل معلمان به فعالیت‌های پژوهشی شده است؛
- ۱۰ - عدم ارضاء نیازهای معلمان، عدم تشویق لازم و کافی آنها از سوی آموزش و پرورش، عدم وجود مقررات لازم برای دادن امتیازات شغلی به محققان و عدم قدردانی از پژوهشگران و به طور کلی، عدم رضایت شغلی باعث کاهش تمایل معلمان به فعالیت‌های پژوهشی شده است؛
- ۱۱ - تک شغلی بودن معلمان و در نتیجه داشتن فرصت بیشتر باعث تمایل و روحیه پژوهشی بیشتر نسبت به معلمانی که دارای تعدد مشاغل هستند، می‌شود (شمس مورکانی، ۱۳۸۵، ص ۷۰).

## روش تحقیق

در این تحقیق جهت شناسایی متغیرها و دسته بندی عوامل بازدارنده فعالیت‌های پژوهشی معلمان از روش تحلیل عوامل استفاده شده است. در این روش، عامل‌ها از طریق همبستگی بین هر یک از متغیرها که وزن عاملی نامیده می‌شود، تعریف می‌شود.

(کلاین<sup>۱</sup>، ۱۹۹۱) در روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی (PC)، هر متغیری می‌تواند به  $n$  مؤلفه تجزیه شود و پیش بینی دقیقی از این مؤلفه به عمل آورد. قبل از اجرای دستور تحلیل عاملی باید از طریق آزمون Kaiser – Meyer – Olkin (KMO) مشخص کرد که آیا تحلیل عاملی روی پاسخ‌های جمع آوری شده از صفت مورد اندازه گیری قابل اجرا می‌باشد؟ اگر ضریب KMO پایین تر از حد مشخص باشد، اجرای تحلیلی عاملی نورد تایید قرار نمی‌گیرد. KMO نشانگر کفایت نمونه گیری به منظور بررسی وضعیت همبستگی بین زوج متغیرها می‌باشد. دومین آزمون تاییدی که می‌بایست قبل از اجرای دستور تحلیل عاملی به کار گرفته شود، آزمون کرویت بارلت<sup>۲</sup> (Bartlett's Test) (BTS) است. یکی از مفروضه های اساسی در تحلیل عاملی این است که متغیرها با هم همبسته باشند. به عبارت دیگر بین متغیرها باید همبستگی وجود داشته باشد. اگر متغیرها مستقل از یکدیگر باشند بکارگیری مدل تحلیلی عاملی مناسب نیست. با استفاده از آزمون BtOS در صورتی که فرضیه صفر مورد آزمایش قرارگرفت و رد شد، بکارگیری مدل تحلیلی قابل توجیه است. پس از تأیید اجرای مدل تحلیلی عاملی، از طریق اجرای بار عاملی چرخشی واریمکس<sup>۳</sup>، مجموعه آیت‌های تهیه شده در چند عامل دسته بندی می‌گردد. عمده‌ترین هدف در چرخش عامل‌ها را از لحاظ تفسیرهای روان شناختی به سادگی بتوان مورد تفسیر قرار داد. یکی از مهم‌ترین مراحل تحلیل عوامل، نام‌گذاری عامل‌های استخراجی است. نام‌گذاری عوامل استخراجی تحت تأثیر دو عامل بررسی فنی ماده‌های یک عامل و اصول روانشناختی حاکم بر ماده‌های عامل می‌باشد. در مدل تحلیل عاملی هر ماده به عنوان یک متغیر است که میزان رابطه بین آن متغیر با عاملی که در آن قرار گرفته‌اند از طریق وزن عاملی نشان داده می‌شود (عبادی، ۱۳۸۵، ص ۱۶).

## جامعه آماری

جامعه آماری مورد مطالعه در این تحقیق شامل کلیه معلمان زن و مرد که در مدارس ابتدایی، راهنمایی متوسطه و پیش دانشگاهی شهر زنجان در سال تحصیلی ۹۶ – ۱۳۹۵ مشغول به خدمت بودند که تعداد آن‌ها ۱۸۸۰ نفر می‌باشند.

<sup>1</sup> Kline

<sup>2</sup> Bartlett's sphericity

<sup>3</sup> Varimax



جامعه آماری مورد تحقیق بر اساس جنسیت و مقطع آموزش

جمع		مرد		زن		جنسیت مقطع آموزشی
		درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
٪ ۳۰/۴	۵۷۲	٪ ۱۵/۴	۲۸۹	۱۵٪	۲۸۳	ابتدایی
٪ ۲۹/۳	۵۵۱	٪ ۱۴/۸	۲۷۸	٪ ۱۴/۵	۲۷۳	راهنمایی
٪ ۴۰/۳	۷۵۷	٪ ۱۹/۳	۳۶۴	٪ ۲۱	۳۹۳	متوسطه نظری
٪ ۱۰۰	۱۸۸۰	٪ ۴۹/۵	۹۳۱	٪ ۵۰/۵	۹۴۹	جمع

نمونه و روش نمونه گیری

در این پژوهش با توجه به استفاده از روش تحلیل عوامل بر اساس قاعده (ثرن‌دایک)<sup>۱</sup> (۱۹۲۸) تعداد مؤلفه‌های مقیاس اندازه‌گیری در  $N = ۱۰$  بیش از ده درصد کل جامعه (۲۰۰ نفر) به تفکیک دوره تحصیلی و جنسیت و با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای به عنوان نمونه انتخاب شده‌اند.

<sup>1</sup> Srndayk

نمونه مورد تحقیق بر اساس جنسیت و مقطع آموزشی

جمع		مرد		زن		جنسیت
درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
۲۷/۵٪	۵۵	۱۳/۵٪	۲۷	۱۴٪	۲۸	مقطع آموزشی ابتدایی
۲۵٪	۵۰	۱۳٪	۲۴	۱۳٪	۲۶	راهنمایی
۴۷/۵٪	۹۵	۲۲/۵٪	۴۷	۲۴٪	۴۸	متوسطه نظری
۱۰۰٪	۲۰۰	۴۹٪	۹۸	۵۱٪	۱۰۲	جمع

ابزار تحقیق

در این تحقیق برای شناسایی و تحلیل متغیرها و عوامل بازدارنده‌ی فعالیت‌های پژوهشی معلمان از پرسشنامه‌ی محقق ساخته استفاده شد. برای تهیه پرسشنامه ابتدا یک سوال باز با عنوان چه عواملی مانع فعالیت پژوهشی معلمان می‌شود؟ به تعداد ۸۰ نفر از معلمان داده سپس عباراتی که بیشترین فراوانی را داشتند انتخاب و در اختیار ۱۲ نفر از اساتید دانشگاه گذاشته شد تا گویه‌های مناسب را انتخاب کنند. سپس مقیاس ۲۰ عبارتی که بر اساس روش مقیاس لیکرت در درجه (خیلی کم، کم، متوسط، زیاد، خیلی زیاد) با ارزش هر درجه به ترتیب (۱ و ۲ و ۳ و ۴ و ۵) تنظیم شده بود به تعداد ۳۰ نفر از معلمان داده شد و بعد از سه هفته مجددا پرسش‌نامه جهت پاسخ‌گویی در اختیار همان ۳۰ نفر قرار

گرفت و نتایج با استفاده از بسته آمار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. ضریب آلفای کرانباخ کل آزمون ۸۶۸ / است که در سطح ... / p معنی دار است.

ضریب آلفای کرانباخ در مرحله اجرای نهایی مقیاس	ضریب آلفای کرانباخ در مرحله باز آزمایی مقیاس
۵۶۳ /	۸۶۸ /

ضریب آلفای کرانباخ در مرحله باز آزمایی و ضریب آلفای کرانباخ در مرحله اجرای نهایی

متغیرها	ضریب آلفای کرانباخ در مرحله باز آزمایی	آلفای کرانباخ در مرحله اجرا
مشغول بودن معلمان در رشته تحصیلی غیر تخصصی خود	۸۶۷ /	۵۳۹ /
سطح تحصیلات ( مدرک تحصیلی) معلمان	۸۶۴ /	۵۳۹ /
عدم آشنایی معلمان با روش‌های تحقیق	۸۵۴ /	۵۴۳ /
ابتلا به روزمرگی و فقدان نگرش آینده-نگری معلمان	۸۶۳ /	۵۶۴ /
عدم آگاهی معلمان از بودجه های تحقیقاتی	۸۵۸ /	۵۴۸ /
چند شغله بودن معلمان	۸۶۱ /	۵۴۳ /
ضعف ارتباط معلمان با دنیای پویایی علم و فناوری	۸۶۰ /	۵۴۲ /
عدم دسترسی به منابع و امکانات پژوهشی ( تجهیزات و ...)	۸۶۶ /	۵۶۱ /
فشرده‌گی برنامه‌درسی در طول هفته	۸۶۸ /	۵۶۱ /

۵۴۰ /	۸۶۱ /	ضعف اطلاع رسانی در زمینه تحقیق و پژوهش
۵۴۵	۸۵۸ /	عدم استفاده از نتایج تحقیقات در آموزش و پرورش
۵۴۲	۸۶۲ /	مقررات دست و پاگیر پژوهش
۵۹۱	۸۶۵ /	عدم اختصاص امتیازات ویژه به معلمان پژوهنده
۵۴۴	۸۵۹ /	بی تفاوتی و عدم توجه مدیران مدارس نسبت به پژوهش
۵۳۳ /	۸۶۷ /	بی عدالتی و تبعیض بین معلمان و سایر کارکنان هم سطح
۵۴۰ /	۸۶۰ /	عدم احساس آزادی عمل در تحقیقات و ترس از پیامدها
۵۶۴ /	۸۶۲ /	بی اعتنائی جامعه به کار پژوهش و نبود فرهنگ پژوهش

### روش اجرا

برای جمع‌آوری اطلاعات ابتدا مجوز لازم جهت اجرای مقیاس از معاونت آموزشی و حراست اداره آموزش و پرورش شهر زنجان دریافت شد. سپس محقق شخصا به مدارس مراجعه و با هماهنگی مدیریت مدرسه و انتخاب معلمان مورد پژوهش، هدف از تحقیق و چگونگی پاسخگویی به سؤالات را برای معلمان توضیح داده شده، سپس پرسشنامه تحقیق توزیع و بعد از تکمیل جهت تنظیم، طبقه بندی و استخراج اطلاعات جمع‌آوری گردید.

### نتایج تحقیق

در این بررسی سؤال پژوهشی ( ۱ ) : « متغیرهای بازدارنده‌ی فعالیت‌های پژوهشی معلمان کدامند؟ بر اساس تجزیه و تحلیل پاسخ آزمودنی‌ها مقدار آزمون KMO برابر با ( ۰/۷۱۷ ) به دست آمد. بنابراین داده‌های پژوهشی برای تحلیل عوامل بسندگی لازم برخوردار بوده است. از طریق ( BTOS ) به بررسی زیربنای تحلیل عاملی پرداخته شد و چون مقدار این آزمون برابر ( ۰/۷۷۶ ) است که در سطح ۰/۰۰۰۱ < p معنادار است. پس فرض ماتریس همبستگی بین آیتم‌های پرسشنامه در جامعه برابر صفر است،

رد می‌شود و نتیجه گرفته می‌شود که ماتریس همبستگی مشاهده شده متعلق به جامعه‌ای با متغیرهای همبسته است بنابراین به کارگیری تحلیل عامل در این پژوهش مورد تایید است. با روش واریماکس پس از چرخش، نه متغیر از بیست متغیر مورد بررسی بار عاملی حد نصاب را کسب نکرده بنابراین حذف شدند و در نهایت، یازده متغیر به عنوان مهم‌ترین متغیرهای بازدارنده فعالیت‌های پژوهشی معلمان به شرح جدول ذیل مشخص شدند.

متغیرها	بار عاملی
- سطح تحصیلات ( مدرک تحصیلی) معلمان	۰/۵۹۹
- ضعف دانش پایه ( عدم تسلط معلمان به موضوعات درسی )	۰/۷۵۵
- عدم آشنایی معلمان از بودجه-های تحقیقاتی	۰/۵۱۶
- ضعف اطلاع رسانی در زمینه تحقیق و پژوهش	۰/۶۷۷
- عدم استفاده از نتایج تحقیقات در آموزش و پرورش	۰/۸۰۹
- مقررات دست و پاگیر پژوهش	۰/۶۶۸
- بی تفاوتی و عدم توجه مدیران مدارس نسبت به پژوهش	۰/۵۲۴
- بی عدالتی و تبعیض بین معلمان و سایر کارکنان هم سطح	۰/۷۵۹
- پایین بودن منزلت اجتماعی معلمان	۰/۸۰۴
- عدم آزادی عمل در اجرای تحقیقات و ترس از پیامدها	۰/۶۳۷

در بررسی سؤال پژوهشی ( ۲ ) آیا متغیرهای بازدارنده فعالیت‌های پژوهشی معلمان را می‌توان دسته بندی کرد؟ تحلیل عوامل داده‌ها با روش تحلیل عناصر اصلی و روش چرخش متعامد محورها از نوع واریماکس منجر به استخراج سه عامل اساسی گردید. که به ترتیب عامل اول، اجتماعی - فرهنگی با ارزش ویژه ( ۱/۹۰۲۸۴۲ )، عامل دوم سازمانی با ارزش ویژه ( ۱/۸۴۴۳۴۵ ) و عامل سوم فردی با ارزش ویژه ( ۱/۳۹۵۳۱۵ ) نام گذاری شدند.

تحلیل عوامل بازدارنده فعالیت‌های پژوهشی کل معلمان زن و مرد مورد تحقیق

سطح معنی - داری	درجه آزادی	Bartlett's	Kaiser - Meyer - olkin
۰/۰۰۰	۲۱۰	۷۷۶	۰/۷۱۷

بار عاملی چرخشی واریمکس جهت تعیین عوامل بازدارنده‌ی فعالیت‌های پژوهشی معلمان

نامگذاری	ارزش ویژه	بارعاملی	ماده‌ها	عامل‌ها
اجتماعی و فرهنگی	۹۰۲۸۴۲ ۱/	۱۵۲۴ ۱۷۵۹ ۱۸۰۴ ۱۶۳۷	<ul style="list-style-type: none"> <li>- بی تفاوتی و عدم توجه مدیران مدارس نسبت به پژوهش</li> <li>- بی عدالتی و تبعیض بین معلمان و سایر کارکنان هم سطح</li> <li>- پایین بودن منزلت اجتماعی معلمان</li> <li>- عدم احساس آزادی عمل در اجرای تحقیقات و ترس از پیامدها</li> </ul>	عامل اول
سازمانی	۸۴۴۳۴۵ ۱/	۱۵۱۶ ۱۶۷۷ ۱۸۰۹ ۱۶۶۸	<ul style="list-style-type: none"> <li>- عدم آگاهی معلمان از بودجه‌های تحقیقاتی</li> <li>- ضعف اطلاع رسانی در زمینه تحقیق و پژوهش</li> <li>- عدم استفاده از نتایج تحقیقات در آموزش و پرورش</li> <li>- مقررات دست و پا گیر پژوهش</li> </ul>	عامل دوم

عامل	۳ - سطح تحصیلات ( مدرک تحصیلی ) معلمان	۱۵۹۹ /	۳۹۵۳۱۵	فردی
سوم	۴ - ضعف دانش پایه ( عدم تسلط معلمان به موضوعات درسی )	۷۵۵ /	۱ /	
	۵ - عدم آشنایی معلمان با روش های تحقیق	۶۸۳ /		

### محدودیت‌ها

- ۱ - کمبود منابع و تحقیقات مورد نیاز برای مطالعه، یکی از محدودیت های تحقیق حاضر بوده است.
- ۲ - اطلاعات جمع آوری شده به وسیله مقیاس‌های درجه بندی ممکن است از طرف خطاهای گرایش به مرکز و یا خطاهای سهل گیری و سخت گیری تهدید شود که این می‌تواند یکی از محدودیت‌های این تحقیق باشد.
- ۳ - نظر به این که تحقیق تنها در سطح شهر زنجان انجام گرفت، بنابراین نسبت به تعمیم آن به سایر معلمان در جاهای دیگر بایستی احتیاط کرد.

### توصیه‌های کاربردی

- ۱ - با توجه به این که سطح تحصیلات ( مدرک تحصیلی ) معلمان یکی از موانع فعالیت پژوهشی معلمان اعلام شد توسعه دوره‌های آموزشی عالی در سطح کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری برای معلمان ضروری است.
- ۲ - نظر به اذغان معلمان به، ضعف دانش پایه ( عدم تسلط به موضوعات درسی ) به عنوان، عوامل بازدارنده فعالیت‌های پژوهشی معلمان، لازم است. در دوره‌های آموزشی بلند مدت و کوتاه مدت معلمان جهت افزایش توان تخصصی معلمان تجدید نظر شود.
- ۳ - برگزاری دوره‌های کوتاه مدت آشنایی با روش‌های تحقیق مقدماتی، پیشرفته و اقدام پژوهشی و روش مقاله نویسی و افزودن درس به واحدهای درسی الزامی در تمام دوره‌ای بلند مدت تربیت معلم.
- ۴ - ضمن افزایش بودجه تحقیقاتی و تخصیص بخشی از سرانه مدارس به این امر مهم از طریق ارسال بروشورهای تبلیغاتی معلمان از وجود بودجه‌های تحقیقاتی و نحوه استفاده از آن آگاه شوند.

۵ - به منظور توسعه کار بست نتایج تحقیقات در آموزش و پرورش نتایج تحقیقات به صورت کاربردی تدوین و در اختیار معلمان قرار گیرد تا در موقع لزوم بتوانند از آن‌ها در امر تدریس استفاده کنند.

۶ - مقررات دست و پا گیر پژوهشی حذف و انجام تحقیق فارغ از بوروکراسی اداری تسهیل و ممکن گردد.

۷ - با توجه به این که مدیران به ویژه مدیران مدارس نقش مهمی در توسعه امر پژوهش و ترغیب معلمان به این امر مهم دارند لازم است که ضمن آگاهی سازی مدیران، به مدیرانی که در حوزه مدیریت آن‌ها فعالیت‌های پژوهشی صورت می گیرد امتیاز ویژه داده شود و به طور کلی بخش ارزشیابی مدیران به میزان توسعه فعالیت‌های پژوهشی اختصاص داده شود.

۸ - نظر به این که احساس بی عدالتی و تبعیض بین معلمان و سایر کارکنان هم سطح و احساس پایین بودن منزلت اجتماعی معلمان به عنوان عوامل بازدارنده فعالیت‌های پژوهشی مطرح شدند، در سطح کلان از طریق ارتقاء وضعیت معیشتی معلمان و استفاده از رسانه‌ها، به خصوص رادیو و تلویزیون جت ارج نهادن به مقام معلم و در نظر گرفتن سهم ویژه برای فرهنگیان فرزندان و خانواده‌ها در مواردی چون کنکور، امکانات تفریحی و سایر مزایای اجتماعی احساس مثبت در معلمان ایجاد شود.

۹ - از آن جا که لازمه تحقیق و پژوهش سؤال کردن و شک و تردید و کنجکاوی در امور مختلف است، لازم است احساس امنیت و احساس آزادی عمل نهادینه شود و این اصل که هیچ محققی مسئول پاسخگویی به نتایج تحقیقات خود نیست، به عنوان یک اصل مسلم پذیرفته شود تا جسارت تحقیق ایجاد شود و برای هر فرد هزینه‌ای نداشته باشد.

۱۰ - جهت ترغیب و الزام معلمان به فعالیت پژوهشی دو تا چهار ساعت از ساعات موظف است و بخشی از نمره ارزشیابی دانش‌آموزان به انجام فعالیت‌های پژوهشی اختصاص داده شود.

۱۱ - با توجه به این که هر کاری ابزاری نیاز دارد ابزار پژوهش معلم، کتابخانه، آزمایشگاه، اطلاعات، اینترنت و ارتباط با دنیای فناوری و ... است، بنابراین لازم است در یک اقدام انقلابی مدارس به این ابزار مهم تجهیز گردند. در این زمینه می توان بخشی از کمک خیرین را به این سمت هدایت کرد.

### پیشنهادات برای تحقیق

نظر به اهمیت شناسی دقیق تر عوامل بازدارنده فعالیت‌های پژوهشی و از آن جا که متأسفانه تحقیقات انجام گرفته در این زمینه محدود است و با توجه به نتایج حاصل از این تحقیق و تحقیقات پیشین جهت شناسایی هر چه بیشتر این عوامل و کشف راه‌های ترغیب معلمان به این مهم، پیشنهادات ذیل ارائه می‌گردد:



- ۱ - با توجه به محدود بودن جامعه این تحقیق به معلمان شهر زنجان بهتر است که این بررسی در سطح وسیع‌تر جهت دستیابی به یافته‌های با قدرت بیشتر تکرار شود. ۲ - نظر به اهمیت تفاوت شرایط اجتماعی و اقتصادی و فرهنگی، این تحقیق به روش مقایسه‌ای جهت مقایسه عوامل بازدارنده فعالیت‌های پژوهشی معلمان شهر و روستا، شهرستان‌های مختلف و استان‌های کشور با یکدیگر انجام گیرد.
- ۳ - با توجه به عوامل و متغیرهای مطرح شده، تحقیقاتی با محوریت راه‌های ایجاد انگیزه پژوهش در معلمان صورت گیرد.

## منابع

- آقازاده، محرم، ۱۳۸۶، راهنمای روشهای نوین تدریس، نشر آبیژ، چاپ سوم، تهران، ص ۶.
- بکرانی، فریدون، (۱۳۹۰)، بررسی نگرش اعضای هیئت علمی دانشگاه در خصوص موانع پیشرفت فعالیت‌های پژوهشی در دانشگاه صنعتی اصفهان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، ص ۷۴.
- بهرامی، عبدالرضا، (۱۳۸۹)، بررسی راهبردهای ایجاد روحیه پژوهشی در مدیران و معلمان استان لرستان، اداره کل آموزش و پرورش لرستان، ص ۱۰.
- رازقی، نادر، (۱۳۸۰)، بررسی جامعه شناختی عوامل مؤثر بر فعالیت‌های پژوهشی، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت مدرس، ص ۱۸.
- ربانی خوراسگانی، علی، (۱۳۸۰)، صلاحیت‌های لازم روحانیت برای ایفای نقش اجتماعی، نشریه انقلاب اسلامی، سال سوم، شماره هفتم و هشتم، ص ۴۲.
- رنجبریان، رسول، (۱۳۹۱)، تحقیق و توسعه راهی به سوی پیشرفت جامعه، تبریز، انتشارات: قلم، ص ۴.
- شمسایی گل سفیدی، ابراهیم، (۱۳۸۹)، بررسی عوامل بازدارنده و تنگناهای مربوط به فعالیت‌های پژوهشی اعضای هیئت علمی دانشکده‌های کشاورزی کشور، دانشگاه تربیت مدرس، ص ۵.
- شمس موروکانی، غلامرضا، (۱۳۸۵)، بررسی علل عدم علاقه معلمان منطقه زرین شهر به فعالیت‌های پژوهشی، آموزش و پرورش اصفهان، ص ۷۰.
- عبادی، غلامحسین، (۱۳۸۵)، جزوه درسی، پژوهشکده تعلیم و تربیت استان خوزستان، ص ۱۶.

- کاظمی، ملیحه سادات و همکاران، (۱۳۹۰)، رابطه ارزش ها و شخصیت مدیران با شا یسته سالاری، مشارکت شهروندی و بیگانگی سازمانی در سازمانهای دیوان سالار و سنتی، روانشناسی کاربردی، ۱۸، صص ۴۸-۶۵.

- نوروزیان، ایران، (۱۳۸۵)، بررسی علل عدم گرایش استادان رشته‌های علوم انسانی به تحقیق و تتبع در ایران، دانشگاه تربیت معلم، ص ۱۷.

## سیر تاریخی تأسیس دانشسراها و مراکز تربیت معلم در استان لرستان

دکتر حسن جعفری<sup>۱\*</sup> دکتر علی آقایی جودکی<sup>۲</sup> علی قبادی کیا<sup>۳</sup> حامد واشانی<sup>۴</sup>

### چکیده

مسأله تربیت و تأمین معلم یکی از مسائل بنیادین در حوزه آموزش و پرورش به شمار می‌آید که پرداختن به آن، از دیرباز نسبت به سایر مسائل این حوزه ارجحیت داشته است. پس از سال ۱۲۹۷ شمسی، که اولین مراکز تربیت و تعلیم معلمان و آموزگاران در ایران تأسیس گردید، تا به امروز، این مراکز به انحاء و عناوین مختلف تأسیس و به فعالیت‌های خود در سایر نقاط کشور، از جمله استان لرستان، ادامه داده‌اند. هدف از انجام این پژوهش، که بر اساس روش تلفیقی (مطالعه کتابخانه‌ای، مصاحبه و جستجو در اسناد و مدارک)، صورت گرفته، این است که روند تاریخی تأسیس دانشسراها و مراکز تربیت معلم را در استان لرستان بررسی نماید. بررسی‌ها نشان داد، با آنکه نظامنامه تأسیس این مراکز در سال ۱۳۱۲ شمسی به تصویب رسیده بود، اما شکل‌گیری آنها در استان لرستان با تأخیری چند ساله و در سال ۱۳۲۳ آغاز و فعالیت آنها تا سال‌های اخیر، که دانشگاه فرهنگیان تأسیس گردید، همراه با فراز و فرودهایی ادامه داشته است.

**واژگان کلیدی:** سیر تاریخی، دانشسرا، تربیت معلم، استان لرستان

h.jafari2021@gmail.com<sup>۱\*</sup>. دکترای مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان (نویسنده مسئول)

دکترای زبان و ادبیات فارسی، سرپرست مدیریت امور پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان استان لرستان<sup>۲</sup>

کارشناسی ارشد زبان و ادبیات فارسی، آموزش و پرورش ناحیه ۱ خرم‌آباد<sup>۳</sup>

کارشناسی ارشد زبان شناسی همگانی، مسئول روابط عمومی دانشگاه فرهنگیان استان لرستان<sup>۴</sup>



## مقدمه

مسأله تربیت و تأمین معلم یکی از مسائل بنیادین در حوزه آموزش و پرورش به شمار می‌آید و پرداختن به آن نسبت به سایر مسائل این حوزه ارجحیت دارد.

با توجه به رسالت و نقش معلمان در ابعاد وجود کودکان، نوجوانان و جوانان و تربیت نیروی انسانی مورد نیاز جامعه، غلو نخواهد بود اگر بگوییم «معلمان رکن مهم آموزش و پرورش و عامل اصلی انتخاب و انتقال عناصر فرهنگی و دستاوردهای علمی و فنی و تجارب بشری به نسل نخواستند» (فصلنامه مدیریت آموزش و پرورش، ۱۳۷۱: ۲۰).

در سال ۱۲۷۰ شمسی، به منظور نیروی انسانی در رشته‌های علمی، فنی و علوم تربیتی، قانون اعزام محصل به خارج از کشور، تصویب گردید. (صافی، ۱۳۷۳: ۱۵) با اینکه این قانون در سال ۱۲۷۰ به تصویب رسید، اما تاریخ اعزام اولین گروه دانشجویان به خارج و به عبارتی، زمان به بار نشستن ثمرات آن با تأخیری حدوداً بیست ساله روی داد و در عمل آنچه انتظار می‌رفت به زودی اتفاق نیفتاد.

در گزارش مدیر کل وزارت معارف و فواید عامه در سال ۱۲۹۰ شمسی، آمده است: «تربیت اطفال مبتدی از اعمال مشکله است که باید به عهده اشخاص متخصص تفویض شود و مسلماً اگر شخصی از اصول تعلیم و تربیت بهره‌مند نشده باشد، نمی‌تواند علم خود را به اطفال بیشتری بیاموزد، هر قدر هم که در آن علم به خصوص، متبحر باشد.» (سالنامه معارف، اوقاف و صنایع مستظرفه، ۲۹-۱۳۲۸ هجری قمری)، لذا استفاده از معلمانی که با فنون تدریس و نحوه آموزش و تربیت صحیح دانش آموزان، تسلط و تبحر لازم را داشته باشند، کاملاً ضروری به نظر می‌رسید.

از اقدامات مهمی که در راه تربیت و تأمین معلمان مدارس ابتدایی و متوسطه در سال ۱۲۹۷ شمسی صورت گرفت، تأسیس دارالمعلمین مرکزی بود. این مرکز اصلی، دارای دو مرکز فرعی بود: مرکز دارالمعلمین، برای تربیت معلمان مرد و مرکز دارالمعلمیات برای تربیت معلمان زن.

با توجه به آمار رسمی (احصائیه) سال ۱۳۰۴ شمسی، که تعداد دانش آموزان دارالمعلمین را ۲۶۵ نفر اعلام نمود و ۲۵ معلم آنها را تدریس می‌کردند (نگرشی بر تربیت معلم در ایران، ۱۳۶۴: ۶)، می‌توان گفت که وزارت معارف در همان اوان مصمم بود، با استخدام و به کارگیری نیروهای آموزش دیده و متبحر در امر تعلیم و تربیت، گسترش این مراکز را در دستور کار خود قرار دهد.

پس از تصویب قانون آموزش و پرورش عمومی و اجباری و مجانی در مردادماه ۱۳۱۲ شمسی، تأسیس دانشسراهای تربیت معلم مورد توجه قرار گرفت. تأسیس قانون اجازه تأسیس دانشسراهای مقدماتی و عالی، که در ۱۹ اسفند ماه ۱۳۱۲ شمسی به نصویب رسید، پس از تصویب در کمیسیون معارف مجلس ملی، در تاریخ هفتم مردادماه ۱۳۱۳، به «نظامنامه تأسیس دانشسراهای مقدماتی و عالی» تبدیل شد. (ر.ک: مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی، ذیل قانون تأسیس دانشسراهای مقدماتی و عالی) پس از تصویب این نظامنامه به تدریج تعداد ۲۹ باب دانشسرای مقدماتی تأسیس گردید. بعد از آن، چون مطالعات عمیق‌تری در این مورد به عمل آمد، دانشسرای کشاورزی، دانشسرای تربیت بدنی، دانشسرای عشایری و دوره یک ساله تربیت معلم پی‌ریزی شد.

به منظور تبیین اهداف مراکز تربیت معلم در دانشسراهای مقدماتی و عالی، شورای عالی معارف در جلسه ۲۸۲ مورخه ۱۳۱۳/۶/۶ اعلام می‌دارد که هدف از تأسیس دانشسراهای مقدماتی در سراسر کشور اكمال معلومات عمومی شاگردان و تربیت و آماده ساختن آنها برای آموزگاری است (نگرشی بر تربیت معلم در ایران، دفتر هماهنگی‌های طرح‌ها و برنامه ریزی‌های توسعه، ۱۳۶۴: ۱۹).

از سال ۱۳۱۳ تا سال ۱۳۵۹، دانشسراها و مراکز تربیت معلم از نظر تعداد واحد سازمانی، تعداد دانشجو و کارکنان آموزشی و اداری به تدریج توسعه یافته و طی این مدت بعضی از آنها منحل گردیده، اما دوباره دایر شدند.

پس از پیروزی انقلاب اسلامی، با توجه به تحول نگرش بر زوایای مختلف اجتماعی، فرهنگی، سیاسی، اقتصادی و اخلاقی جامعه، طبعاً تربیت معلم نیز مورد بازنگری قرار گرفت. از جمله مراکز تربیت معلم، متأثر از این اوضاع، متحول شدند. مراکز تربیت معلم، پس تغییرات اساسی، در هفتم دیماه ۱۳۶۰ با پیام امام خمینی (ره) بازگشایی شد (صحیفه نور، جلد یازدهم: ۴۴۶) و این مراکز با شکل‌گیری انقلاب فرهنگی در اوایل دهه شصت یکی پس از دیگری، فعالیت خود را آغاز نمودند.

از جمله مواردی که در تحولات جدید مد نظر قرار گرفته بود، اینکه حداقل پذیرش در دوره راهنمایی و ابتدایی باید مدرک فوق دیپلم باشد. لذا اساسنامه مراکز تربیت معلم برای رشته آموزش ابتدایی و راهنمایی تحصیلی با تصویب شهید رجایی به مرحله اجرا در آمد (توکل و رجبی، ۱۳۷۴: ۱۵).

در جلسه ۳۱۱ مورخه ۱۳۶۲/۶/۲ اساسنامه مراکز تربیت معلم در ۱۳ ماده و ۵ تبصره به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش رسید و با تصویب این اساسنامه کلیه اساسنامه‌ها و مقررات قبلی مغایر با آن لغو گردید (شرکایی اردکانی، ۱۳۸۸: ۱۸).

در اواخر دهه ۱۳۸۰ با تصویب سند تحول بنیادی وزارت آموزش و پرورش، مراکز تربیت معلم مجدداً مورد اهتمام قرار گرفتند. بدین ترتیب در سال ۱۳۸۶ پس از آنکه مراکز تربیت معلم به مجتمع پیامبر اعظم (ص) تغییر نام داد، در اواخر این دهه با تصویب سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، مراکز تربیت معلم پس از مدتها کم توجهی دوباره مورد اهتمام قرار گرفت.

سرانجام در دی ماه سال ۱۳۹۰ با تجمیع کلیه مراکز تربیت معلم سراسر ایران، متن اساسنامه «دانشگاه فرهنگیان» به تصویب رسید (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۱: ۶). در اوایل دهه ۱۳۹۰ پس از تشکیل دانشگاه فرهنگیان، این مراکز نیز به پردیس تغییر نام دادند و از سال ۱۳۹۱ شروع به فعالیت کردند و اکنون دارای حدود ۹۸ واحد دانشگاهی (در قالب ۶۴ پردیس و ۳۴ مرکز وابسته به پردیس) می‌باشد. دانشگاه فرهنگیان از بزرگ‌ترین و گسترده‌ترین دانشگاه‌های ایران است و طبق سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مستند به راهکارهای ۱۱/۱ و ۱۱/۲ و ۱۱/۱۰ گردیده است (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۴۸-۴۶) این دانشگاه هر چند نوپاست اما متکی به پیشینه صد ساله مراکز تربیت معلم در ایران است.

با این توصیف، پس از سال ۱۲۹۷ شمسی، که اولین مراکز تربیت و تعلیم معلمان و آموزگاران در ایران تأسیس گردید، تا به امروز، این مراکز هرچند در تأسیس و انحلال با فراز و فرودهایی همراه بوده‌اند،

(برای توضیح بیشتر، ر.ک: اسدی گرمارودی و شریف زاده، ۱۳۹۲: ۱۱۱-۱۰۵). اما به انحا و عناوین مختلف به فعالیت‌های خود در سایر نقاط کشور، از جمله استان لرستان، ادامه داده‌اند. لذا در این پژوهش سعی می‌شود که، سیر تاریخی شکل‌گیری مراکز تربیت و تأمین معلمان، در استان لرستان، به طور خاص، در دو برهه زمانی قبل و بعد از پیروزی انقلاب اسلامی، مورد بررسی و واکاوی قرار گیرد.

### روش انجام تحقیق:

این پژوهش بر اساس روش تلفیقی (مطالعه کتابخانه‌ای، مصاحبه و جستجو در اسناد و مدارک)، صورت گرفته است.

### هدف تحقیق:

بررسی سیر تاریخی تأسیس دانشسراها و مراکز تربیت معلم را در استان لرستان.

### پرسش‌های تحقیق:

۱. تأسیس دانشسراها و مراکز تربیت معلم در استان لرستان از چه تاریخی آغاز گردید؟
۲. تأسیس این مراکز در کدام شهرها و مناطق استان لرستان و در چه زمان‌هایی شکل گرفت؟

### پیشینه تحقیق:

با توجه به جستجوهای به عمل آمده، در مورد تاریخ راه اندازی دانشسراها و مراکز تربیت معلم در استان لرستان، تاکنون پژوهش جامعی صورت نگرفته است. البته در برخی منابع، اطلاعاتی پراکنده اما مرتبط با تاریخ تأسیس این مراکز ارائه شده است که می‌توان به مهم ترین آنها اشاره نمود:

صافی (۱۳۷۳) در کتاب «تربیت معلم در ایران، هند و پاکستان» و نیز وی (۱۳۸۲) در مقاله «تربیت و تأمین معلم در ایران (گذشته، حال و آینده)»، از مرکز تربیت معلم روستایی معمولان به عنوان اولین مرکز تربیت معلم روستایی با دوره تخصصی یکساله در ایران نام برده است. در هفته نامه راز شهرستان بروجرد (۱۳۲۳) و در شماره نخست سالنامه دانشسرای مقدماتی پسران بروجرد (۱۳۲۴)، روند تأسیس دانشسراهای مقدماتی پسران و دختران بروجرد بیان شده است. همچنین گودرزی (۱۳۹۵) در مقاله «بروجرد و چالش تقسیمات کشوری»، به تأسیس این دانشسراها اشاره نموده است. در سالنامه دانشسرای مقدماتی دختران خرم‌آباد (۱۳۵۰) و کتاب‌های قاسمی (۱۳۹۴) تحت عناوین «دانشنامک خرم‌آباد» و «سرگذشت خرم‌آباد» و نیز پژوهش مرادی (۱۳۷۸) با عنوان «تاریخچه آموزش و پرورش استان لرستان»، تاریخ تأسیس دانشسراهای مقدماتی پسران و دختران خرم‌آباد ذکر گردیده است. یگانه (۱۳۹۳) در کتاب «تاریخچه آموزش و پرورش خرم‌آباد»، در مورد تأسیس دانشسراها و مراکز تربیت معلم خرم‌آباد مطالبی بیان نموده است. در شناسنامه مرکز تربیت معلم شهید میرشاکلی الیگودرز (۱۳۹۷)، در مورد تأسیس دانشسراها و مراکز تربیت معلم این شهرستان مطالبی بیان گردیده است و سرانجام در شناسنامه دانشسراها و مراکز تربیت معلم شهرستان بروجرد (۱۳۹۷)، آماری تفصیلی در مورد رؤسا و تعداد دانشجویان مرکز تربیت معلم شهید مطهری پسران و دانشسرای حضرت زینب کبری (س) دختران این شهرستان، بعد از پیروزی انقلاب اسلامی ارائه شده است.

## روند تأسیس دانشسراها و مراکز تربیت معلم در استان لرستان قبل از پیروزی انقلاب اسلامی

• دهه ۱۳۲۰

### دانشسراهای مقدماتی پسرانه و دخترانه بروجرد

پس از اجرای قانون تعلیمات اجباری، که در سال ۱۳۲۲ شمسی به تصویب رسیده بود، مدارس متعددی در نقاط مختلف کشور تأسیس گردید. از آنجا که نیاز به معلم جهت تدریس در این مدارس به شدت احساس می‌شد، مطابق با اساسنامه شورای عالی فرهنگ، که در تاریخ ۱۱ مردادماه ۱۳۲۲ به تصویب رسید، کلاس‌های تربیت آموزگار و کمک آموزگاری تشکیل و دایر شد.

در نخستین شماره سالنامه دانشسرای مقدماتی پسران بروجرد در زمینه تأسیس این دانشسرا آمده است: قانون تربیت آموزگار تصویب شد و در بیشتر شهرستان‌های ایران دانشسراهای مقدماتی پسران و دختران برای تربیت آموزگار برپا گردید و لیکن بروجرد از داشتن این قبیل مؤسسات و در نتیجه از آموزگاران کافی و کاردان محروم بود تا اینکه سال ۱۳۲۳ این موهبت بزرگ نصیب توده بروجرد گردید. در نیمه شهریورماه این سال آگهی‌هایی که در جعبه اعلانات اداره فرهنگ و دبیرستان پهلوی نصب بود، و نظر دانش‌آموزانی که تازه از ایام تحصیل فارغ شده و به دبیرستان روی می‌آوردند، جلب می‌نمود اغلب از تأسیس دانشسرا و چگونگی ورود به آن حکایت می‌کردند. در همین روزها ریاست محترم فرهنگ سخنرانی جالبی در خصوص دانشسرا و مقام اجتماعی آموزگار ایراد نمودند و دانش‌آموزان را آگاه ساخت. طولی نکشید که داوطلبان به ۲۱ نفر رسیدند و ۱۵ نفر لازم از بین آنها انتخاب و روز پنجم مهرماه ۱۳۲۳ این بنگاه مهم و مفید تربیتی به ریاست آقای فتحعلی مرادی [پورپرویز]، لیسانسه دانشسرای عالی، تشکیل و شروع به کار نمود (سالنامه دانشسرای مقدماتی پسران بروجرد، شماره نخست، ۱۳۲۴: ۲۶-۲۵).

بر این اساس در بروجرد، «در سال ۱۳۲۳ دو دانشسرای مقدماتی؛ یکی پسرانه و دیگری دخترانه تشکیل، لکن به فاصله دو سال، یکی بعد از دیگری منحل گردیدند.» (سالنامه دبیرستان پهلوی بروجرد، ۱۳۲۹-۱۳۲۸: ۷ و روستایی، ۱۳۷۹: ۶۸). در اولین شماره هفته نامه راز شهرستان بروجرد به تاریخ دوشنبه ۱۷ مهرماه ۱۳۲۳، آمده است: «اداره فرهنگ به تأسیس یک باب دانشسرای پسران و یک باب دانشسرای دختران و یک باب آموزشگاه کمک آموزگاری در بروجرد پرداخته و این اقدام وزارت که از لحاظ مرکزیت موقعیت بروجرد به عمل آمده، موجب سپاسگزاری اهالی است.» (هفته نامه راز، ۱۳۲۳: شماره اول). بر اساس مطالبی که در سالنامه دانشسرای مقدماتی پسران بروجرد آمده است، دانشسراهای مقدماتی پسران و دختران بروجرد در سال ۱۳۲۳ توسط دکتر رازانی و برای تربیت معلم بنیان گذاشته شد (سالنامه دانشسرای مقدماتی پسران بروجرد، ۱۳۲۴: ۳ و گودرزی، ۱۳۹۵: ۱۵۵). بررسی‌ها نشان

می‌دهد که طول عمر این دانشسراها حتی به دو سال هم نمی‌رسد؛ زیرا با توجه به آنکه مدیریت و سرپرستی دانشسرای مقدماتی پسران بروجرد در اولین سال تأسیس بر عهده فتحعلی پورپرویز بود، وی پس از انحلال دانشسرا، در سال تحصیلی ۱۳۲۵-۱۳۲۴ به مدیریت دبیرستان پهلوی بروجرد منصوب می‌گردد. باید گفت در همان دوره دو ساله‌ای که این دانشسراها فعال بودند، آموزگاران تربیت یافتند، که پس از فراغت از تحصیل در مدارس توابع بروجرد و روستاهای دور و نزدیک به تدریس مشغول شدند.

#### • دهه ۱۳۳۰

#### دانشسرای مقدماتی پسران خرم‌آباد

با آنکه قانون تأسیس دانشسرای مقدماتی در ۱۹ اسفندماه ۱۳۱۲ شمسی به تصویب رسید و بر اساس آن، دانشسرای عالی در تهران و دانشسراهای مقدماتی در مرکز و اکثر نقاط مملکت در دستور کار قرار گرفت، اما تأسیس دانشسراهای مقدماتی و مراکز تربیت معلم در استان لرستان، با تأخیری چند ساله آغاز شد. در آن زمان و حتی تا سال‌ها پس از آن، معلمان مورد نیاز شهر خرم‌آباد از فارغ‌التحصیلان دانشسراهای سایر نقاط کشور- به ویژه دانشسرای همدان- تأمین می‌شد. لذا به علت کسری معلم، در مهرماه و آبان ماه سال ۱۳۳۳ با پیگیری‌های محمد مهدی ستوده، رییس وقت فرهنگ، دانشسرای مقدماتی پسران خرم‌آباد، تأسیس و مدیریت آن به محمد پارسا، با حفظ سمت مدیریت دبیرستان پهلوی، واگذار شد (سالنامه دانشسرای مقدماتی دختران خرم‌آباد، ۱۳۵۰: ۱۶ و قاسمی، ۱۳۹۴، سرگذشت خرم‌آباد: ۱۲۰۷ و ۱۲۱۵ و سراجی، ۱۳۸۸: ۳۸۵).

در مردادماه ۱۳۳۵، رضانی، کفیل فرهنگ خرم‌آباد، در نامه‌ای به اداره تعلیمات اجباری وزارت فرهنگ، آمار محصلین دانشسراهای ابتدایی را در سال تحصیلی ۳۵-۱۳۳۴، سی و هشت نفر اعلام می‌کند (قاسمی، ۱۳۹۴، سرگذشت خرم‌آباد: ۱۲۰۸).

#### • دهه ۱۳۴۰

#### مرکز تربیت معلم یک ساله خرم‌آباد

علاوه بر دانشسراهای مقدماتی در خرم‌آباد، دوره‌های تربیت معلم یک ساله نیز به تناوب در خرم‌آباد دایر گردید. بر اساس سالنامه آماری وزارت فرهنگ، در سال تحصیلی ۴۲-۱۳۴۱، یک باب تربیت معلم در خرم‌آباد دایر بوده است که پس از مدتی تعطیل و مجدداً در سال‌های بعد راه اندازی می‌شود (یگانه، ۱۳۹۳: ۱۴۰).

#### دانشسرای مقدماتی دختران خرم‌آباد

به منظور تأمین معلمان مدارس ابتدایی و استفاده دارندگان دیپلم کامل متوسطه، شورای عالی فرهنگ در اجلاس ۹۷۴، اساسنامه کلاس‌های تربیت معلم یک ساله را در تاریخ ۱۳۳۸/۷/۱۸ تصویب کرد و با تأسیس و گسترش این مراکز، در سال ۱۳۴۰، دانشسراهای مقدماتی منحل شد. کاهش زمان تحصیل در مراکز تربیت معلم و کاستن از هزینه‌های مصرفی آن، کوتاه شدن دوره تحصیل، مشکلات تأمین خوابگاه و سایر تجهیزات شبانه‌روزی و نیاز به معلمان بیشتر، از جمله دلایل انحلال دانشسراهای



مقدماتی و ایجاد مراکز تربیت معلم یک ساله شمرده می‌شود (صافی، ۱۳۷۳: ۲۷). انحلال دانشسرای مقدماتی پسران خرم آباد نیز از تبعات این مصوبه بود.

از طرفی، مدتی پس از آن مصوبه، به منظور تأمین معلمان مورد نیاز آموزشگاه های حرفه‌ای، اساسنامه دوره تربیت معلم حرفه‌ای پسران و دختران در دو اجلاس ۱۰۴۶ و ۱۰۴۷ در تاریخ ۱۳۴۱/۷/۱۵ و ۱۳۴۱/۸/۶ به تصویب شورای عالی فرهنگ رسید. (صافی، ۱۳۷۳: ۲۷) با این وصف، در همان اوضاع و احوال، دانشسراهای مقدماتی، هرچند با شتابی کندتر از گذشته، مجدداً در سال ۱۳۴۳ فعال شدند و این امر نشان می‌دهد که علی‌رغم دلایل فوق، تصمیم به انحلال دانشسراها، بدون بررسی‌های کارشناسی دقیق، صورت گرفته بود. این وضعیت دوگانه سبب شد که مسئولین اداره فرهنگ استان لرستان، به تأسیس و راه اندازی مجدد دانشسرا بیندیشند.

یکی از دلایلی که سرعت راه اندازی و تأسیس دانشسراها و مراکز تربیت معلم در اقصی نقاط کشور را با کندی مواجه می‌ساخت، تأمین بودجه مالی و اعتبارات لازم بود که می‌بایست از ناحیه پایتخت برای آن نقاط در نظر گرفته شود. از آنجا که روند تأمین این اعتبارات مستلزم طی نمودن مراحل اداری بود. لذا مسئولین و متولیان فرهنگی و خیران فرهنگ دوست خرم آباد بر آن شدند تا بخش اعظمی از بودجه مورد نیاز را تأمین نمایند.

این کار سبب شد که «مقامات مرکزی وزارت آموزش و پرورش طی تلگراف (۱۳۴۳/۶/۱۱-۳۲۰۴) موافقت نمودند، در صورتی که مردم هزینه‌های مربوطه را بپردازند، دانشسرای مقدماتی در خرم آباد تأسیس گردد که این شرایط را مردم علاقه مند با طیب خاطر پذیرفتند و مقدمات تأسیس دانشسرا با لوازم و احتیاجات کاملاً مدرن و زیبایی، فراهم گردید و بین تعدادی قریب به نود و پنج نفر داوطلبان مشتاق تحصیل در دانشسرای مقدماتی، چهل و پنج نفر که از نظر معلومات و شایستگی ارجح بودند، انتخاب و تمام هزینه‌های یکساله دانشسرا را تقبل کردند و آماده تحصیل گردیدند (سالنامه دانشسرای مقدماتی دختران خرم آباد، ۱۳۵۰: ۲۴-۲۳، قاسمی، ۱۳۹۴، سرگذشت خرم آباد، ص ۱۲۱۰ و مرادی، ۱۳۷۸: ۵۷-۵۶).

پس از آن، مقدمات تأسیس و راه اندازی دانشسرا فراهم شد و با تلاش مجدانه محمد تقی رائی، ریاست وقت آموزش و پرورش منطقه، با همت و مشارکت مادی و معنوی عده ای از اهالی شهر خرم آباد، بلافاصله در اوایل مهرماه ۱۳۴۳ با اجاره نمودن یک ساختمان مناسب توسط متولیان امر، دانشسرای مقدماتی دختران خرم آباد به سرپرستی محمد حسین توسلی رسماً افتتاح گردید. اعتبارات مالی این دانشسرا ابتدا توسط اشخاص خیر و نهادهای مردمی و اهالی فرهنگ دوست خرم آباد تأمین می‌شد اما پس از یک سال از طریق فرمانداری کل و آموزش و پرورش لرستان اقدامات لازم معمول گردید تا دانشسرا از صورت ملی خارج و با استفاده از اعتبارات دولتی اداره شود (سالنامه دانشسرای مقدماتی دختران خرم آباد، ۱۳۵۰: ۲۴-۱۶).

بنای دانشسرا ابتدا در سال ۱۳۱۲ در زمینی به مساحت ده هزار متر مربع به نیت تربیت کودکان عشایر لرستان در شهر خرم آباد، در محله منوچهرآباد ساخته شد و در ابتدا دارالتربیه عشایری نامیده

شد و تا سال ۱۳۱۶ مورد استفاده جوانان عشایر بود. پس از اینکه دارالتربیه منحل گردید، به محل دبیرستان پهلوی تبدیل شد و چون عمارت آن مختصر و ناقص بود، در سال ۱۳۴۴ آن بنا را تخریب و ساختمانی از نو برای دانشسرای مقدماتی آن شهر نوسازی و تجدید بنا گردید (خاطرات وحید، ۱۳۵۳: ۱۶؛ نقل از قاسمی، ۱۳۹۴: ۱۳۳۳).

مدتی بعد، با باسازی و نوسازی دبیرستان سابق پهلوی (امام خمینی فعلی)، دانشسرای مقدماتی دختران خرم‌آباد به آنجا نقل مکان نمود و تا سال‌های قبل از انقلاب (دهه پنجاه) به فعالیت خود ادامه داد و مرکز مربی کودک به آن انضمام گردید. پس از محمدحسین توسلی، به ترتیب پریدخت مبصری و عفت الزمان دارابی تا سال ۱۳۴۸ ریاست این دانشسرا را برعهده داشتند. سپس از سال ۱۳۴۹ مسئولیت آن به بهجت جنابی که اهل کرمانشاه بود، تا سال ۱۳۵۴ واگذار گردید. پس از جنابی، فاطمه صیادی به مدیریت دانشسرا برگزیده می‌شود.

### مرکز تربیت معلم دو ساله روستایی دختران نورآباد

در سال ۱۳۳۲ جهت تأمین نیازهای مناطق روستایی به آموزگاران زن، مراکز تربیت معلم دوساله روستایی دخترانه ایجاد شد. طبق اساسنامه مصوب، داوطلبان این مرکز از میان دارندگان گواهینامه ششم ابتدایی و از اهالی روستا برگزیده می‌شدند. طول مدت دوره تحصیل در این مراکز دو سال تمام بود و مواد درسی آن شامل اطلاعات عمومی مربوط به مواد درسی دبستان‌ها، روش‌های تدریس دروس دبستانی، اصول آموزش و پرورش و کارهای کشاورزی می‌شد. این مرکز در شهرهایی غیر از مراکز استان فعالیت داشتند (صافی، ۱۳۷۳: ۲۶ و صافی، ۱۳۸۱/۸۲: ۲۰).

پس از آنکه دانشسراهای مقدماتی پسران و دختران در لرستان با تأخیری چند ساله تشکیل شد. با توجه به تعدد و پراکندگی بخش‌ها و روستاها در استان و بُعد مسافت با مرکز استان، ضروری بود که پیگیری‌هایی جهت تأسیس مراکز تربیت معلم در خارج از مرکز استان صورت گیرد. نتایج این پیگیری‌ها موکول شد به بعد از تأسیس دانشسراهای مقدماتی در خرم‌آباد. لذا سال‌ها بعد از مصوبه تأسیس مراکز تربیت معلم دو ساله روستایی، در اواسط دهه چهل تأسیس چنین مراکزی در برخی از بخش‌های استان در دستور کار قرار گرفت. در سال ۱۳۴۸، مینو، رییس وقت اداره کل آموزش و پرورش لرستان، محمد علی نعمت‌اللهی، فرهنگی و لیسانس الهیات و معارف اسلامی، را به عنوان رییس و مسئول مرکز تربیت معلم دوساله روستایی دختران و نیز نماینده آموزش و پرورش در بخش نورآباد منصوب کرد.

یک ماه پس از انتصاب نعمت‌اللهی به سمت ریاست مرکز تربیت معلم روستایی دخترانه، طی نامه‌ای از جانب مدیر کل تربیت معلم کشور، با توجه به محیط زنانه مرکز، از مدیرکل آموزش و پرورش خواسته می‌شود که از میان زنان فرهنگی، با توجه به احراز شرایط، یک نفر برای تصدی این پست منصوب شود. اداره کل آموزش و پرورش لرستان طی جوابیه‌ای به مدیرکل تربیت معلم کشور، چون فرد مناسبی برای جایگزینی نعمت‌اللهی نمی‌یابد از مرکز می‌خواهد که در صورت امکان فرد شایسته‌ای را به استان معرفی نمایند. تأخیر در معرفی فرد جایگزین سبب می‌شود که نعمت‌اللهی تا اواخر سال ۱۳۴۹ در سمت ریاست مرکز تربیت معلم باقی بماند و حقوق و مزایای مدیریت در حکم وی منظور گردد. در دی ماه

سال ۱۳۴۹ محسن، مدیر کل وقت استان لرستان، خانم حشمت رفیعی را به عنوان دومین مدیر مرکز تربیت معلم دوساله روستایی بخش نورآباد منصوب و نعمت الهی را نیز در پست نماینده آموزش و پرورش بخش نورآباد تا شهریورماه ۱۳۵۰ ابقا می‌کند. وی در مهرماه ۱۳۵۰ به تدریس در دبیرستان های خرم آباد مشغول می‌گردد (اسناد و مدارک موجود در پرونده نعمت الهی، بایگانی اداره آموزش و پرورش ناحیه ۱ خرم آباد).

### **تأسیس مرکز تربیت معلم یک ساله دخترانه بروجرد**

در اواسط دهه چهل تربیت معلم یک ساله دخترانه بروجرد تأسیس و از بین دانش آموزان دختر دوره دبیرستان تعدادی دانش آموز معلم پذیرفته شد. این مرکز در اوایل دهه پنجاه منحل گردید.

### **دانشسرای مقدماتی پسران الیگودرز**

پس از تجربه تأسیس دانشسرای مقدماتی دختران خرم آباد و با پیگیری مسئولین امر، در سال ۱۳۴۷ اولین دانشسرای مقدماتی پسران شهرستان الیگودرز در مکان مدرسه نوبخت واقع در میدان شیر و خورشید (امام حسین (ع) کنونی) الیگودرز، مجوز تأسیس یافت که فعالیت آن از سال ۱۳۴۸ به مدیریت عظیم وارسته آغاز شد اما دوسال بعد و در سال ۱۳۵۰ منحل گردید. از سرپرستان این مرکز می‌توان به کریم فاطمی نژاد، خسروی و رضا سرلک اشاره کرد.

### **• دهه ۱۳۵۰**

### **دانشسرای مقدماتی پسران الیگودرز**

پس از آنکه دانشسرای مقدماتی پسران الیگودرز در سال ۱۳۵۰ منحل شد، در این شهرستان از سال ۱۳۵۳ به بعد دانشسرای مقدماتی پسران و دانشسرای روستایی تأسیس می‌شود و این روند تا سال‌های پیروزی انقلاب ادامه می‌یابد (شناسنامه مرکز تربیت معلم شهید میرشاک الیگودرز، ۱۳۹۷: ۲).

در سال ۱۳۵۵ دانشسرای مقدماتی پسران الیگودرز، به ریاست امیر عظیمی، در محل مدرسه شاپور سابق (محل کنونی دبیرستان شهید کاظمی) تأسیس می‌گردد. سپس به خیابان بسیج الیگودرز (مکان فعلی هنرستان شهید باهنر) منتقل می‌شود. دوره آموزشی دانشسرا در آن موقع از طریق برگزاری آزمون در سال سوم راهنمایی شروع شده و دوره مذکور دوساله بوده است. مدرسین دانشسرا غالباً دارای مدرک تحصیلی کارشناسی بوده‌اند که می‌توان به مرحوم سید مجتبی مشکوه، مرحوم حسین احمدی نژاد، و سیدکمال رضوی نژاد اشاره نمود. پس از عظیمی، مدیریت این دانشسرا به محمود اسلامی واگذار گردید.

دانشسرای مقدماتی پسران الیگودرز مجدداً در سال ۱۳۵۵ با مدیریت امیر عظیمی شروع به کار می‌کند. عظیمی در سال ۱۳۳۸ به استخدام آموزش و پرورش در آمده و پس از سالها خدمت در آبادان و نجف آباد و الیگودرز به این سمت مشغول شدند. تعداد دانشجویان دانشسرای مقدماتی پسران الیگودرز در طول سه سال فعالیت ۱۰۸ نفر بودند که در هر سال به طور میانگین ۳۶ نفر مشغول به تحصیل بودند. دانشسرای مقدماتی پسران الیگودرز ابتدا در مکان مدرسه شاپور سابق (محل کنونی دبیرستان شهید

کاظمی) افتتاح سپس در مکان فعلی هنرستان شهید باهنر واقع در خیابان بسیج شهر الیگودرز به فعالیت خود ادامه داد. این دانشسرا در سال ۱۳۵۸ و در شرایط خاص آن سال‌ها منحل گردید.

### مرکز تربیت معلم روستایی معمولان

به منظور تأمین معلمان مدارس ابتدایی روستایی، در سال ۱۳۵۵ مجدداً تأسیس مراکز تربیت معلم روستایی مورد توجه قرار گرفت و مرکز تربیت معلم روستایی در معمولان لرستان، به ریاست رحیم سپهوند با هشتاد کار آموز آغاز به کار کرد. در سال ۱۳۵۷ حسین بهاروند احمدی به عنوان دومین رییس این مرکز جایگزین سپهوند گردید. در سال ۱۳۵۸ احمد کوشکی در سمت سومین رییس مرکز تربیت معلم مشغول به کار شد. این مرکز در سال ۱۳۵۸، پس از پیروزی انقلاب اسلامی، تحت عنوان مرکز تربیت معلم امام خمینی معمولان به فعالیت خود ادامه داد. تعداد دانش آموز معلمان این مرکز در سال تحصیلی ۵۹-۱۳۵۸ هفتاد و هفت نفر بودند.

از شرایط اساسی ورود به این مرکز، بومی بودن روستاهای محل و داشتن گواهینامه پایان دوران راهنمایی تحصیلی بود. مدت زمان آموزش در این مرکز دوازده ماه تعیین شده بود (صافی، ۱۳۷۳: ۳۰). رحیم سپهوند، اولین مدیر مرکز تربیت معلم روستایی این منطقه، در کتاب «زمزمه حیات»، چگونگی ایجاد اولین مرکز تربیت معلم روستایی ایران را که سهم معمولان شده بود، به شیوه‌ای خاطره وار شرح می‌دهد.

### مرکز تربیت معلم روستایی الیگودرز

یک سال پس از فعالیت دانشسرای مقدماتی پسران الیگودرز و نیز مرکز تربیت معلم روستایی معمولان، این مرکز در سال ۱۳۵۶ به مدیریت حجت الله گودرزی در مکان مدرسه مفتوح کنونی، افتتاح می‌شود اما به سبب جدیدالتأسیس بودن آن و عدم وجود امکانات کافی، در سال ۱۳۵۷ به محل هنرستان کنونی الیگودرز منتقل و پشتیبانی امور اداری و خدماتی و نیز تأمین تغذیه دانش آموزان آن توسط دانشسرای مقدماتی پسران الیگودرز تأمین می‌گردد. این مرکز جهت استفاده از فضای مناسب روستا، به ویژه نیاز به زمین کشاورزی جهت آموزش دانش آموزان، پس از مدتی در سال ۱۳۵۸ به روستای چمن سلطان نقل مکان می‌کند اما در همان سال، همزمان با دانشسرای مقدماتی پسران الیگودرز منحل می‌شود.

### روند تاسیس دانشسراها و مراکز تربیت معلم در استان لرستان بعد از پیروزی انقلاب اسلامی

در اهمیت بازگشایی مراکز تربیت معلم پس از پیروزی انقلاب اسلامی، همین بس که شهید رجایی بیان کردند: «اگر لباس تنم را فروخته‌ام نمی‌گذارم تربیت معلم تعطیل گردد.» (شناسنامه مرکز تربیت معلم شهید میرشاک الیگودرز، ۱۳۷۹: ۱۰) بر این اساس آنچه مورد توجه قرار گرفت، خودسازی و درک مفاهیم دینی و معنوی و شناخت انسان و جامعه بر پایه منویات قرآنی بود. به گونه‌ای که تألیف و تدوین کتب درسی بر محور نظام اعتقادی و ایجاد تعهد و تخصص شکل گرفت. لذا با توجه به پیشینه

تاریخی و ضرورت تربیت نیروی ماهر و کارآزموده و معتقد و آگاه به مسائل جامعه و تعلیم و تربیت، اقتضا می‌کند که سرمایه‌گذاری خاصی جهت تأمین نیروی انسانی در این زمینه انجام گیرد. با این توصیف، بعد از پیروزی انقلاب اسلامی و تقویت مراکز تربیت معلم، بنابر ضروریات آموزشی معلمان، مورد اهتمام مسئولان کشور قرار گرفت و در استان لرستان نیز مراکزی در شهرهای مختلف دایر گردید که در مطالب پیش‌روی، به آنها خواهیم پرداخت.

#### • اواخر دهه ۱۳۵۰

##### مرکز تربیت معلم پسران خرم‌آباد

ابتدا در مهرماه سال ۱۳۵۸ دانشسرای مقدماتی پسران خرم‌آباد، با سرپرستی حسین بهاروند احمدی، تاسیس شد که فعالیت آن ادامه پیدا نکرد. در همان سال مرکز تربیت معلم پسران لرستان با مدیریت حسین بهاروند احمدی تاسیس شد، ابتدا مرکز در ساختمانی اجاره‌ای واقع در پشت بیمارستان شهدای عشایر شروع به فعالیت نمود، سپس به محل دارالتربیه عشایر (محل کنونی پردیس خواهران آیت‌الله کمالوند) واقع در خیابان جانبازان، جنب اداره کل مخابرات استان لرستان، منتقل گردید.

#### • دهه ۱۳۶۰

##### دانشسرای تربیت معلم (طرح شهید رجایی) علامه طباطبایی الیگودرز

این دانشسرا در سال ۱۳۶۲ در الیگودرز، ابتدا به عنوان دانشسرای مقدماتی (تربیت معلم روستایی) الیگودرز و به ریاست علی لونی، در شهرک امام خمینی (ره) الیگودرز تأسیس شد. سپس در سال ۱۳۶۳ به دانشسرای تربیت معلم (طرح شهید رجایی) علامه طباطبایی الیگودرز تغییر نام یافت. لونی تا آذرماه ۱۳۶۳ ریاست این دانشسرا را بر عهده داشت، سپس محمدجعفر قاسمی فر روی کار آمد قاسمی فر تا دی ماه ۱۳۶۸ متصدی مدیریت دانشسرا بود. در پاییز ۱۳۶۹ رضا علی غلامی، پس از الحاق دانشسرای شهید دستغیب ازنا، به مدت پنج سال به ریاست دانشسرا منصوب شد. پس از او و در سال ۱۳۷۴ حجت‌الله لونی جایگزین وی گردید.

در سال ۱۳۶۴ این دانشسرا برای مدت کوتاهی به نام دانشسرای تربیت معلم علامه امینی تغییر عنوان پیدا کرد اما بر اساس اسناد موجود، مجدداً به مرکز تربیت معلم علامه طباطبایی الیگودرز تغییر نام می‌یابد.

شروع کار این واحد در ابتدا در سال ۱۳۶۲ در انتهای خیابان شهید ارسلان گودرزی (پژمان سابق) ساختمان روبروی غسالخانه اکبرعلی و سپس در سال ۱۳۶۸ پس از انحلال دانشسرای روستایی الیگودرز، که در سال ۱۳۵۶ تا ۱۳۵۸ در روستای چمن سلطان با ساختمانی مجهز فعالیت داشت، این مکان مورد استفاده دانشسرای تربیت معلم الیگودرز قرار گرفت. در سال ۱۳۷۴ پس از انتقال مجدد به ساختمان واقع در خیابان شهید گودرزی، منحل و از سال ۱۳۷۵ تا سال ۱۳۷۸ به صورت مهمان در مرکز تربیت معلم شهید میرشاکمی مستقر می‌شود و در این بازه زمانی تمام دانش آموز معلمان آن فارغ التحصیل

می‌گردند. در تاریخ ۲۶ آذرماه سال ۱۳۷۳ در اثر سانحه دلخراش تصادف خودروی حامل دانش آموزمعلمان دانشسرای روستایی علامه امینی الیگودرز تعداد ۳۱ نفر از آنان جان باختند.

### مرکز تربیت معلم علامه طباطبایی خرم‌آباد

مرکز تربیت معلم علامه طباطبایی خرم‌آباد در اوسط سال ۱۳۶۲ در خرم‌آباد تأسیس شد. این مرکز ابتدا با عنوان «مرکز تربیت معلم برادران» و با مدیریت محمد ابدالی راه اندازی می‌شود و پس از چندی، به «مرکز تربیت معلم علامه طباطبایی» تغییر عنوان می‌دهد. این مرکز از سال ۱۳۶۲ تا سال ۱۳۶۴ در محل کنونی پردیس آیت الله کمالوند پذیرش دانشجو داشته است. سپس با چند جا به جایی مکانی؛ از جمله ساختمان‌هایی در محله اسدآبادی (که بعداً مدارس نمونه در آنجا دایر گردید) و نیز ساختمان هنرستان کشاورزی ویسیان (به لحاظ جنگ ایران و عراق و خطر حملات موشکی و هوایی)، سرانجام در حدود سال ۱۳۶۸ به محل فعلی (پردیس علامه طباطبایی)، واقع در خیابان جلال آل احمد، منتقل گردید. (یگانه، ۱۳۹۳: ۱۴۱)

پس از ابدالی، که حدود ۸ سال رییس مرکز بود (از ۱۳۶۲ تا ۱۳۷۰)، به ترتیب نصیر بهاروند (از ۱۳۷۰ تا ۱۳۷۸)، علی محمد محمدی (از ۱۳۷۸ تا ۱۳۸۲)، غلام زریان (از ۱۳۸۲ تا ۱۳۸۴) و بهروز آرمین فر (بازگیر) (از ۱۳۸۴ تا ۱۳۸۵)، به عنوان رییس مرکز منصوب شدند. در سال ۱۳۸۵ پرویز وفایی پور ابتدا به عنوان سرپرست جایگزین آرمین فر شد، سپس در تابستان سال ۱۳۸۶ تا تابستان سال ۱۳۹۲ به عنوان رییس مرکز در این سمت باقی ماند. لازم به ذکر است که در سال ۱۳۸۶ سازمان مرکزی مراکز تربیت معلم به «مجمع پیامبر اعظم (ص)» تغییر نام داد. با توجه به تأسیس دانشگاه فرهنگیان در اوایل دهه ۱۳۹۰، این مرکز تحت عنوان پردیس علامه طباطبایی لرستان (برادران) فعالیت دارد. در سال ۱۳۹۲ احمد احمدی خلیج به سرپرستی مرکز منصوب شد. پس از او به مدت یک سال دو ماه شجاع عربان سرپرستی مرکز را بعهده گرفت. علی آقایی جودکی از سال ۱۳۹۳ به عنوان سرپرست پردیس علامه طباطبایی لرستان (برادران) منصوب و از سال ۱۳۹۶، سرپرستی مدیریت امور پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان استان لرستان را نیز بر عهده دارد.

### مرکز تربیت معلم شهید مطهری بروجرد

مرکز تربیت معلم شهید مطهری بروجرد در سال ۱۳۶۲ با مدیریت علی احمد سرداری و با ۱۷ پرسنل تأسیس گردید. پس از کمتر یک سال محمد لهراسبی در تاریخ ۱۳۶۳/۵/۳۰ جایگزین وی شد. سپس محمود اشتیری در مورخ ۱۳۶۴/۲/۲۵ به ریاست مرکز منصوب گردید. امراله موسیوند در تاریخ ۱۳۶۵/۶/۲۱ به جای اشتیری روی کار آمد. دوران ریاست وی تا سال ۱۳۷۲ طول کشید. پس از موسیوند، در سال ۱۳۷۳ ریاست مرکز به محمد گودرزی رسید و وی تا سال ۱۳۷۴ در پست ریاست مرکز مشغول به فعالیت گردید.

### دانشسرای تربیت معلم روستایی فیروز آباد (شهید باهنر الشتر)

این دانشسرا در سال ۱۳۶۳ در روستای فیروز آباد از توابع بخش الشتر، در زمان تصدی ایزدی نجف آبادی، مدیر کل وقت آموزش و پرورش لرستان و ریاست محسن حجازی، رییس اداره آموزش و پرورش

الشر، تأسیس گردید و پس از گذشت چند ماه به الشتر منتقل شد. رستم نورمحمدی به عنوان اولین رییس دانشسرا، با هفتاد و پنج دانش آموز معلم و ده نفر پرسنل و کارمند آغاز به کار نمود. پذیرفته شدگان به تحصیل در این واحد آموزشی از بخش ها و مناطق نورآباد، چگنی، کوهدشت، چغلوندی (بیرانشهر) و خرمآباد بوده اند.

برابر اسناد و مکاتبات اداری موجود، طی درخواست و مکاتبه اداری رییس دانشسرای تربیت معلم روستایی فیروز آباد به شماره ۲۸- ۱۳۶۳/۱۰/۱۹، این دانشسرا از اوایل بهمن ماه ۱۳۶۳ به بعد، به نام دانشسرای تربیت معلم شهید باهنر الشتر، تغییر نام می‌دهد. در این راستا، مطابق با مکاتبه دانشسرا با شماره ۱۸۰۸۳/۱۷ مورخه ۱۳۶۳/۱۱/۱۰ از اداره آموزش و پرورش منطقه الشتر، ساخت مهر مخصوص دانشسرا درخواست می‌شود. این دانشسرا طی هفت دوره تحصیلی بیش از ۵۰۰ دانشجو پذیرش داشته است و سرانجام در سال ۱۳۷۳ منحل می‌گردد.

### مرکز تربیت معلم خواهران فاطمه الزهرا(س) خرم آباد

پس از جابجایی مکانی مرکز تربیت معلم علامه طباطبایی خرمآباد در سال ۱۳۶۴، که در خیابان جانبازان، جنب اداره کل مخابرات مرکزی استان لرستان (محل کنونی پردیس تربیت معلم خواهران آیت الله کمالوند) واقع شده بود، مرکز تربیت معلم خواهران فاطمه الزهرا(س) خرم آباد در سال ۱۳۶۵ تأسیس و در آنجا مستقر گردید. در آبانماه ۱۳۶۵ ثریا سلحورزی به عنوان سرپرست موقت این مرکز منصوب شد و تا اواخر سال ۱۳۶۵ فعالیت نمود. از اواخر سال ۱۳۶۵ تا مهرماه سال ۱۳۶۶ محمد ابدالی، علاوه حفظ سمت مدیریت مرکز تربیت معلم علامه طباطبایی خرم آباد، مسئولیت انجام امور مرکز تربیت معلم خواهران حضرت فاطمه زهرا(س) را نیز بر عهده گرفت. در سال تحصیلی ۶۶-۱۳۶۵ به سبب بمباران ناشی از جنگ تحمیلی، دانشجویان این مرکز به استان سمنان منتقل شدند و مرکز در ترم اول آن سال، عملاً دانشجویی نداشت. در مهرماه ۱۳۶۶ خانم صفیه علافچی به ریاست مرکز منصوب گردید و دانشجویانی که به استان سمنان منتقل شده و در حال گذراندن ترم سوم بودند، به مرکز باز گردانده شدند. مدیریت علافچی تا سال ۱۳۶۸ ادامه یافت و پس از وی خانم هاجر سوری از سال ۱۳۶۸ تا سال ۱۳۷۰ به ریاست این مرکز برگزیده شد. پس از وی خانم فیروزه مهران از سال ۱۳۷۰ تا سال ۱۳۷۳ مدیریت مرکز را بر عهده گرفت و سرانجام خانم سلحورزی از سال ۱۳۷۳ تا سال ۱۳۷۵ یعنی زمان انحلال مرکز ریاست مرکز را بر عهده داشت.

### مرکز تربیت معلم شهید رجایی نورآباد دلفان

این مرکز در سال ۱۳۶۵ با سرپرستی محمدحسن حسنونند تأسیس شد. سپس با حکم ملکی، مدیرکل وقت استان لرستان، محمد کریم امیدی در سال ۱۳۶۶ به ریاست آن برگزیده شد. در این مرکز در هر دوره به طور میانگین بین ۳۵ تا ۴۰ دانشجو مشغول به تحصیل بود و طی ده دوره تحصیلی حدود ۴۰۰ دانشجو فارغ التحصیل و به کسوت معلمی نایل آمدند. سرانجام در سال ۱۳۷۵ مرکز تربیت معلم شهید رجایی نورآباد دلفان به فعالیت خود پایان داد.

### دانشسرای تربیت معلم شهدای رحیمی معمولان

این واحد آموزشی در آبان ماه سال ۱۳۶۵ با مدیریت علی پناه حسین نژاد و با پذیرش هفتاد و سه نفر دانش آموز معلم، به نام دو تن از چهره های مبارز انقلاب اسلامی، اخوان شهید سید نورالدین رحیمی و سید فخرالدین رحیمی، نامگذاری و تأسیس شد. در سال ۱۳۶۶ نادر ساکی به عنوان دومین رییس این دانشسرا منصوب گردید. محمدرضا جودکی سومین رییس دانشسرای تربیت معلم شهدای رحیمی معمولان بود که در سال ۱۳۶۸ روی کار آمد. همچنین در سال ۱۳۷۱ فضل الله رشنو به مدیریت دانشسرا منصوب شد. دانش آموز معلمان این واحد آموزشی از بخش ها و مناطق ویسیان ، چگنی ، کوهدشت ، پلدختر و چغلوندی پذیرفته شده بوده اند. این مرکز در رشته تحصیلی آموزش ابتدایی طی هشت دوره بیش از ۵۰۰ نفر دانشجو پذیرش نمود و سرانجام در سال ۱۳۷۴ تعطیل گردید.

#### **دانشسرای مقدماتی شهید دستغیب ازنا**

این دانشسرا در سال ۱۳۶۵ با عنوان دانشسرای تربیت معلم جدیدالتأسیس منطقه ازنا، شروع به فعالیت نمود و با حکم ملکی، مدیر کل وقت استان لرستان، حشمت اله رحیمی به ریاست آن منصوب گردید. در شهریور ماه ۱۳۶۶، حجت الله لونی، با حکم محمد علایی، رییس آموزش و پرورش منطقه ازنا و چاپلق، به عنوان دومین رییس این دانشسرا روی کار آمد. پس از او شمس الله دهقان از سال ۱۳۷۰ تا سال ۱۳۷۴ به ریاست دانشسرا منصوب شد. مکان و محل این دانشسرا، ابتدا در انتهای بلوار شهید صادقی مدرسه نوبنیاد ازنا قرار داشت. سپس به مدرسه شهید رضیعی، در بلوار جهاد کشاورزی، پشت درمانگاه شهید فولادوند، منتقل گردید.

دانشسرای تربیت معلم ازنا پس از سال ۱۳۶۶، به دانشسرای تربیت معلم شهید دستغیب ازنا تغییر عنوان یافت و تا پایان سال تحصیلی ۶۹-۱۳۶۸ به فعالیت خود ادامه داد. سپس در مهرماه سال ۱۳۶۹ به دانشسرای تربیت معلم الیگودرز واقع در روستای چمن سلطان ملحق شد و در آنجا تحت ریاست حجت الله لونی به مدت چهار سال به فعالیت خود ادامه داد تا همه دانش آموز معلمانی که از این دانشسرا به مرکز تربیت معلم الیگودرز منتقل شده بودند، فارغ التحصیل شوند. سرانجام دانشسرای تربیت معلم شهید دستغیب ازنا در سال ۱۳۷۴ پس از فارغ التحصیلی همه دانش آموز معلمانش منحل گردید.

#### **دانشسرای تربیت معلم دخترانه حضرت معصومه (س) خرم آباد**

در سال ۱۳۶۷ با مدیریت زهرا حاتمی نژاد در ساختمانی واقع در جنب فرمانداری کنونی تأسیس شد. وی تا اواخر سال ۱۳۷۱ ریاست این دانشسرا را برعهده داشت. سپس در تاریخ ۱۳۷۲/۱/۲۹ برابر با ابلاغ شماره ۱۲۹۸/۲۵ بهشته جلیلی به عنوان مسئول دانشسرا منصوب و تا سال ۱۳۷۴ مشغول فعالیت می شود. این دانشسرا در سال ۱۳۷۴ منحل می گردد.

#### **مرکز تربیت معلم شهید میرشاکلی الیگودرز**

در سال ۱۳۶۷ این مرکز ابتدا با عنوان مرکز تربیت معلم پسران باقرالعلوم (ع) الیگودرز، با حکم متألهی، مدیرکل وقت تربیت معلم کشور، در مکان یک مدرسه راهنمایی تأسیس گردید و سید محمد رفیعی پور به عنوان اولین سرپرست آن، منصوب شد.



در سال ۱۳۶۹ با تشکیل مرکز تربیت معلم خواهران در الیگودرز، مکان مرکز تربیت معلم پسران باقرالعلوم (ع)، به مرکز تربیت معلم خواهران واگذار گردید. اندکی بعد، این مرکز به تربیت معلم شهید میرشاکي الیگودرز تغییر نام می یابد. در سال ۱۳۷۳ پروژه ملی و فعلی تربیت معلم شهید میرشاکي، توسط سازمان نوسازی و تجهیز مدارس، تکمیل و تحویل گردید. همزمان با انتقال این مرکز به مکان و ساختمان جدید، دانشسراهای مقدماتی این شهرستان رو به انحلال نهادند. دانشسرای علامه طباطبایی الیگودرز با ۱۲۵ دانش آموز معلم تا زمان فارغ التحصیلی آنها، ضمیمه این مرکز گردید و تا پایان تحصیلات آخرین دانش آموز به مدت سه سال جریان داشت.

رفیعی پور در سال ۱۳۷۵ به ریاست مرکز تربیت معلم علامه امینی الیگودرز اقع در شهرک امام خمینی(ره) منصوب و عبدالله محرابی به عنوان سرپرست جایگزین وی می شود. سپس در سال ۱۳۷۷، محرابی، با حکم اسفندیار پور، مدیرکل وقت آموزش و پرورش لرستان، به عنوان دومین رییس مرکز به فعالیت خود ادامه می دهد. پس از تشکیل دانشگاه فرهنگیان، این مرکز به عنوان مرکز آموزش عالی شهید میرشاکي الیگودرز معرفی می شود.

رؤسای بعدی این مرکز به ترتیب عبارتند از: منوچهر انصاری، که در سال ۱۳۸۵، با حکم ملکشاهی راد، مدیرکل وقت آموزش و پرورش لرستان، منصوب می شود و عبدالرضا گودرزی، که در سال ۱۳۹۴، با حکم فروزان ادیب فر، سرپرست مدیریت امور پردیس های دانشگاه فرهنگیان استان لرستان، منصوب و تاکنون مشغول فعالیت است.

از سال ۱۳۷۳، که فضای آموزشی این مرکز روی به گسترش نهاد، دانش آموز معلمان دانشسرای علامه طباطبایی، بعد از انحلال دانشسراها به این مرکز منتقل گردیدند و تا پایان تحصیلات خود به صورت ضمیمه به تحصیل اشتغال داشتند.

در سال ۱۳۷۷، که استان لرستان پذیرش دانشجو در مراکز تربیت معلم نداشت، این مرکز به عنوان تربیت معلم معین استان خوزستان، با ۳۸ نفر دانشجوی آموزش ابتدایی سال دوم سهمیه لرستان تعیین گردید و با پذیرش ۱۹۷ نفر از دانشجویان رشته آموزش ابتدایی سهمیه استان خوزستان، به کار خود ادامه داد.

### مرکز تربیت معلم بحرالعلوم دورود

مرکز تربیت معلم بحرالعلوم دورود در سال ۱۳۶۷ به ریاست ابراهیم کردی تأسیس شد و در سال ۱۳۷۲ منحل گردید و دانشجویان ورودی سال های ۱۳۷۱ و ۱۳۷۲ برای ادامه تحصیل به تربیت معلم الیگودرز منتقل شدند.

### مرکز تربیت معلم دخترانه شیخ احمد کروبى الیگودرز

در مهرماه ۱۳۶۸ این مرکز در خیابان زاگرس، محل ساختمان فعلی دبیرستان دوره اول نمونه شهید توکلی، تأسیس شد و خانم اعظم السادات سیدنا، ابتدا، طی حکمی از جانب محمدخانی رییس وقت اداره آموزش و پرورش، به عنوان معاونت و سرپرست موقت عهده دار اداره آن می گردد. از سال ۱۳۶۹ خانم ناهید سمیعی با حکم داوودی، مدیرکل وقت آموزش و پرورش استان لرستان، تا سال ۱۳۷۳ به

عنوان رئیس آن واحد مشغول به خدمت می‌شود و خانم سیدنا در پست معاونت مرکز به فعالیت خود ادامه می‌دهد. مرکز تربیت معلم دخترانه شیخ احمد کروی الیگودرز، در سال ۱۳۶۹، به مرکز تربیت معلم دخترانه الزهرا(س) الیگودرز تغییر نام داد. در سال پنجم فعالیت (۱۳۷۳)، این مرکز منحل می‌شود و دانشجویان آن، جهت ادامه تحصیل به خرم آباد منتقل می‌شوند.

### مرکز تربیت معلم پسران امام خمینی (ره) کوهدشت

در سال ۱۳۶۹ با مدیریت محمد آزادبخت تأسیس شد. حاجی علیمرادی در سال ۱۳۷۲ عهده دار مدیریت این مرکز شد. مکان و ساختمان مرکز تربیت معلم امام خمینی(ره) کوهدشت امروزه به دبیرستان هوشمند پسرانه شاهد کوهدشت تبدیل وضعیت پیدا کرده است. این مرکز سرانجام در سال ۱۳۷۴ تعطیل گردید.

### • دهه ۱۳۷۰

### دانشسرای دخترانه حضرت زینب(س) بروجرد

این دانشسرا در سال ۱۳۶۵ تأسیس شد. خانم شکوه مکی طی ابلاغ شماره ۳۷۶۹۵/۲۵ در مورخه ۱۳۶۵/۸/۵ به ریاست دانشسرا برگزیده شد و تا سال ۱۳۷۴ به فعالیت خود ادامه داد. در سال ۱۳۷۴ خانم نجیمه باجلان طی ابلاغ شماره ۱۹۳۴۱/۱۱ مورخه ۱۳۷۴/۶/۷ جایگزین مکی شد و تا سال ۱۳۷۶ مدیریت دانشسرا را بر عهده داشت. سپس فریده مهرابی طی ابلاغ شماره ۴۹۸۱۳/۲۵ مورخه ۷۶/۱۰/۹ از سال ۱۳۷۶ تا سال ۱۳۸۵ ریاست دانشسرا را بر عهده گرفت. پس از او مهری شعاعی با ابلاغ شماره ۵۶۲۲۹/۷۱ مورخه ۱۳۸۵/۹/۲۸ جایگزین مهرابی شد و تا سال ۱۳۹۳ به فعالیت مشغول بود. سپس آذر شیرویه در سال های ۱۳۹۴ و ۱۳۹۵ و ندا سلطانی گوهری در سال های ۱۳۹۶ و ۱۳۹۷ ریاست این دانشسرا را بر عهده گرفتند(شناسنامه دانشسرا ها و مراکز تربیت معلم شهرستان بروجرد، ۱۳۹۷).

### دانشسرای دخترانه حضرت خدیجه کبری (س) نور آباد

در سال ۱۳۷۰ با مدیریت طیبه صادقی تأسیس گردید، سپس در سال ۱۳۷۱ مرضیه زمانیان به ریاست این مرکز برگزیده شد. در سال ۱۳۷۲ این دانشسرا منحل و تمام پرونده های آن به دانشسرای دخترانه حضرت معصومه خرم‌آباد(س) منتقل گردید.

### دانشسرای دخترانه حضرت رقیه(س) ازنا

در سال ۱۳۷۰ با مدیریت طاهره امامی آغاز به کار کرد. این دانشسرا نیز در سال ۱۳۷۴ منحل گردید.

### تأسیس مرکز تربیت معلم دخترانه کوثر کوهدشت

در سال ۱۳۷۰ در شهرستان کوهدشت، به مدیریت زهرا سلگی، تأسیس شد. سلگی تا زمان انحلال مرکز، یعنی سال ۱۳۷۴، ریاست این مرکز را برعهده داشت. این مرکز امروزه به دبیرستان و مرکز پیش دانشگاهی نمونه دولتی دخترانه پردیس تبدیل شده است.

### دانشسرای تربیت معلم علامه امینی الیگودرز

این دانشسرا در سال ۱۳۷۱ به ریاست سید محمد رفیعی پور، در شهرک امام خمینی(ره) الیگودرز تأسیس گردید و از بین دانش آموزان دوره راهنمایی تحصیلی استان، تعدادی را به عنوان دانش آموز معلم پذیرش نمود. این دانشسرا در همان دهه منحل گردید.

### • دهه ۱۳۸۰

از اوایل دهه ۱۳۸۰ دامنه فعالیت مراکز تربیت معلم دختران و پسران خرم‌آباد کم کم کاهش یافت و هر سال از عده دانشجویان کاسته شد. در اواسط همین دهه یعنی از سال ۱۳۸۵ که مراکز تربیت معلم کشور زیر مجموعه مجتمع پیامبر اعظم(ص) وزارت آموزش و پرورش قرار گرفتند، مراکز تربیت معلم علامه طباطبایی و آیت‌الله کمالوند با جذب دانشجو معلمان دوره های کاردانی و کارشناسی ناپیوسته از میان معلمان شاغل و برگزاری یک دوره کاردانی در رشته آموزش ابتدایی برای دانشجویان جدیدالورود در مرکز علامه طباطبایی فعالیت خود را ادامه دادند. (یگانه، ۱۳۹۳: ۱۴۲)

### مرکز تربیت معلم دختران آیت‌الله کمالوند خرم آباد

پس از تعطیلی مرکز تربیت معلم خواهران حضرت فاطمه زهرا(س) خرم آباد در سال ۱۳۷۵، در سال ۱۳۸۲ مرکز تربیت معلم دختران آیت‌الله کمالوند خرم‌آباد به ریاست خانم فیروزه مهران تأسیس گردید. مهران تا سال ۱۳۸۶ به فعالیت خود در سمت ریاست مرکز ادامه داد. در سال ۱۳۸۶ سیده علویه طاهره موسوی جایگزین وی شد. در تابستان سال ۱۳۹۲ پس از موسوی، فروزان ادیب فر به عنوان سرپرست پردیس آیت‌الله کمالوند منصوب گردید. دانشجویان زیادی از این مرکز در رشته های کاردانی آموزش ابتدایی، دینی عربی، امور پرورشی و کارشناسی آموزش ابتدایی، ریاضیات، تربیت بدنی، ادبیات فارسی، زبان انگلیسی، دینی و عربی و ... فارغ التحصیل و به کسوت معلمی نائل آمده‌اند (شناسنامه مرکز تربیت

معلم آیت‌الله کمالوند استان لرستان، ۸۴-۱۳۸۳، ابلاغ‌ها و احکام صادر شده برای روسای مرکز تربیت معلم.

#### • دهه ۱۳۹۰

#### دانشگاه فرهنگیان لرستان:

در اوایل دهه ۱۳۹۰ مجتمع پیامبر اعظم(ص) (مرکز تربیت معلم علامه طباطبایی سابق خرم‌آباد) به دانشگاه فرهنگیان تغییر نام داد. در سال ۱۳۹۱ دانشگاه فرهنگیان لرستان، دارای دو پردیس برادران و خواهران در خرم‌آباد، با نام‌های پردیس پسرانه علامه طباطبایی و پردیس دخترانه آیت‌الله کمالوند گردید. همچنین دو مرکز تابعه برادران در شهرستان الیگودرز با نام شهید میر شاکلی و مرکز خواهران در شهرستان بروجرد با نام مرکز زینب کبری(س) تأسیس شدند که همچنان مشغول فعالیتند. از مردادماه ۱۳۹۵ حسین پیریایی به مدت پانزده ماه تا مهرماه ۱۳۹۶ به عنوان سرپرست مدیریت امور پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان استان لرستان منصوب گردید. پس از وی، از سال ۱۳۹۶ تاکنون علی آقایی جودکی، به عنوان سرپرست مدیریت امور پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان استان لرستان، مشغول فعالیت است.

#### نتیجه:

نتایج این پژوهش نشان داد، با آنکه نظامنامه تأسیس دانشسراها و مراکز تربیت معلم در سال ۱۳۱۲ شمسی به تصویب رسیده بود، اما شکل‌گیری آنها در استان لرستان با تأخیری چند ساله و در سال ۱۳۲۳ شمسی آغاز گردید. در برهه قبل از پیروزی انقلاب اسلامی و در دهه‌های اولیه قرن حاضر، به سبب تجارب اندک و نوپایی دانشسراها و مراکز تربیت معلم در نقاط مختلف کشور، خاصه استان لرستان، تواتر تأسیس و انحلال این مراکز بالا و عمر آنها کوتاه بود و گاه به کمتر از دو سال می‌رسید. پس از پیروزی انقلاب اسلامی، با توجه به سیاست‌هایی که در سطح شورای عالی آموزش و پرورش و نیز وزارت متبوع اتخاذ گردید، نحوه تأسیس و کیفیت علمی و فعالیت این مراکز در سطح کشور و به تبع آن در استان لرستان، ثبات و بهبود نسبی یافت و مدت ماندگاری آنها بیشتر شد. لذا فعالیت آنها تا سال‌های اخیر، که دانشگاه فرهنگیان تأسیس گردید، با فراز و فرودهایی همراه بوده است.

#### پیشنهادها:

امروزه با توجه به افزایش جمعیت دانش‌آموزی کشور و نیز افزایش شمار معلمان که به مرز باز نشستگی رسیده‌اند، یقیناً سیاست‌های تأمین معلم در سال‌های آتی با مشکلات و چالش‌های عمده‌ای مواجه خواهد شد. بر این اساس نیاز به معلمان متبحر و کارآزموده بیش از پیش احساس می‌شود. لذا پیشنهاد می‌گردد:

۱. تعداد پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان در سطح کشور افزایش یابد؛
۲. مدت تحصیل دانشجو معلمان در پردیس‌ها، با توجه به رشته‌های مربوطه تا رفع نیاز، به دو الی سه سال کاهش یابد؛

۳. در صورت لزوم مراکز تربیت معلم شش ماهه الی یک ساله، تحت مدیریت دانشگاه فرهنگیان، جهت آموزش «روش‌ها و فنون تدریس» به فارغ التحصیلان دیگر رشته‌های دانشگاهی، که مرتبط با آموزش و پرورش است، احیا گردد؛
۴. در صورت لزوم، به کارگیری دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان (کارورزان) در سطح مدرسی که با کمبود نیرو مواجه‌اند، گسترش یابد؛
۵. با توجه به نیاز مبرم پردیس‌ها در بکارگیری اساتید مجرب و آشنا با آموزش و پرورش در شیوه جذب هیات علمی، تجدید نظر صورت گیرد؛
۶. شاخص‌های تعیین صلاحیت اعضای هیات علمی، مدرسین موظف، مامورین آموزشی و اساتید حق التدریس، با توجه به رسالت دانشگاه فرهنگیان مورد بازبینی قرار گیرد.
۷. برای تعیین معیارهای ترفیع و ارتقاء اساتید دانشگاه، رویکرد تربیت محوری مورد توجه قرار گیرد.

## منابع

- اساسنامه دانشگاه فرهنگیان. (۱۳۹۱). معاونت آموزشی و پژوهشی دانشگاه فرهنگیان. طرح جلد و صفحه آرا: مجتبی مرادی نژاد. ۲۰ صفحه.
- اسدی گرمارودی، اسدالله و شریف زاده، سیدعلی. (۱۳۹۲). دانشگاه فرهنگیان، قلّه سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (واقع نگاری تأسیس). زیر نظر حمید رضا حاجی بابایی. تهران: مؤسسه فرهنگی برهان (انتشارات مدرسه).
- اسناد بایگانی دانشسرای تربیت معلم روستایی فیروز آباد (شهید باهنر الشتر). (۱۳۶۴-۱۳۶۳).
- پیاژه، ژان. (۱۳۷۰). روان شناسی و دانش آموزش و پرورش. ترجمه علی محمد کاردان. انتشارات دانشگاه تهران.
- خاطرات وحید. (۱۳۵۳). شماره ۳۹، دیماه ۱۳۵۳.
- توکل، علی و رجبی، کرم خدا. (۱۳۷۴). بررسی مسائل آموزشی مراکز تربیت معلم استان لرستان از دیدگاه دانشجویان. ناظر طرح: فرهمند حکیم پور. خرم‌آباد: شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان لرستان.
- خمینی، روح الله. (۱۳۶۰). صحیفه نور (صحیفه امام). دوره ۲۲ جلدی. جلد یازدهم. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (ره).
- روستایی، محسن. (۱۳۷۹). اعتضاد فرهنگ (نگاهی به زندگی اعتضاد الشریعه میرزا محمد خان رازانی بنیان گذار فرهنگ و معارف لرستان). انتشارات: علوم و فنون.
- سالنامه معارف، اوقاف و صنایع مستظرفه، (۲۹-۱۳۲۸ هجری قمری).

سالنامه بهار. انجمن سالنامه دبیرستان ملک الشعراء بهار-خرم آباد لرستان. (سال تحصیلی ۱۳۴۳-۱۳۴۲). خرم‌آباد: چاپخانه دانش.

سالنامه بهار. انجمن سالنامه دبیرستان ملک الشعراء بهار- خرم‌آباد لرستان. (سال تحصیلی ۱۳۴۷-۱۳۴۶). خرم‌آباد: چاپخانه دانش.

سالنامه دانش‌سرای مقدماتی پسران بروجرد. شماره نخست. (۱۳۲۴). بروجرد: چاپخانه لایوان. خرداد ۱۳۲۴.

سالنامه دانش‌سرای مقدماتی دختران خرم‌آباد. (سال تحصیلی ۱۳۵۱-۱۳۵۰). خرم‌آباد: چاپخانه خودکار دانش.

سالنامه دبیرستان پهلوی بروجرد. (سال تحصیلی ۱۳۲۹-۱۳۲۸). بروجرد: چاپخانه سعادت.

سالنامه دبیرستان پهلوی بروجرد. (سال تحصیلی ۱۳۳۱-۱۳۳۰). بروجرد: چاپخانه لایوان.

سالنامه دبیرستان پهلوی بروجرد. (سال تحصیلی ۱۳۳۵-۱۳۳۴). بروجرد: چاپخانه سعادت.

سپهوند، رحیم. (۱۳۹۴). زمزمه حیات. خاطرات سی و شش سال خدمت یک معلم. خرم‌آباد: انتشارات شاپور خواست.

سراجی، روح‌الله. (۱۳۸۸). نیم قرن خاطرات یک معلم. خرم‌آباد: انتشارات شاپور خواست.

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰). دبیر خانه شورای عالی انقلاب فرهنگی، وزارت آموزش و پرورش، شورای عالی آموزش و پرورش.

شناسنامه دانشسراها و مراکز تربیت معلم شهرستان بروجرد. (۱۳۹۷). بروجرد: مرکز تربیت معلم شهید مطهری.

شناسنامه مرکز تربیت معلم شهید میرشاکای الیگودرز. (۱۳۷۹). الیگودرز: مرکز تربیت معلم شهید میرشاکای.

شرکایی اردکانی، جواد. (۱۳۸۸). تربیت معلم در آئینه اسناد شورای عالی آموزش و پرورش. تهران: مؤسسه فرهنگی منادی تربیت.

صافی، احمد. (۱۳۸۲). «تربیت و تأمین معلم در ایران (گذشته، حال و آینده)». فصلنامه تعلیم و تربیت. سال هجدهم و نوزدهم. شماره ۴-۱ (پیاپی ۷۳). زمستان ۱۳۸۱ و بهار ۱۳۸۲. ۱۹۲ صفحه. صص ۴۳-۱۱.

صافی، احمد. (۱۳۷۳). تربیت معلم در ایران، هند و پاکستان. تهران: انتشارات مدرسه.

فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش، معاونت تأمین و تربیت نیروی انسانی وزارت آموزش و پرورش، شماره ۱. بهار ۱۳۷۱.

قاسمی، سید فرید. (۱۳۹۴). دانشنامک خرم‌آباد. تهران: بوستان کتاب.

قاسمی، سید فرید. (۱۳۹۴). سرگذشت خرم‌آباد. تهران: بوستان کتاب.

گودرزی، محمد. (۱۳۹۵). «بروجرد و چالش تقسیمات کشوری». فصلنامه تخصصی-پژوهشی پیام راستان. سال اول، شماره اول، بهار ۱۳۹۵. صص ۱۷۷-۱۴۳.

مرادی، محمود. (۱۳۷۸). تاریخچه آموزش و پرورش استان لرستان. طرح تحقیقاتی شورای تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش استان لرستان. ۱۴۲ صفحه.

مرکز پژوهش های مجلس شورای اسلامی: ذیل قانون تأسیس دانشسراهای مقدماتی و عالی. نگرشی بر تربیت معلم در ایران، دفتر هماهنگی طرح ها و برنامه ریزی های توسعه. مردادماه ۱۳۶۴.

هفته نامه راز. (۱۳۲۳). شماره اول. دوشنبه، ۱۷مهرماه ۱۳۲۳.

یگانه، اسد. (۱۳۹۳). تاریخچه آموزش و پرورش خرم آباد (با نگاهی به تاریخچه آموزش و پرورش ایران و لرستان). قم: انتشارات آیین احمد(ص).

عنوان مقاله: سیر تاریخی تأسیس دانشسراها و مراکز تربیت معلم در استان لرستان  
مشخصات نویسندگان:

#### ۱. دکتر حسن جعفری (نویسنده مسئول)

- دکترای مدیریت آموزشی
- مسئول پژوهش دانشگاه فرهنگیان استان لرستان
- Email: [h.jafari2021@gmail.com](mailto:h.jafari2021@gmail.com)
- شماره همراه: ۰۹۱۶۳۶۹۱۵۱۰

#### ۲. دکتر علی آقایی جودکی

- دکترای زبان و ادبیات فارسی
- سرپرست مدیریت امور پردیس های دانشگاه فرهنگیان استان لرستان

#### ۳. علی قبادی کیا

- کارشناسی ارشد زبان و ادبیات فارسی، فارغ التحصیل دانشگاه بیرجند.
- دبیر دبیرستان های آموزش و پرورش خرم آباد

#### ۴. حامد واشانی

- کارشناس ارشد زبان شناسی عمومی
- مسئول روابط عمومی دانشگاه فرهنگیان استان لرستان

## بررسی تطبیقی جایگاه فناوری اطلاعات و ارتباطات در نظام برنامه‌ی درسی مراکز تربیت معلم

(مطالعه موردی: کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه و ایران)

حسن جعفری<sup>۱</sup>، امین یوسفوند<sup>۲</sup>

### چکیده

پژوهش کنونی باهدف بررسی جایگاه فناوری اطلاعات و ارتباطات(فاوا) در نظام برنامه درسی مراکز تربیت معلم انجام گرفته است، به منظور کیفیت‌بخشی، اصلاح و به‌روزرسانی هرچه بهتر برنامه درسی نظام تربیت معلم کشور در خلال پژوهش به بررسی تطبیقی جایگاه فاوا در نظام برنامه‌ی درسی مراکز تربیت معلم در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه پرداخته شده است. این پژوهش یک پیمایش تطبیقی- تحلیلی است. اطلاعات موردنیاز آن برای پاسخگویی به پرسش‌ها از طریق اسناد و مدارک کتابخانه‌ای و گزارش‌های تحقیقی و با جستجو در سایت‌های کشورهای مورد مقایسه گردآوری شده است. به‌کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه‌ریزی درسی در حکم ابزار شناختی و فکری به منظور طبقه‌بندی کردن داده‌ها سبب پویایی و ایجاد انگیزه در فراگیران می‌گردد، به‌منظور دستیابی به این هدف راهبردهای تلفیق و رعایت توازن در تئوری و عمل، تلفیق فاوا در برنامه درسی تربیت معلم و تأکید بر آن، برقراری ارتباط مستحکم میان مراکز تربیت معلم و مدارس به‌عنوان مهم‌ترین اهداف در نظر گرفته شده است.

**واژگان کلیدی:** مطالعه تطبیقی، فناوری اطلاعات و ارتباطات، برنامه درسی، تربیت معلم

Email:

<sup>۱</sup> دکترای مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان. ش: ۰۹۱۶۳۶۹۱۵۱۰

[h.jafari2021@gmail.com](mailto:h.jafari2021@gmail.com)

<sup>۲</sup> دانشجوی کارشناسی رشته علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان لرستان ش: ۰۹۱۶۶۳۸۱۷۳۱ Email: [y.amin4322@yahoo.com](mailto:y.amin4322@yahoo.com)





## مقدمه

در نیم قرن اخیر بروز تحولات گسترده در زمینه‌ی کامپیوتر و ارتباطات، تغییرات عمده‌ای را در عرصه‌های متفاوت حیات بشری به دنبال داشته است. انسان همواره از فناوری استفاده نموده و کارنامه حیات بشریت وی مملو از ابداع فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات است که بیشترین تأثیر را در حیات بشری داشته‌اند به گونه‌ایی که عصر حاضر را عصر فناوری نوین اطلاعاتی یا جامعه اطلاعاتی نام نهاده‌اند (محمدحسین نادی، ۱۳۷۲).

برنامه‌ریزی برای آموزش و تربیت معلمان از مهم‌ترین مسائل یک نظام آموزشی پویا و کارا محسوب می‌گردد. در قرن بیست و یکم از معلم به عنوان مدیر یادگیری نام برده می‌شود و او با به کارگیری مجموعه‌ای از امکانات مادی و معنوی و توانایی که در خود سراغ دارد می‌کوشد تا با ایجاد فرصت‌های مناسب به سازمان‌دهی و جهت‌دهی فعالیت‌های یادگیری دانش آموزان پرداخته و از این طریق تغییرات مطلوب و مطابق با اهداف تعلیم و تربیت را در آن‌ها ایجاد نماید. بشر امروزه به خوبی دریافته است که تحول در نظام آموزش و پرورش به منزله پیش‌نیازی برای پاسخگویی به چالش‌های علمی، صنعتی، فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی و اخلاقی و در نهایت دستیابی به توسعه پایدار محسوب می‌گردد (ملکی، ۱۳۹۱). در ربع آخر قرن بیستم، تلاش‌هایی جدی در زمینه‌ی توجه به افزایش کیفیت نظام‌های آموزشی به عمل آمد. در همین راستا، توصیه‌نامه اجلاس بین‌المللی تعلیم و تربیت، در سال ۱۹۹۶، آموزش و پرورش را به عنوان بهترین انتخاب و کلید طلایی برای رویارویی با چالش‌های موجود اجتماعی معرفی کرد (به نقل از امراله و حکیم زاده، ۱۳۹۳). با در نظر گرفتن چنین اولییتی برای نظام آموزش و پرورش بهتر می‌توان به نقش و اهمیت تربیت معلمان که پرچم‌دار اصلی این حرکت محسوب می‌گردند، پی برد. تحقق اهداف متعالی تعلیم و تربیت به دست توانای معلمان متخصص، شایسته و صاحب صلاحیت صورت می‌گیرد و از این رو است که در نظام‌های آموزشی پیشرو، و سواس و دقت نظری زیادی برای گزینش، آموزش و به‌روزرسانی معلمان از منظر دانش تخصصی و حرفه‌ای صورت می‌گیرد (ملکی، ۱۳۹۱).

از آنجاکه تحقق هر آرمانی در آموزش و پرورش در گروی معلم به عنوان نیروی انسانی است، در توصیه‌نامه اجلاس بین‌المللی تعلیم و تربیت، بر تقویت نقش معلم، صلاحیت‌های حرفه‌ای وی، افزایش مهارت‌های حرفه‌ای ایشان بر اساس تغییر بنیادی در شیوه‌های آموزش، ایجاد علاقه به یادگیری در طول عمر، پیوند مهارت در دانش با مهارت در شیوه‌های یاددهی یادگیری، تسلط بر راهبردهای آموزشی در شرایط متفاوت، سبک‌های یادگیری در دانش آموزان و حوزه‌هایی در این باب، تأکید گردید. همچنین با اعلام این اصل که هیچ اصلاحی در امور تعلیم و تربیت، نمی‌تواند بدون همکاری و مشارکت معلمان موفق گردد، بر توجه به مشارکت معلمان در تغییرات بنیادی تأکید مضاعف گردید. همچنین، در کتاب «تفکر درباره تحولات آینده آموزش و پرورش»، نیز که محصول گردهمایی‌های سال‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۸۱ یونسکو است، آمده است: «تحول در نقش معلم، موجب شد در برنامه‌های

تربیت معلم تغییراتی پدید آید. از جمله اینکه اغلب کشورهای پیشرفته دوره‌های تربیت معلم را طولانی ساختند و برای معلمان کارآموزی‌ها و بازآموزی‌هایی پیش‌بینی کردند. همگام با این تحولات، منابع دانش و اطلاعات نیز رو به فزونی گذاشت و از این طریق به محتوای برنامه‌های تربیت معلم و کتاب‌های درسی و برنامه‌های آموزشی، مطالب و موضوعات جدیدی افزوده شد؛ اما این تحولات و تغییرات، مشکلات غیرقابل‌انتظاری را به وجود آوردند و موجب شدند این تفکر شکل بگیرد که برنامه‌های خرد و اصلاحی آموزش و پرورش و در صدر آنها اصلاح و بهسازی تربیت معلمان و مربیان ورزش و کارآمد باید به صورت گسترده و فراگیر صورت گیرد. در این راستا تربیت معلم به عنوان فرایندی پیوستار، آموزش پیش از خدمت و تربیت حین خدمت را مورد توجه جدی قرارداد (به نقل از امراله و حکیم زاده، ۱۳۹۳).

امروزه توجه به برنامه‌های تربیت معلم همگام با تحولات جهانی در عصری که عصر دانایی و فناوری اطلاعات نامیده شده، از مهم‌ترین بحث‌هایی هست که توجه صاحب‌نظران را به خود جلب کرده است. واضح است که ورود به این عصر نیازهای جدیدی را برای معلمان به ارمغان آورده است. نیازهایی که مستلزم آماده‌سازی و افزایش آموزش است. معلمان باید دانش و توانایی‌های تخصصی و حرفه‌ای خود را با تحولات آینده هماهنگ سازند. بر این اساس کشورهای توسعه‌یافته و برخی از کشورهای در حال توسعه برنامه‌ها و فعالیت‌هایی را برای رویارویی با این تحولات تدارک دیده و در برنامه‌های تربیت معلم کشورشان، تغییر و تحولاتی ایجاد کرده‌اند. مطالعه تطبیقی که در سال ۱۹۹۰ میلادی انجمن آسیا «پاسیفیک» (APEC) در کشورهای فرانسه، آلمان، نیوزلند، هنگ کنگ، چین، ژاپن و کانادا از نظر آموزش و به‌ویژه آموزش معلمان با توجه به اهداف، نحوه‌گزینش، محتوای برنامه تربیت معلم و آماده‌سازی معلمان انجام داده حاکی از آن است که آموزش معلمان از عناصر ضروری توسعه آموزش و پرورش است و هدف اولین پروژه بین‌کشوری خود را بهبود کیفیت آموزش و پرورش از طریق نوآوری قرار داده و یکی از موارد برجسته‌ای که در این راستا بر آن اصرار دارد، تربیت معلم و تربیت‌کنندگان معلم است (پاسیفیک، ۲۰۱۴). بر همین اساس در این کشورها طول دوره آموزش معلمان و طول دوره تمرین عملی (کارورزی) رو به افزایش است (کوب، ۱۹۹۹).

به این ترتیب همگام با تغییراتی که در دهه‌های اخیر در جنبه‌های گوناگون زندگی بشری رخ داده نیاز به ایجاد دگرگونی اساسی در حیطه‌ی آموزش دانشگاهی احساس می‌شود. در این میان روش‌های یاددهی و یادگیری به عنوان یکی از مهم‌ترین ابعاد آموزش و پژوهش نیازمند بازنگری است. روش‌های یاددهی و یادگیری مبتنی بر فاوا و شیوه‌های آموزش الکترونیکی بسیار انعطاف‌پذیر بوده و قابلیت سازگاری بالایی با شرایط گوناگون دارد. در این نوع روش‌ها با توجه به انعطاف‌پذیری به وجود آمده هم برای یادگیرنده و هم برای یاد دهنده، بسیاری از دانشگاه‌ها، مؤسسات و سازمان‌های آموزشی به سرعت در حال توسعه این شیوه آموزش هستند (چن و همکاران، ۲۰۰۵).

<sup>1</sup> Pacific

<sup>2</sup> Coob

<sup>3</sup> Chen et all

اما در این میان باید توجه داشت که بالاترین میزان موفقیت در امر استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در یادگیری زمانی حاصل می شود که از سردرگمی و بهتزدگی در مورد فناوری اطلاعات و ارتباطات خارج شویم و ذهن و احساسات خود را با شگفتی های یادگیری متمرکز کنیم. تبیین سیاست گذاری آموزشی صحیح، شفافیت و جامعیت در سیاست ها و هدفمندی سیاست گذاری های اجرایی است که فضای مناسب برای استفاده قابلیت های فناوری را فراهم می کند. قانون ها و الزاماتی که استفاده از فناوری ها را برای مقاصد مفروض، تسهیل یا سخت می نماید، اهمیت دارد. با این تفاسیل، مقاله حاضر باهدف بررسی تطبیقی جایگاه فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا) در نظام برنامه درسی مراکز تربیت معلم (دانشجو معلمان) در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه و ایران به منظور اصلاح و به روزرسانی هرچه بهتر برنامه درسی نظام تربیت معلم کشور نگاشته شده است.

### سوالات پژوهش

۱. اهداف و محتوای برنامه درسی مراکز تربیت معلم در کشورهای انگلستان، ژاپن و فرانسه چیست؟
۲. تأثیر فناوری اطلاعات و ارتباطات در نظام برنامه درسی، بویژه در فرایند یادگیری مراکز تربیت معلم چیست؟
۳. چه شباهت ها و تفاوت هایی میان جایگاه فناوری فاوا در برنامه درسی مراکز تربیت معلم کشورهای اشاره شده وجود دارد؟
۴. راهکارهای بهسازی برنامه درسی مراکز تربیت معلم با توجه به تجربه کشورهای موفق در زمینه برنامه ریزی درسی کدامند؟

### پیشینه پژوهش

ذاکری (۱۳۸۲) در پژوهشی تحت عنوان " مقایسه تأثیر آموزش به کمک نرم افزار آموزشی و شیوه سنتی بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی پایه اول راهنمایی منطقه ۸ تهران"، به این نتیجه رسید که عملکرد دانش آموزانی که به وسیله نرم افزار آموزشی آموزش دیده اند در مقایسه با دانش آموزانی که شیوه سنتی آموزش دیده اند در آزمون پیشرفت تحصیلی به طور قابل ملاحظه ای بهتر بوده است.

امینی فر و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهشی تحت عنوان " تأثیر بازی رایانه ای بر انگیزه و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان"، به تأثیر معنادار فناوری اطلاعات در ایجاد علاقه به یادگیری در مدارس تأکید کرده اند. سیفی (۱۳۹۱) در پژوهشی تحت عنوان " بررسی رابطه میزان استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات بر پیشرفت تحصیلی و آموزشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی"، تأثیر فناوری در پیشرفت تحصیلی در دانشگاه ها و تأثیر معنادار استفاده از فناوری اطلاعات همزمان با تدریس سازنده گرا را در عملکرد تحصیلی نشان داده است.

پژوهش دیگری را نیز سان<sup>۱</sup> در ژاپن با عنوان " ادراک معلمان تازه کار ژاپنی از آمادگی و توسعه حرفه ای خود" در سال ۱۹۹۹ انجام داده است. این پژوهش به بررسی ادراک معلمان تازه کار در سال های

<sup>1</sup> San

اول، دوم و سوم خدمت، درباره آموزش دوره‌های تربیت‌معلم و توسعه حرفه‌ای آن‌ها و میزان دانش، مهارت و نگرش آن‌ها، پرداخته است. نتایج نشان داده که از نظر معلمان، این دوره‌ها به میزان کمی دانش و مهارت آنان را توسعه داده است. آن‌ها معتقد بودند که مهارت خود را هنگام کار معلمی کسب کرده‌اند و لذا بر اصلاح این دوره‌ها تأکید داشته‌اند.

همچنین یوشیما<sup>۱</sup> پژوهش دیگری را با عنوان "سبک مورد انتظار در برنامه آموزش معلمان (قبل از خدمت)، اهداف، محتوا، روش و نوآوری آموزشی" در ژاپن در سال ۱۹۸۶ انجام داده است. در این بررسی وضعیت موجود آموزش معلمان در دوره تربیت‌معلم، اهداف، محتوا و روش‌ها و گواهینامه معلمی و حداقل کیفیت موردنیاز معلمی موردبررسی قرار گرفته است. نتایج این بررسی نشان داده که فقدان دوره درزمینه‌ی ماهیت فرایند یاددهی-یادگیری و بهره‌گیری بیش‌ازحد از روش سخنرانی از مشکلات این دوره بوده است و بر اساس مشکلات موجود درزمینه‌ی محتوا و روش‌های یاددهی-یادگیری، پانزده نوآوری را درزمینه‌ی برنامه تربیت‌معلم پیشنهاد می‌کند.

ویلیج و ریمرز<sup>۲</sup> در سال ۲۰۰۰ در پژوهش خود با عنوان "رشد حرفه‌ای معلمان به‌عنوان یادگیرندگان در طول عمر: الگوها، تمرین‌ها و عوامل مؤثر در آن" نظام آموزش معلمان و نحوه توسعه حرفه‌ای آنان را در ۱۵ کشور انگلستان، آلمان، هلند، اسپانیا، سوئد، پرتغال، اوکراین، ژاپن، چین، مالزی، سنگاپور، استرالیا، اسرائیل، آمریکای شمالی و کانادا مقایسه کردند. نتایج این مطالعه نشان داد که توسعه حرفه‌ای معلمان باید به‌عنوان فرایندی تلقی شود که از دوره پیش از خدمت شروع شده و تمام طول زندگی فرد را دربرمی‌گیرد و توسعه حرفه‌ای آنان باید به‌طور نظام‌مند طراحی، حمایت، بودجه‌بندی و بررسی شود. این نظام باید موجب ارتقاء و اثربخشی معلمان شود. محور برنامه‌های پیش از خدمت باید دانش تعلیم و تربیت، همراه با تمرینات عملی باشد. این برنامه‌ها باید معلمان را آماده سازند که در موارد گوناگون و پیچیده به گروه‌های متفاوت دانش‌آموزان تدریس کنند. همچنین هدف برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان باید با اهداف برنامه درسی منطبق باشد.

### مبانی نظری

کالج‌های تربیت‌معلم در جهان را می‌توان ازجمله حساس‌ترین و مهم‌ترین مؤلفه‌های نظام تعلیم و تربیت دانست؛ چراکه موفقیت و عدم موفقیت در ایجاد تحول و شایستگی هر نظام آموزشی، منوط به توانمندی‌ها و قابلیت‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان است که مجریان اصلی برنامه‌های درسی در محیط‌های واقعی می‌باشند. صاحب‌نظران تعلیم و تربیت معتقدند شایستگی هر نظام آموزشی به‌اندازه شایستگی معلمان تربیت شده در آن نظام است. بر اساس اعلامیه جهانی "آموزش برای همه" که در سال ۱۹۹۰، اجلاس جهانی آموزش و پرورش در یونسکو آن را صادر کرده، یکی از زیرساخت‌های مهم و کارساز در این زمینه بهسازی تربیت‌معلم قلمداد شده است (رؤوف، ۱۳۷۹).

<sup>1</sup> Yoshima

<sup>2</sup> Villegas & Reimers

روزا ماریا تورس<sup>۱</sup> (۲۰۰۱)، در کتاب خود اصلاح کیفیت آموزش را در گرو صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دانسته و معتقد است تغییر در نظام تعلیم و تربیت معلمان آینده ضروری است. وی برنامه یادگیری معلمان پیش از خدمت و ضمن خدمت را به‌منزله یک پیوستار نظام‌مند تلقی و نوسازی برنامه‌های درسی تربیت‌معلم از نظر هدف، محتوا، رویکردها، روش‌ها، منابع و وسایل را پیشنهاد کرده است. رؤوف نیز در تحقیق خود پیرامون برر سی جنبش جهانی برای به‌سازی تربیت معلم منتخبی از عمده‌ترین طرح‌هایی را که کشورهای صنعتی و غیر صنعتی بر اساس نیازها و شرایط و امکانات خود درزمینه‌ی تربیت‌معلم به اجرا گذاشته‌اند میان سال‌های ۱۹۹۴-۱۹۸۰ ارائه داده و معتقد است که همه کشورها به‌ضرورت توجه به تغییر و بازسازی برنامه‌های تربیت‌معلم پی برده‌اند و برنامه‌های تغییر را دنبال می‌کنند (مولایی نژاد و ذکاوتی ۸۶).

بی‌تردید آموزش‌یاران توانمند می‌توانند فراهم سازنده پیشرفت و بالندگی جامعه باشند چراکه پرورش نسل آینده بر عهده آنان و وابسته به مهارت‌های حرفه‌ای آنان است و از آنجاکه دانش‌آموختگان دانشگاه تربیت‌معلم به پیکره‌ی آموزش و پرورش باز می‌پیوندند بنابراین برنامه‌های درسی این دانشگاه‌ها باید بستر ساز رشد حرفه‌ای آنان باشد.

در آموزش و پرورش به هیچ تحول علمی یا نوآوری مطلوب نمی‌توان دست یافت مگر این‌که پیشاپیش در شیوه‌های کاری معلمان، به‌عنوان کارگزاران واقعی، تغییرات متناسب به وجود آید. رمز سلامتی و بالندگی نظام‌های تعلیم و تربیت را باید در سلامت، رشد و بالندگی معلم جستجو کرد. نخستین تغییرات در حوزه برنامه درسی تربیت‌معلم، در سال ۱۳۵۹ صورت گرفت که بر اساس آن ضمن پیشنهاد سرفصل‌های جدید برای دروس تربیت‌معلم کتاب‌های درسی جدیدی نیز در این زمینه از سوی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی تهیه شده و برای تدریس به مراکز تربیت‌معلم ابلاغ گردید (ملکی، ۱۳۹۱). در سال ۱۳۶۸ به‌منظور اصلاح و بازنگری دروس و برنامه درسی دوره‌های تربیت‌معلم کمیته تخصصی برنامه‌ریزی دروس در سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی تشکیل گردید. این کمیته پس از دو سال مطالعه و بررسی در سال ۱۳۷۰ صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان را تعیین نمود تا در مراکز تربیت‌معلم به اجرا درآید. گرچه در فاصله دهه ۱۳۷۰ تاکنون تغییرات جزئی در این سرفصل‌ها صورت گرفته است، اما کمیته مذکور بر این باور است که محتوا، سرفصل و روش اجرای دروس موجود در تربیت‌معلم با توجه به تحولات جهانی و نیازهای کنونی آموزش و پرورش ایران، نمی‌تواند آن‌طور که باید معلمان توانا، شایسته و کارآمد را برای نظام آموزشی ایران ۱۴۰۰ تربیت نماید (امراه و حکیم زاده، ۱۳۹۳).

تکنولوژی‌ها از آغاز تمدن بشری بر نحوه زیست آدمی تأثیر گذاشته‌اند، درحالی‌که در گذشته نوآوری‌های نوین اموری استثنایی و گاه‌گاه بوده و از دو سده پیش تاکنون به صورتی شتابنده رو به

مشاور ارشد آموزش و پرورش یونیسف<sup>۱</sup>

رشد بوده است. ابعاد تحولات تکنولوژیک در زمانه کنونی چنان گسترده و پیچیده شده که بسیاری از افراد از اسرار و گوناگونی آن سردر نمی‌آورند (پایا، ۱۳۸۶).

سرعت ظهور این ابداعات به قدری است که هنوز مراحل توسعه و همگانی شدن استفاده از یک نوآوری به پایان نرسیده، محصولی جدیدتر با امکاناتی فراتر، راحتی بیشتر و هزینه‌های کمتر ارائه شده و ابداعات قبلی را از صحنه خارج نماید. از جمله عرصه‌هایی که در چند سال اخیر دستخوش هجوم فناوری اطلاعات باهدف تحولات بنیادین شده است، عرصه آموزش و یادگیری است. انسان برای همگام شدن با محیط در حال تغییر اطراف خود باید به دنبال شیوه‌ها و رویه‌های جدیدی برای انتقال دانش و افزایش یادگیری باشد. تمدن موج سوم جهت افزایش دانش افراد جامعه، به ابزار قدرتمندی نیاز داشت که به موقع، کم‌هزینه، سریع و معتبر باشد (فیضی و همکاران، ۱۳۸۳).

پلگروم<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) معتقد است که عصر اطلاعات موجب به وجود آمدن مجموعه کلی از تفکراتی درباره لزوم اصلاحات آموزشی در جوامع، جهت هماهنگی و سازگاری با ابزارهای جدید اطلاعاتی مدنظر هست. بطوریکه (یانگ<sup>۲</sup>، ۱۹۹۱) خاطرنشان می‌کند بکار بردن رایانه‌ها در آموزش نه تنها به‌عنوان ابزار و وسیله مدنظر قرار می‌گیرند بلکه به‌عنوان هدف در آموزش مبنای سیاست‌های کلی نظام‌های آموزشی هست. از سوی دیگر، نظام‌های آموزشی مبتنی بر فناوری اطلاعات در فرایند آموزش بشر جایگاه مهمی یافته است. روش‌های آموزش سنتی کمتر بوسیله مطالب دیجیتال و شیوه‌های ارائه چندرسانه‌ای پشتیبانی می‌شوند و به دنبال آن، فرایند آموزش و تدریس، انعطاف‌پذیرتر از قبل شده است. امروزه نظام‌های آموزشی بسیاری وجود دارد که از فناوری اطلاعات و ارتباطات جهت آموزش و تدریس استفاده می‌کنند. باین وجود، رایانه‌ها هیچ‌گونه ابزار محکمی جهت ایجاد توانمندی به ایجاد نگرش مثبت در استفاده از ابزارهای جدید و بکار بردن آن‌ها در آموزش ایجاد نموده است، از این رویکرد، کاربرد فناوری در آموزش امری بسیار مشکل به نظر می‌رسد.

بایلور و ریچی<sup>۳</sup> (۲۰۰۲) خاطرنشان می‌کنند صرف‌نظر از میزان فناوری و پیچیدگی آن، فناوری اطلاعات بدون در نظر گرفتن مهارت‌ها، دانش، نگرش دانشجویان به فناوری برای کاربرد مفید آن در برنامه‌های درسی، امری محال و غیرممکن هست.

واتسون<sup>۴</sup> (۱۹۹۸) مطالعات نشان می‌دهد که اجرای موفق فناوری و تکنولوژی آموزش بستگی بسیار زیادی دارد که تعیین‌کننده چگونگی استفاده از این فناوری در کلاس درس هستند. توسعه نگرش مثبت به فناوری عامل اصلی ارتقاء کاربرد فناوری در فرایند یاددهی-یادگیری است و از مقاومت مریبان در برابر کاربرد فناوری خواهد کاست.

برندنبرگ<sup>۵</sup> (۱۹۹۸) امروزه در نظام‌های آموزشی به‌موجب ظهور پدیده فناوری ارتباطات و اطلاعات و توجه به دانش مربوط به آن، کلیه عوامل حیاتی این نظام‌ها را تحت‌الشعاع قرار داده،

<sup>1</sup> Pelgrum

<sup>2</sup> Young

<sup>3</sup> Baylor & Ritchie

<sup>4</sup> Watson

<sup>5</sup> Brandenburg

بطوریکه استفاده از فناوری به برنامه های درسی موجود اضافه گردیده و کارکرد نظامها را در انتقال دانش و معلومات، متحول ساخته و مفهوم یادگیری متحول گشته و حتی کسانی در این نظامها بکار گرفته می شوند که با چگونگی کاربرد آنها آشنایی کافی داشته باشند تا بتوانند موجبات به کارگیری ابزارهای یادگیری نظیر فناوری اطلاعاتی و اینترنت را در نظامهای خود فراهم نمایند. فناوری اطلاعات در آموزش به عنوان ابزار مهارتی و دانشی برای آمادگی فراگیران جهت تحقق اهداف توسعه اقتصادی بکار می رود.

هاروی<sup>۱</sup> (۱۹۸۳) نیز اثربخشی کاربرد کامپیوتر در آموزش را عامل اساسی تعیین کننده جهت توفیق کشورها در دستیابی به اهداف بلندمدت خود می داند.

در راستای تحولات در سالهای اخیر، آموزش و یادگیری الکترونیکی خصوصاً یادگیری مبتنی بر وب از اهمیت بسزایی برخوردار گردیده است. امکانات ابر رسانه ای اینترنت یادگیری غیرخطی را برای یادگیرندگان تسهیل و کنترل آنان را بر فرایند یادگیری افزایش می دهند قابلیت های چندرسانه ای امکان جمع آوری و کسب اطلاعات را تسریع می کند (ضرایبان و زرگر، ۱۳۹۰). شبکه جهانی وب و اینترنت، روش های نوآورانه و انقلابی را در آموزش ایجاد کرده اند (کارسول و ونکاتش<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲). از سویی دیگر مهم ترین و مؤثرترین عامل در ایجاد هرگونه تحول در آموزش و پرورش و بهبود چگونگی تعلیم و تربیت در گرو تربیت معلمانی بامهارت های حرفه ای تدریس است. با توجه به این که دانشگاه تربیت معلم وظیفه ی خطیر تربیت چنین آموزش پیرانی را بر عهده دارد و دانش آموختگان این دانشگاه ها به پیکره ی آموزش باز می پیوندند، برنامه های درسی این دانشگاه ها باید دانشجو معلمان را به مهارت های تدریس تجهیز کند. به کارگیری فناوری آموزشی از جمله کامپیوتر برای تکمیل آموزش سنتی و یادگیری منجر به افزایش یادگیری مؤثر می شود (دامنز<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳). از جمله، دی یانگ و همکاران<sup>۴</sup> (۲۰۰۵) و ولت و لوند<sup>۵</sup> (۲۰۰۴) همه به تاثیر فناوری اطلاعات و ارتباطات در سطح یادگیری اذعان نمودند.

از آنجا که به طور معمول، آشنایی دانشجویان دانشگاه تربیت معلم با نحوه ی تدریس موضوعات مختلف ضروری است، اگر دانشجو معلمان به شیوه سنتی با روش های تدریس آشنا شوند، یادگیری آنها چندان دوامی نخواهد داشت (ابراهیم زاده، ۱۳۸۲). در حیطه آموزش، به دلیل رسالت دانشگاه تربیت معلم، مقوله هایی چون میزان پذیرش فناوری اطلاعات و نوع نگرش دانشجویان به این مقوله در به کارگیری فناوری های جدید و بخصوص رایانه در فرایند یادگیری نظام آموزش، امری بسیار ضروری و حیاتی به نظر می رسد که با برنامه ریزی دقیق در این امر می توان موجبات بهبود انواع آموزش مبتنی بر فناوری اطلاعات و نیز بهبود کیفیت آموزش و نیز کاهش مقاومت دانشجویان در به کارگیری

<sup>1</sup> Harvey

<sup>2</sup> Carswell & Venkatech

<sup>3</sup> Domense

<sup>4</sup> Young et all

<sup>5</sup> Volet & Lund



فناوری در امر آموزش را ایجاد نمود و با شناخت نقاط قوت و ضعف به ارتقاء و وضعیت نظام آموزش کمک نماید.

### روش‌شناسی مطالعه

این پژوهش یک پیمایش تطبیقی (مقایسه‌ای) است. اطلاعات موردنیاز آن برای پاسخگویی به پرسش‌ها از طریق اسناد و مدارک کتابخانه‌ای و جستجو در شبکه جهانی اینترنت مرتبط مانند یونسکو، دیزرتیشن و پروکوست و سایت‌های وزارت آموزش و پرورش کشورهای مورد مطالعه، گردآوری شده است. در مقاله حاضر ابتدا به شرح اهداف و وظایف دانشگاه‌های تربیت معلم پرداخته شده و سپس با توجه به اینکه نظام‌های آموزشی مبتنی بر فاوا در فرایند آموزش بشر جایگاه مهمی یافته است، جایگاه فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا) در نظام برنامه درسی مراکز تربیت معلم و فرایند یاددهی-یادگیری دانشجوی معلمان در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه با ایران مورد مقایسه قرار گرفته شده است. در این مطالعه، برنامه درسی تربیت معلم سه کشور ژاپن، فرانسه و انگلستان برگزیده شده است چراکه این سه کشور در زمینه فعالیت‌های مربوط به بهسازی تربیت‌معلم از جمله کشورهای پیشرو بوده‌اند.

### یافته‌ها

با توجه به سؤالات مطرح شده در پژوهش باید اشاره داشت که کارشناسان مربوطه به‌منظور همگام شدن با تحولات و پیشرفت‌های جدید برای ایجاد تغییرات ابتدا باید به شناسایی نوآوری‌ها و روش‌های تازه جست‌وجو مجهز شوند. یکی از شیوه‌های پژوهش در این زمینه، انجام دادن مطالعات تطبیقی است. از اهداف اساسی مطالعات تطبیقی ارائه نمونه‌های نوآوری و تأمین مأخذ و منابع برای سهولت بخشیدن به مطالعات گسترده‌ای است که هر کشور به سبب کشف نوآوری‌های موردنیاز و گزینش نوآوری مناسب بدان دست می‌زند (آقازاده، ۱۳۸۷).

اینک در پاسخ به سؤالات مذکور، اطلاعاتی که از طریق اسناد و مدارک کتابخانه‌ای و جستجو در شبکه جهانی اینترنت مرتبط مانند یونسکو<sup>۱</sup>، پروکوست<sup>۲</sup>، اریک<sup>۳</sup> و سایر سایت‌های وزارت آموزش و پرورش کشورهای مورد مطالعه، گردآوری شده است، مطرح می‌گردد:

۱. اهداف برنامه درسی کشورهای مورد مطالعه:

#### انگلستان:

بهبود بخشیدن به کیفیت تربیت‌معلم هدف اصلی است. بر اساس هدف استانداردهای کیفیت معلم در برنامه درسی با توجه به آنچه معلمان باید بدانند، درک کنند و بتوانند انجام دهند، بنانهاده شده و درسه بخش به هم مرتبط، تدوین شده است که عبارت‌اند از: ارزش‌های شغلی و حرفه‌ای که بر اساس آن‌ها نگرش‌ها و تعهدات، روش‌ها و رفتارهای مورد انتظار از معلمان مورد تأکید است، دانش و درک آن که

<sup>1</sup> WWW.UNESCO.ORG

<sup>2</sup> www.ProQuest.com

<sup>3</sup> ERIC

بر اعتماد به نفس، اقتدار و توانایی معلمان بر موضوعاتی که باید تدریس کنند، تأکید دارند؛ و معلمان باید درک روشنی از چگونگی پیشرفت دانش آموزان خود، تدریس، مهارت‌های برنامه‌ریزی، هدایت، ارزیابی، روش‌های تدریس و مدیریت کلاس داشته باشند. (محسن پور، ۱۳۷۴)

#### فرانسه:

کیفیت بخشی به تربیت معلم هدف اصلی است. به منظور دستیابی به این هدف صلاحیت‌ها و استانداردهای مورد نیاز برای معلمان در کتاب مربوط به منابع مهارت‌ها به طور مفصل بحث شده است. بر این اساس معلمان دوره‌های پیش دبستان و دبستان به طور عمومی تربیت می‌شوند، یعنی قادر می‌شوند که همه موضوعات این دوره‌ها را تدریس کنند. این صلاحیت‌ها دربرگیرنده مهارت‌های اصلی حرفه‌ای است که شامل تدریس موضوعات کلاسی در پیش دبستان و دبستان، موقعیت‌های یادگیری، نظم کلاسی، روش‌های ایجاد انگیزه در کلاس و اخلاق حرفه‌ای است. از معلمان دبیرستان انتظار می‌رود علاوه بر موارد فوق به مطالعه عمیق‌تر موضوعات آموزشی بپردازند و حرفه مندی خود را در این زمینه افزایش دهند (عصاره، ۱۳۹۴).

#### ژاپن:

اهداف برنامه پیش از خدمت معلمان در قالب صلاحیت‌ها و توانایی‌های لازم برای معلمان مطرح شده است. که عبارت‌اند از: داشتن حس وظیفه‌شناسی به عنوان یک معلم، شناخت عمیق از رشد و توسعه انسان، داشتن علاقه به دانش آموزان، کسب دانش کارشناسی نسبت به موضوعات درسی، دارا بودن دانش عمومی گسترده، کسب مهارت‌های کاربردی آموزشی. افزون بر این ویژگی‌ها و قابلیت‌ها، معلمان باید از ویژگی‌ها و قابلیت‌هایی برخوردار باشند که به ویژه برای آینده ضروری به نظر می‌رسند و به ایفای نقش در گستره جهانی زندگی در حکم یک عضو فعال جامعه در عصر تغییرات بپردازند (آقا زاده، ۱۳۸۷).

#### بررسی برنامه درسی در نظام آموزشی کشور ایران:

تجزیه و تحلیل برنامه درسی مهمترین و معتبرترین شیوه برای شناسایی لایه‌های پنهان و آشکار رویکردهایی است که در عمل ساختار و وضعیت برنامه درسی یک نظام آموزشی از خود بروز می‌دهد (پوزنر ۲۰۰۴، ارنشتاین و هانکینز ۱۳۷۳). در واقع مبتنی ساختن جنبه‌های عملی برنامه درسی بر وجوه نظری و الگوسازی برنامه درسی، مؤثرترین گام برای متمایزسازی برنامه درسی (ماهشواری ۲۰۰۳). در نظام آموزش و پرورش دوره ابتدایی ایران، تلقی برنامه درسی، محصول گرایش غالب است. همچنین، در این نظام، محتوا به منزله عنصر اصلی و کتاب درسی در حکم محصول اصلی شناخته شده است. همچنین مبانی دینی به منزله مبانی اصلی در همه ارکان برنامه ریزی درسی در نظام آموزش و پرورش ایران مورد تاکید است. البته این امر پدیده‌های نوظهور نیست، زیرا مطالعات تاریخی نشان می‌دهند که از زمان شکل‌گیری نهادهای آموزشی در ایران، هم در دوره‌های باستان، هم در دوره‌های گسترش اسلام و نیز در دوره معاصر، هیچ‌گاه برنامه آموزش ابتدایی ایران خالی از هدفهای

آموزش دینی نبوده است. البته هدفهای آموزش دینی در طول عمر آموزشهای نوین، گسترده تر شده اند و صراحت بیشتری یافته اند و روش آموزش دستخوش تحولاتی شده است. در مجموع، برنامه های درسی مبتنی بر آموزش دینی دوره ابتدایی، گرچه روندی رو به بهبود داشته اند، اما با شکل مطلوب فاصله دارند و نیازمند بازنگری و اصلاح هستند (موسی پور ۱۳۸۲، شعبانی ۱۳۸۵). در نظام برنامه ریزی درسی دوره ابتدایی ایران الگوی مبتنی بر سیاست عمومی و حکومتمدارانه به منزله الگوی اصلی سیاست گذاری و نهادها و مراجع رسمی در حکم ذینفعان اصلی این برنامه ها تلقی می شوند. این دو مفهوم مؤید غلبه ساختار متمرکز و از بالا به پایین است. البته میزان نفوذ تصمیمات این سیستم در لایه های زیرین جای تردید دارد (یزدانی و حسنی ۱۳۹۰). از سوی دیگر دیسیپلین-محوری به منزله الگوی اصلی طراحی در نظام برنامه ریزی درسی دوره ابتدایی ایران شناخته شده است. اما در زمینه کارآمدی این الگو، تردیدهای جدی وجود دارد. منتقدان رویکرد دیسیپلین-محوری معتقدند که گسترش سریع دانش و اطلاعات، گسیختگی و پراکندگی بخشهای گوناگون برنامه های درسی، عدم ارتباط آن با واقعیتهای زندگی شخصی و اجتماعی یادگیرندگان و عدم انطباق با گسترش سریع دانش و اطلاعات، شاخصهای اصلی ناکارآمدی این رویکرد محسوب می شوند. به ویژه در دوره ابتدایی برنامه درسی تلفیقی در حکم رویکرد جایگزین، ترجیح بیشتری دارد.

هرچند که ارزشیابی هدف-محور به منزله الگوی اصلی ارزشیابی در نظام برنامه ریزی درسی ایران بیشترین رواج را داشته است (داوودی و شکرالهی ۱۳۹۰؛ ماهر و همکاران ۱۳۸۶؛ خوشخلق و شریفی ۱۳۸۵؛ فرج اللهی و حقیقی ۱۳۸۶) البته بخشی از مطالعات تطبیقی در این زمینه گویای تفاوت اساسی در ماهیت ارزشیابی کشورهای پیشرو در زمینه آموزش علوم و فناوری با ماهیت ارزشیابی ایران بوده است (جعفری هرندی و همکاران ۱۳۸۸) اما از آنجایی که ایران در سالهای اخیر استراتژی توسعه در علم و فناوری را پیش گرفته است، به نظر میرسد باید در این زمینه تجدید نظر اساسی انجام دهد و الگوهای ارزشیابی متنوع تری را تجربه نماید. به ویژه که طی تقریباً ده سال گذشته تغییرات اساسی در نظام آموزش متوسطه ایران روی داده است. از برجسته ترین این تغییرات که آثار مثبت آنها به تدریج نمایان می شود، می توان به بازبینی کتابهای درسی مربوط به خواندن و نوشتن، علوم، و نیز استقرار نظام ارزشیابی توصیفی اشاره نمود. همچنین افزودن پایه ششم به دوره ابتدایی از سال تحصیلی ۱۳۹۱ از جمله آخرین تغییرات موثر برای کارآمدی نظام آموزش و پرورش ایران محسوب می شود.

## ۲. جایگاه فناوری فاوا در برنامه درسی کشورهای تحت بررسی:

جایگاه فناوری فاوا در نظام برنامه درسی

کشور

انگلستان	<p>درفهرست دروس Computing بعد از بازنگری در برنامه درسی این کشور در سال ۲۰۱۴ حوزه علوم رایانه باعنوان ماهیت آن ونیاز به توجه از جمله دلایلی که برای اجباری شدن این درس عنوان گردیده: اجباری متجلی شد، در مطالعات بنیادی شیوه های محاسبه وتفکر محاسباتی در طراحی وتوسعه سامانه های کامپیوتری که در حقیقت به عنوان یک رشته درسی هم تراز با دروس ریاضی وفیزیک در نظر گرفته شده است.</p> <p>ای رایانه کنفرانس مانند روش هایی ۱. به کارگیری</p> <p>دانشگاهها و مدارس میان ارتباط برقراری به منظور فناوری از گیری ۲. بهره</p> <p>معلمان برای دانشجو ارزشیابی الکترونیکی پرونده های ۳. تشکیل</p> <p>دانشجو معلمان سوی از مدرسه آموزان مجازی) دانش دور (ارتباط راه از ۴. راهنمایی</p> <p>(Mcphee , Alastair D. &amp; Walter M. Humess 1998)</p>
ژاپن	<p>می شود. ارائه درسی واحد نوع سه زمینه، این در ژاپن در</p> <p>سایر و اینترنت پوینت، سواد پاور پردازنده، شامل و می شوند برگزار به صورت کارگاهی که پایه ۱. مهارت های</p> <p>است. پایه ای لازم مهارت های</p> <p>تفکر و شامل تدریس می شود آموزشی فناوری عنوان با که فناوری پایه مفاهیم درسی در قالب ۳۰ ساعت ۲. واحد</p> <p>و ارزشیابی خلق، انتخاب، طراحی آموزشی، کلاس، الگوهای در آموزشی فناوری از بهره گیری تأثیر و یادگیری</p> <p>پروژه های فعالیت های از طریق تفکر و خلاقیت یکدیگر، ارتقای با درسی منابع و مواد و فناوری آموزشی تلفیق</p> <p>است. درس کلاس در اطلاعات فناوری مناسب منابع با فعالیت های آموزشی مدیریت و سازمان دهی و فناوری</p> <p>است. محور - رایانه آموزش های تولید و طراحی شامل و است انتخابی واحد که یک ساعته ۲۶ در سی ۳. واحد</p> <p>است لازم دانشجویان همچنین. است پیشنهاد شده نیز درسی واحد هر در فناوری تلفیق ۱۲ ساعت تا ۶ به علاوه</p> <p>در دروس فوق عملی به تمرین دوم سال طول در هفته ده و خدمت از پیش دوره اول سال طول در هفته پنج</p> <p>(Yoshima ,Atsushi 1986)پیردازند مدرسه</p>
فرانسه	<p>دوره برای معلمان و شده زمینه سازمان دهی این در ماژول ساعت ۱۵ ابتدایی دوره معلمان برای فرانسه در</p> <p>صلاحیت های کسب بر این دوره ها است. تأکید گرفته شده نظر در خاص رشته های در فاوا آموزش بیشتر دبیرستان</p> <p>متفاوت دروس تدریس در فناوری روش تلفیق همچنین. است درس کلاس در فاوا کاربرد در معلمان مورد نیاز</p> <p>آن ها تلفیق شیوه و درس آن مخصوص بهره گیری از نرم افزارهای درسی موضوع هر برای و می شود داده آموزش</p> <p>فعالیت این زمینه در یکدیگر با پروژه مشترک یک در کشورها این همچنین. است ارائه شده معلمان - دانشجو برای</p> <p>دارند (Khvilon Evgueni ,Patru Mariana 2002)</p>
ایران	<p>پیش نیاز عنوان انفورماتیک (۳ واحد) به و کامپیوتر مبانی درس گذراندن کاردانی دوره های از برخی در ایران در</p> <p>ابتدایی دوره جدید درسی برنامه در .نگذرانده باشند را درس این دبیرستان دوره در که است الزامی کسانی برای</p> <p>ارتباطات و اطلاعات فناوری کاربرد باعنوان درسی ذی صلاح ارسال شده مراجع تصویب برای اخیراً که مصوب) (غیر</p> <p>کشورها در فناوری از بهره گیری موضوع است. هر چند پیش بینی شده کارگاهی به صورت (۲ واحد) ابتدایی دوره در</p> <p>نشده کشورمان ارائه تربیت معلم برنامه در منسجم به صورت هنوز موضوع این اما است، برخوردار اهمیتی ویژه از</p> <p>است.</p>

### ۳. تأثیر فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا) در نظام برنامه درسی:

یکی از اثرات مهم فناوری اطلاعات در برنامه درسی، فراهم آوردن؛ امکان بهره گیری از یک برنامه درسی تلفیقی است. منظور از برنامه درسی تلفیقی، برنامه های است که به گونه ای فرصت لازم برای

یادگیری تلفیقی یا مطالعه تلفیقی توسط آن‌ها فراهم می‌شود. در برنامه درسی تلفیقی دیوارهای بلند و مستحکم میان موضوعات و مواد درسی در رشته‌های مختلف کوتاه‌تر و منعطف‌تر می‌گردد. این نوع برنامه بیش از آنکه بخواهد دانش معینی را به دانش آموزان القا کند، به دنبال فراهم کردن زمینه‌های لازم برای شکوفایی قابلیت‌های فردی دانش آموزان و گسترش تجربه‌های فردی و مستقل آن‌ها هست. به همین خاطر اگر بخواهیم ویژگی‌های برنامه درسی که با فناوری اطلاعات و ارتباطات آمیخته شده است را بیان نماییم می‌توان گفت که این برنامه درسی از اهمیت‌دهی است، سرعت‌یادگیری- و فرایند یاددهی- یادگیری در آن بالاست از سوی دیگر میزان علاقمندی فراگیران نسبت به یادگیری- بیشتر است و دانش با ساختاری که امکان بهره‌وری از برنامه ایی تلفیقی را ارائه می‌دهد به گونه ایی کلی می‌توان گفت که ناظر برنامه‌ای انعطاف‌پذیر خواهیم بود (محمودی، ۱۳۸۹).

#### ۴. پیشنهادات و راهکارها با هدف بهسازی برنامه درسی مراکز تربیت معلم

آموزش عالی برای رسیدن به کیفیت مطلوب آموزشی و پژوهشی نیازمند ایجاد تحولات اساسی در زمینه‌های گوناگون است؛ تحولاتی که برای وقوع نیازمند نگاه سیستمی و نیازمند اقداماتی جدی، اساسی و عملی بسیار فراتر از آموزش رسمی کلاس می‌باشد. در این زمینه تدوین و اجرای برنامه‌های استراتژیک در جهت کاربرد روش‌های یاددهی و یادگیری فاوا از طریق تشکیل کارگروه‌های تخصصی با مشارکت متخصصانی از حوزه‌های گوناگون علوم تربیتی به منظور تدوین و تعیین اهداف، راهبردها، خط‌مشی‌ها و اولویت‌ها در جهت کاربرد این روش‌ها پیشنهاد می‌گردد: تبیین سیاست‌گذاری آموزشی صحیح، شفافیت و جامعیت در سیاست‌ها و هدفمندی سیاست‌گذاری‌های اجرایی باعث ایجاد فضایی مناسب برای استفاده قابلیت‌های فناوری را فراهم می‌کند. قانون‌ها و الزاماتی که استفاده از فناوری‌ها را برای مقاصد مفروض، تسهیل یا سخت می‌نماید، اهمیت دارد. چگونگی و گستردگی بهره‌گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات در کشورها تا حدودی با یکدیگر متفاوت است اما همان‌طور که دیده شد در میان همه آن‌ها بر ارائه دوره‌های آشنایی و کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه درسی دانشجو-معلم ضروری دانسته شده است، در این زمینه باید در ایران نیز ابتدا صلاحیت‌های لازم بهره‌گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه درسی تربیت معلم تعریف شود. بر این اساس مراکز تربیت معلم باید از نظر ساختاری با این فناوری تجهیز شوند و امکان بهره‌گیری از اینترنت فراهم شود و چه بهتر است به منظور اثرگذاری بیشتر دانش و مهارت بهره‌گیری از فناوری در دو بخش عمومی و اختصاصی به دانشجو-معلم ارائه شود. در بخش دانش و مهارت تخصصی ارائه واحدهای یادگیری الکترونیکی، یادگیری مکاشفه‌ای (پژوهش با بهره‌گیری از فاوا و اجرای پروژه‌های فردی و گروهی)، یادگیری تعاملی (دستیابی به مهارت‌های ارتباطی میان معلم و دانش‌آموز و بحث‌های گروهی از طریق فاوا و استفاده از تجارب یکدیگر) پیشنهاد می‌شود؛ و از همه مهم‌تر دانشجو-معلم از طریق ارائه

درس‌های تلفیقی با فاوا باید بتوانند مهارت‌های لازم در زمینه‌ی کاربرد فاوا در کلاس درس با درس‌های دانش‌آموزان را به دست آورند.

### بحث و نتیجه‌گیری

برنامه درسی نقشه‌ای است که در آن فرصت‌های مناسب یادگیری برای رسیدن به هدف‌های کلی و جزئی برای گروهی از فراگیران فراهم می‌شود. برای آنکه برنامه درسی از قابلیت اثربخشی لازم برخوردار باشد، عوامل مختلفی می‌بارگی، پدیده فناوری اطلاعات و ارتباطات این توانایی را دارد که نه به‌عنوان یک ابزار بلکه به‌عنوان یک زمینه‌ساز تحول و نوآوری در کار آموزش مطرح شود چراکه در جهانی که به‌سوی دهکده جهانی حرکت می‌کند، دیگر رویه‌های سنتی انتقال دانش هم چون متن، ورقه، تمرین و مانند آن‌ها نمی‌توانند توجه جوانانی را که در جهان اشباع‌شده از رسانه‌ها به سر می‌برند را به خود معطوف کنند. چراکه رشد روزافزون دانش همراه با رشد فناوری به‌خصوص در زمینه‌ی اطلاعات و ارتباطات به‌طور دائم فرآیندهای تدریس و یادگیری را در برون و درون مدرسه و کلاس‌های درس تحت تأثیر قرار می‌دهد. به گونه‌ای که می‌توان گفت امروزه در نظام‌های آموزشی به‌موجب ظهور پدیده فناوری ارتباطات و اطلاعات و توجه به دانش مربوط به آن، کلیه عوامل حیاتی این نظام‌ها را تحت‌الشعاع قرار گرفته، بطوریکه استفاده از فناوری به برنامه‌های درسی موجود اضافه گردیده و کارکرد نظام‌ها را در انتقال دانش و معلومات و مفهوم یادگیری متحول ساخته و حتی کسانی در این نظام‌ها بکار گرفته می‌شوند باید با چگونگی کاربرد آن‌ها آشنایی کافی داشته باشند تا بتوانند موجبات به‌کارگیری ابزارهای یادگیری نظیر فناوری اطلاعاتی و اینترنت را در نظام‌های خود فراهم نمایند. در آموزش و پرورش کشور ایران نیز از جمله مهم‌ترین تحولاتی که در دهه اخیر هم‌سو با تحولات جهانی رخ داده روآوری کم سابقه به مباحث فناوری ارتباطات و اطلاعات (فاوا) است. برنامه درسی نیز به‌عنوان عنصر مهم آموزش و پرورش از این قاعده جدا نبوده و می‌بایست همگام با این تحولات حرکت نماید. فناوری اطلاعات اغلب مسئولان نظام‌های آموزشی را برانداخته تا خود را با این تحول عظیم همگام کنند. آمادگی معلمان عامل مهمی برای ورود فناوری اطلاعات به مدارس است. تجربه‌ی کشورهای جهان نشان می‌دهد که نوآوری آموزشی و ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش بدون همراهی و پذیرش معلمان میسر نیست. در واقع کانون هر تحول و اصلاحی را باید در جامعه‌ی معلمان جستجو کرد. باید در نظام تربیت‌معلم از آغاز بر همراه کردن معلمان با فرآیند کاربرد فناوری اطلاعات در کلاس و مدرسه تأکید نهاد. با توجه با اشارات قبل، اصول مهم در توسعه‌ی فناوری اطلاعات در تربیت‌معلم بر ۳ اصل استوار است: ۱- معلمان باید درباره‌ی گستره‌ی وسیعی از کاربرد رایانه در کلاس و فضای آموزشی مطالبی بیاموزند. ۲- فناوری اطلاعات را باید در موقعیت‌های آموزشی و درسی ارائه کرد و معلمان عملاً نحوه‌ی استفاده از فناوری اطلاعات را در کلاس درس ببینند و بیاموزند. ۳- فناوری اطلاعات نباید در فضای سنتی آموزش محدود شود (فناوری را می‌توان هم برای پشتیبانی از اشکال سنتی فراگیری و هم به‌منظور تحول آن به کاربرد). این درحالی که است که برخی

دبیران بعد از آموزش بازهم رغبتی به استفاده از فناوری و تغییر روش تدریس خود نشان نمی‌دهند و روش‌های رایج را کارآمدتر و آسان‌تر می‌دانند. دلایل این بی‌رغبتی عبارت‌اند از: ۱- کمبود امکانات کمک‌آموزشی مثل رایانه، ۲- ناآشنایی دانش‌آموزان با رایانه، ۳- کم بودن ساعات کلاسی، ۴- بی‌دقتی دانش‌آموزان در کارگاه‌ها و ۵- ناهماهنگی شیوه‌های ارزشیابی از کتاب‌ها با این روش تدریس

در این خصوص برای ورود صحیح فناوری به آموزش، راهکارهای روبرو پیشنهاد می‌گردد: ۱- ایجاد فضاهای برابر آموزشی: لازمی ورود فناوری به کلاس‌های درس فراهم کردن امکانات لازم در مدارس هست. ۲- آموزش معلمان: ارائه‌ی واحدهای درسی به معلمان درزمینه‌ی سخت‌افزار و نرم‌افزار در آموزش ضمن خدمت یا مراکز تربیت‌معلم باید به‌گونه‌ای طراحی شود که به استفاده از این آموخته‌ها در کلاس درس منتهی شود. در این دوره‌ی آموزشی، معلمان باید در مقام فراگیرنده، نوعی الگوی پیشرفته‌ی آموزش و یادگیری و تلفیق فناوری اطلاعات در فرایند تدریس را تجربه کنند. ۳- کاربرد صحیح فناوری اطلاعات برای ارتقای سطح آموزشی و درک دانش‌آموزان: امروزه برنامه‌های کمک‌آموزشی بسیار زیادی در بازار به شکل‌های مختلف وجود دارد به‌گونه‌ای که ما به‌عنوان یک معلم نمی‌توانیم از بین این همه تنوع، بهترین را انتخاب کنیم. با این وجود مشاهده می‌کنیم که هیچ‌کدام از این برنامه‌ها نتوانسته در بیشتر مواقع بر کیفیت یادگیری دانش‌آموزان تأثیر به‌سزایی بگذارد همچنین وقتی صحبت از استفاده از فناوری در آموزش به میان می‌آید همه تنها به استفاده از رایانه برای ارائه‌ی مطالب توسط نرم‌افزار پاورپوینت بسنده می‌کنند درحالی‌که این روش تاکنون فقط توانسته است شیوه‌ی سنتی سخنرانی معلمان را جذاب‌تر کند و هیچ تغییری در کیفیت یادگیری و ارتقاء سطح علمی و نمرات دانش‌آموزان و حتی آموزش آنان ایجاد نکرده است. استفاده از اینترنت یکی از بهترین شیوه‌ها برای علاقه‌مند کردن دانش‌آموزان و به‌روز کردن اطلاعات آنان درزمینه‌ی دروس مختلف است. همچنین معلمان می‌توانند برای بالا بردن سطح آموزشی خود اقدام به ایجاد وبلاگ‌هایی در مورد دروس تدریسی خود و حتی قرار دادن نمونه سؤالات امتحانی در آن نمایند و از دانش‌آموزان بخواهند با مراجعه به این وبلاگ‌ها نظرات و پیشنهادهای و مطالب جدیدی را که به دست می‌آورند برای اطلاع سایر دوستان خود در وبلاگ قرار دهند. این روش علاوه بر ایجاد تعامل مؤثر بین معلم و دانش‌آموزان باعث انگیزه‌ای برای رقابت بین دانش‌آموزان ایجاد می‌گردد.

## منابع

- آقازاده، احمد (۱۳۸۷). آموزش و پرورش تطبیقی، انتشارات سمت.
- ابراهیم‌زاده، عیسی (۱۳۸۲). بی‌سوادی‌های جدید چالشی تازه برای نهادهای آموزشی. فصلنامه دانشگاه پیام نور، سال سوم، شماره ۲.

امراه، امید و حکیم زاده، رضوان (۱۳۹۳). بررسی تطبیقی نظام ارزیابی کیفیت برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای کره جنوبی، انگلستان و ایران، دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، سال ۵، شماره ۹، بهار و تابستان، صص ۲۵-۷.

امینی فر، الهه؛ صالح صدق پور، بهران؛ دباغ زاده، حسین (۱۳۹۱). تأثیر بازی رایانه‌ای بر انگیزه و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، فصلنامه فناوری آموزش. دوره ۶، شماره ۳، بهار ۹۱، صفحه ۱۷۷.

پایا، ع. (۱۳۸۶). فناوری‌های نو. چاپ اول. تهران: پژوهشگاه فرهنگ و هنر و ارتباطات.

داودی، رسول و شکرالهی، محبوبه (۱۳۹۰) مقایسه روشهای ارزشیابی توصیفی و سنتی بر اساس استانداردهای چهارگانه ارزشیابی از دیدگاه معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران. مجله دانش و پژوهش در علوم تربیتی

ذاکری، اعظم (۱۳۸۲). مقایسه تأثیر آموزش به کمک نرم‌افزار آموزشی و شیوه سنتی بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی پایه اول راهنمایی منطقه ۸ تهران: پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.

رؤوف، علی (۱۳۷۹). جنبش جهانی تربیت معلم، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

سیفی، محمد (۱۳۹۱). بررسی رابطه میزان استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات بر پیشرفت تحصیلی و آموزشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی. چهارمین همایش ملی آموزش، دانشگاه شهید رجایی. اردیبهشت ۱۳۹۱.

شعبانی، حسن (۱۳۸۵) مهارت های آموزشی و پرورشی، روش ها و فنون تدریس. تهران: سمت.

ضرابیان، فروزان و زرگر، عرفان (۱۳۹۰). یادگیری الکترونیکی اثربخش و کاربرد آن در آموزش، دومین همایش فناوری اطلاعات، حال، آینده، مشهد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مشهد.

جعفری هرندی، رضا؛ میرشاه جعفری، سید ابراهیم و لیاقت دار، محمدجواد (۱۳۸۸) بررسی تطبیقی برنامه درسی

آموزش علوم در ایران و چند کشور جهان. اندیشه های نوین تربیتی شماره ۲

خوش خلق، ایرج و شریفی، حسن پاشا (۱۳۸۵) ارزشیابی اجرایی آزمایشی ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی.

فصلنامه تعلیم و تربیتی ش ۳۳

عصاره، علیرضا (۱۳۹۴). نظام آموزش و پرورش و برنامه درسی فرانسه. دانشنامه ایرانی برنامه درسی

فیضی، کامران؛ رحمانی، محمد و صدری ارحامی، مهدی (۱۳۸۳). یادگیری الکترونیک در ایران، مسائل و راهکارها بر

آموزش عالی، دومین کنفرانس بین المللی مدیریت، تهران: گروه پژوهشی آریانا، دانشکده مدیریت و اقتصاد، دانشگاه

صنعتی شریف.

فرج الهی، مهران و حقیقی، فهمیه السادات (۱۳۸۶) نقش ارزشیابی مستمر در تعمیق یادگیری دانش آموزان پایه دوم

مقطع ابتدایی شهر تهران. فصلنامه تعلیم و تربی، ت سال بیست و سوم، شماره ۴

ماهر، فرهاد؛ آقایی، اصغر؛ برجعلی، احمد و روحانی، عباس (۱۳۸۶) ارزشیابی توصیفی با نظام سنتی بر اساس جوکلاس،

ویژگیهای عاطفی و میزان خلاقیت دانش آموزان دوره ابتدایی. مجله دانش و پژوهش در علوم تربیتی

ملکی، فریده (۱۳۹۱). مقایسه نظام تربیت معلم در ایران با سایر کشورهای جهان

محسن پور، بهرام (۱۳۷۴). آموزش و پرورش و برنامه ریزی درسی در بریتانیا. دانشنامه ایرانی برنامه درسی

محمودی، محمود (۱۳۸۹) تاثیر فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه درس. تهران، دانشگاه علامه طباطبایی.

موسی پور، نعمت الله (۱۳۸۲). تحولات برنامه درسی آموزش دینی دوره ابتدایی ایران. دوماهنامه دانشور رفتار شماره.

۲۱-۱۲

یزدانی، جواد و حسینی، محمد (۱۳۹۰) بررسی میزان انطباق اهداف راهنمای برنامه های درسی دوره ابتدایی و راهنمایی

با اهداف مصوب شورای عالی آموزش و پرورش. مطالعات برنامه درسی شماره ۲۰



- Baylor, A. & Ritchie, D. 2002. What factors facilitate teacher skill, teacher morale, and perceived student learning in technology-using classrooms? *Computers & Education*, 39 (1), 395-414.
- Brandenburg . M.1998. Technologies for learning and working: an assesment of the use of technology in schools of Belice. *International Education*. 28(1) 42-57.
- Carswell, A. D., & Venkatech, V. 2002. Learner outcomes in asynchronous distance, Education environment. *International Journal of Human-Computer studies* , (56) 494- 975.
- Chen C.M., Lee H.M. and Hen Y.H. 2005. Personalized E-learning System Using Item Response Theory, *Computers & Education* , Vol. 44, pp.237-255.
- Coob, Velma(1999). An International Comparison of Teacher Education. Eric Digest, Eric Clearinghouse on Teaching and Teacher Education Washington DC.
- Domense, Maylene Y. (2003). Online learning: Implications for effective learning for higher education in South Africa. *Ajet* 19. *Australian Journal of Educational Technology*. <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet19/damoense.html>
- Harvey, W. B. 1983. Educational technology and Third World development. *Journal of Educational Technology Systems*, 11(3), 265-270.
- Khvilon Evgueni ,Patru Mariana (2002), Information and communication technology in education: a curriculum for schools and programme of teacher development. Type of document:programme and meeting document
- MCPHEE , ALASTAIR D. & WALTER M. HUMES(1998). Teacher Education and Teacher Development: a comparative study. Andrew's College, Glasgow ,United Kingdom.
- Pelgrum, W.J. 2001. Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational Assessment. *Computers & Education* 37 (2001), pp 163-178.
- Posner, G. J. (2004). *Analyzing the curriculum*. Boston, MA : McGraw-Hill.
- Maheshwari, A. N. (2003). Value orientation in teacher education. Retrieved March 2003, from <http://www.geocities.com/Athens/Parthenon/2686/value.htm>.
- Ornstein, A.C. , & Hunkins, F.P. (2008). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (5th ed). Boston: Allyn & Bacon.
- San, Myint (1999). Japanese beginning teachers' perceptions of their preparation and professional development. *Journal of Education for teaching* , Abingdon , Apr 1999, V25n1 p1 7- 29 Apr).
- Villegas, Eleonora & Reimers, Fernando (2000). The Professional Development of Teachers as Lifelong Learning :Models, Practices and factors that Influence it. The Board on International Comparative Studies in Education of the National Research Council. Washington ,D.C.
- Volet, S. E. & Lund, C. P. (2004). Met cognitive instruction in introductory computer programming: a better explanatory construct for performance than traditional factors. *Journal of Educational Computing Research*, 10, 297-328.
- WWW.UNESCO.ORG
- www.ProQuest.com
- Watson, D. M. 1998. Blame the ethnocentric artifact! What research tells us about problems inhibiting teacher use of IT. In G. Marshall, & M. Ruohonen (Eds.), *Capacity Building for IT in Education in Developing Countries* (pp. 185-192). London: Chapman & Hall.
- Yoshima, Atsushi (1986). Expected style of Pre-Service programs for Teacher: Objectives, Content, Methods and Educational innovation in Japan. ERIC Number: ED 285762.
- Young, E. B. 1991. Empowering teachers to use technology in their classrooms. *Computers in the Schools* 8:1/2/3 , pp. 143-145.

Young, J.D. (2005). The effect of self-regulated learning strategies on performance in learner controlled computer based instruction. Educational Technology Research and Development, 44, 17-27.

## بسمه تعالی

### ضرورت ارتقاء سطح دانشگاه فرهنگی‌ان در حوزه محیط زیست

فاطمه حبیب‌اللهی<sup>۱</sup>، محمد حبیب‌اللهی<sup>۲</sup>

<sup>۱</sup>دانشجوی دبیری فیزیک دانشگاه فرهنگیان اصفهان ، f.habib2020@gmail.com

<sup>۲</sup>کارشناس ارشد آبیاری و زهکشی، عضو جمعیت دوستداران طبیعت نجف آباد، blue.drip2014@gmail.com

## چکیده

از حدود صد سال پیش با تاسیس مراکز تربیت معلم، تحولات زیادی در جامعه به وجود آمد. چند سالی است که این نظام برای تربیت معلمان شایسته و حرفه‌ای دست به اقدامات زیادی زده است. کشور ایران یکی از بحرانی‌ترین شرایط زیست محیطی در جهان را می‌گذراند و نیاز است با روش‌های مختلف سطح آگاهی عموم جامعه از مشکلات زیست محیطی و راهکارهای حفاظت از محیط زیست را بالا ببرد. یکی از بهترین روش‌ها، روش آموزش است. امروزه در مدارس تا حدودی به آموزش دانش‌آموزان در زمینه‌ی محیط زیست پرداخته می‌شود. حتی در برخی از دانشگاه‌ها توجه به این مسئله بسیار مهم شده است. اما متأسفانه توجه به مسائل محیط زیست و تلاش برای تثبیت رفتارهای زیست محیطی در دانشگاه فرهنگیان مغفول مانده است. در این مقاله تلاش شده با توضیح نقش آموزش و معلمان در حفاظت از محیط زیست و نقش دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلمان آگاه و مسئولیت‌پذیر در این حوزه، ضرورت توجه بیشتر دانشگاه فرهنگیان به مسائل زیست محیطی بیان شود. در پایان نیز با ارائه‌ی راهکارها و پیشنهادهای آرزومندیم روزی دانشگاه فرهنگیان به عنوان برترین دانشگاه سبز ایران معرفی شود.

**کلمات کلیدی:** محیط زیست، دانش زیست محیطی، دانشگاه فرهنگیان، تربیت معلم، معلمان

شایسته

## ۱. مقدمه

بحرانی بودن تمامی شاخص‌های محیط زیست در کشور، سیاست‌های کلان ناظر بر محیط زیست را به دغدغه‌ای عمومی، گسترده و دراز دامنه تبدیل کرده است. سیاست‌های کلانی که اولین طراحی آن‌ها در برنامه ی پنج ساله‌ی توسعه، یعنی مهم‌ترین سند بالادستی کشور پس از قانون اساسی صورت می‌پذیرد.

استفاد از ظرفیت‌های سازمانی، تشکل‌های مردمی، همگامی مراکز آموزشی و استفاده از پتانسیل بالقوه مدارس و دانشگاه‌ها، به ویژه دانشگاه فرهنگیان می‌تواند احساس وظیفه در قبال محیط زیست و پاسخگویی به نیازهای جامعه را به همراه داشته باشد. همچنین آشنایی با اسناد بالادستی در حوزه محیط زیست، همراهی و پیگیری خاستگاه‌های آنها توسط آحاد ملت، مسیری است که جز با آموزش، تکرار و تمرین در بین اقشار مختلف مردم میسر نخواهد بود. پا نهادن در این مسیر و آشنا نمودن قشر وسیعی از جامعه به عنوان دانش آموزان و آینده سازان ایران اسلامی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار بوده و نقش معلمان را در نهادینه سازی فرهنگ و اخلاق زیست محیطی بیش از پیش برجسته می‌نماید.

## ۲. سیر تاریخی نظام تربیت معلم

تعلیم و تربیت امری وقت گیر، پر ثمر و در عین حال دشوار است که در آن معلمان نقطه ی آغاز هر تحول آموزشی و پرورشی هستند. موضوع تربیت معلم و سیر تاریخی و تکوینی آن در آموزش و پرورش معاصر ایران از موضوعات مهمی است که می‌تواند حال و آینده را به گذشته پیوند دهد. تاریخچه ی تعلیم و تربیت در ایران نشان می‌دهد که توجه به آداب معلمی و متعلمی و تکریم شخصیت معلمان مورد توجه بسیار بوده است. تا زمان دارالمعلمین و دارالمعلمات در سال ۱۲۹۷، معلمان مکتب خانه‌ها و مدارس در مراکزی که اختصاص به تربیت معلم داشته باشند تربیت نمی‌شدند بلکه معمولاً از میان طلاب ساعی و با استعداد انتخاب می‌شدند. با تاسیس دارالفنون در سال ۱۲۲۸ و شکل‌گیری وزارت علوم در سال ۱۲۳۲ و ایجاد مدارس جدید و افزایش تعداد دانش آموزان، نیاز به معلمان به خوبی احساس شد. بنابراین از سال ۱۲۹۷ تا کنون استفاده از معلمان کارآمد و شایسته مورد توجه و تاکید صاحب نظران تعلیم و تربیت ایران قرار گرفته است. در طی این صد سال مراکز تربیت معلم به شرح زیر تاسیس و توسعه یافتند: [۵]

۲,۱ تاسیس دارالمعلمین و دارالمعلمات و دیگر مراکز تربیت معلم (۱۲۹۷\_۱۳۱۲): دارالمعلمین مرکزی، مدرسه ای دولتی و رایگان بود و تحت نظر وزارت معارف اداره می شد. وظیفه ی آن تامین معلم برای مدارس ابتدایی و دوره ی اول متوسطه بود.

۲,۲ تاسیس دانشسرا های مقدماتی و عالی و دیگر مراکز و تصویب قانون تربیت معلم (۱۳۱۲\_۱۳۵۷): به موجب قانون تربیت معلم دولت مکلف شد از فروردین ۱۳۱۳ تا مدت ۵ سال، ۲۵ باب دانشسرای مقدماتی و یک باب دانشسرای عالی دختران در تهران و ولایات دیگر تاسیس کند و دانشسرای عالی پسران را نیز تکمیل کند. با تاسیس دانشسرا های مقدماتی دارالمعلمین و دارالمعلمات تعطیل شد. گرچه دانشسراها از مهمترین مراکز تربیت معلم بودند ولی بنا به ضرورت مراکز دیگری برای تربیت و تامین معلمان نیز به وجود آمدند. این مراکز عبارت بودند از: دانشسراهای تربیت بدنی، کشاورزی، عشایری، هنری، راهنمایی، دوره ی تربیت معلم حرفه ای، سپاه دانش و ...

۲,۳ بازنگری در برنامه های تربیت معلم و گسترش مراکز (۱۳۵۷\_۱۳۸۱): پس از انقلاب اسلامی در اساسنامه ها، برنامه های درسی و آیین نامه های آموزشی و امتحانی مراکز تربیت معلم تغییراتی به وجود آمد. بنابراین در فاصله ی سال های ۵۸ تا ۸۱ مراکز متعددی برای تامین معلمان دوره ی ابتدایی و راهنمایی و همچنین مراکز تربیت دبیر دایر گردیده و از نظر کمی و کیفی توسعه ی قابل توجهی داشته است.

2.4 دوره ی رویکرد های مختلف به تربیت و تامین معلم، تعطیل یا محدود شدن تدریجی مراکز تربیت معلم (۱۳۸۱\_۱۳۹۰): از سال ۸۱ مراکز تربیت معلم دو و چهار ساله تعطیل شدند و فضاهای گسترده ی مراکز تربیت معلم بدون استفاده ماندند. علی رغم تاکیدها و تذکرات مکرر رهبر انقلاب مبنی بر احیا و تقویت تربیت معلم و اهمیت جذب، تعلیم و تربیت معلم از طریق مراکز شبانه روزی، روند تضعیف مراکز و سپردن امر تربیت معلم به دانشکده ها یا جذب به شیوه های دیگر ادامه یافت. معلمان طی این سال ها از طریق سرباز معلم یا استخدام حق التدریسی تامین می شد.

2.5 تجمیع مراکز تربیت معلم و تاسیس دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۰ تا کنون): پس از تصویب طرح تحول بنیادین در آموزش و پرورش، اساسنامه دانشگاه فرهنگیان در سال ۹۰ به تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی رسید و توسط رئیس جمهور وقت ابلاغ شد. در این سال با تجمیع مراکز تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان تشکیل شد. در پی آن برای به روز رسانی ساختار و برنامه ها تغییرات گسترده ای آغاز شد. بررسی ها نشان می دهد که در تمامی رشته های دانشگاه فرهنگیان در مقایسه با مراکز تربیت معلم، تعداد کل واحد ها و همچنین دروس مرتبط با مهارت های معلمی افزایش یافته و با ارائه ی دروس میان رشته ای موضوعی\_تربیتی، طرحی نو و خلاقانه ارائه شده است که می تواند به تربیت معلمان حرفه ای تر بینجامد. [۱۴]

### ۳. اسناد بالا دستی در حوزه ی آموزش و محیط زیست

#### ۳,۱ قانون اساسی کشور [۱۶]

با وجود اینکه مهمترین اصل قانون اساسی مرتبط با آموزش محیط زیست اصل ۵۰ است اما اصول ۳، ۸، ۴۳، ۴۵، ۵۱، ۱۰۰، ۱۴۷ نیز از این بعد قابل تفسیر است.

۳,۱,۱ اصل ۵۰ قانون اساسی: در جمهوری اسلامی ایران، حفاظت محیط زیست که نسل امروز و نسل های بعد باید در آن حیات اجتماعی روبه رشدی داشته باشند، وظیفه عمومی تلقی می گردد. از این رو فعالیت های اقتصادی و غیر آن که با آلودگی محیط زیست یا تخریب غیر قابل جبران آن ملازمه پیدا کند ممنوع است.

#### ۳,۲ سند چشم انداز ۲۰ ساله کشور در افق ۱۴۰۴ [۱۲]

۳,۲,۱ بند ۴ ویژگی های جامعه ی ایرانی : برخوردار از سلامت، رفاه و امنیت غذایی، تامین اجتماعی، فرصت های برابر، توزیع مناسب درآمد، نهاد مستحکم خانواده، به دور از فقر، فساد، تبعیض و بهره مند از محیط زیست مطلوب.

۳,۲,۲ سیاست های کلی برنامه چهارم توسعه \_ فرهنگی\_ قسمت ۹ بند ۲ : کسب فناوری به ویژه فناوری های نو شامل ریزفناوری و فناوری های زیستی، اطلاعات و ارتباطات زیست محیطی، هوا فضا و هسته ای.

۳,۲,۳ سیاست های کلی برنامه چهارم توسعه \_ فرهنگی\_ قسمت ۱۰ : اصلاح نظام آموزشی کشور شامل آموزش و پرورش، آموزش فنی حرفه ای و آموزش عالی و کارآمد کردن آن برای تامین منابع انسانی مورد نیاز در جهت تحقق اهداف چشم انداز.

۳,۲,۴ آمایش سرزمینی\_ اجتماعی\_ قسمت ۱۹ بند ۵ : حفاظت محیط زیست و احیاء منابع طبیعی.

#### 3.3 سند تحول بنیادین آموزش و پرورش [۱۱]

این سند که توسط شورای عالی انقلاب فرهنگی و آموزش و پرورش در هشت بخش تنظیم شده است، تحقق آرمان های انقلاب اسلامی را مستلزم تلاش همه جانبه و از جمله عرصه تعلیم و تربیت به عنوان مهمترین زیرساخت تعالی جامعه معرفی می کند.

آنچه که در هدف های کلان ۱ و ۲ و راهبردهای ۳، ۵، ۶، ۷ و ۸ از اهداف این سند آمده است به صراحت موضوع حفاظت از محیط زیست را به عنوان یکی از اهداف این سند به میان می آورد. همچنین استفاده از ظرفیت آموزش و پرورش به عنوان سازمان فراگیر و نیروی اثرگذار اجتماعی در خدمت اهداف

رشد و تعالی کشور به ویژه اهداف فرهنگی و اجتماعی موضوع قابل تاکید در این سند می باشد. موارد زیر از این سند نیز قابل تامل هستند :

۳,۳,۱ پیوستگی ۱ بند ۶ : پرورش تربیت یافتگانی که با درک مفاهیم بهداشت فردی و اجتماعی و مسائل زیست بوم طبیعی و شهری به منزله ی امانات الهی، شایستگی حفظ و ارتقای سلامت فردی و بهداشت محیطی را کسب می کنند و با ورزش و تفریحات سالم فردی و گروهی به نیاز های جسمی و روانی خود و جامعه بر اساس اصول برگرفته در نظام معیار اسلامی پاسخ می دهند.

۳,۳,۲ پیوستگی ۸ راهکار ۸\_۱ : اصلاح، ارتقا و تغییر نگرش به آموزش و پرورش به عنوان سازمان فراگیر و نیروی اثر گذار اجتماعی در خدمت اهداف رشد و تعالی کشور به ویژه اهداف فرهنگی و اجتماعی.

۳,۳,۳ پیوستگی ۸ راهکار ۸\_۶ : تقویت شایستگی های حرفه ای و اقتصادی مدیران و معلمان و فراهم آوردن ساز و کارهای اجرایی برای مشارکت فعال و موثر ایشان در برنامه های تربیتی و فعالیت های پرورشی مدارس.

۳,۳,۴ پیوستگی ۸ راهکار ۸\_۸ : مشارکت فعال آموزش و پرورش در مواجهه با نیاز های فوری و عمومی جامعه از قبیل شیوع بیماری های فراگیر، زلزله، رفع بی سوادی، حاکمیت قوانین و مقررات، حفظ و پاکیزگی محیط زیست، خدمت به محرومین، حرکت های خیر خواهانه ی مردمی و انقلابی از طریق برگزاری دوره ها، اردو های آموزشی و توجیهی برای آماده سازی مربیان و دانش آموزان.

۳,۳,۵ بیانیه ارزش ها بند ۷ : نقش معلم به عنوان هدایت کننده و اسوه ای امین و بصیر در فرآیند تعلیم و تربیت و موثرترین عنصر در تحقق مأموریت های نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی.

#### ۳,۴ سیاست های کلی محیط زیست (ابلاغی مقام معظم رهبری) [۱۳]

مقام معظم انقلاب اسلامی در اجرای بند یک اصل ۱۱۰ قانون اساسی، در نامه ای به رؤسای قوا، سیاست های کلی محیط زیست را ابلاغ کردند. ایجاد نظام یکپارچه ی ملی محیط زیست، مدیریت هماهنگ و نظام مند منابع حیاتی، جرم انگاری تخریب محیط زیست، تهیه ی اطلس زیست بوم کشور، تقویت دیپلماسی محیط زیست، گسترش اقتصاد سبز و نهادینه سازی فرهنگ و اخلاق زیست محیطی از جمله محورهای این ابلاغیه است.

برخی از بندهای سیاست های کلی محیط زیست که پس از مشورت با مجمع تشخیص مصلحت نظام تعیین شده، بدین شرح است:

بند ۱. مدیریت جامع، هماهنگ و نظام‌مند منابع حیاتی (از قبیل هوا، آب، خاک و تنوع زیستی) مبتنی بر توان و پایداری زیست‌بوم به‌ویژه با افزایش ظرفیت‌ها و توانمندی‌های حقوقی و ساختاری مناسب همراه با رویکرد مشارکت مردمی

بند ۱۲. تدوین منشور اخلاق محیط زیست و ترویج و نهادینه‌سازی فرهنگ و اخلاق زیست‌محیطی مبتنی بر ارزش‌ها و الگوهای سازنده‌ی ایرانی - اسلامی.

بند ۱۳. ارتقاء مطالعات و تحقیقات علمی و بهره‌مندی از فناوری‌های نوآورانه‌ی زیست‌محیطی و تجارب سازنده‌ی بومی در زمینه‌ی حفظ تعادل زیست‌بوم‌ها و پیشگیری از آلودگی و تخریب محیط زیست.

بند ۱۴. گسترش سطح آگاهی، دانش و بینش زیست محیطی جامعه و تقویت فرهنگ و معارف دینی مشارکت و مسئولیت‌پذیری اجتماعی به ویژه امر به معروف و نهی از منکر برای حفظ محیط زیست در تمام سطوح و اقشار جامعه.

### ۳,۵ منشور حقوق شهروندی ، ریاست جمهوری [۱۸]

این منشور با هدف استیفا و ارتقای حقوق شهروندی و به‌منظور تدوین «برنامه و خط‌مشی دولت»، موضوع اصل ۱۳۴ قانون اساسی، تنظیم شده و شامل مجموعه‌ای از حقوق شهروندی است که یا در منابع نظام حقوقی ایران شناسایی شده‌اند و یا دولت برای شناسایی، ایجاد، تحقق و اجرای آن‌ها از طریق اصلاح و توسعه نظام حقوقی و تدوین و پیگیری تصویب لوایح قانونی یا هرگونه تدبیر یا اقدام قانونی لازم تلاش جدی و فراگیر خود را معمول خواهد داشت. از مواد مهم این منشور می‌توان به موارد زیر اشاره نمود :

۳,۵,۱ ماده ۱۰۸ : حق دانش‌آموزان است که از آموزش و پرورش برخوردار باشند که منجر به شکوفایی شخصیت، استعدادها و توانایی‌های ذهنی و جسمی و احترام به والدین و حقوق دیگران، هویت فرهنگی، ارزش‌های دینی و ملی شود و آن‌ها را برای داشتن زندگی اخلاقی و مسئولانه توأم با تفاهم، مسالمت، مدارا و مروت، انصاف، نظم و انضباط، برابری و دوستی بین مردم و احترام به محیط‌زیست و میراث فرهنگی آماده کند.

۳,۵,۲ ماده ۱۱۳ : هر شهروند حق بهره‌مندی از محیط‌زیست سالم، پاک و عاری از انواع آلودگی، از جمله آلودگی هوا، آب و آلودگی‌های ناشی از امواج و تشعشعات مضر و آگاهی از میزان و تبعات آلاینده‌های محیط‌زیست را دارد.

### ۳,۶ سند برنامه درسی کشور [۱۰]

در سند برنامه درسی زیر عنوان هدف آموزش محیط زیست در کشور ایران به مواردی مانند رعایت موازین اخلاقی و معنوی در ارتباط با طبیعت و محیط زیست، حفظ و تعالی محیط زیست و سرمایه های طبیعی و ارزشمند دانستن مخلوقات هستی در محیط زیست اشاره شده است. [۱۹]

## ۴. آموزش محیط زیست

### ۴.۱ نیاز جامعه به ارتقا دانش زیست محیطی

مجموعه فعالیت های بشر برای دستیابی به رفاه، محیط زیست را تخریب کرده است. بر اساس تحقیقات انجام شده علت دگرگونی و تخریب محیط زیست ناشی از ناآگاهی یا عدم توجه به محیط اطراف، کمبود آموزش های علمی و کارشناسانه و خودخواهی انسان و پشت کردن به ارزش ها و آداب و رسوم گذشته در جهت حمایت از آن بوده است. [۱۵]

امروزه بحران های محیط زیست به حدی است که حتی انسان و سایر موجودات زمین را با خطر جدی روبرو کرده است. به همین دلیل مبانی نظری و نحوه ی نگرش مکاتب و بالطبع انسان ها به محیط زیست و جهان طبیعت به عنوان عاملی مهم و تعیین کننده در تعامل انسان ها با طبیعت مورد توجه مدیران و مسئولان جهانی و ملی محیط زیست قرار گرفته است. ایران یکی از بزرگترین بحران های زیست محیطی امروز جهان که بخش عمده ای از آن مرتبط با کمبود آگاهی و ضعف دانش در زمینه ی ارتباط انسان با محیط زیست و منابع طبیعی است را طی می کند.

قابل ذکر است موضوع محیط زیست یکی از پیش زمینه های اصلی در تمامی حوزه های دیگر اعم از تولید، آموزش، اشتغال، کشاورزی و سیاست می باشد که در صورت بی توجهی به آن به طور قطع در تمامی حوزه های دیگر نیز متضرر گردیده و زیان خواهیم کرد. از دیدگاه متخصصان محیط زیست ارتقاء کیفیت زندگی بشر در چارچوب موازین توسعه پایدار، محور اصلی آموزش های زیست محیطی است که به این منظور باید آموزش های علمی و عملی لازم در جامعه توسعه یابد. [۸]

### ۴.۲ نقش آموزش در حفاظت از محیط زیست

رسیدن به هدف حفاظت از محیط زیست و منابع طبیعی تنها وظیفه ی ارگان های درگیر مانند سازمان محیط زیست و اداره ی منابع طبیعی نیست؛ چرا که وسعت این حوزه به حدی است که مسئولیت بزرگ و آگاهی تک تک افراد جامعه را می طلبد. بخش مهمی از تهدیدات زیست محیطی از عدم و یا ناکافی بودن دانش و آگاهی افراد جامعه ناشی می شود و لذا آموزش می تواند نقشی مهم و بی بدیل در این حوزه داشته باشد.



هیچ شکی نیست که عرصه ی تعلیم و تربیت یا همان آموزش و پرورش یکی از زیرساخت های اصلی و بسیار مهم هر جامعه ای برای دست یافتن به توسعه ای مبتنی بر عقل، خرد و دانایی جهت ساختن جامعه ای قدرتمند و متعالی می باشد. از این رو می باست نظام آموزش و پرورش با پی ریزی نظامی کارآمد و با بهره گیری از تمام ظرفیت های داخلی و همچنین دانش روز دنیا، رسیدن به پویایی و کارآمدی نسل حاضر را راهبری و رهبری نموده و در واقع بتواند نقش معمار فرهنگی، علمی و آموزشی را به عنوان زیرساخت اصلی تمامی حوزه های دیگر به درستی ایفا نماید.

آموزش محیط زیست یکی از راه حل های اساسی برای مقابله با بحران های محیط زیستی ناشی از فعالیت انسان است. آموزش محیط زیست از طریق افزایش آگاهی، بینش، نگرش، دانش، مهارت و تعهد، جلب مشارکت و ارائه ی الگو های عملی می تواند زمینه ساز اجرای اصول و ابعاد مندرج در اسناد بالادستی شود. آموزش محیط زیست بنیادی ترین شیوه در حفاظت از محیط زیست بوده که هدف از آن یافتن بهترین نظام و شیوه ی ارائه ی مطالب، نحوه ی فعالیت ها و اجرای ساختاری است که زمینه ساز ارتقای آگاهی های محیط زیستی در سطوح جامعه می شود تا هر فرد از طریق احترام گذاشتن به طبیعت، خود را مسئول حفظ و حمایت محیط زیست بداند. تردیدی نیست که آموزش محیط زیست به طور مستمر و هدف دار برای اقشار مختلف جامعه می تواند به داشتن جامعه ای با رهبران محیط زیستی منجر شود. [۱۵]

آموزش و پرورش یکی از مهمترین نهاد های موثر در خصوص اشاعه ی فرهنگ اخلاق زیست محیطی در جوامع است. آموزش مقدمه ی فرهنگ سازی است و بدون فرهنگ سازی اهداف مورد نظر محقق نمی شوند. آموزش محیط زیست باید در جهتی حرکت کند که دانش آموزان را به افرادی واجد رفتار تثبیت شده در زمینه ی حفاظت، حمایت و بهسازی محیط زیست و شهروندانی مسئول تبدیل نماید. نظام رسمی آموزش و پرورش ایران در زمینه ی محیط زیست نسبت به سال های قبل گام هایی به جلو برداشته است اما این گام ها برای رسیدن به کمال مطلوب بسیار کوچک می نمایانند.

توجه به بحث آموزش محیط زیست و به ویژه روش های نوین آموزش و انتقال اطلاعات در مراکز آموزشی از یکسو و آشنایی با روش های ترویج این دانش در سطح محلی و ملی برای آگاهی مردم، از سوی دیگر اهمیت اساسی دارد. در این راستا توجه به آموزش و ترویج محیط زیست در سطوح دانشگاهی به عنوان یک نقطه ی شروع ضمن اینکه می تواند در پر کردن این خلاء مفید واقع شود، قادر است افرادی را با تخصص ها و مهارت های لازم برای اشاعه ی دانش و اطلاعات مربوط به محیط زیست و بحران های پیش رو تربیت نماید. آموزش محیط زیست باید در دو سطح آموزش رسمی و غیر رسمی صورت گیرد. در آموزش رسمی تلاش ها در جهت گنجاندن موضوعات زیست محیطی در دوره های رسمی و قبل و بعد از دانشگاه و تربیت معلمان و افراد ماهر در به کارگیری، تولید و انتقال دانش زیست

محیطی مطرح است. در بعد غیر رسمی آموزش باید به نحوی باشد که تمامی عمر و به ویژه سنین بعد از دانشگاه را برای تمام افراد دانشگاهی و غیر دانشگاهی به منظور تحقق آموزش برای همه، پوشش دهد. [۱۷]

یکی از موارد مهم در راستای آموزش محیط زیست داشتن برنامه های جامع و منسجم است. در نظام آموزشی ایران توجه چندانی به این مهم نمی شود. در جهت نهادینه کردن تفکر حفاظت از محیط زیست باید به تمامی رده های مختلف آموزشی از دبستان تا دانشگاه، آموزش عموم مردم و آموزش متخصصان و مدیران توجه وافر داشت. بخشی که در زمینه ی محیط زیست نیازمند توجه فوری دولت است، دوره های تربیت معلم می باشند. [۹]

### ۴,۳ اقدامات جهانی و کاستی های درونی

۴,۳,۱ در بخش فعالیت های مرتبط با آموزش محیط زیست فاصله ی بسیار زیادی بین کشور های منتخب با ایران است که ناشی از وجود فاصله ی زیاد بین اهداف مد نظر با برنامه ی ایجاد شده در کشورمان است.

برجسته ترین فعالیت های آموزش محیط زیست در کشور های منتخب به شرح زیر است: [۲]

آمریکا: ۱. اجرای برنامه های آموزشی برای معلمان ۲. تدوین دستورالعمل آموزش محیط زیست برای معلمان ۳. اختصاص مجموعه جوایزی برای معلمان برتر در زمینه ی آموزش محیط زیست

استرالیا: ۱. تاسیس مرکز تحقیقات محیط زیست در آموزش و پرورش با جهت گیری توسعه پایدار ۲. توسعه ی حرفه ای معلمان ۳. تاسیس شبکه ی ملی آموزش محیط زیست با همکاری مدیران آموزش و پرورش.

ترکیه: ۱. ایجاد مدیریت زیست محیطی و انجام فعالیت های مناسب برای توسعه ی دانش معلمان از مسائل زیست محیطی ۲. آموزش محیط زیست از پیش دبستان تا پایان دانشگاه ۳. آموزش ضمن خدمت کارکنان، مدیران، مقامات دولتی و دانشگاهیان

چین: ۱. تصویب " برنامه ی اقدام ملی برای تبلیغات و آموزش و پرورش " و پیشنهاد اینکه آموزش محیط زیستی صرفا در دروس زیست شناسی و جغرافیا اعمال نشود بلکه در سایر دروس نیز باید گنجانده شود ۲. فراهم کردن زمینه ی آموزش معلمان مدارس و مدیران ۳. تاسیس سه مرکز تربیت معلم آموزش محیط زیست در پکن، شانگهای و جوکیونگ. [۲۱]

سوئد: ۱. اجرای آموزش محیط زیست به صورت یکپارچه ۲. اجرای سمینار های گوناگون درباره ی محیط زیست ۳. تشکیل آژانس حفاظت از محیط زیست با هدف چاپ و نشر برنامه های درسی جدید،

ارائه ی روش های آموزشی مناسب، تهیه ی راهنمای معلمان، فراهم کردن مواد درسی برای آموزش ضمن خدمت معلمان و اجرای سمینار ها.

مالزی: دانشکده ی دانشگاه مالایا دروس تخصصی برای آموزش مربیان ایجاد کرده است. هدف کلی در این دوره ها بحث درباره ی موضوعات و مشکلات زیست محیطی است. مربیان تحت تعلیم با هر پیش زمینه ای نسبت به مسائل زیست محیطی حساس می شوند با این هدف که تجربه ای که به آن ها انتقال می یابد در آینده به دانش آموزان منتقل می شود. [۸]

۴,۳,۲ کمبود های ایران: ۱. تاسیس مرکز تحقیقات در آموزش و پرورش با هدف ارائه ی توصیه های مشورتی برای تصمیم گیری در زمینه ی آموزش محیط زیست به مقامات بالا ۲. تشکیل آژانس حفاظت از محیط زیست با هدف چاپ و نشر برنامه های درسی جدید، روش های آموزشی، تهیه ی راهنمای معلمان و فراهم آوردن مواد درسی برای آموزش ضمن خدمت معلمان در تابستان ۳. تربیت معلمان متخصص در زمینه ی محیط زیست ۴. در سیاست گذاری های آموزشی بیشتر مراکز، موسسات و دانشگاه ها چشم انداز روشنی در زمینه ی راهبرد های مورد نیاز برای آگاه ساختن جامعه و مخاطبان خود در خصوص محیط زیست و نیاز های آموزشی حال و آینده ندارند. [۱]

## ۵. نقش معلمان در تربیت نسل دوستدار محیط زیست

شکل گیری هویت از جمله مهمترین اهداف تعلیم و تربیت به حساب می آید. از سوی دیگر معلم از جمله مهمترین و موثرترین عناصر در فرایند تعلیم و تربیت است. بنابراین معلم در فرایند فرهنگ پذیری، جامعه پذیری و شکل گیری هویتی، به ویژه هویت فرهنگی دانش آموزان نقش کلیدی دارد.

ترویج و آموزش در زمینه ی محیط زیست نقش اساسی در حفاظت از محیط زیست دارد و امروزه معلمان به عنوان مهمترین رکن در نظام تعلیم و تربیت جامعه به حساب می آیند؛ تا جایی که با آگاهی از تحولات زیست محیطی و شناخت انواع دانش ها و مهارت ها قادر خواهند بود وظیفه ی خطیر خود را در آموزش حفظ محیط زیست به انجام رسانند. مسئولیت معلمان در انتقال مطالب درسی به شاگردان خلاصه نمی شود؛ بلکه باید به گونه ای باشد که در طرز تفکر و عقاید شاگردان در زمینه ی حفظ محیط زیست نیز تغییراتی به وجود آورد تا سبب تحول در نگرش، افکار و رفتار فراگیران گردد. [۴]

برای اطمینان از میزان آگاهی های زیست محیطی و فعالیت های مربوط به آموزش محیط زیست، کافی است بازدید از یکی از مدارس انجام گیرد تا مشاهده شود چند درصد از معلمان به آموزش مسائل زیست محیطی به صورت جدی می نگرند و خود را درگیر مسائل آموزش محیط زیست می نمایند. تعهد معلمان نسبت به محیط زیست از عوامل موفقیت آموزش محیط زیست است و این در حالی است که معلمان در دوره ی تربیت معلم آموزش به خصوصی در این زمینه دریافت نمی کنند. [۹]

در جزوه ی آموزشی معلمین و حفظ محیط زیست آمده است که مربی باید :

۱. در مقابل موضوعات مربوط به محیط زیست احساس مسئولیت نماید ۲. برای کمک به روند آموزشی، منابع طبیعی را بشناسد ۳. چالش ها و معضلات محیط زیست را بداند ۴. دوستدار طبیعت و محیط زیست باشد ۵. آگاهی افراد نسبت به مسائل زیست محیطی و یادآوری مسئولیت های سنگین در حفظ و حراست از آن را به دانش آموزان القا نماید ۶. مهارت های لازم را در تشخیص و برطرف کردن مشکلات زیست محیطی در دانش آموزان به وجود آورد. [۸]

غایت سخن اینکه زمانی در آموزش مفاهیم محیط زیست به دانش آموزان موفق خواهیم بود که اولاً آموزشگران و معلمان، خود به درستی تحت آموزش قرار گرفته و از نظر سطح دانش، آگاهی و مسئولیت پذیری در این حوزه به درجات بالا رسیده باشند و در گام بعدی دانش آموزان نیز با مفاهیم زیست محیطی در محتوای آموزشی تحت تعلیم و تربیت قرار گیرند.

## ۶. نقش دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلمان آگاه به مسائل زیست محیطی

همه می دانیم که برای هر نسل دانشگاهی رسالت های مختلفی تعیین شده است. به زبان ساده دانشگاه های نسل اول دانشگاه هایی بر مبنای آموزش بودند و فعالیت های آنان نیز از طریق تعلیم به شیوه ی همیشگی صورت گرفت. دانشگاه های نسل دوم فعالیت های پژوهشی و تحقیقاتی را مبنای کار خود قرار دارند و بر همین اساس مشغول به فعالیت شدند. دانشگاه نسل سوم دانشگاهی مبتنی بر مواردی مانند کارآفرینی و تولید ثروت بود. حال مسئولیت نسل چهارم دانشگاه های کشور چیست؟

چندی است که مسئولین وزارت علوم و روسای دانشگاه ها از مسئولیت پذیری اجتماعی دانشگاه ها صحبت می کنند. اگر بخواهیم به زبان ساده مسئولیت پذیری اجتماعی را معنی کنیم، می توان گفت دانشگاه ها بر اساس این رسالت، بیشتر در جامعه حضور دارند، با مسائل و مشکلات آن آشنا می شوند و تلاش می کنند بر اساس تخصص خود نسبت به رفع آن گام بردارند.

حل مسائل زیستی از جمله مواردی است که در راستای رفع آن به کمک دانشگاه های سطح یک کشور نیاز است. در حال حاضر به عنوان مثال دانشگاه شیراز در زمینه ی رفع مشکلات زیست محیطی تالاب بختگان مشغول فعالیت است. همچنین برخی دانشگاه ها مانند دانشگاه شهید چمران اهواز و دانشگاه تهران در راستای رفع مشکلات ریزگرد ها همکاری می کنند.

با توجه به رسالت دانشگاه فرهنگیان، یعنی پرورش معلمان شایسته و با توجه به ظرفیت ها و موقعیت های بسیار مناسب آن میتوان آموزش مسائل زیست محیطی و آشنایی کامل دانشجو معلمان و به تبع آن دانش آموزان، خانواده و جامعه، را در دستور کار این دانشگاه قرار داد. برنامه ی درسی تربیت معلم را می توان از جمله حساس ترین و مهمترین مولفه های تعلیم و تربیت دانست، زیرا موفقیت یا عدم

موفقیت در ایجاد تحول در نظام های آموزشی منوط به قابلیت ها و توانمندی های حرفه ای معلمانی است که مجریان اصلی برنامه های آموزشی در محیط واقعی هستند. به عبارت دیگر دانش، توانش و نگرش معلمان بستگی زیادی به قابلیت هایی دارد که در مراکز تربیت معلم در قالب برنامه های درسی به آن نائل شده اند.

در حال حاضر در چارت درسی تمامی رشته های دانشگاه فرهنگیان تنها یک درس عمومی دو واحدی تحت عنوان سلامت، بهداشت و صیانت از محیط زیست وجود دارد. با توجه به نقش بسیار مهم این دانشگاه در تربیت نسل های آینده، نیاز به وجود واحد های درسی بیشتر برای آگاه سازی و علاقه مندی دانشجو معلمان نسبت به مسائل زیست محیطی احساس می شود. امروزه دیگر نقش معلمان تنها انتقال مطالب نیست، چرا که ایشان فراتر از آن می بایست در راستای تحقق اهداف جامعه قدم بردارند و به آموزش مطالب بپردازند. از آن جا که انجام این نقش با درگیر شدن معلمان با مسائل اجتماعی حاصل می شود، تربیت دانشجو معلمان باید به شیوه ای باشد که موضوعات مربوط به اجتماع در ایشان نهادینه شود تا در آموزش های خود این موارد را در نظر داشته باشند. [۲۰]

دانشجو معلمان به عنوان کسانی که قرار است در خط مقدم تربیت نسل های جدید جامعه قرار گیرند، به نوبه ی خود باید احترام قائل شدن، احساس تعلق خاطر داشتن و به طور کلی حفاظت از محیط زیست را به خوبی فرا گیرند. دانشگاه تربیت معلم (فرهنگیان) به عنوان قوه ی تفکر و موتور جست و جوی آموزش و پرورش می تواند در نهادینه کردن و ایجاد زیرساخت فکری و درونی در اجرای تفکر و عملیاتی شدن تحول و توسعه ی پایدار نقش کلیدی را ایفا کند.

در حال حاضر تربیت افراد ماهر در زمینه ی آموزش محیط زیست برای توسعه ی کشور امری است که اهمیت و فوریت آن اثبات شده و در کشور های توسعه یافته سال هاست که اجرایی شده است. [۱۵]

بنابراین آموزش محیط زیست باید به بخش لاینفک برنامه های تربیت معلم تبدیل شود تا کادری تعلیم دیده از معلمان با توانایی آفرینش گرایش ها و رفتار های صحیح نسبت به محیط زیست به وجود آید. [۹]

## ۷. دانشگاه های سبز در ایران و جهان

مواد ۶۰ و ۶۴ در قانون برنامه ی چهارم توسعه، دولت و سازمان حفاظت از محیط زیست را مکلف به پرداختن جدی به امر آموزش محیط زیست در کلیه ی واحد های آموزشی، مراکز عالی و با تاکید بر گروه های اثرگذار و اولویت دار کرده است. آموزش عالی که بیانگر نوعی سرمایه گذاری در منابع انسانی است، در راستای تحقق بخشیدن به اهداف توسعه ی پایدار، ساخت یک جامعه ی سالم و پرداختن به

این مسائل نقش اساسی دارد. یکی از این زمینه ها در بخش آموزش رسمی کشور در برنامه ی جامع آموزش همگانی محیط زیست، طرح دانشگاه های سبز است. [۷]

تعریف دانشگاه سبز: دانشگاه سبز دانشگاهی است که در تمام فعالیت های آن اعم از آموزشی و پژوهشی و تمامی خدمات موجود مثل امور اداری، مالی، آزمایشگاه ها، کارگاه ها و ... دیدگاه بهداشتی، ایمنی حفاظت از محیط زیست و استفاده ی کارآمد و بهینه از منابع و مواد مصرفی بتواند در تحقق اهداف توسعه ی پایدار جامعه مورد تاکید و عمل قرار گیرد. [۶]

در طرح دانشگاه سبز، ذهن ابتدا به سمت فضای سبز دانشگاهی می رود اما به صورت جدی تر منظور اداره کردن همه ی فعالیت های بشری و محیط زیستی در قرن ۲۱ با کمترین زیان برای محیط زیست است که در این طرح دانشگاه های سراسر جهان به عنوان یک نماد در جهت حفظ و نگهداری، سبز سازی و ترویج آموزش های اساسی در مدیریت منابع محیط زیستی موثر خواهند بود.

در تمامی دانشگاه های جهان سیستمی به نام سیستم پایداری وجود دارد که این امکان را می دهد تا تمامی دانشگاه ها میزان پیشرفت خود را در زمینه ی توسعه ی پایدار و حفظ منابع طبیعی ارزیابی کرده و بر اساس نوع فعالیتش در چهار رده ی پلاتین، طلا، نقره و برنز قرار گیرند. در جهان ۱۹ دانشگاه در رده ی برترین دانشگاه های جهان قرار دارند. این دانشگاه ها با ارائه ی طرح هایی برای کاهش زباله، مصرف درست انرژی، ارائه ی کمک های مالی به دانشجویان در پروژه های محیط زیستی، ترویج حمل و نقل جایگزین و سایر اقداماتی که به نفع محیط زیست خواهد بود به این برتری دست یافته اند.

نخستین دانشگاه در جهان، دانشگاه ایالتی کلرادو فورت کالینز، سبزترین نهاد آموزشی در ایالات متحده ی آمریکا است که در رده بندی پلاتین در جهان قرار دارد. فضای این دانشگاه مجهز به اولین خانه ی سبز خورشیدی است که از این طریق هوای مطبوع کل مجموعه، ارتباط مستقیمی با فضای خارجی سرسبز بیرونی آن دارد.

دانشگاه دوم، کالج سبز کوه واقع در کنار دریاچه ای در جنوب ورمونت است. این دانشگاه در برنامه های درسی خود آموزش هایی با عنوان پایداری محیط زیست قرار داده که برای دانشجویان مفید بوده و به همین دلیل از نظر سطح علمی در موضوع محیط زیست به خود می بالد. این کالج در دامنه ی یک کوه سبز واقع شده است و به عنوان دومین دانشگاه سبز در ایالات متحده آمریکا شناخته می شود.

دانشگاه سوم دانشگاه کالی است که یکی از قدیمی ترین دانشگاه های ایالت متحده ی آمریکا است. این کالج در سال ۲۰۱۳ به عنوان چهارمین دانشگاه سبز در آمریکا انتخاب شد. همچنین کالی سال های زیادی است که در زمینه ی محیط زیست مطالعات گسترده ای انجام داده و به همین دلیل تا کنون جایزه های بسیاری را دریافت کرده است. اتفاقی که در این دانشگاه همواره جریان دارد این است که دانشجویان این دانشگاه موظفند با انجام پژوهش های علمی و البته با همکاری اعضای هیئت علمی، چالش های پیچیده ی زیست محیطی را حل کنند.

ایران نیز به عنوان یک کشور در حال توسعه چنان چه به محیط زیست خود ارج ننهد بدون شک با مشکلات اساسی رو در رو خواهد بود و نخواهد توانست به اهداف توسعه ای و چشم انداز ۲۰ ساله ی کشور دست یابد. در این زمینه دانشگاه های کشور با توجه به اقلیم متفاوت هر استانی فعالیت های بسیاری را در خصوص سبز سازی دانشگاه ها انجام داده اند. دانشگاه های بسیاری در ایران مانند دانشگاه صنعتی اصفهان به عنوان دانشگاه پایلوت و اولین دانشگاه سبز کشور، دانشگاه صنعتی امیر کبیر با تغییر در فضای سبز دانشگاهی خود، دانشگاه زنجان که بر اساس رتبه بندی " گرین متریک"، در میان ۳۰۱ دانشگاه جهان به عنوان یکی از سبزترین دانشگاه های جهان شناخته شد، دانشگاه صنعتی شریف که همواره پیش قدم در سبز سازی فضا ها و فناوری های نوین بوده و همچنین دانشگاه آزاد اسلامی که با ایجاد کمیته ی توسعه ی فناوری محیط زیست، توسعه ی فناوری انرژی های پاک و تجدیدپذیر و کمیته ی توسعه ی فناوری آب، خشکسالی، کشاورزی و منابع طبیعی همواره در این امور پیش قدم بوده است.[۶]

## ۸. نتیجه گیری

امروزه مشکلات زیست محیطی در ایران به معضل بزرگی تبدیل شده است. با توجه به نقش دانشگاه فرهنگیان به عنوان مرکز اصلی تربیت معلم در ایران و با توجه به رسالت این دانشگاه یعنی تربیت معلمان شایسته، ضروری است موضوع محیط زیست را به عنوان مهمترین موضوع در مراکز تربیت معلم مطرح کنیم؛ چرا که با تربیت معلمان آگاه و مسئولیت پذیر در این حوزه می توان آگاهی ها و مهارت های زیست محیطی را به دانش آموزان، خانواده ی آن ها و جامعه منتقل کرد.

آموزش فقط شامل انتقال مطالب نیست بلکه بخشی از آن با انجام فعالیت های مشارکتی در ذهن نهادینه می شود. در نتیجه برای داشتن جامعه ای آگاه، توانا و ماهر در حوزه ی محیط زیست، بهتر از تربیت معلمان کشور آغاز کنیم و با ارتقاء جایگاه دانشگاه فرهنگیان در این حوزه و معرفی آن به عنوان دانشگاه مادر به سبب اثربخشی آن بر قشر عظیمی از جامعه و نسل های آینده، گام بلندی در کاهش مشکلات زیست محیطی برداریم.

## ۹. پیشنهادات

\_\_ افزایش فضای سبز دانشگاه ها

\_\_ استفاده از آبیاری نوین در سطح دانشگاه ( قطره ای یا بارانی)

\_\_ استفاده از منابع انرژی تجدید پذیر

- \_ استفاده از شرایط اقلیمی دانشگاه ها مثلا جمع آوری آب باران در مناطق پر بارش یا استفاده از انرژی خورشیدی در مناطق کویری و ....
- \_ افزایش میزان علاقه ی دانشجو معلمان نسبت به محیط زیست
- \_ استفاده از وسایل و سیستم های کم مصرف در بخش اداری و خوابگاه ها
- \_ دو جداره سازی شیشه ها و استفاده از شیشه های بازتابنده جهت کاهش مصرف انرژی
- \_ گنجاندن واحد های درسی بیشتر مربوط به مسائل زیست محیطی در چارت درسی دانشجویان و تقویت بنیه ی علمی آن ها در این زمینه
- \_ برگزاری برخی از آزمون های درسی به صورت دیجیتال
- \_ ارتقاء سطح دانش اعضا در زمینه ی محیط زیست از طریق برگزاری کارگاه های آموزشی، سمینار های علمی و واحد های تفریحی و آموزشی
- \_ آموزش الگوی بهینه ی مصرف و الگوی پایدار تولید در جامعه
- \_ تدریس و آموزش اخلاق زیست محیطی
- \_ انتشار نشریه، جزوه و فیلم های آموزشی مربوط به حفاظت از محیط زیست
- \_ تهیه ی بروشوری جامع از مواد بازیافتی و تشویق دانشجویان و کارکنان به تفکیک زباله
- \_ تجهیز کتابخانه ها در زمینه ی محیط زیست
- \_ تشویق دانشجویان و اساتید به انجام پروژه های تحقیقاتی و اجرایی در زمینه ی حفاظت محیط زیست
- \_ تعامل دانشگاه فرهنگیان با سایر دانشگاه های به روز ایران و جهان در رابطه با آموزش محیط زیست
- \_ تخصیص بودجه ی جداگانه برای تشکیل کانون های محیط زیست و فعالیت های آن ها
- \_ مشارکت با سازمان حفاظت از محیط زیست و شهرداری ها در اجرای برنامه ها

منابع



- [۱] بیرجندی، محمد، و شبیری، سید محمد، و لاریجانی، مریم، (۱۳۹۶). سیاست های اصلی در تدوین و اجرای راهبرد های آموزش محیط زیست در برنامه ی ششم توسعه. نشریه راهبرد، دوره ۲۶، شماره ۸۴، صفحه ۱۳۳\_۱۴۷
- [۲] پریشانی، ندا، و همکاران، (۱۳۹۶). بررسی تطبیقی اهداف آموزش محیط زیست و فعالیت های مرتبط با آن در کشور های منتخب و ایران در راستای پیشنهاد فعالیت هایی برای ایران. نشریه رویکرد های نوین آموزشی، دوره ۱۲، شماره ۱، صفحه ۱\_۲۴
- [۳] تیموری، جمشید، و تیموری، محمد، (۱۳۹۲). نقش معلمان در حفاظت از پاسداشت محیط زیست با تاکید بر آموزش در مدارس. کنفرانس ملی جغرافیا گردشگری منابع طبیعی و توسعه پایدار
- [۴] جوکار، اسماعیل، و همکاران، (بی تا). بررسی و شناسایی نقش معلمان در آموزش حفظ محیط زیست. همایش بین المللی پژوهش های محیط زیست و کشاورزی ایران
- [۵] حبیبی، مریم، و پیری، عفت. (۱۳۹۵)، سیر تاریخی و تکوینی تربیت معلم از سال ۱۲۹۷ تا ۱۳۸۷ در ایران معاصر. دومین همایش ملی تربیت معلم، اصفهان، دانشگاه فرهنگیان
- [۶] حدادی، مزده، (۱۳۹۵). راهکار های تبدیل شدن به دانشگاه های سبز در مسیر توسعه پایدار و گسترش مدیریت سبز در دانشگاه ها. دومین کنگره ی بین المللی زمینفضا و انرژی های پاک با محوریت مدیریت منابع طبیعی، کشاورزی و توسعه پایدار.
- [۷] خلیل نژاد، سید محمدرضا، (۱۳۸۹). دانشگاه های سبز ایران پیشتازان در توسعه ی پایدار. چهارمین همایش تخصصی مهندسی محیط زیست
- [۸] دفتر آموزش و مشارکت مردمی سازمان حفاظت محیط زیست، (بی تا). جزوه ی آموزشی معلمین و حفظ محیط زیست. [بی جا: بی نام]
- [۹] رضانی قوام آبادی، محمدحسین، (۱۳۹۱). بررسی راهبردی آموزش حفاظت از محیط زیست در ایران (ضرورت ها و تنگنا ها). نشریه راهبرد، دوره ۲۱، شماره ۶۵، صفحه ۲۳۳\_۲۵۷
- [۱۰] سند برنامه درسی جمهوری اسلامی ایران
- [۱۱] سند تحول بنیادین آموزش و پرورش
- [۱۲] سند چشم انداز ۲۰ ساله کشور در افق ۱۴۰۴
- [۱۳] سیاست های کلی محیط زیست (ابلاغی مقام معظم رهبری)
- [۱۴] شریفی نجف آبادی، رسول. (۱۳۹۷). مقایسه ی تطبیقی برنامه های درسی تربیت معلم قدیم با دانشگاه فرهنگیان

[۱۵] شیخ الاسلامی، مریم، و شبیری، سید محمد، (۱۳۹۵). جایگاه آموزش محیط زیست در سند چشم انداز ۱۴۰۴ و قانون اساسی. نشریه راهبرد، دوره ۲۵، شماره ۸۰، صفحه ۲۵\_۳۳

#### [۱۶] قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران

[۱۷] محمودی، حسین، و ویسی، هادی، (۱۳۸۴). ترویج و آموزش محیط زیست رهیافتی در حفاظت از محیط زیست. نشریه علوم محیطی، دوره ۲، شماره ۸، صفحه ۵۷\_۶۴

[۱۸] منشور حقوق شهروندی، ریاست جمهوری

[۱۹] میرشاه جعفری، سید ابراهیم، و شریفیان، فریدون، و فرهادیان، مهرداد. (۱۳۹۶). بررسی تطبیقی آموزش محیط زیست و فعالیت های مرتبط با آن در کشور های منتخب و ایران در راستای پیشنهاد فعالیت هایی برای ایران، نشریه رویکرد های نوین آموزشی، دوره ۱۲، شماره ۱، صفحه ۱\_۲۴

[۲۰] میهمی، حسین، و باستان، محمد امین، (۱۳۹۷). آموزش مرحله ای معلمان و دانشجو معلمان با رویکرد اجتماعی\_فرهنگی. دوفصلنامه راهبردی نوین تربیت معلمان، دوره ۵، شماره ۴

[۲۱] همتی، زهرا، و شبیری، سید محمد، (۱۳۹۵). بررسی وضعیت آموزش محیط زیست در کشور ایران و مقایسه ی آن با سایر کشور های جهان. فصلنامه انسان و محیط زیست، دوره ۱۴، شماره ۲، صفحه ۶۱\_۸۱

امکان سنجی کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات (ICT) در فرایند یاددهی و یادگیری

چکیده

سمیه حسینی\*

حسین احمدی مقدم\*\*

هدف این پژوهش امکان سنجی کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند یاددهی و یادگیری بوده و، جامعه آماری آن شامل ۱۱۰۰۰، دانش آموزان و ۳۶۴ نفر عوامل آموزشی دوره پیش دانشگاهی شهر زنجان که از میان آن ها بر اساس جدول تعیین حجم نمونه کوکران تعداد ۳۷۱ نفر دانش آموز و از عوامل

آموزشی ۱۸۷ نفر با روش تصادفی ساده چند مرحله‌ای، به عنوان نمونه انتخاب شده‌اند. روش پژوهش به کار رفته توصیفی پیمایشی و از نظر زمانی یک مطالعه مقطعی و ابزار اندازه‌گیری پرسشنامه می‌باشد، که روایی آن توسط متخصصان تأیید شده و پایایی نیز از طریق ضریب آلفای کرانباخ محاسبه شد، که مقدار ۳۰/۸۶ بدست آمد و چون بالاتر از ۶۰٪ بوده، می‌توان نتیجه گرفت که ابزار از پایایی مناسبی برخوردار می‌باشد. روش آماری نیز با استفاده از نرم افزار *SPSS* و آزمون *t* انجام شده است. در این مطالعه، امکان سنجی در پنج محور (سواد کامپیوتری، قوانین و مقررات، تولید محتوای آموزشی و نرم افزاری، زیر ساخت‌های سخت‌افزاری و تجهیزاتی، نگرش عوامل آموزشی) مورد بررسی قرار گرفت و یافته‌های نشان داد که کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در جامعه مورد مطالعه از نظر (سواد کامپیوتری، قوانین و مقررات، تولید محتوای آموزشی، زیر ساخت‌های سخت‌افزاری و نرم‌افزاری، نگرش عوامل آموزشی) برای اجرای فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند یاددهی و یادگیری، معنی دار بوده و زمینه اجرای آن فراهم می‌باشد.

**کلید واژه‌ها:** فناوری اطلاعات و ارتباطات ( ICT )، یاددهی و یادگیری، عوامل آموزشی، امکان سنجی، دوره پیش دانشگاهی.

\* دانشجوی مدیریت فناوری اطلاعات، واحد تهران مرکز، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

\* \* کارشناسی علوم تربیتی، اداره آموزش و پرورش شهرستان ماهنشان، زنجان، ایران، ( نویسنده مسئول).

( شماره تماس: ۰۹۱۹۵۲۴۹۸۴۵ ) ([hosseinahmadi817@gmail.com](mailto:hosseinahmadi817@gmail.com))

## مقدمه

ورود فن آوری به عرصه حیات بشر ساختار زندگی انسان‌ها را تحت تاثیر قرار داده و دگرگونی‌هایی در ساختار نظام حیات بشر (صنعت، بهداشت، اقتصاد، تجارت، پزشکی، آموزش) ایجاد کرده است و امروزه هرگونه فعالیت زندگی انسان‌ها بدون کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات تقریباً غیر ممکن است که بر این اساس می‌توان قرن حاضر را عصر اطلاعات و دانش عنوان کرد (فتوره‌چی، ۱۳۸۷، ص ۵۰). اکنون که در حال گذر از جامعه کشاورزی و صنعت محور به دنیای دانش و اطلاعات محور و یا به عبارت دیگر از عصر فیزیکی به عصر مجازی هستیم. و لازمه زیستن در این عصر، شناخت عوامل، ویژگی‌ها، انحرافات و .... آن جامعه، حیاتی می‌باشد یکی از نهادهای اجتماعی موثر این عصر که به سبب این تکنولوژی دست‌خوش تغییر، دگرگونی شده و زمینه رشد و پیشرفت انسان را محقق ساخته، نهاد آموزش و یادگیری است، در واقع آموزش و پرورش موتور محرکه توسعه است و مسئولیت خطیر تربیت نیروی

انسانی و الزامات تکامل انسان را بعهدہ دارد. بنابراین تسلط بر تکنولوژی ارتباطات و اطلاعات و بهره‌گیری از آن در امر استراتژیک و مهم آموزش و پرورش یکی از مولفه‌های مهم قدرت در عصر حاضر محسوب می‌شود. فناوری اطلاعات و ارتباطات با سرعت چشمگیری در حال گسترش است و پدیده آموزش با تکیه بر فناوری اطلاعات و ارتباطات اکنون مورد توجه و رقابت فزاینده جوامع و موسسات آموزشی دنیا قرار گرفته است. که براساس اعلام سازمان جهانی داده‌ها در سال ۲۰۰۹ آموزش سنتی نسبت به آموزش نوین مبتنی بر فن آوری اطلاعات و ارتباطات درصدی معادل ۲۵ به ۷۵ می‌باشد (زارع، ۱۳۸۷، ص ۲۰).

کارشناسان تعلیم و تربیت معتقدند که روش سنتی و قدیمی آموزش که بر پایه معلم محوری و موضوع مداری بنا شده و هدف آن یادسپاری و پر شدن ذهن و تکیه بر محفوظات می‌باشد، دیگر نمی‌تواند مهارت‌های فراگیران را توسعه داده و نیاز آموزشی عصر حاضر را بر آورده سازد. از طرفی نیز پائین بودن کیفیت آموزش همواره نگرانی والدین و عوامل آموزشی را به دنبال داشته است، از این جهت است که آموزش و پرورش تاکنون نتوانسته در اصلاح و بازسازی اجتماعی موفق شود و محدودیت‌ها و تنگناهای موجود را در رویا روی با تحولات امروزی برطرف سازد. مطالعاتی انجام شده نشان می‌دهد که در شیوه سنتی آموزش، ۵۰ درصد آموخته‌های فراگیران پس از اتمام درس از بین می‌رود، ۸۰ درصد آن پس از یکسال و پس از دو سال تقریباً فراموش می‌شود (شکاری، ۱۳۸۷، صص ۹۲-۸۵).

همچنین، افزایش تقاضا برای آموزش متناسب نیاز، افزایش هزینه آموزش و پرورش، محدودیت‌های مکانی، زمانی، عدم مطابقت با نیازهای روز، پیشرفت‌های علم و فن آوری و تاثیر آن زندگی عوامل چالش بر انگیزی است که پیش روی کارشناسان و متخصصان آموزشی خود نمایی کرده، تا به فکر چاره باشند. (بابایی، ۱۳۸۷، صص ۱۸۴-۱۶۷).

تردید نیست که روش سنتی آموزش دیگر پاسخ‌گویی این حجم عظیم تقاضا برای آموزش نیست به همین جهت نهضت سوادآموزی الکترونیکی به جای سوادآموزی متعارف به عنوان یک راهکار برای ورود به جامعه اطلاعاتی مطرح شده است. در قرن بیست و یکم در حوزه آموزش و پرورش با توجه به سطح انتظارات عمومی نسبت به برون دادهای نظام آموزشی و کاستی‌ها و محدودیت‌ها موجود اصلاحات را در فرآیند مدرسه ضروری ساخته است، از این نظر اولویت و بهسازی و سرمایه‌گذاری در آموزش و پرورش روش مطمئن و برطرف کننده بحران‌های اقتصادی، اجتماعی و برنامه‌ریزی کلان می‌باشد که بسیاری از سازمان‌های جهانی و بین‌المللی بر این امر تأکید دارند، برای نمونه اجلاس جهانی ژنو، ۲۰۰۳ تونس ۲۰۰۵ اصول و برنامه عملی و راهکارهای تحقق سیاست‌ها و برنامه‌ها در سطح بین‌المللی، منطقه‌ای، ملی برای تحقق جامعه مبتنی بر دانش و فناوری اطلاعات و ارتباطات تحت عنوان «اصلاح و نوسازی در نظام‌های آموزشی و تحول الگوهای آموزشی یادگیری» در دستور کار خود قرار داده است، را می‌توان نام برد (ابراهیم آبادی، ۱۳۸۸، ص ۲۱۳).

سازمان بین المللی یونسکو با تغییر رویکرد جدید آموزشی با شعار آموختن برای زیستن، آموزش مدام العمر، آموزش برای همه، لزوم بهره‌گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات را در فرایند یادگیری بیش از پیش نمایان می‌سازد (سلیمی، ۱۳۸۳، ص ۲۶).

بر اساس گزارش محققان در سال ۱۹۹۹ بیش از ۹۹٪ بنگاه‌های تربیت معلم چین، آموزش رایانه‌ای را یک واحد درسی اجباری اعلام کردند و در سال ۲۰۰۰ بیش از هیجده هزار معلم از این طریق آموزش دیده‌اند و همچنین در سال ۱۹۹۷، ۷۶٪ مدارس از فناوری اطلاعات و ارتباطات در یادگیری استفاده می‌کند و ۹۳ درصد مدارس متوسطه در اروپا و در ژاپن ۱۰۰ درصد مدارس به اینترنت متصل هستند و از این فناوری در یادگیری استفاده می‌نمایند. غالب متخصصان بر این باورند که آموزش در قرن بیست و یکم باید بر توانایی برقراری ارتباط، مهارت کار در گروه‌ها، تفکر انتقادی، سازگاری یا نو آوری، خلاقیت و آشنایی با فناوری-های نوین تمرکز کند براین اساس در اجلاس جهانی علم و تعهد اجتماعی ( بوداپست ۱۹۹۸ و آموزش عالی در قرن ۲۱ پاریس (۱۹۹۸) بر رویکردهای نوین آموزشی، پیوند هر چه بیشتر میان آموزش با نیازهای جامعه، ایفای نقش در تولید دانش جهانی و حرکت به سوی فراگیری الکترونیکی را مورد تأکید قرار داده است (ابراهیم آبادی، ۱۳۸۸، ص ۱۰۲).

امروزه پیشرفت در فناوری‌های همچون، رایانه، اینترنت، وب، راه‌های جدید را برای ایجاد و افزایش روش‌های نوین تدریس و توفیق در آن پیش روی آموزگاران گشوده است (فتحی، ۱۳۸۴، صص ۶۱-۴۰). واژه آموزش مبتنی بر فناوری‌های آموزشی یا آموزش الکترونیکی اولین بار توسط کراس<sup>۱</sup> وضع شد و از نظر او به انواع آموزش‌های اشاره دارد که از فناوری اینترنت و اینترنت برای یادگیری استفاده می‌کنند (کوپر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴ به نقل از آتشک، ص).

(مایو، ۲۰۰۵ به نقل از آتشک) یادگیری الکترونیکی را یادگیری فعال و هوشمندی می‌داند که ضمن تحول در یادگیری -یادگیری در گسترش و تعمیق و پایدار ساختن یادگیری به کمک فناوری اطلاعات و ارتباطات نقش اساسی و محوری خواهد داشت. روبرت مرداک<sup>۳</sup> معتقد است که در آینده بخش عظیمی از اینترنت در خدمت آموزش خواهد بود. و یک موسسه تحقیقاتی اعلام نموده است که رشد اقتصاد جهان در زمینه آموزش الکترونیکی در سال ۲۰۰۴ به ۱/۲۳ بیلیون دلار که یک رشد ۶۸ درصدی را نشان می‌دهد، رسیده است (آتشک، ۱۳۸۶، صص ۴۱-۲۴).

1 Cross

2 Cooper

3 Robert Murdoch

کرزویل<sup>۱</sup> در مقاله‌ای با عنوان «ماشین‌های روانی» انقلابی را تا پایان قرن بیست و یکم پیش بینی کرده است. انقلابی که به تعلیم و تربیت محدود نمی‌شود بلکه تمام روابط انسانی را دچار تحول می‌کند. به نظر او در سال‌های اخیر استفاده از رایانه فراگیر شده و مردم همراه خود رایانه خواهند داشت. در آن سال آموزش با رایانه صورت می‌گیرد و یادگیری خود راه یاب می‌شود. دانش آموزان با خود رایانه و لوازم جانبی آن را حمل می‌کنند و یادگیری از طریق ارتباطات بی‌سیم مانند، اینترنت محقق می‌شود. بر اساس پیش‌بینی کرزویل در سال ۲۰۱۹ در مدارس و دانشگاه‌ها با معلمان شبیه‌سازی شده روبرو می‌شویم. نرم افزارهای هوشمند جایگزین معلم و استاد می‌شوند و همین‌طور وی اضافه می‌نماید که در سال (۲۰۳۹) جامعه‌ای مبتنی بر یادگیری پدیدار می‌شود که در آن ماشین‌ها بدون کمک انسان آموزش می‌دهند و دانش جدید را بدون مداخله انسان خلق می‌کنند و دخالت انسان در تولید دانش تقلیل خواهد یافت و ماشین‌ها برخلاف انسان‌ها ساخت‌های دانش را از شخصی به شخص دیگر منتقل می‌کند. بنابراین متخصصان حوزه علوم رایانه‌ای به کمک روانشناسان و متخصصان تعلیم و تربیت در پی ایجاد نظام‌های معلم هوشمند بر می‌آیند. نظام‌های معلم هوشمند به آن گونه از نظام‌های آموزش دهنده رایانه‌ای گفته می‌شود که قادرند میزان دانش هر دانش آموز را تشخیص دهد. (عطاران، ۱۳۸۷، ص ۵۰). پژوهش‌ها نشان داده است که در صورتی که از فناوری‌ها برای عرضه آموزش استفاده شود. دسترسی کار آمد و به موقع را به محتوای یادگیری فراهم می‌سازد (کریمی، ۱۳۸۷، ص ۴۰).

(Cozma, 2001) استدلال می‌کند که برنامه‌های رایانه‌ای به ویژگی‌های خاصی نیاز دارد تا الگوهای زندگی واقعی را برای یادگیرنده شبیه‌سازی کند، وی اضافه می‌نماید که رایانه و رسانه‌های آموزشی یادگیری را تحت تأثیر قرار نمی‌دهد و به خود خود باعث یادگیری دانشجویان نمی‌شود، بلکه طراحی الگوهای شبیه‌سازی شده و تعامل دانشجویان با آن الگو است که منجر به یادگیری بیشتر می‌شود. زیرا رایانه صرفاً وسیله‌ای است که قابلیت پردازش اطلاعات را فراهم ساخته و آموزش را به یادگیرندگان عرضه می‌کند. کارشناسان آموزش الکترونیکی را به منزله‌ی رویکردی نوآورانه تلقی می‌کنند، که از امکانات وب برای دادن آموزش به مخاطب از راه دور استفاده می‌شود (عطاران، ۱۳۸۷، ص ۸۰).

اندرسون<sup>۲</sup> یادگیری الکترونیکی را چیزی بیش از ارائه محتوای آموزشی با وب می‌داند، یادگیرنده و فرایند یادگیری را نقطه‌ی تمرکز یادگیرنده الکترونیکی می‌داند و یادگیری الکترونیکی را چنین تعریف می‌کند: "یادگیرنده به منظور کسب دانش و ساخت معنای فردی، رشد تجارب یادگیری دستیابی به محتوای یادگیری، برقرار کردن تعامل با محتوا، مربی و یادگیرنده و برای کسب حمایت و پشتیبانی در خلال فرایند یادگیری از اینترنت بهره می‌گیرد (زمانی، ۱۳۸۵، ص ۲۳).

1 Creswell

2 Anderson

کارول<sup>۱</sup> در پروژه مدارس آینده اظهار می دارد «ما از تکنولوژی اطلاعات بعنوان وسیله‌ای برای طراحی مدرسه‌ای که بچه‌ها و نوه‌هایمان در آن درس خواهند خواند استفاده خواهیم کرد. در مدرسه آینده به ازای هر نفر یک کامپیوتر وجود خواهد داشت. تمام این کامپیوترها به هم متصل است تا بچه‌ها بتوانند در کلاس با دوستانشان حرف بزنند و همین‌طور با سایر نقاط دنیا ارتباط برقرار نمایند». آوردن جهان واقعی به کلاس درس پروژه‌ای دیگری است که از طریق تکنولوژی، قلمرو یادگیری را گسترش خواهد داد تا دانش‌آموز و معلم بتوانند با هر کس و هر منبعی ارتباط تعاملی برقرار کنند و یادگیری را به زندگی، علایق، و توجهات خود نزدیک‌تر سازند (کارلوس،<sup>۲</sup> به نقل از انصاری، ۱۹۹۷، ص ۴۷).

هنگ کنگ در سال ۲۰۰۴ با اعلام راهبرد "قدرتمند کردن یادگیری و تدریس از طریق فناوری اطلاعات و ارتباطات (ICT) در برنامه‌درسی" مدارس خود اقدام کرده است، فنلاند نیز با تدوین راهبرد ۲۰۰۶-۲۰۰۴ را هدف تبدیل شدن این کشور به یک جامعه شبکه‌ای و با دانش اطلاعاتی قوی را دنبال می‌کند. نیاز سنجی و امکان سنجی و پیوند فناوری اطلاعات و ارتباطات با اهداف آموزش از جمله مواردی پیشنهادی در این زمینه بود؛

- بررسی طرح‌های ابتکاری آموزشی در حوزه فناوری اطلاعات و ارتباطات نشان داد که نیاز سنجی و امکان سنجی، حمایت مالی دولت‌ها از مشارکت‌های گروهی و وجود رویکرد پائین -بالا پشتیبان اجرایی استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش می باشد؛

- راهبرد توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات در مدارس نیوزلند طی سال‌های (۲۰۰۴-۱۹۹۸) که با هم‌فکری و رایزنی عوامل آموزشی مدارس با محققان و بخش‌های اقتصادی جامعه، موید ضرورت این امر است (کیان، ۱۳۸۵، ص ۴۵).

(ویل هلم ۲۰۰۳ به نقل از نصیری) پژوهشی با عنوان «یادگیری مجازی از دیدگاه دانشجویان ایالات لوا» انجام داده است این رساله موضوع را در سه بند بررسی کرده است که نتایج بدست آمده نشان می‌دهد که اکثر دانشجویان از کلاس‌های مجازی تجربه مثبت داشته و بیان کرده‌اند که در کلاس‌های مجازی بیشتر از کلاس‌های چهره به چهره مطلب یاد گرفته‌اند در سال ۱۹۹۷ مارتینز<sup>۴</sup> پژوهشی با عنوان امکان سنجی استفاده از دوره‌های ارتباط از راه دور در دانشگاه‌های امریکای لاتین انجام داده است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که دانشجویان کارشناسی ارشد، دکترا و مسئولین اداری، اعضای هیئت علمی و مدیران به برنامه‌های آموزشی از راه دور نگرش مثبت دارند از نظر اقتصادی با صرفه می‌دانند. مطالعات موسسه تحقیقاتی امریکا که با ارزیابی فناوری اطلاعات و ارتباطات در حوزه آموزش کشورهای در حال توسعه پرداخته، نشان می‌دهد که فناوری اطلاعات و ارتباطات موجب اصلاحات آموزشی و از

<sup>1</sup> Carroll

<sup>2</sup> Carlos

<sup>3</sup> Wilhelm

<sup>4</sup> Martinez

ابزارهای مهم توسعه آموزش و پرورش هزاره سوم می باشد. و نتایج این مطالعات اثرات فناوری اطلاعات و ارتباطات رابر روی فراگیران مثبت ارزیابی کرده است (نصیری، ۱۳۸۲، ص ۲۰).

نتایج تحقیقات (Jry,2008) در استرالیا و (Sanches,2008) در شیلی که در زمینه امکان سنجی فناوری و اطلاعات و ارتباطات برای اجرایی فاوا در آموزش و پرورش انجام شده، نشان می دهد که فناوری موجب بهبود کیفیت آموزش و رفع بی عدالتی آموزشی می گردد. امکان سنجی اجرای نظام آموزشی مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات در ایران همواره مورد توجه بوده است. پژوهش کمالیان و همکاران در بررسی پیش نیازها و امکان سنجی نظام آموزشی الکترونیکی در سال ۱۳۸۷ نشان می دهد که دانشجویان دانشگاه سیستان و بلوچستان برای شرکت در یادگیری الکترونیکی آمادگی دارند. امکان سنجی استقرار نظام آموزش ضمن خدمت مجازی در آموزش و پرورش که توسط فتحی در سال ۱۳۸۴ همین طور امکان سنجی کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه ریزی درسی آموزش عالی در سال ۱۳۸۵ از همین پژوهشگر مبین اهمیت همین مساله است. این پژوهش با تبیین هدف امکان سنجی کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند یاددهی و یادگیری در نظر دارد.

### سئوالات پژوهشی

- ۱- وضعیت سواد کامپیوتری در بین دانش آموزان و عوامل آموزشی چگونه است ؟
- ۲- وضعیت قوانین و مقررات موجود در مدارس برای کاربرد (ICT) چگونه است ؟
- ۳- وضعیت محتوای آموزشی تولید شده الکترونیکی در بین دانش آموزان چگونه است ؟
- ۴- وضعیت زیر ساختهای سخت افزاری و ابزارهای وابسته برای کاربرد آموزش مبتنی بر (ICT) مناسب است ؟
- ۵- نگرشی دانش آموزان و عوامل آموزشی نسبت به کاربرد (ICT) در مدارس چگونه است ؟ را مورد بررسی قرار دهد

روش پژوهش



تحقیق حاضر از نوع کاربردی و یک مطالعه پیمایشی و از نظر زمانی مقطعی می باشد، و جامعه آماری شامل دانش آموزان دوره پیش دانشگاهی به تعداد ۱۵۰۰۰ نفر، و عوامل آموزشی ۳۶۴ نفر که در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ شهرستان زنجان مشغول به تحصیل و خدمت بوده‌اند. که از میان آن‌ها با استفاده از جدول تعیین حجم نمونه کوکران تعداد ۳۷۵ نفر دانش آموز و ۱۸۶ نفر عوامل آموزشی با روش تصادفی ساده چند مرحله‌ای به عنوان نمونه انتخاب شده است. ابزار اندازه گیری این پژوهش پرسشنامه محقق ساخته که روایی آن توسط متخصصین امر مورد تایید قرار گرفته و پایایی ابزار نیز از طریق ضریب آلفای کرانباخ به ترتیب در دانش آموزان ۰/۹۴، ۰/۸۵، ۰/۸۳، ۰/۷۸، ۰/۸۷ در عوامل اجرایی ۰/۹۵، ۰/۸۵، ۰/۸۱، ۰/۹۰ بدست آمد و با میانگین ۸۶/۳ بدست آمد چون مقدار بدست آمده بیش از ۰/۶ بوده بنابراین می توان نتیجه گرفت که ابزار از پایایی مناسبی برخوردار می باشد.

**روش تجزیه تحلیل آماری:** در این بررسی به منظور اولویت بندی امکان سنجی لازم در شاخص‌های مورد ارزیابی برای کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات (ICT) از روش‌های آماری ضریب گذاری وزنی استفاده شده و برای توصیف صفات کیفی به محاسبه درصد، صفات کمی به محاسبه شاخص‌های مرکزی، و تحلیل داده‌ها نیز، از نرم افزار SPSS و آزمون t بهره گرفته است.

#### مقایسه، تجزیه و تحلیل توصیفی سئوالات پژوهش

**مقایسه تعیین وضعیت سواد کامپیوتری منابع انسانی برای کاربرد ICT در فرایند یاددهی و یادگیری بر اساس دو گروه معلمان و دانش آموزان:**

بر اساس اطلاعات جدول شماره (۱) ملاحظه می شود میانگین تعیین وضعیت سواد کامپیوتری در معلمان برابر ۴۶/۱۱ با انحراف استاندارد ۲۷/۲۱ و در دانش آموزان برابر ۴۵/۴۸ با انحراف استاندارد ۲۷/۱۲ بدست آمده است که طبق معیار  $t = ۳۹۵$  و  $P = ۱/۶۷۹$  نتیجه می شود تعیین وضعیت سواد کامپیوتری منابع انسانی برای کاربرد ICT در فرایند یاددهی و یادگیری بر اساس دو گروه معلمان و دانش آموزان متفاوت است

جدول شماره (۱): مقایسه تعیین وضعیت سواد کامپیوتری دانش آموزان و معلمان برای راه اندازی ICT

سطح معناداری	درجه آزادی	t	انحراف میانگین	از انحراف استاندارد	میانگین	معلمان	گروه
۰/۶۹۳	۵۵۹	۰/۳۹۵	۲/۱۹	۲۷/۲۱	۴۶/۵۱	۱۸۶	معلمان M1 دانش آموزان ۲,۰۰
			۱/۴۰	۲۷/۱۲	۴۵/۴۸	۳۷۵	

## مقایسه تعیین وضعیت (مقررات موجود) جهت راه‌اندازی ICT در فرایند یاددهی و یادگیری بر اساس دو گروه معلمان و دانش‌آموزان

بر اساس اطلاعات جدول شماره (۲) ملاحظه می‌شود میانگین تعیین وضعیت مقررات موجود در معلمان برابر ۳۷/۷۷ با انحراف استاندارد ۲۱/۲۱ و در دانش‌آموزان برابر ۲۷/۰۶ با انحراف استاندارد ۱۷/۲۱ بدست آمده است که طبق معیار  $t = ۶/۰۳۷$  و  $p = /000$  نتیجه می‌شود تعیین وضعیت (مقررات موجود) جهت راه‌اندازی ICT در فرایند یاددهی و یادگیری بر اساس دو گروه معلمان و دانش‌آموزان متفاوت بوده و در معلمان بیشتر است

جدول شماره (۲): مقایسه دیدگاه معلمان و دانش‌آموزان برای تعیین وضعیت مقررات موجود جهت راه‌اندازی ICT

سطح معناداری	درجه آزادی	t	انحراف از میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	معلمان	گروه
۰/۰۰۰	۵۵۹	۶/۰۳	۱/۷۱	۲۱/۲۱	۳۷/۷۷	۱۸۶	معلمان
			۰/۸۹	۱۷/۲۱	۲۷/۰۶	۳۷۵	دانش‌آموزان

## مقایسه تعیین میزان تولید محتوا، آموزشی، نرم‌افزاری جهت راه‌اندازی ICT در فرایند یاددهی و یادگیری بر اساس دو گروه معلمان و دانش‌آموزان

بر اساس اطلاعات جدول شماره (۳) ملاحظه می‌شود میانگین تعیین میزان تولید محتوا، آموزشی، نرم‌افزاری جهت راه‌اندازی ICT در فرایند یاددهی و یادگیری در معلمان برابر ۳۳/۲۱ با انحراف استاندارد ۲۰/۱۳ و در دانش‌آموزان برابر ۲۰/۷۱ با انحراف استاندارد ۱۹/۳۳ بدست آمده است که طبق معیار  $t = ۶/۶۴۹$  و  $P = ۰,۰۰۰$  نتیجه می‌شود تعیین میزان تولید محتوا، آموزشی، نرم‌افزاری جهت راه‌اندازی ICT در فرایند یاددهی و یادگیری بر اساس دو گروه معلمان و دانش‌آموزان متفاوت بوده و در معلمان بیشتر است.

جدول شماره ( ۳ ) مقایسه دیدگاه معلمان و دانش‌آموزان برای تعیین میزان تولید محتوای آموزشی جهت راه اندازی ICT

سطح معناداری	درجه آزادی	t	انحراف از میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	معلمان	گروه
۰/۰۰۰	۵۵۹	۶/۴۶۹	۱/۶۲	۲۰/۱۳	۳۳/۲۵	۱۸۶	معلمان
			۱/۰۰	۱۹/۳۳	۲۰/۷۵	۳۷۵	دانش‌آموزان

مقایسه تعیین وضعیت وجود زیر ساخت‌های مخابراتی، تجهیزات سخت افزاری برای راه-اندازی ICT در فرایند یاددهی و یادگیری بر اساس دو گروه معلمان و دانش‌آموزان

بر اساس اطلاعات جدول شماره ( ۴ ) ملاحظه می‌شود میانگین تعیین وضعیت وجود زیر ساخت‌های مخابراتی تجهیزات سخت‌افزاری برای راه‌اندازی ICT در فرایند یاددهی و یادگیری در معلمان برابر ۳۸/۲۷ با انحراف استاندارد ۲۰/۴۳ و در دانش‌آموزان برابر ۲۷/۹۳ با انحراف استاندارد ۱۷/۵۴ بدست آمده است که طبق معیار  $t = ۵/۸۴$  و  $P = ۰,۰۰۰$  نتیجه می‌شود تعیین وضعیت وجود زیر ساخت‌های مخابراتی، تجهیزات سخت افزاری برای راه‌اندازی ICT در فرایند یاددهی و یادگیری بر اساس دو گروه معلمان و دانش‌آموزان متفاوت بوده و در معلمان بیشتر است.

جدول شماره ( ۴ ) مقایسه دیدگاه معلمان و دانش‌آموزان برای تعیین وضعیت وجود زیر ساخت‌های سخت‌افزاری جهت راه‌اندازی ICT

سطح معناداری	درجه آزادی	t	انحراف از میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	معلمان	گروه
۰/۰۰۰	۵۵۹	۵/۸۴	۱/۶۵	۲۰/۴۳	۳۸/۲۷	۱۸۶	معلمان
			۰/۹۰	۱۷/۵۴	۲۷/۹۳	۳۷۵	دانش‌آموزان

مقایسه تعیین چگونگی نگرش عوامل آموزشی (دانش‌آموزان، معلمان، عوامل اجرایی) برای راه‌اندازی ICT در فرایند یاددهی و یادگیری بر اساس دو گروه معلمان و دانش‌آموزان

بر اساس اطلاعات جدول شماره ( ۵ ) ملاحظه می‌شود میانگین تعیین میزان نگرش عوامل آموزشی (دانش‌آموزان، معلمان، عوامل اجرایی) برای راه‌اندازی ICT در فرایند یاددهی و یادگیری در گروه معلمان برابر ۵۱/۹۶ با انحراف استاندارد ۲۳/۰۲ و در گروه دانش‌آموزان برابر ۴۵/۵۱ با انحراف استاندارد ۲۸/۱۵ بدست آمده است که طبق معیار  $t=۲/۵۰$  و  $P=۰.۰۱۲$  نتیجه می‌شود تعیین چگونگی نگرش عوامل آموزشی ( دانش‌آموزان، معلمان، عوامل اجرایی ) برای راه‌اندازی ICT در فرایند یاددهی و یادگیری بر اساس دو گروه معلمان و دانش‌آموزان متفاوت بوده و در معلمان بیشتر است

جدول شماره ۵ : مقایسه نحوه نگرش معلمان و دانش‌آموزان جهت راه‌اندازی ICT

گروه	معلمان	میانگین	انحراف استاندارد	انحراف از میانگین	t	درجه آزادی	سطح معناداری
معلمان	۱۸۶	۸۱۵/۹۶	۲۳/۰۲	۱/۸۶	۲/۵۰	۵۵۹	۰/۰۱۲
دانش‌آموزان	۳۷۵	۵۴۵/۵۱	۲۸/۱۵	۱/۴۵			

**وضعیت سواد کامپیوتری منابع انسانی برای کاربرد ICT در فرایند یاددهی و یادگیری چگونه است؟**

بر اساس اطلاعات بدست آمده در جدول زیر که با t انجام شده ملاحظه می‌شود که متوسط وضعیت سواد کامپیوتری عوامل انسانی ۴۱/۷۸ و انحراف استاندارد ۲۷/۱۲ می‌باشد که طبق معیار  $t = ۳/۵۶$  و سطح معنی‌داری  $p = ۰.۰۰/۰$  حاصل گردید که در مقایسه با حدوسط ۱۰ درصد پائین تر بوده و تفاوت معنی‌دار می‌باشد. نتایج بدست آمده نشانگر این است که وضعیت سواد کامپیوتر عوامل انسانی ( دانش‌آموزان، معلمان... ) برای اجرای آموزش به کمک ICT مناسب است.

جدول شماره ۶: آزمون تعیین وضعیت سواد کامپیوتری عوامل انسانی برای کاربرد ICT

گروه	معلمان	میانگین	انحراف استاندارد	از	انحراف میانگین	t	درجه آزادی	سطح معناداری

عوامل انسانی	۵۶۱	۴۵/۷۸	۲۷/۱۲	۱/۱۸	۳/۵۶	۵۶۰	۰/۰۰۰
--------------	-----	-------	-------	------	------	-----	-------

وضعیت مقررات موجود در خصوص راه اندازی فناوری اطلاعات و ارتباطات ICT در فرایند یاددهی و یادگیری چگونه است؟

بر اساس اطلاعات بدست آمده از  $t$  در جدول زیر مشاهده می شود که متوسط وضعیت مقررات موجود در مدارس ۳۰/۱۸ با انحراف استاندارد ۱۹/۰۷ می باشد و طبق معیار ۲۳/۷ و سطح معنی داری ۰/۰۰۰  $P =$  بوده و تفاوت معنی دار می باشد این نتایج نشان می دهد که وضعیت مقررات برای راه اندازی ICT فرایند یاددهی و یادگیری مناسب می باشد

جدول شماره ۷: آزمون تعیین وضعیت مقررات موجود برای کاربرد ICT در فرایند یاددهی و یادگیری

گروه	معلمان	میانگین	انحراف استاندارد	انحراف از میانگین	$t$	درجه آزادی	سطح معناداری
نمونه S.M	۵۶۱	۳۰/۱۸	۱۹/۰۷	۰/۸۳	۲۳/۶	۵۶۰	۰/۰۰۰

وضعیت تولید محتوای آموزشی جهت راه اندازی فناوری اطلاعات و ارتباطات (ICT) در فرایند یاددهی

و

یادگیری چگونه است ؟

اطلاعات حاصل شده از  $t$  در جدول زیر مبین این است که متوسط تولید محتوای آموزشی برای راه اندازی (ICT) ۲۴/۳۹ و انحراف استاندارد ۲۰/۳۶ بوده و طبق معیار ۲۸/۸۱ و سطح معنی داری ۰/۰۰۰  $P =$  می باشد. در مقایسه با حد وسط ۵۰ درصد پائین و تفاوت معنی دار می باشد. این نتایج می دهد که تولید محتوای آموزشی برای راه اندازی ICT در فرایند یاددهی و یادگیری مناسب می باشد.

گروه	معلمان	میانگین	انحراف استاندارد	انحراف از میانگین	$t$	درجه آزادی	سطح معناداری
------	--------	---------	------------------	-------------------	-----	------------	--------------

نمونه	۵۶۱	۲۴/۳۹	۲۰/۳۶	۰/۸۸	۲۸/۸۱	۵۶۰	۰/۰۰۰
-------	-----	-------	-------	------	-------	-----	-------

جدول شماره ۸: آزمون تعیین وضعیت تولید محتوای آموزش جهت راه اندازی ICT

### وضعیت زیر ساخت‌های سخت افزاری برای راه‌اندازی فناوری اطلاعات و ارتباطات (ICT) در فرایند یاددهی و یادگیری چگونه است ؟

اطلاعات بدست آمده از t در جدول زیر نشان می‌دهد که متوسط وضعیت زیر ساخت‌های سخت‌افزاری برای راه‌اندازی و اجرای فناوری اطلاعات و ارتباطات (ICT) در فرایند یاددهی و یادگیری ۳۰/۹۵ و انحراف استاندارد ۱۹ دارد می‌باشد و طبق معیار ۲۲/۹۶ و سطح معنی داری  $P= ۰/۰۰۰$  بوده که در مقایسه با حدوسط ۵۰ درصدی پائین و تفاوت معنی دار می باشد و یعنی وضعیت زیر ساخت‌های سخت‌افزاری در مدارس برای راه‌اندازی و اجرای فناوری اطلاعات و ارتباطات (ICT) در فرایند یاددهی و یادگیری مناسب می‌باشد

جدول شماره ۹: آزمون تعیین وضعیت وجود زیر ساخت‌های سخت افزاری برای راه اندازی ICT

گروه	معلمان	میانگین	انحراف استاندارد	انحراف از میانگین	t	درجه آزادی	سطح معناداری
نمونه	۵۶۱	۳۰/۹۵	۱۹/۰۰	۰/۸۲	۲۲/۹۶	۵۶۰	۰/۰۰۰

### نگرش عوامل آموزشی برای راه‌اندازی فناوری اطلاعات و ارتباطات (ICT) در فرایند یاددهی و یادگیری چگونه است ؟

بر اساس اطلاعات بدست آمده از t در جدول زیر ملاحظه می‌شود که متوسط چگونگی نگرش عوامل آموزشی برای راه‌اندازی فناوری اطلاعات و ارتباطات (ICT) ۴۷/۳۹ و انحراف استاندارد ۲۶/۸۹ می‌باشد و طبق معیار ۱/۱۷ و سطح معنی‌داری ۰/۲۷ بوده است و با مقایسه حدوسط ۵۰ درصدی پائین و تفاوت معنی دار می باشد و به این معنی که نحوه نگرش عوامل آموزشی برای راه‌اندازی ICT در فرایند یاددهی و یادگیری مناسب بوده و در مقایسه با سایر عوامل ارزیابی شده به حدوسط نزدیک می باشد.

جدول شماره ۱۰: آزمون تعیین وضعیت نگرش عوامل آموزشی برای راه‌اندازی ICT در فرایند یاددهی و یادگیری

گروه	معلمان	میانگین	انحراف استاندارد	انحراف از میانگین	t	درجه آزادی	سطح معناداری
نمونه	۵۶۱	۴۷/۳۹	۲۶/۹۸	۷/۱۷	۲/۲۱	۵۶۰	۰/۰۲۷

### بحث و نتیجه گیری:

نتایج تحقیق نشان می‌دهد که وضعیت سواد کامپیوتری و مهارت‌های پایه ای لازم در بین دانش آموزان و معلمان و عوامل اجرایی برای کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند یاددهی و یادگیری معنی‌دار بوده و عوامل انسانی و اجرایی آمادگی لازم را برای کاربرد فناوری در امر یادگیری دارند. این نتایج با پژوهش‌های داخلی: باقرزاده (۱۳۸۵)، جعفری (۱۳۸۶)، فتحی و همکاران (۱۳۸۶) و کمالیان و همکاران (۱۳۸۶) مرتبط و همخوانی داشته و به اهداف مشابهی دست یافته‌اند. از طرفی نیز امکان سنجی سواد دیجیتالی یکی از مولفه‌های مطالعه (Sanchez, 2008) در کشور شیلی بوده که با هدف اجرای طرح فاوا برای کمک به افزایش کیفیت آموزش عمومی و رفع بی عدالتی‌های آموزشی انجام یافته، با اهداف این پژوهش همسو می‌باشد.

طرح آموزش کارکنان معلمان به مهارت‌های هفتگانه کامپیوتر (ICDL) در قالب طرح فاوا از سال ۸۲ در آموزش و پرورش شروع شده و در حال اجرا است. مرحله اول این طرح ۳۰ درصد معلمان متوسطه ۱۰ درصد معلمان دوره راهنمایی را شامل می‌شده است، پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهد که این روند توانسته سواد عمومی تکنولوژیکی و کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات را در فرایند یاددهی و یادگیری معلمان ارتقاء داده و مهارت آن‌ها را در فناوری اطلاعات و ارتباطات توسعه دهد (طلایی، ۱۳۸۷، ص ۴۰).

اطلاعات بدست آمده از آزمون آماری سؤال پژوهشی ۲ نشان می‌دهد که وضعیت مقررات و سیاست‌ها و راهبردهای موجود در خصوص راه‌اندازی فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند یاددهی و یادگیری معنی‌دار بوده است بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که اجرای کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در مدارس و مؤسسات آموزشی با توجه به وضعیت موجود امکان‌پذیر می‌باشد. در تایید این یافته پژوهشی، آتشک (۱۳۸۶) در مقاله خود ضمن توجه به قوانین و مقررات مرتبط با ICT در ادارات و نهادهای آموزشی خاطر نشان می‌سازد که سیاست‌ها و مقررات ملی یکپارچه و هماهنگ در خصوص استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات (فناوری اطلاعات و ارتباطات) در آموزش یکی از چالش‌های پیش روی اجرای

یادگیری الکترونیکی در ایران می‌باشد و بر این اساس باید راهبردهای ملی مشخص برای به کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات در امر آموزش اتخاذ گردد. همچنین منتظر (۱۳۸۶) خاطرنشان می‌سازد که باید در ایران برنامه مدونی که مبتنی بر فناوری باشد، تدوین شده باشد یعنی مشخص شود که نظام اطلاعاتی کشور در چهارچوب کدام مدل توسعه فناوری شکل گرفته است و نیز سرمایه‌گذاری مناسب، مرکز تصمیم‌گیری واحد، جز راهبردهای توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند یاددهی و یادگیری به کار گرفته شود. گزارش خبرگزاری ایسنا (۱۳۸۷) حاکی از این است که کشور ایران نیز همگام با سایر کشورهای دنیا به تدوین طرح‌ها، مقررات، سیاست‌ها و راهبردهای در زمینه بکارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات در حوزه آموزشی پرداخته است. از جمله این‌ها، برنامه راهبردی فاوا ( برنامه راهبردی توسعه به کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش )، طرح ایجاد و توسعه سرویس‌های شبکه ملی مدارس، تجهیز مدارس به آزمایشگاه رایانه از دیگر سیاست‌هاست. اجرای طرح مدرسه هوشمند در واقع مرحله بالاتری از کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در نظام آموزشی کشور که مبتنی بر مدیریت و کنترل از طریق شبکه و رایانه بوده از دیگر سیاست‌های ICT می‌باشد. همین‌طور طرح تکفا یا طرح توسعه کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در سیاست‌های کلان کشور در راه رسیدن به توسعه پایدار و همه جانبه در زمینه فناوری اطلاعات و ارتباطات و پروژه اتصال مدارس کشور به اینترنت در سال ۸۱ نمونه‌های از این برنامه‌ها و سیاست‌هاست (مجبلی، ۱۳۸۶، ص ۱۴).

افزون بر آن‌ها ایران در افق چشم انداز ۲۰ ساله (۱۴۰۴) جامعه‌ای برخوردار از دانش پیشرفته، توانا در تولید علم و فناوری ترسیم شده است و فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند آموزشی، اداری و بهره‌گیری از آموزش الکترونیکی و تهیه برنامه درسی متناسب با این رویکرد توصیه شده است. سازمان علمی و فرهنگی بین‌المللی یونسکو مجموع مطالعاتی را در زمینه طراحی و تدوین سیاست‌ها و راهبردهای توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات در نظام آموزشی دنیا به ویژه در کشورهای آفریقایی و در حال توسعه که با هدف ارتقای کیفیت در برنامه‌های درسی، فرایند تدریس تمام مقاطع تحصیلی بوده، ارائه کرده است (یونسکو، ۲۰۰۲). و همچنین برای تحقق این سیاست‌ها به اجرای پژوهش‌های در زمینه امکان‌سنجی و نیازسنجی فناوری اطلاعات و ارتباطات در ۱۴ کشور آفریقایی اقدام کرده است (یونسکو، ۲۰۰۶).

تدوین راهبرد، یادگیری برای جامعه اطلاعاتی، با هدف توسعه نیروی انسانی، زیر ساخت‌ها سخت‌افزاری جهت بهره‌گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات در امر یادگیری کشور استرالیا و یا اقدام هنگ کنگ در سال ۲۰۰۴ با اعلام راهبرد "قدرتمند کردن یادگیری تدریس از طریق فناوری اطلاعات و ارتباطات" به تلفیق فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه‌های درسی مدارس خود و همچنین طراحی سیاست راهبردی سال (۲۰۰۴-۲۰۰۶) فنلاند با هدف تبدیل شدن این کشور به جامعه شبکه‌ای و با دانش اطلاعاتی قوی با اهداف آموزشی از جمله استراتژی‌هایی آموزش مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات، که همسو با این پژوهش است، می‌باشد.



تولید محتوای آموزشی و نرم افزاری جهت راه اندازی فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند یاددهی و یادگیری  
دیگر  
شاخص های ارزیابی و سؤال پژوهشی این پژوهش می باشد. که نتایج حاصل شده نشانگر این یافته است که وضعیت محتوای آموزشی و نرم افزاری تولید شده ای که مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات باشد تفاوت معنی داری دارد، محتوای آموزشی مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات در دسترس فراگیران موجود می باشد. در تأیید این مطلب باید گفت که یکی از برنامه های اصلی وزارت آموزش در سال ۱۳۸۲ ایجاد نهضتی برای تولید و ارایه محتوای آموزشی در محیط شبکه است تا بتوانند نیازهای مخاطبان مختلف ( دانش آموزان، معلمان، مدیران ) را از نظر اطلاع رسانی، خدمات رسانی، تهیه منابع درسی و کمک درسی برآورده سازد. و به طوری که قبلا طراحی تولید کتاب الکترونیکی در سال ۱۳۸۱ نیز در دستور کار قرار گرفته بود.

کزویل خاطر نشان می سازد که در سال ۲۰۰۹ تولید محتوای آموزشی مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات فراگیر می شود و یادگیری بصورت خود راه یاب از طریق فناوری اطلاعات و ارتباطات محقق خواهد شد. و براساس پیش بینی وی فرایند آموزش به سوی استفاده از نرم افزارهای هوشمند به جای معلم و استاد پیش می رود از این رو اگر تولید محتوای درسی و فرآورده های آموزشی کارا و مفید باشد و روز به روز افزایش یابد، گرایش دانش آموزان برای استفاده از معلمان سرخانه ( خود کار ) بیشتر خواهد شد.

پژوهش اندرسون نشان می دهد در صورتی که از فناوری اطلاعات و ارتباطات برای عرضه محتوای آموزشی استفاده شود. دسترسی کارآمدتر و به موقع توسعه یافته و یادگیری آسان تر خواهد شد (اندرسون، به نقل از زمانی ۱۹۹۵، ص ۲۱).  
حاصل این پژوهش ها نشانگر این نکته است که تولید محتوای آموزشی و نرم افزاری در کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش نقش حساس و کلیدی دارد. نتایج حاصل شده از پژوهش در سؤال پژوهشی (۴) در زمینه ی زیر ساخت های سخت افزاری مدارس، مبین این نکته است که وضعیت زیر ساخت های سخت افزاری و تجهیزاتی برای راه اندازی فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند یاددهی و یادگیری معنی دار است بنابراین وضعیت زیرساخت های سخت افزاری و مخابراتی همچون سایر شاخص های این پژوهش مناسب اجرای فناوری اطلاعات و ارتباطات در جریان آموزش می باشد. آنچه که فقدان امکانات سخت افزاری و تجهیزاتی در راه اندازی فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند یاددهی و یادگیری مطرح است، چند عنصر را در بر می گیرد اولین آن واحد مرکز محاسباتی رایانه است که باید سرعت آن ها بالا باشد تا بتواند صد هزار میلیارد محاسبه را به صورت لحظه ای انجام دهد. عنصر دوم حافظه با حجم فوق العاده زیاد سه بعدی که قدرت ذخیره بالا را داشته باشد، که به حافظه ای لیرزی و حافظه ملکولی که دارایی امکانات سخت افزاری جهت ذخیره اطلاعات وابسته معروف است، نیاز دارد. سومین عنصر ابزار انتقال داده ها با سرعت فوق العاده زیاد از نقطه ای به نقطه ای دیگر از یک کامپیوتر به

کامپیوتر دیگر به صورت باسیم و بی سم می باشد. فیبرنوری بهترین ابزار موجود برای انتقال داده‌ها با پهنای باند بی نهایت می‌باشد. تحقیق نشان داده است که سخت افزار مناسب فناوری اطلاعات و ارتباطات می‌تواند تغییر مکان را در مضمون و در فن آموزشی که در قرن ۲۱ در قلب اصلاحات آموزشی جای دارد تسریع بخشد. آموزش پشتیبانی شده فناوری اطلاعات و ارتباطات اگر با سخت افزاری مناسب و خوب طراحی شود می‌تواند کسب دانش و مهارت‌های مورد نیاز را برای یادگیری مادام‌العمر دانش‌آموزان ارتقاء دهد، براین اساس باتلاش شود تا زیر ساخت‌های فنی و مخابراتی برای اجرای فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند یادگیری در حال حاضر توسعه یابد بطوری‌که اکنون میانگین سرانه پهنای باند اختصاص یافته به هر دانشجو در کشور  $300\text{ b/s}$  است در حالی که این امر در کشورهای توسعه یافته  $2\text{ mb/s}$  می‌باشد (عطاران، ۱۳۸۷، صص ۶۳-۷۰)

مطالعات سبحانی‌نژاد (۱۳۸۵) نشان می‌دهد که تجهیزات سخت‌افزاری و سرمایه‌گذاری در توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات (ICT) موثرترین راه بهره‌گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات در امر آموزشی می‌باشد. حاصل پژوهش‌های شیرزادی (۱۳۸۱)، اسلامی (۱۳۸۳) و جوکار (۱۳۸۸) در زمینه زیرساخت‌های سخت‌افزاری با یافته‌های این پژوهش همخوانی دارد. مطالعات (Roger, 2007) در میان ۳۰ کشور اروپایی در دوره ابتدایی پیرامون امکان سنجی سخت‌افزاری، تجهیزاتی نشان می‌دهد که ۱۰۰ درصد مدارس ابتدایی در ۶ کشور اول، ۹۰ درصد همان مدارس در ۱۵ کشور و تنها سه کشور از این کشورها به شبکه اینترنت، تجهیزات سخت‌افزاری مناسب مجهز می‌باشد. از آن در امر آموزش بهره می‌برند. با این حال امید می‌رود با پیگیری چشم انداز ۲۰ ساله در سند توسعه ۱۴۰۴ و همین‌طور طرح راهبردی گسترش کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش افق‌های روشنی در افزایش امکانات سخت‌افزاری و تجهیزات و مهارت دیجیتالی نیروی انسانی در خصوص کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در امر آموزش و سایر زمینه‌ها برداشته شود. اطلاعات بدست آمده از آزمون آماری سؤال پژوهشی (۵) در زمینه نگرش عوامل آموزشی در باره کاربرد فناوری در فرایند یادهی و یادگیری حاکی از این است وضعیت نگرش عوامل آموزشی و اجرای (دانش آموزان، معلمان، عوامل اجرایی) برای اجرای فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند یادهی و یادگیری تفاوت معنی داری داشته و مناسب راه اندازی فناوری اطلاعات و ارتباطات می‌باشد ولی در مقایسه با سایر عوامل ارزیابی شده نزدیک به حد وسط بوده است. همسو با این پژوهش حسینی در سال ۱۳۸۷ نشان داده که مدیران و دبیران شیمی در مورد استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در تدریس نظر مثبت دارند. مطالعات ثابت کرده که فناوری اطلاعات و ارتباطات در مالزی یک ابزار قوت‌مند بالقوه برای توسعه فرصت‌های آموزشی محسوب می‌شود. و همین‌طور فناوری اطلاعات و ارتباطات امکان یادگیری غیرهمزمان رافراهم آورده و نسل حاضر را برای محیط کاری و شغلی آینده بهتر آماده می‌سازد (Lie, 2008).

نتایج پژوهش دیگر که روی دانش آموزان ۴۶۲ مدرسه در امریکا انجام شده نشان می‌دهد که بیشتر معلمان مدارس برای فراهم آوردن محیط‌های یادگیری مبتنی بر از فناوری اطلاعات و ارتباطات اقدام نموده‌اند (Means, 1995).

مطالعات انجام شده از سال ۱۹۹۸-۱۹۹۲ روی معلمان و دانش‌آموزان دوره ابتدایی ۱۶ کشور جهان نشان می‌دهد از وقتی که دانش‌آموزان از فناوری اطلاعات و ارتباطات در امر آموزش استفاده می‌کنند، در انجام اعمال پیچیده مانند مشکلات ارزشیابی، تدوین سئوالات مناسب و همکاری با همسالان و دوستان توفیق داشتند و یادگیری آنان توأم با انگیزه و اعتماد به نفس گشته است (Robertr, 2007).

محققان در کشور تایوان به این نتیجه رسیده‌اند که نگرش دانش‌آموزان و معلمان برای به کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات روز به روز در حال افزایش است دانش‌آموزان و معلمان خود را ملزم می‌دانند تا از وب به عنوان ابزار آموزشی استفاده نمایند (Tisas, 2001).

نتیجه تحقیق آموزش مبتنی بر موبایل از طریق پیامک در کشور مالزی، نشان می‌دهد که این تکنولوژی موجب انتقال سریع یادگیری و ارتقای انگیزه فراگیران به سمت استفاده از (ICT) در امر یادگیری می‌باشد (Aziant, 2009).

آنچه مسلم است، این است که کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در تمام زمینه‌های زندگی به ویژه در فرایند آموزشی ضرورت حیاتی است، برهمین اساس و به استناد نتایج بدست آمده از این پژوهش، پیشنهادها می‌تواند به بهبود روند آموزشی و ارتقای این امر کمک کند.

- آموزش عوامل آموزشی و دانش‌آموزان به مهارت‌های هفتگانه (IDCL) در تمام مقاطع تحصیلی که منجر به ارتقای کیفیت سواد کامپیوتری خواهد بود، استمرار یابد و بر روند آن نظارت کافی شود، از این نظر الزام همکاران به داشتن صندوق پستی الکترونیکی (Email) برای ارسال و انتقال اطلاعات، اداری و آموزشی و ... می‌تواند به ارتقای این امر کمک کند.
- تاکید بر طراحی و تولید محتوای الکترونیکی، هدایت دانش‌آموزان به سمت استفاده آزمون بدون کاغذ و رایانه دروس به صورت الکترونیکی مثل (power point, ...), انگیزه دانش‌آموزان را به کاربرد (ICT) در فراین آموزشی ارتقا می‌دهد.
- تجهیز و توسعه مدارس و مراکز آموزشی به تکنولوژی سخت افزاری روز، و ارتقای آن بر اساس استانداردهای لازم و به کارگیری آن در کلاس درس، زمینه اجرای طرح هوشمند سازی را فراگیر می‌سازد.
- تقویت سازوکار انگیزشی دانش‌آموزان برای کاربر د (ICT) در فرایند آموزشی با رایانه تکالیف درسی و پروژه تحقیقی مبتنی آموزش الکترونیکی و .... میسر خواهد ساخت .

- اجرای این پژوهش در سایر مقاطع، مناطق آموزشی می‌تواند به شناسایی نقاط قوت و ضعف این امر در فرایند آموزشی کمک کند.

#### منابع:

- آتشک، محمد، (۱۳۸۶)؛ مبانی نظری، کاربردی برای یادگیری الکترونیکی، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی شماره ۴۳، صص ۴۱-۲۴.
- ابراهیم آبادی، حسین، (۱۳۸۸)، جامعه اطلاعاتی و تحول الگوی آموزش، فصلنامه فناوران اطلاعات، شماره ۹، ص ۲۱۳.
- اسلامی، محسن، (۱۳۸۳)، قابلیت‌های آموزشی شبکه جهانی، میزان دسترسی، استفاده از آن و دیدگاه دانش‌آموزان و آموزگاران دوره دبیرستان، برنامه درسی در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات، تهران، نشر آبیژن، ص ۲۰۰.
- ندوسون، تری، (۱۹۹۵)، یادگیری الکترونیکی از تئوری تا عمل، ترجمه عشرت زمان، تهران، انتشارات: عروج، ص ۲۰.
- بابایی، محمود، (۱۳۸۷)، مهارت‌های مورد نیاز برای یادگیری وب، مدیریت اطلاعات شماره ۴، صص ۱۸۴-۱۶۷.
- باقرزاده، مظفر، (۱۳۸۱)، بررسی راهکارهای توسعه ICT در برنامه های درسی متوسطه فین کاشان، ماهنامه مشق آفتاب، شماره ۵، ص ۴۰.
- جعفری، پیوش، (۱۳۸۱)، بررسی دانشگاه‌های مجازی به منظور ارائه یک مدل مناسب برای نظام آموزش عالی کشور، رساله دکتری، دانشگاه آزاد اسلامی تهران، ص ۵۰.
- جوکار، عبدالرسول، (۱۳۸۸)، (به بررسی میزان استفاده دانش آموزان شیراز از فن آوری اطلاعات فصلنامه نوآوری- شماره ۹۸، صص ۱۱۲-۹۴.
- حسینی، صدیقه، (۱۳۸۵)، آموزش سنجش منقول مانده تحقق جامعه الکترونیک، اردبیل، انتشارات: سیلان، ص ۱۲.
- زارع، عباس، (۱۳۸۷)، دانشکده مجازی و مدارس هوشمند، فارس، انتشارات: شیراز، ص ۲۰.

- زمانی، بی بی عسرت، (۱۳۸۵)، نحوه بکارگیری (فاوا) در مدارس هوشمند مالزی و مقایسه آن با مدارس هوشمند ایران، اولین کنفرانس کشوری توسعه IT در آموزش و پرورش، تهران، ص ۲۳.
- سبحانی نژاد، مهدی، (۱۳۸۵)، بررسی ضرورت موانع و راهکارهای توسعه و بهره گیری از فن آوری اطلاعات و ارتباطات در نظام آموزش و پرورش در شهرستان ملایر، فصلنامه فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، سال اول شماره ۴، صص ۲۷-۲۳.
- سلیمی، قربانعلی، (۱۳۷۶)، مقدمه‌ای بر روش پژوهش در آموزش و پرورش، نشر گویا، تهران، ص ۲۶.
- شکاری، عباس، (۱۳۸۶)، آموزش الکترونیکی، مجله فرهنگ آموزش، شماره ۱۹، صص ۹۲-۸۵.
- شیرزادی، فاطمه، (۱۳۸۵)، تاثیر تحولات آموزش ICT در آموزش و پرورش، اولین کنفرانس IT مشق آفتاب، ص ۵۶.
- طلائی، ابراهیم، (۱۳۸۷)، طرح فاوا چیست، ارومیه، انتشارات: ارومیه، ص ۴۰.
- عطاران، محمد، (۱۳۸۷)، دانشگاه مجازی، باز خوانی روایت‌های موجود، ص ۵۰ و صص ۶۳-۷۰.
- فتحیان، حسام الدین، (۱۳۸۴)، نقش ict، در آموزش، مجله فرهنگ، شماره ۱۰، ص ۵۲.
- فتحی، کوروش، (۱۳۸۴)، امکان سنجی و استقرار آموزش ضمن خدمت در آموزش و پرورش، نوآوری، سال چهارم، صص ۶۱-۴۰.
- فتوره چی محمد مهدی، (۱۳۸۷)، از آموزش دور تا دانشگاه مجازی، تهران، انتشارات کوروش، ص ۵۰.
- کارلوس، هراندز، (۱۹۹۷)، چالش‌های آموزشی در قرن بیست و یکم، ترجمه مرضیه انصاری، نشر آصف، تهران، ص ۲۰.
- کریمی مسلم، (۱۳۸۷)، معرفی آخرین پژوهش‌های بعمل آمده در زمینه کامپیوتر، پژوهشنامه آموزشی، شمار ۱۲۰، ص ۴۰.
- کمالیان و همکاران، (۱۳۸۸)، بررسی پیش نیازها و امکان سنجی اجرای نظام یادگیری الکترونیکی، فناوری آموزش، سال چهارم شماره ۱۳، ص ۳۶.
- کیان، مریم، (۱۳۸۵)، مطالعه تطبیقی استراتژی‌های فن آوری اطلاعات و ارتباطات (ict) در آموزش و پرورش سه کشور، همایش نوآوری‌های آموزشی، تهران، ص ۴۵.

- مجبعلی، امیر حسین، (۱۳۸۶)، توسعه شبکه دیتا و گسترش خدمات فن آوری در کشور، ایلام، انتشارات: زاگرس، ص ۱۴.

- منتظر، غلامعلی، (۱۳۸۶)، راهبرداری توسعه اطلاعاتی نظام آموزش عالی ایران، تهران، انتشارات: کوروش، ص ۳۲.

- نصیری، فهیمه، (۱۳۸۲)، امکان سنجی استقرار آموزش ضمن خدمت مجازی در وزارت آموزش و پرورش، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی تهران، ص ۲۰.

-Aziant,S (2009) *deconstructing secondary education, the Malaysian smart school,initiative,pp.1-12.*

- Cozma .R (2001) *Technology information and educating change a global perspective, Journal of Educational Computing Research, 56(3), 265-282*

□ - Jry, J., (2008). *The effect of education and gender on emotion-based decision making. Psychological*

-Lie. R (2008) *the future of the internet in the American , Cambria Press, pp 235-252*

- Means, B (1995) *Technology role in education reform finding , from a national study of innovating schools ,Office of Educational Research and Improvement U.S. Department of Education , vol 15, pp24-32*

-Roberte & romule (2007) *The promise of ICT in education, www.ascilite.org.au*

-Roger,B (2007) *step study of the impact of technology in primary school (European school net ) Interactive Learning Environments, 10(4), 215-223.*

- Sanches.J (2008)*ICT& Learning in Chilean Schools. Journal Computers& Education Vol.51 Issue 4.*

- Tisas,C (2001) *Internet attitude scale for high school student . Review of Educational Research, 91(4), 475-483*

-UNESCO ( 2002) *Guide to information and communication technology in education, Institute for Statistics, United nations education, scientific and cultural organization*

-UNESCO (2006) *ICT and education indicator, Institute for Statistics , UNESCO Bangkok.*

## **The feasibility of using ICT in the teaching and learning process**

### **Abstract:**

---

\*Hossein Ahmadi Moghaddam

\*\* Meaning Ahmadi Moghaddam

\*\*\*Mohammad Taghi Heidari

---

The purpose of this study was to determine the feasibility of the use of information and communication technology in the teaching and learning process. The statistical population includes 11,000 students and 364 educational agents of Zanjan pre-primary school, among which 371 students Educational and educational factors of 187 people were selected by simple multi-stage random sampling method. The research method used was descriptive survey and in terms of the time of a study A questionnaire is a cross sectional and measuring tool whose validity has been confirmed by experts and reliability has been calculated through the Cronbach Alpha coefficient, which is a value of 30/86 and, since it is higher than 6/6, it can be concluded that The tool has a good durability. The statistical methods were also performed using SPSS software and t test. In this study, five-point feasibility study (computer literacy, rules and regulations, production of educational content and software, hardware and equipment infrastructure, attitudes of educational factors) were studied and the findings showed that application Technology Information and communication in the studied society were significant (computer literacy, rules and regulations, production of educational content, hardware and software infrastructure, attitude of educational factors) for implementation of information and communication technology in the process of teaching and learning. And its implementation is provided.

**Keywords:** Information and communication technology (ICT), teaching and learning, educational factors, feasibility, pre-university education.

---

\* Bachelor of Science, Educator, Mahan Shan, Zanjan, Iran, Personnel Number: 12952188, (Authorized Author).

hossein\_ahmadi817@gmail.com)) (contact us: 09129287236 and 09195471908).

\*\*Bachelor of Elementary Education, Education, Zanjan, District 1, Zanjan, Iran. (09127727405).

\*\*\*Faculty of zanjan university geography group

## صلاحیت‌ها و شایستگی‌های (مهارت‌های) لازم معلم حرفه‌ای

\* دکتر اکبر حیدری

\*\* حسین احمدی مقدم

\*\*\* اعظم خلیل پور

### چکیده

هدف از این مطالعه صلاحیت‌ها و شایستگی‌های (مهارت‌های) لازم معلم حرفه‌ای بوده است. روش پژوهش توصیفی-تحلیلی و از ابزار و شیوه‌ی جمع‌آوری اطلاعات منابع کتابخانه‌ای، مقالات استفاده شده است. نتایج به دست آمده در این مطالعه نشان داد که فرایند آموزش در طول تاریخ بشر از دوره‌ای به دوره دیگر پیچیده‌تر و کامل‌تر شده است تا آن‌جا که امروزه به کمک تکنولوژی‌های جدید، از رسانه‌های آموزشی نو مدد گرفته می‌شود. معلم نقش اساسی را در فرایند آموزش رسمی در مدارس داشته و دارد، به طوری که می‌توان گفت اساسی‌ترین عامل برای ایجاد موقعیت مطلوب در تحقق اهداف آموزشی معلم است. معلم یکی از ارکان اساسی و از مهم‌ترین عوامل رشد در توسعه نظام آموزش و پرورش است. چون یادگیری و تربیت انسان، فرآیندی پویا و تعاملی میان معلم و شاگرد است و تنها یک معلم خود ساخته و نوآور می‌تواند آن را بر آورده نماید. بنابراین در هر کجا و در هر نقشی که باشد معلم است. به هر حال آگاهی از نقش‌ها سبب می‌شود که معلم کارهای خود را ارزیابی کند و بیشتر در رفتار و گفتار خود دقت نماید.

**کلیدواژه‌ها:** معلم، صلاحیت، شایستگی، نقش.

\* دکترای مدیریت ورزشی دانشگاه تربیت مدرس تهران و مدرس دانشگاه، مدیر گروه تحقیق و پژوهش، آموزش و پرورش استان زنجان.



\* \* کارشناسی علوم تربیتی، اداره آموزش و پرورش شهرستان ماهشان، زنجان، ایران، ( نویسنده مسئول).

( شماره تماس: ۰۹۱۹۵۲۴۹۸۴۵ ) ([hosseinahmadi817@gmail.com](mailto:hosseinahmadi817@gmail.com))

\*\*\* هیات علمی دانشگاه فنی حرفه ای، دانشکده فنی دختران ولیعصر (عج) تهران، تهران، ایران

## مقدمه

« تربیت معلم شریان حیاتی هر جامعه است ». آیت الله مطهری

رشد و توسعه کشورهای پیشرفته صنعتی بخصوص بعد از انقلاب صنعتی اروپا، صاحب نظران علوم اجتماعی و اقتصادی را بر آن داشت تا عواملی را که موجب چنین پیشرفتی گردید، مورد بررسی قرار دهند و اهمیت آن‌ها را در این باره معلوم دارند تا بوسیله آن‌ها بتوانند علل عقب افتادگی کشورهای جهان سوم را مشخص سازند؛ صرف نظر از عواملی که این محققان و صاحب نظران بر می‌شمارند و اختلاف نظرهای موجود، همگی در این نکته اتفاق نظر دارند که مهم‌ترین سرمایه هر کشوری، نیروهای متخصص و کاردان آن کشور می‌باشند (فرخ مهر، ۱۳۸۸، ص ۴۴).

کنکاش و جستجو در تاریخچه فرایند آموزش، نشان می‌دهد که قدمت این اصطلاح به دوران آدم ابوالبشر بر می‌گردد و نیز تا زمانی که بشر به عنوان موجود زنده بر روی این کره خاکی زندگی می‌کند ادامه خواهد یافت. آموزش‌های بشر به طرق مختلف در طول تاریخ صورت گرفته است و این چنین، دانسته‌های بشری از نسلی به نسلی به دیگر و از دوره‌ای به دوره دیگر انتقال یافته است؛ اما آنچه که در این رهگذر حایز اهمیت است، آن که فرایند آموزش از دوره‌ای به دوره دیگر پیچیده‌تر و کامل‌تر شده است تا آن‌جا که امروزه به کمک تکنولوژی جدید، از رسانه‌های آموزشی نو مدد گرفته می‌شود (شریعت‌مداری، ۱۳۸۵، ص ۶۹).

تدریس به عنوان «فرایند تعامل یا رفتار متقابل معلم و شاگرد، بر اساس طرحی منظم و هدفمند به منظور ایجاد یادگیری در فراگیران» زیر مجموعه‌ای از آموزش محسوب می‌شود که معلم از ارکان اساسی و لاینفک آن قرار می‌گیرد. در کشور ما نیز از دیرباز معلم نقش اساسی را در فرایند آموزش رسمی در مدارس داشته و دارد، به طوری که می‌توان گفت اساسی‌ترین عامل برای ایجاد موقعیت مطلوب در تحقق اهداف آموزشی معلم است (شعبانی، ۱۳۸۹، ص ۱۳۰).

در زیر مجموعه آموزش، فرایند تدریس چنان طرح ریزی می‌شود که یاد دهنده می‌داند نقطه آغاز کجاست و چه زمانی باید به نقطه پایان برسد، همچنین در فرایند تدریس است که همه عوامل فیزیکی، فردی و گروهی موثر بر یادگیری، از سوی معلم باید لحاظ شود تا او بتواند به هدف مورد نظر دست یابد. با آگاهی از پیچیدگی فرایند تدریس این سوال مطرح می‌شود که چه کسی با چه خصوصیتی می‌تواند این فرایند مهم را رهبری کرده و به

مقصود برسد؟ متخصصان معتقدند، یاددهنده باید فردی متخصص در مسائل روان‌شناسی آموزشگاهی و همچنین مسلط بر محتوای علمی درس مورد نظر باشد، در این مقاله بر آنیم تا ویژگی‌ها، خصوصیات و مهارت‌هایی را که یک معلم کارا و حرفه‌ای باید داشته به بحث بنشینیم. امید برای داشتن یک نظام آموزشی با معلمانی کارا و واجد شرایط. بحث نیروی انسانی از مباحث داغ اواسط قرن بیستم بوده و هست که به حق نمی‌توان آن را نادیده گرفت. هر نظام آموزشی با توجه به اهداف غایی خود به سمت و سویی کشانده می‌شود در این میان معلمان نقش تعیین کننده‌ای دارند تا آن جا که آن‌ها را به عنوان یکی از نیروهای استراتژیک هر جامعه می‌نامند (قرائی مقدم، ۱۳۹۲، ص ۱۰)

در این جاست که نقش تربیت معلم به خوبی نمایان می‌شود از آن به عنوان شاه‌راهی برای تربیت نسلی نوین در هر سیستم آموزشی یاد می‌شود، ولی سوالی که در این جا می‌توان مطرح کرد این است که چگونه معلمی را خواهیم تربیت کنیم؟ این سوال را می‌توان بر اساس اهداف غایی نظام تعلیم و تربیت اسلامی پاسخ گفت. به عبارتی دیگر معلمی را می‌خواهیم تربیت کنیم که بتواند به خوبی به اهداف غایی آموزش و پرورش دست یابد و دانش آموزان را به اهداف مورد نظر برساند. یکی از معروف‌ترین طبقه بندی عناصر برنامه درسی به فرانسویس کلاین<sup>۱</sup> نسبت داده شده که این عناصر این طبقه بندی عبارتند از: اهداف، مواد آموزشی، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، راهبردهای یادگیری، ارزشیابی، گروه بندی، زمان و مکان. واحدی به طبقه بندی فرانسویس کلاین عنصر فلسفه را اضافه کرده و به ۱۰ عنصر اساسی برنامه درسی به قرار زیر اشاره نموده که هر کدام پاسخ گوی سوالات خاصی می‌باشند:

فلسفه: چرا فراگیران باید بگیرند؟

مقاصد و اهداف: یاد گیرندگان برای تحقق چه اهدافی به یادگیری پردازند؟

محتوا: یاد گیرندگان چه چیزهایی را باید بیاموزند؟

نقش معلم: معلم فرایند یادگیری را چگونه مدیریت کند؟

فعالیت‌های یادگیری: فعالیت‌های یادگیری دانش آموزان چه می‌باشند؟

مواد و منابع: برای یادگیری از چه منابع یا رسانه‌هایی باید استفاده شود؟

گروه بندی: ساختار گروه‌های یادگیری چگونه باید باشد؟

مکان: محل و مکان یادگیری کجا باید باشد؟

زمان: کی و چه زمانی باید یادگیری انجام شود؟

<sup>1</sup> Francis Klein

ارزشیابی: چگونه در مورد میزان تحقق اهداف و یا تغییرات رفتاری دانش آموزان داوری شود؟ (واحدی، ۱۳۸۵، ص ۲۱).

برنامه درسی مراکز تربیت معلم نیز در قالب عناصر فوق قابل بررسی و تحلیل و آسیب شناسی هستند. با تعاملی اندک در عناصر اساسی برنامه‌ی درسی، سهم قابل توجهی از عناصر به محتوای برنامه، توانایی و مهارت مدرسین مراکز تربیت معلم مرتبط می‌گردد باید اذعان نمود، برای تحول در مراکز تربیت معلم به یک عنصر پایه. مبنایی یعنی مبانی فلسفی برای آموزش و پرورش نیاز داریم. به هر حال تدوین چارچوب فلسفی و نظری بر سایر عناصر تاثیر گذار است. عناصری مانند اهداف و چشم انداز تربیت معلم به یک عنصر پایه و مبنایی یعنی مبانی فلسفی برای آموزش و پرورش نیاز داریم. به هر حال تدوین چارچوب فلسفی و نظری بر سایر عناصر تاثیر گذار است. عناصری مانند اهداف و چشم انداز تربیت معلم، محتوا، منابع و مواد، ساختار، فعالیت‌ها و نقش معلم (مدرس، دانشجو معلم (کاملاً متأثر از فلسفه و مبانی نظری تعلیم و تربیت و ماموریت مراکز می‌باشند. به عبارت دیگر، اگر مبانی فلسفی و نظری تعلیم و تربیت و مامورین مراکز می‌باشند. به عبارت دیگر، اگر مبانی فلسفه و نظری مشخصی برای تربیت معلم وجود نداشته باشد و چشم انداز مناسبی برای آن تعریف نشود عناصر دیگر از جمله محتوا، روابط مدرس و دانشجو، فرایند جذب و پذیرش، منابع آموزشی و نحوه‌ی ارزشیابی دچار بلا تکلیفی و فعالیت‌های سلیقه‌ای خواهند شد. لذا تدوین مبانی نظری فلسفی معین برای مراکز تربیت معلم با توجه به عناصر برنامه‌ی درسی در فرایند تحول ضرورتی اجتناب ناپذیر است و این کار با تلاش و همت متخصصین تعلیم و تربیت و سایر ذی‌ربطان این موضوع امکان پذیر است (همان منبع، ص ۲۵). بر همین اساس در این مجال به دنبال معیارهای بنیادین برای ساختن یک معلم حرفه‌ای هستیم، چرا که اگر این معیارها در برنامه درسی مراکز تربیت معلم دیده شود می‌توان امیدوار بود در آینده‌ای نزدیک معلمان کارایی و کفایت فراوان برای نظام آموزش و پرورش ایران اسلامی تربیت شوند. کار، شغل و حرفه سه اصطلاحی می‌باشد که گاهی اوقات بطور مترادف در نظر گرفته می‌شود. در همین راستا موضوع صلاحیت‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان، به شکل‌های مختلف و به طور مکرر در سند تحول بنیادین مورد توجه قرار گرفته است. آگاهی از ابعاد مختلف صلاحیت‌ها و شایستگی‌های معلمی هم برآیر شد و هم برای ارزشیابی از عملکرد آنان عامل اساسی به شمار می‌رود. به منظور جلوگیری از به هدر رفتن نیرو و منابع و سرمایه‌های مادی و انسانی و پیشرفت روز افزون علمی کشور لازم است شایستگی‌ها، مهارت‌ها و نقش‌های مورد نیاز مرور و ضوابط و ملاک‌هایی برای انتخاب معلمان شایسته لحاظ گردد که در نظام آموزشی هم قابل سنجش باشند. مطالعه‌ی حاضر به منظور تدوین چارچوب مفهومی شایستگی‌های معلمان از دید صاحب نظران برنامه درسی تربیت معلم برآمده است.

در این مطالعه ما به دنبال

**کار، شغل، حرفه:**

سه اصطلاح کار، شغل و حرفه از نظر علمی با هم متفاوتند. کار، از نظر مشاوره شغلی عبارتست از: «فعالیتی نسبتاً دائمی که به تولید کالا یا خدمات می‌انجامد و برای آن دست‌مزدی در نظر گرفته می‌شود» (شفیع آبادی، ۱۳۸۷، ص ۱).

شغل عبارتست از موقعیتی در یک موسسه یا اداره یا کارگاه که افراد واجد شرایط خاص، می‌توانند این موقعیت را احراز کنند مثلاً «ماشین‌نویسی» در یک اداره یک موقعیت شغلی محسوب می‌شود که افرادی که خصوصیات و شرایط آن را دارا باشند می‌توانند این شغل را بدست آورند، در حقیقت آنچه در اصطلاح «شغل» مهم است تناسب معقول و منطقی بین ویژگی‌های فردی و خصوصیات شغلی است (همان منبع، ص ۳).

حرفه: حرفه معمولاً به مشاغلی اطلاق می‌گردد که فرد با رضایت خاطر در سرتاسر عمر بدان اشتغال می‌ورزد و مایل به تعویض و یا ترک آن نیست در این حالت شغل فرد با علایق او کاملاً هماهنگ است (همان منبع، ص ۴).

گرچه این سه واژه در مواقع مختلف به صورت مترادف با هم بکار می‌روند ولی از نظر راهنمایی شغلی بین آنها تفاوت وجود دارد. کار یک فعالیت و حرکت است، شغل موقعیتی است که فرد احراز می‌کند و حرفه زمانی معنا پیدا می‌کند که شاغل در شغلش به نهایت علاقه و رضایت و مهارت رسیده باشد. امروزه با پیچیده‌ترین فرایند تدریس، معلمی به عنوان یک موقعیت شغلی در جامعه محسوب می‌شود اما چه کسانی می‌توانند این موقعیت شغلی را احراز کنند؟ آنچه در پاسخ به این سوال مهم است این است که آیا تناسبی بین ویژگی‌های افراد داوطلب برای احراز این شغل و شرایط شغل معلمی وجود دارد؟ شغل معلمی که در نهایت باید به حرفه معلمی (یعنی همان علاقه وافر به شغل معلمی داشتن) تبدیل شود افراد خاصی را می‌پذیرد که خصوصیات جسمانی، عاطفی، علمی اخلاقی متناسب با شغل معلمی را داشته باشند در غیر این صورت فرآیند تدریس ناکام خواهد ماند و زائیده تعامل یاد دهنده و یاد گیرنده که همان تفکر است به بار نخواهد نشست.

### معیارهای یک معلم حرفه‌ای

وقتی سخن از یک موقعیت شغلی می‌شود شرایط کسانی که می‌توانند این موقعیت شغلی را احراز کنند نیز قابل طرح است اگر قرار باشد معلمی، به عنوان یک شغل مطرح شود آنگاه افرادی که این شغل را می‌خواهند انتخاب کنند، باید یک سری شرایط و معیارها احراز کنند تا بتوانند صلاحیت خود را برای شغل معلمی نشان دهند اما یک معلم باید چه شرایط یا مهارتی داشته باشد؟ این همان سوالی است که می‌خواهیم به آن پردازیم.

### صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمی

صلاحیت‌های معلمی، مجموعه‌ی شناخت‌ها، گرایش‌ها و مهارت‌هایی است که آموزگار با کسب آنها می‌تواند در جریان تعلیم و تربیت به پرورش جسمی، عقلی، عاطفی، اجتماعی و معنوی فراگیرندگان کمک کند. این صلاحیت‌ها را می‌توان در سه بخش عاطفی، شناختی و مهارتی طبقه‌بندی کرد. منظور از صلاحیت‌های شناختی مجموعه‌ی آگاهی‌ها و مهارت‌های ذهنی است که معلم را در شناخت و تحلیل مسائل و موضوعات مرتبط با

تعلیم و تربیت توانا می‌سازد. به عبارت دیگر همان یادگیری‌های قبلی معلم را شامل می‌شود. صلاحیت‌های عاطفی مجموعه گرایش‌ها و علایق معلم به مسائل و موضوعات مرتبط با تعلیم و تربیت است و صلاحیت‌های مهارتی به مهارت‌ها و توانایی‌های علمی آموزگار در فرایند یادگیری مرتبط می‌شود. از مجموعه‌ی صلاحیت‌های سه‌گانه، صلاحیت تأثیرگذاری بر دانش آموز حاصل می‌شود (ملکی، ۱۳۸۴، ص ۷۵).

### مفهوم صلاحیت و مهارت حرفه‌ای آموزگاران

صاحب نظران امر تعلیم و تربیت در مورد تعریف صلاحیت و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان، که از اواسط قرن بیستم در نظام‌های آموزشی پدیدار شده است، نظریات مختلفی را ارائه کرده‌اند. از جمله این صاحب نظران می‌تواند به افرادی همچون هایبرمن<sup>۱</sup> و بومهان<sup>۲</sup> (۲۰۰۵) که به مولفه‌های روش‌های تدریس پرداخته‌اند اشاره کرد. و ویلگاس<sup>۳</sup> و ریمرس<sup>۴</sup> (۲۰۰۷) نیز تاثیر مهارت‌های حرفه‌ای معلم در دگرگونی نظام آموزشی را مهم دانسته و در این رابطه به به مؤلفه‌های «روش‌های جدید تدریس، تکنولوژی آموزشی و ارزشیابی» پرداخته‌اند. مهر محمدی به استفاده معلم توانمند از تکنولوژی‌های آموزشی در فرایند آموزش و ارزشیابی اشاره کرده است و معتقد است معلم توانمند باید بتواند بین این دو امر یک رابطه‌ی دوسویه برقرار نماید. منظور مرعی<sup>۵</sup> (۱۳۷۴) از این مهارت‌ها آگاهی روش‌های تدریس، «معلمان از سازماندهی و اداره‌ی کلاس، مشاوره و راهنمایی دانش آموزان و ارزشیابی» است. همچنین و شعبانی، نوروزی و آقازاده نیز به آشنایی معلمان با «روش‌های تدریس، طراحی آموزشی و ارزشیابی» به عنوان مؤلفه‌های مهارت‌های حرفه‌ای معلمان اعتقاد دارند. بنابراین، با بررسی نظرات مختلف می‌توان به این نکته پی برد که همگی بر یک مفهوم حائز اهمیت تاکید دارند و آن هم همان عبارت معلم اثر بخش خواهد بود (مهر محمدی، ۱۳۷۹، ص ۵۶).

ملکی (۱۳۸۴) صلاحیت معلم را مجموعه شناخت‌ها، گرایش‌ها و مهارت‌هایی می‌داند که معلم با کسب آن‌ها به پرورش جسمی، عقلی، عاطفی، اجتماعی و معنوی فراگیران کمک کند و این صلاحیت‌ها را در سه حیطه شناختی، عاطفی و مهارتی طبقه بندی می‌نماید. هانتلی<sup>۵</sup> (۲۰۰۸) قابلیت‌های معلمان را در سه زمینه دانش حرفه‌ای، عمل حرفه‌ای و تعهد حرفه‌ای دسته بندی کرده است. دانش حرفه‌ای شامل دانش محتوا، شناخت دانش آموز و آگاهی از تدریس و یادگیری است. عمل حرفه‌ای از طراحی یادگیری، ایجاد محیط یادگیری و ارزشیابی یادگیری تشکیل شده است و تعهد حرفه‌ای، یادگیری حرفه‌ای، مشارکت، رهبری، ارزش‌ها، ارتباطات و اخلاقیات را شامل م‌شود. کاستر<sup>۶</sup> و همکارانش (۲۰۰۵) صلاحیت‌های معلمان را به پنج دسته اصلی دانش

<sup>1</sup> Haybrmn

<sup>2</sup> Bvmhan

<sup>3</sup> Villegas

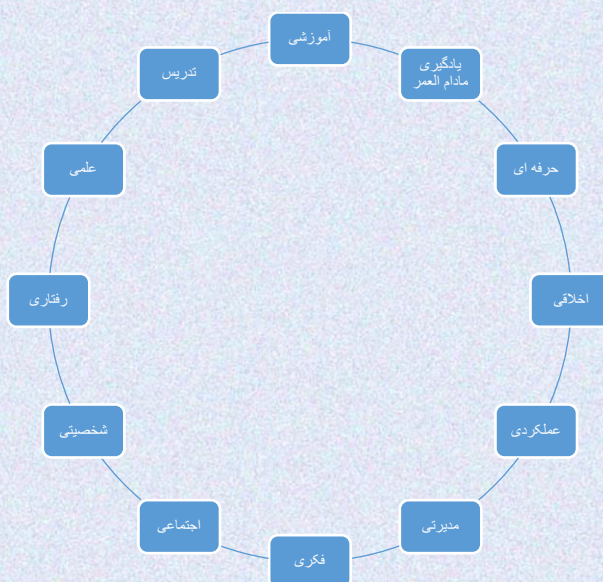
<sup>4</sup> Rymrs

<sup>5</sup> Huntley

<sup>6</sup> Custer

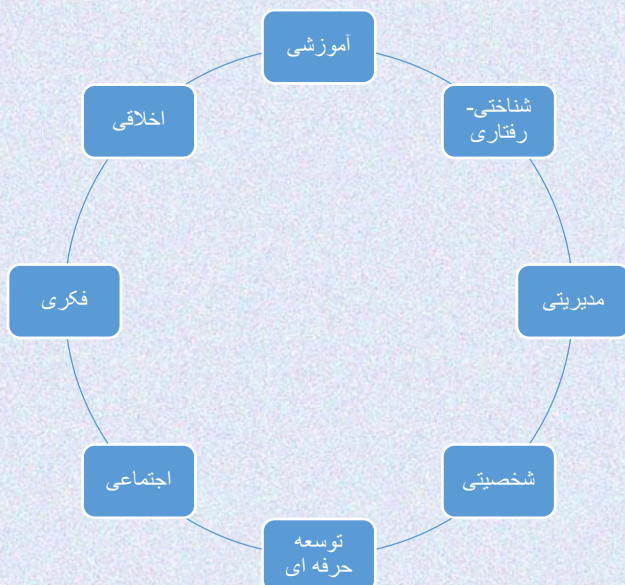
تخصصی، ارتباطات، سازماندهی، تعلیم و تربیت (پداگوژی) و صلاحیت رفتاری تقسیم می کنند. با توجه به اهمیت قابل ملاحظه تدریس مؤثر در جامعه معاصر، نیاز افراد به مهارت و دانش بیشتر برای بقا و موفقیت و معیارهای یادگیری نسبت به گذشته افزایش یافته است. آموزش و پرورش نقش اصلی را در موفقیت افراد و ملت‌ها داشته و در بین منابع آموزشی توانایی معلم در یادگیری فراگیران نقش حیاتی دارد (نیکنامی، و کریمی، ۱۳۸۸، صص ۴-۵).

کریمی (۱۳۸۷) در مقاله «مطالعه صلاحیت های حرفه ای معلمان دوره ابتدایی» به ۱۳ مولفه صلاحیت‌های آموزشی، تدریس، علمی، رفتاری، شخصیتی، اجتماعی، فکری، صلاحیت های مدیریتی، عملکردی، اخلاقی، حرفه‌ای، یادگیری مادام‌العمر و فناوری اشاره نموده است. هر یک از این مولفه‌ها، زیر مولفه‌هایی دارند که در مقاله به میانگین بالاترین و پایین‌ترین این زیر مولفه‌ها اشاره شده است. در شکل ۱ نمای مولفه‌های متصور در این مقاله را می بینیم.



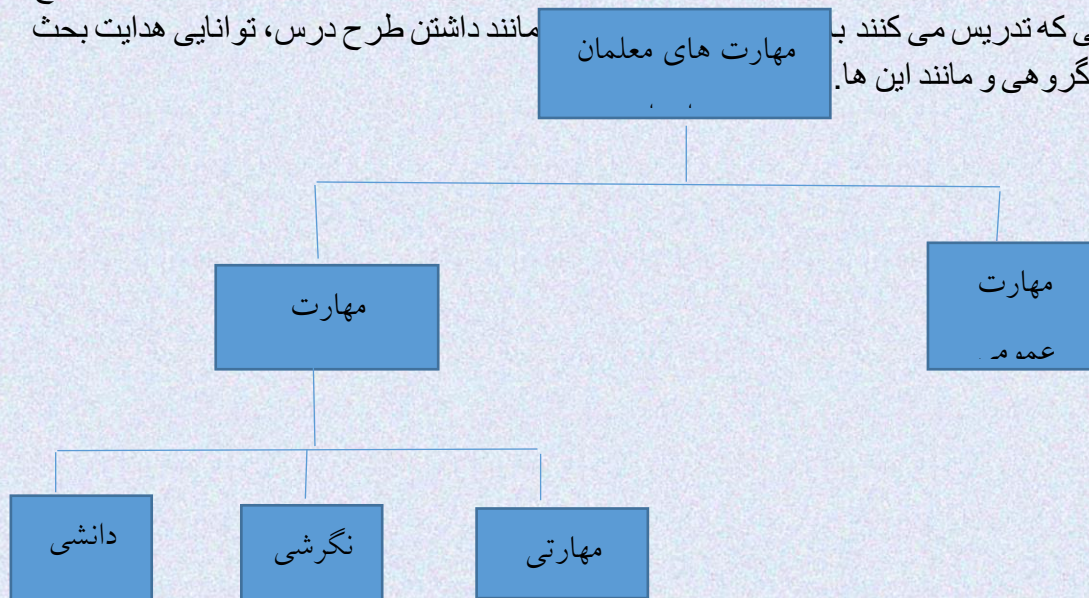
تصویر شماره ۱: صلاحیت و شایستگی‌های معلمی از دیدگاه کریمی (۱۳۸۷)

نیکنامی و کریمی (۱۳۸۸) با عنوان «صلاحیت های حرفه ای معلمان آموزش عمومی و ارائه چارچوب ادراکی مناسب» این صلاحیت‌ها را به هشت دسته تقسیم نموده است. شکل ۲ محورهای کلی این صلاحیت‌ها را نشان می دهد.



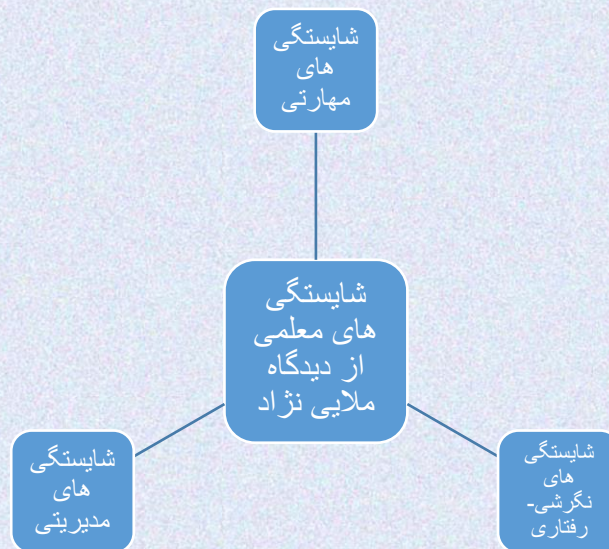
شکل شماره ۲ صلاحیت های معلمی از دیدگاه نیکنامی و کریمی

دانش پژوه و فرزاد (۱۳۸۵) در مقاله ای با عنوان «ارزشیابی مهارت های معلمان دوره ابتدایی»، مهارت های معلمان ابتدایی را به دو گروه کلی مهارت های عمومی و مهارت های تخصصی تقسیم نموده اند. مهارت های عمومی شامل، آن دسته از مهارت هایی است که معلمان صرف نظر از نوع درسی که تدریس می کنند به مانند داشتن طرح درس، توانایی هدایت بحث های گروهی و مانند این ها.



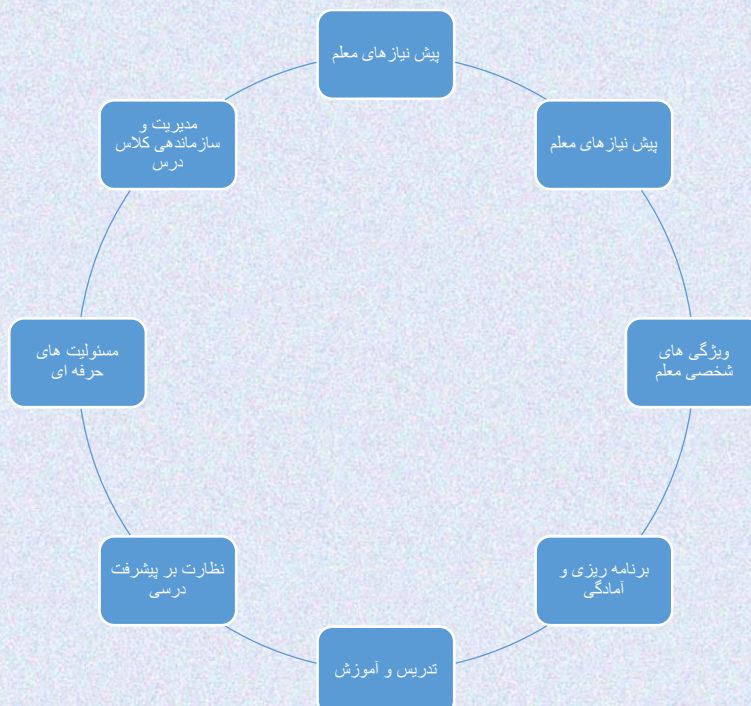
شکل ۳: صلاحیت های معلمی از دیدگاه دانش پژوه و فرزاد

در پژوهش ملایی نژاد (۱۳۹۱) تحت عنوان «صلاحیت های حرفه ای مطلوب دانشجو معلمان دوره آموزش ابتدایی» ابعاد زیر برای تربیت دانشجو معلمان مطرح شده است:



شکل ۴: صلاحیت های معلمی از دیدگاه ملایی نژاد (۱۳۹۱)

عبدالهی، دادجوی توکلی و یوسلیانی (۱۳۹۳) نیز به «شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی های حرفه ای معلمان اثربخش» پرداخته اند.



تصویر ۵: صلاحیت های معلمی از دیدگاه عبدالهی و همکاران (۱۳۹۳)



## صلاحیت ها و شایستگی های معلمان در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش:

سند تحول، یکی از اسناد ملی است که در آن به صلاحیت ها و شایستگی های حرفه ای معلمی اشاره شده است. که به برخی از آن ها به طور خلاصه اشاره می کنیم:

راهکار ۲/۳: تقویت شایستگی های اعتقادی، اخلاقی و حرفه ای مدیرانو معلمان و تحکیم نقش الگویی آنان و فراهم آوردن سازوکارهای اجرایی برای مشارکت فعال و موثر ایشان در برنامه های تربیتی و فعالیت های پرورشی مدارس و واگذاری مسئولیت کلان تربیتی مدرسه به مدیران مدارس (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۹).

راهکار ۱۷/۳: اصلاح و مدرن کردن روش های تعلیم و تربیت با تاکید بر روش های فعال و گروهی با توجه و تاکید بر نقش الگویی معلمان (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ص ۳۰).

با کمی تامل در سند تحول آموزش و پرورش می توان به این نکته ی مهم رسید که باید نقش حرفه ای معلم از جایگاه معلمی به مربی و پرورش دهنده تغییر کند بدین ترتیب همه ابعاد آموزشی و پرورشی دانش آموز به معلم ارتباط می یابد. روش های تدریس معلمان نیز فعال، نوین، متناسب با موضوع یادگیری و توانایی دانش آموزان انتخاب شده و توسط معلمان مجرب، ماهر، علاقه مند و آگاه ارائه می گردد. بنابراین مدیریت کلاس درس و تدریس محتوا به صورتی اثر بخش توسط معلمانی که تربیت شده اند اجرا می گردد و همه دانش آموزان از حضور در چنین کلاس های درسی لذت وافر خواهند برد (حاجی بابایی، ۱۳۹۱، ص ۶۵).

## برخی دیگر از مهارت ها و صلاحیت های معلمی:

### مهارت های دانش شغلی:

اولین شرایط برای معلم شدن، داشتن مهارت های حرفه معلمی است، این مهارت ها عبارتند از: داشتن علم تخصصی در موضوع مورد تدریس و مهارت در پژوهش. کسی که می خواهد موضوع را تدریس کند باید از نظر علمی، خود مسلط به آن موضوع باشد؛ هرچه فردی که می خواهد تدریس کند بر موضوع مورد تدریس مسلط تر باشد در انتقال آن به فراگیران موفق تر عمل می کند. ابهام در بیان معلم در یک رشته پژوهش آموزشی مورد بررسی قرار گرفته است و نتایج حاصل متفاوت نشان داده اند که روشنی بیان بالا بودن سطح دانش او رابطه معکوس دارد، همچنین پژوهش های بالا نشان می دهد که ابهام در کلام معلم منجر به یادگیری کمتر دانش آموزان می شود. هم چنین یک معلم باید دارای روحیه علمی و پژوهشگر در رشته تخصصی خود باشد. دارا بودن مهارت پژوهشی برای یک معلم به او در انتقال این روحیه به دانش آموزان کمک می کند. نوشتن مقالات علمی، شرکت در همایش های علمی و دسترسی به منابع علمی می تواند روحیه علمی معلم را در سطح بالایی نگه دارد، و به او در استفاده از نتایج تحقیقات در رشته تخصصی خود نیز کمک کند (سیف، ۱۳۹۳، ص ۴۰).

## داشتن راهبردهای آموزشی :

داشتن راهبردهای آموزشی یکی دیگر از شرایط شغل معلمی است. یک معلم باید با انواع روش‌های تدریس، الگوها و فنون تدریس و همچنین موضوعات مربوط به روان‌شناسی تربیتی از قبیل نظریه‌ها و راهکارهای مربوط به مسائل آموزشی آشنا باشد. در حقیقت آگاهی از فنون و روش‌های تدریس و همچنین دانش فرد در مورد نظریه-های رشد شناختی و یادگیری، همچون ابزاری است که به فرد کمک می‌کند تا بتواند بهتر تدریس کند. در یک مثال منفی فرض کنید فردی دارای علم تخصصی در موضوع مورد تدریس است ولی هیچ یک از روش‌ها و فنون تدریس آگاه نیست، او چگونه می‌تواند آن‌چه را که می‌داند به دانش آموزان انتقال دهد؟ در چه قالبی و با کدامین روش؟ آیا مباحث مربوط به رشد شناختی دانش آموزان را در انتقال مفاهیم رعایت می‌کند؟ آیا چگونگی ایجاد یادگیری در دانش آموزان را می‌داند؟ پس معلمی می‌تواند در کار تدریس موفق باشد که از راهبردهای آموزشی و مهارت‌های مربوط به آن در امر تدریس آگاه باشد که از راهبردهای آموزشی و مهارت‌های مربوط به آن در امر تدریس آگاه باشد و از این فنون استفاده کند. چند نوع مهارت در این زمینه عبارتند از :

۱- مهارت‌های فرا شناختی؛ ۲- مهارت‌های یادگیری و دوام آموزشی آن؛ ۳- مهارت استفاده بهینه از انواع روش-های تدریس؛ ۴- مهارت ارزشیابی علمی و موثر با روش‌های نوین؛ ۵- مهارت مدیریت استعدادها و توانایی‌ها و توجه به تفاوت‌های فردی دانش آموزان؛ ۶- مهارت در طراحی آموزشی نیز از دیگر شرایط است همچنان که می‌دانیم قبل از شروع هر امری باید آن کار را طراحی کرد و برای آن نقشه کشید، معلم باید بتواند هر ساعت تدریس را به خوبی برنامه‌ریزی کند همچنین طراحی سالانه تدریس کلاسی را نیز باید داشته باشد (وثوقی و نیک خلق، ۱۳۸۷، ص ۶۲).

## مهارت در مدیریت کلاسی:

یک جنبه مهم از ویژگی‌های معلمان اثر بخش، توانایی آن‌ها در حفظ کلاس به عنوان یک مجموعه کاری، به منظور بهتر عمل کردن بر تکالیف کلاس درس است. معلمان اثر بخش محیطی ایجاد می‌کنند که یادگیری در آن به وجود آید و این محیط را همواره حفظ می‌کنند. به منظور ایجاد این محیط یادگیری مناسب، معلمان به مجموعه‌ای از راهبردها نیاز دارند تا قوانین و روش‌ها را به کار برند، گروه‌ها را سازماندهی کرده، مراقب فعالیت‌های کلاسی و تحولات آن بوده و از رفتارهای نامناسب ممانعت کنند (سنتراک، ۲۰۰۴، ص ۱۶).

## مهارت‌های انگیزی:

معلمان اثر بخش راهبردهایی را به کار می‌برند تا انگیزه را در قبل و حین بعد از تدریس در دانش آموزان ایجاد و حفظ کند یکی از عوامل مهم ایجاد انگیزه در دانش آموزان، عامل علاقه می‌باشد که رابطه مستقیمی با انگیزه دانش آموز دارد. علاقه به درس، دقت، کوشش و تلاش یادگیرنده را افزایش می‌دهد و در نتیجه بر یادگیری او تاثیر

مثبت می گذارد بنابراین در بالا بردن سطح میزان علاقه و یاد گیرندگان یکی از تدابیر مهم آموزشی معلم به حساب می آید (همان منبع، ص ۲۳).

### مهارت های ارتباطی:

علاوه بر مهارت های ذکر شده مهارت های ارتباطی مانند: سخن گفتن، گوش دادن، تسلط بر ارتباط کلامی، توانایی حل تعارضات به صورت سازماندهی شده درک ارتباط غیر کلامی دانش آموزان برای یک معلم ضروری است. مهارت های ارتباطی نه تنها در آموزش دانش آموزان بلکه در تعامل موثر با والدین نیز مطرح می شوند؛ معلمان موثر از مهارت ارتباطی خوبی هنگام صحبت با دانش آموزان، والدین و مدیران برخوردارند و در هنگام ارتباط حساسیت را در حداقل نگه می دارند و بیشتر ابراز گر هستند تا پر خاشگر، یا سبک ارتباط منفعلانه (همان منبع، ص ۲۴).

### مهارت های تکنولوژی:

از دیگر ویژگی های یک معلم اثر بخش داشتن توانایی استفاده بهینه از وسایل و رسانه های آموزشی در فرایند تدریس می باشد، در دنیای امروز با گسترش فناوری اطلاعات ضرورت توانایی استفاده معلمان از این فناوری را در فرایند تدریس نمایان می کند مهارت تولید و کاربرد رسانه های آموزشی، می تواند معلم را به عنوان یک ذهن خلاق و منعطف در عرصه تدریس نگه دارد تا بر اساس موقعیت و صلاح دید، از ساخت و کاربرد این رسانه ها در امر تدریس سور جوید. معلمی که امروزه با کامپیوتر و قابلیت های نرم افزاری و سخت افزاری آن بیگانه باشد، نمی تواند با دانش آموزان در فرایند تدریس ارتباط مطلوبی برقرار نماید. پس آشنایی با نرم افزارهای آموزشی، اینترنت و ... می تواند روند کاری معلم را به طرز مطلوبی رشد دهد.

ب - تعهد

گفتیم که اولین شرط برای احراز شغل معلمی، داشتن مهارت های دانش معلمی است که انواع آن عبارت بود از:

- ۱ - علم تخصصی؛ ۲ - راهبردهای آموزشی؛ ۳ - مدیریت کلاسی؛ ۴ - مهارت انگیزشی؛ ۵ - مهارت ارتباطی؛ ۶ - مهارت های تکنولوژیکی (شعبانی، ۱۳۸۹، ص ۵۶).

اما علاوه بر مهارت های دانش معلمی، تعهد نیز دومین شرط برای احراز شغل معلمی است. عنصر تعهد شامل:

- ۱ - انگیزش داشتن و همچنین؛ ۲ - نگرش خوب داشتن است که در ذیل به هر کدام پرداخته می شود.

### انگیزش داشتن:

انگیزش عامل حرکت دهنده رفتار آدمی است این انگیزه است که افراد را به سعی و تلاش وامی دارد. اگر انگیزش، از درون مکانیسم آدمی حذف شود فعالیت انسان تا حد صفر تنزل پیدا می کند؛ انگیزش از درون آدمی شکل می گیرد و عوامل متفاوتی این انگیزش را می سازد، عواملی که بخشی از آن در اختیار فرد است و بخش دیگر در اختیار فرد نیست. در هر نظام آموزشی، معلم از ارکان اصلی آن نظام به شمار می آید بطوری که می توان گفت

اساسی-ترین عامل برای ایجاد یک موقعیت مطلوب در تحقق اهداف آموزشی، معلم است (همان منبع، ص ۶۰). اوست که می‌تواند حتی نقص کتاب‌های درسی و کمبود امکانات آموزشی را جبران کند و هم اوست که می‌تواند بهترین موقعیت تدریس را به واسطه عدم انگیزش کافی به محیطی غیر فعال و غیر جذاب تبدیل کند؛ بر این اساس معلم هر چه قدر هم از توان علمی بالایی برخوردار باشد ولی از انگیزه کافی در فرآیند تدریس برخوردار نباشد نمی‌تواند به اهداف آموزشی از قبیل تعیین شده برسد. روانشناسان مفهوم انگیزش را به عواملی محدود می‌سازند که به رفتار نیرو می‌بخشد و به آن جهت می‌دهد یک جاندار انگیزه در مقایسه با یک جاندار نا انگیزه، با نیرو و کارایی بیشتری در یک فعالیت درگیر می‌شود پس انگیزش علاوه بر نیرو بخشیدن به جاندار، معمولاً به رفتار جهت می‌دهد (براهنی، ۱۳۹۰، ص ۵۰۹).

همان‌طور که گفتیم انگیزه معلم یکی از عوامل اساسی برای ایجاد یک فرآیند مناسب تدریس است گاهی با معلمانی در مدارس برخورد می‌کنیم که از نظم کاری مناسبی برخوردار نیستند و برای کار خود اهمیت چندانی قائل نیستند. شاید یکی از عمده‌ترین علل این مسائل عدم داشتن انگیزه کاری باشد.

سیف یادگیری را در چهار مرحله توضیح می‌دهد و معتقد است که ممکن است فردی کاری را به خوبی یاد گرفته باشد ولی هرگز آن را به عملکردی مناسب که دلالت بر یادگیری خوب او باشد تبدیل نکند؛ بر این اساس او عنوان می‌کند که ممکن است کسی چیزی را به خوبی یاد گرفته باشد ولی انگیزش کافی برای تبدیل آن را به عملکرد نداشته باشد؛ پس بین یادگیری و عملکرد تفاوت وجود دارد زیرا افراد تمام آن‌چه را که یاد می‌گیرند به عمل در نمی‌آورند، بنابراین: عملکرد = توانایی + انگیزه. ممکن است با سطح تحصیلات و توانایی عملی بالا وجود داشته باشد ولی انگیزه کافی برای بالفعل کردن توانایی‌های خود را نداشته باشد؛ همان‌طور که دانش آموز بی انگیزه، یاد نمی‌گیرد، معلم بی انگیزه نیز نمی‌تواند آن‌گونه که باید بدهد پس توجه به نقش انگیزه در فرآیند یاددهی، یادگیری می‌تواند این روند را تسهیل کند. بنابراین کسی از بدو استخدام انگیزه کافی برای شغل معلمی و معلم بودن ندارد صلاحیت ورود به این موقعیت شغلی را نخواهد داشت؛ هر چند معتقدیم که عواملی چند، باعث کاهش انگیزه معلمان، بعد از استخدام و در مواجهه با محیط‌های کاری می‌شوند، ولی جوهره اصلی بحث انگیزه در یک معلم کم رنگ نخواهد بود (سیف، ۱۳۹۳، ص ۲۸۵).

### داشتن نگرش صحیح:

یکی دیگر از شرایطی که برای افراد ورود به شغل معلمی مطرح است و در قالب عنصر تعهد بروز پیدا می‌کند، داشتن نگرش صحیح در مورد ارزش علم و معلم بودن است، نوع نگرش آدمی نسبت به هر رفتاری، بر انگیزش او نیز تاثیر بسزایی دارد بنابراین از این جاست که رابطه بین نگرش و انگیزش نمایان می‌شود در فرهنگ اسلامی ما نوع نگرش به علم و شغل معلمی بسیار والا و ارجمند است، اسلام با متعالی انسان جایگاه معلم به افراد جامعه دستور می‌دهد که احترام و بزرگی مقام را به مصداق حدیث «من علمی حرفا قد صیرنی عبدا» - هر کس چیزی به من بیاموزد مرا بنده خودش گردانیده است» ارج بگذارند؛ تا آنجا که ابوبصیر می‌گوید از امام صادق (ع) شنیدم که

فرمود: «کسی که به دیگری بیاموزد برای اوست پاداش برای او است؟ فرمود: «اگر به همه مردم بیاموزد همان ثواب درباره او جاریست» گفتم: اگر چه آن معلم بمیرد؟ فرمود: «اگر چه بمیرد» (کلینی، ۱۳۴۸، ص ۴۲). داشتن یک دیدگاه مناسب نسبت به علم و دانش و گسترش آن باعث ایجاد علاقه، انگیزه و در نتیجه کارایی و تلاش بیشتر فردی خواهد شد که به دنبال علم و شغل معلمی است. داشتن یک نگرش انتفاعی و منفعت طلبانه یا نامناسب (مثل کسی که علم را برای جاه طلبی و کسب شهرت بخواهد)، نمی تواند از ویژگی های فردی باشد که می خواهد در آینده یک معلم حرفه ای شود؛ بنا براین داشتن یک نگرش صحیح می تواند معلم را در حل مشکلات پیش رو و رسیدن به هدف اصلی خود یاری کند تا آن جا که امام صادق (ع) فرمود: «هر که برای خدا علم بیاموزد و بدان عمل کند و به دیگران بیاموزد در مقام های بلند آسمان ها عظیمش خوانند و گویند: آموخت برای خدا؛ عمل کرد برای خدا؛ تعلیم داد برای خدا (همان منبع، ص ۴۳).

### دیگر اختصاصات:

در قرن حاضر و هزاره ی سوم نقش های مختلفی را می تواند ایفا کند بنابر این مهارت های او نیز گسترش یافته است. برخی از مهارت های اساسی مورد نیاز معلمان در عصر حاضر که برای مدرسان و اساتید دانشگاه نیز ضروری هستند و باید در مراکز تربیت معلم مورد آموزش و توجه خاص قرار گیرند علاوه بر موارد ذکر شده در این مقاله به قرار زیر می باشند:

مهارت مدیریت زمان، مهارت مدیریت تغییر، مهارت تیز بینی و تیز شنوی، مهارت مدیریت بحران، مهارت مدیریت محیط زیست، مهارت مدیریت بهداشت در مدرسه، مهارت مدیریت خدمات اجتماعی، مهارت دستیابی به علوم و دانستی های روز، ایجاد و تقویت چنین مهارت هایی مستلزم طراحی برنامه هایی راهبردی، تعیین چشم انداز مناسب و تغییر بنیادی در برنامه های درسی مراکز تربیت معلم و نیز پذیرش دانشجو به صورت کارشناسی پیوسته در مراکز تربیت معلم است. از دیگر ویژگی هایی که میتوان برای یک معلم حرفه ای ذکر کرد این است که این نوع معلمان از یک تعادل شخصیتی برخوردار هستند؛ شخصیت های روان رنجور، روان پریش، پرخاشگر، دارای عزت نفس پایین و خود کارآمدی پایین، نمی توانند معلمان خوبی برای جامعه آموزشی دانش آموزان باشند، چرا که در فرایند تربیت آموزش نوعا مشکلات فراوانی پیش روی معلمان قرار دارد که نوع عکس العمل معلمان در پاسخ به این مشکلات، می تواند تاثیر بسزایی به عنوان شخصیت های الگو بر دانش آموزان و مخاطبان داشته باشد. فراموش نکنیم نقش الگو دهی معلمان از نقش هایی است که بصورت مستقیم و غیر مستقیم بر رفتار و شخصیت دانش آموزان و نوع نگاه آن ها به جامعه و نظام ارزشی حاکم بر علم تاثیر گذار باشد. همچنین داشتن سلامت داشتن سلامت جسمانی و آراستگی ظاهر، تن و لحن صدای مناسب و همچنین برخورداری از دست خط نوشتاری خوانا و زیبا از خصوصیات است که داشتن آن برای یک معلم از امتیازات بزرگی به شمار می آید (شعاری نژاد، ۱۳۸۹، ص ۵۴؛ واحدی، ۱۳۸۵، ص ۱۰).

یکی از عواملی که به افزایش کارایی معلمان و تربیت حرفه‌ای آنها کمک می‌کند، تلفیق نظریه و عمل است که در موضوع کیفیت بخشی به دانشجو معلمان در پژوهش‌های مختلف مورد تأکید قرار گرفته است. امروزه گرایش‌ها از سمت الگویی که بر اساس آن، دانش آموزان باید ابتدا علوم را به صورت نظری یاد می‌گرفتند و سپس به صورت عملی از آن‌ها استفاده می‌کردند، به سمت الگویی کشیده شده است که در آن یادگیری نظری و عملی به صورت متناوب انجام می‌شود عیناً به این معنا که بخش دوره‌های نظری باید بر تجربیات عملی متمرکز باشد تا بتوان شاخه‌های دیگر آن را مشخص کرد و آن‌ها را در طول آموزش تلفیق نمود. درحالی که کارهای عملی بر عکس، فرصتی برای ارائه تمام یادگیری‌های نظری شخص و آزمودن آن‌ها در مقابل واقعیات کارهای روزمره محسوب می‌شوند. در نهایت این طور به نظر می‌رسد که آنچه مربیان دانشگاهی و معلمان در طول آموزش عملی از آن به عنوان کیفیت آماده سازی یاد کرده‌اند، تداوم تجربی زیادی ندارد. در چنین شرایطی نیاز به تعریف و تطبیق بهتری از نقش مربیان و شاغلان دارند. بنابراین آن‌ها باید در مراحل آموزش و کار با دانشجو معلمان مشارکت صحیحی داشته باشند و صمیمانه آن‌ها را در مراحل کار و توسعه‌ی الگوهایشان حمایت کنند، نه این که صرفاً الگوها و معلومات از پیش تعیین شده‌ای را به آن‌ها منتقل سازند (تردیف<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱).

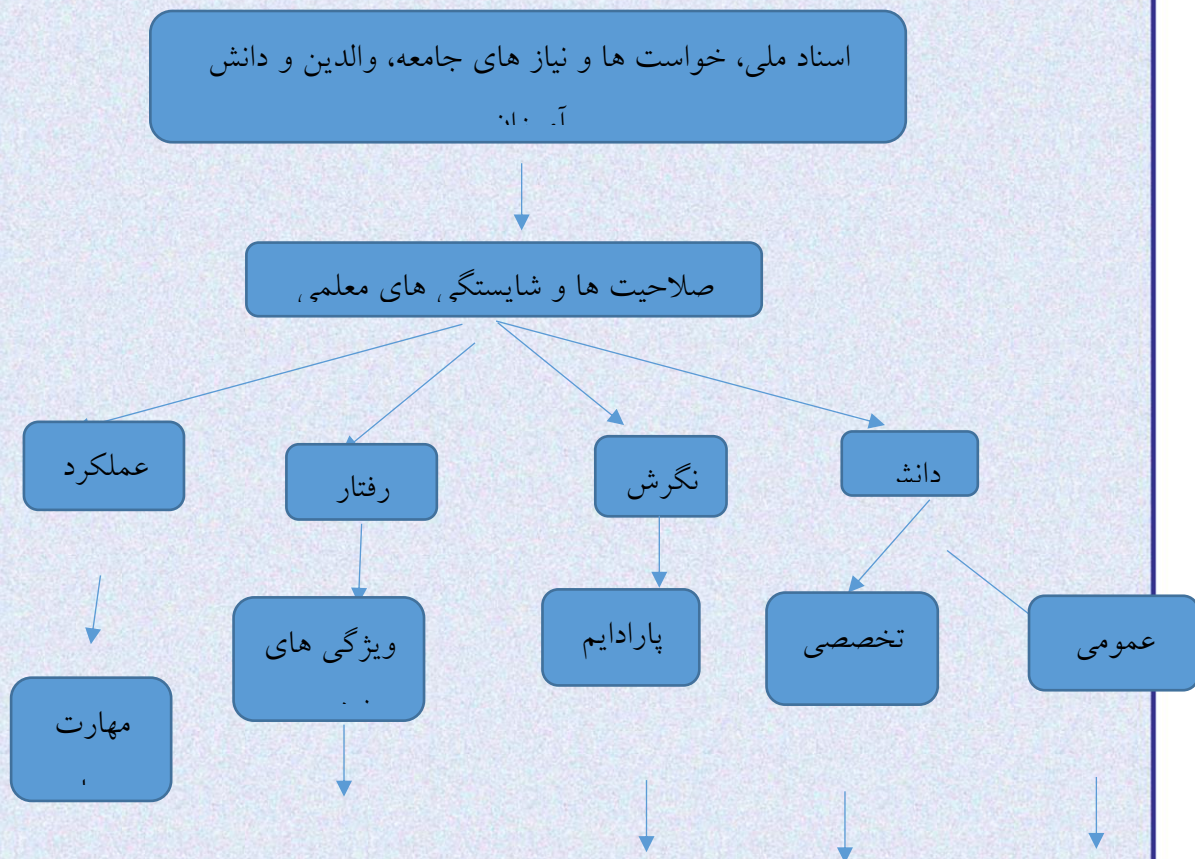
### نتیجه گیری:

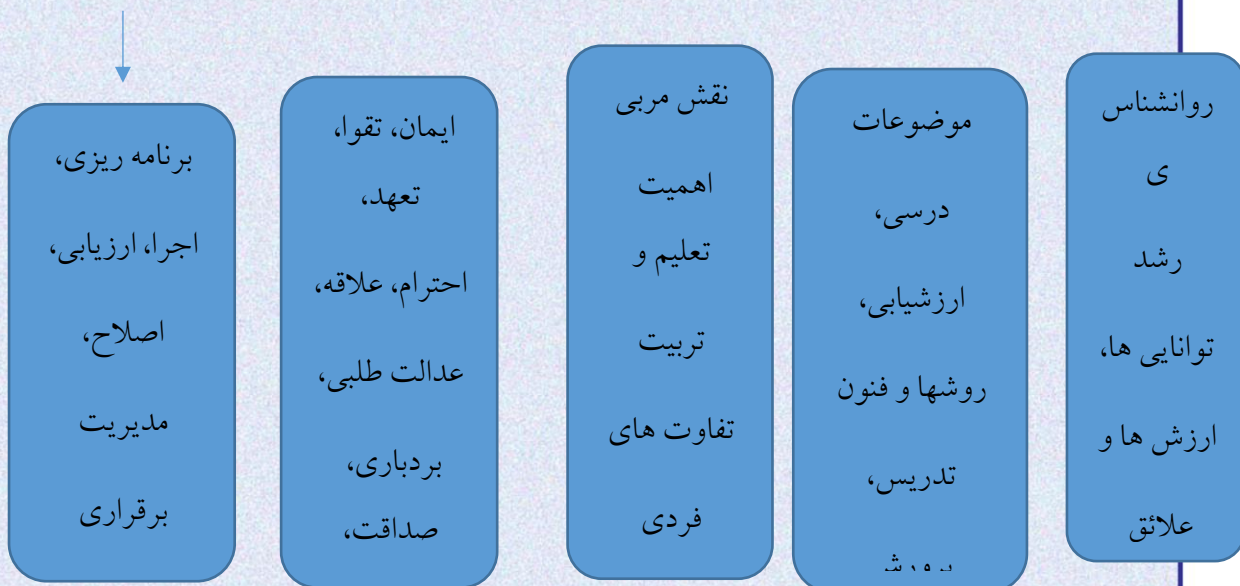
معلم یکی از ارکان اساسی و از مهم‌ترین عوامل رشد در توسعه نظام آموزش و پرورش است. چون یادگیری و تربیت انسان، فرآیندی پویا و تعاملی میان معلم و شاگرد است و تنها یک معلم خود ساخته و نوآور می‌تواند آن را بر آورده نماید. اگر تربیت از دیدگاه روانشناسان، مراقبت و سرپرستی از فرآیند رشد آدمی تألیف شود، این معلمان هستند که در این فرآیند تأثیر داشته و دارند. دانش و باورهای افراد بر عمل و رفتارشان تأثیر می‌گذارد. معلمان نیز در تصمیماتشان در ارتباط با آموزش و برخورد با دانش آموزان خود از دانش و باورهایشان پیروی می‌کنند. باورهای معلمان درباره ماهیت یادگیری دانش آموزان بسیار تأثیرگذار است. بنابراین نظریه‌های برگرفته از پژوهش‌های علمی مربوط به آموزش و یادگیری می‌تواند به عنوان ابزارهای ارزشمندی معلمان را در سازمان دادن و روشن ساختن افکارشان یاری دهند و کیفیت تصمیم‌های آنان را درباره فعالیت‌های آموزشی شان بهبود بخشند. امروزه معلمان با توجه به تفاوت‌های فردی در ظرفیت وجودی و روحیات فراگیران، با کار سخت و پیچیده‌ای رو برو هستند. تغییر نقشی که یک معلم در محیط آموزشی دارد، با نقش یک هنرپیشه متفاوت است؛ زیرا معلم افزون بر تدریس، می‌خواهد درس زندگی بدهد. بنابراین در هر کجا و در هر نقشی که باشد معلم است. به هر حال آگاهی از نقش‌ها سبب می‌شود که معلم کارهای خود را ارزیابی کند و بیشتر در رفتار و گفتار خود دقت نماید. در سال‌های اخیر لزوم توجه به شایستگی‌ها به منظور بهبود کارایی در بیشتر شغل‌ها، اهمیت دو چندان پیدا کرده است. اصولاً شایستگی، همانند چتری است که به هر شکل ممکن بر عملکرد شغلی تأثیر می‌گذارد. این مطالعه نشان داد که صلاحیت و شایستگی‌های معلم به توانایی وی در برآوردن نیازها و مطالبات حرفه تدریس به میزان کافی و با استفاده از مجموعه‌های یکپارچه از دانش، مهارت

<sup>1</sup> Tardif,

و نگرش نسبت داده می‌شود. به شکلی که این صلاحیت‌ها و شایستگی‌ها در عملکرد شغلی وی که همان تعلیم و تربیت است تجلی پیدا می‌کند. صلاحیت‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای معلمی مجموعه‌ای از شناخت‌ها، گرایش‌ها و مهارت‌هایی است که از طریق کسب آن‌ها می‌تواند در فرایند تعلیم و تربیت به پرورش جسمی، ذهنی، عاطفی، اجتماعی و معنوی مخاطبان آموزشی خود کمک کند. به طور کلی می‌توان بیان کرد که تنها راه برای موفقیت نظام آموزشی و پیشرفت علمی کشور آگاهی و به کاربردن معلمان از صلاحیت‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای تعلیم و تربیت است. از دیگر یافته‌های این مطالعه می‌توان به مفهوم تلفیق نظریه و عمل اشاره کرد. به این معنا که بخش دوره‌های نظری باید بر تجربیات عملی متمرکز باشد تا بتوان شاخه‌های دیگر آن را مشخص کرد و آن‌ها را در طول آموزش تلفیق نمود. درحالی که کارهای عملی به عکس، فرصتی برای ارائه تمام یادگیری‌های نظری شخص و آزمودن آن‌ها در مقابل واقعیات کارهای روزمره محسوب می‌شوند. به طور خلاصه می‌توان صلاحیت‌های معلمی را در جدول زیر خلاصه کرد.

شکل ۶: مدل نهایی از شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان





### پیشهادات:

- برگزاری کارگاه ها و ضمن خدمت به منظور افزایش دانش و سواد رسانه ای معلمان.
- بسترسازی های لازم به منظور ایجاد ارتباط بین معلمان مختلف در رشته های مختلف.
- واگذاری برخی از مسئولیت ها و تدوین بخشی از کتب درسی توسط معلمان

### منابع

- براهنی و همکاران، ( ۱۳۹۰)، زمینه و روانشناسی، ج ۱، تهران، انتشارات: رشد، ص ۵۰۹.
- حاجی بابایی، حمیدرضا، ( ۱۳۹۱). ویژگی های مدرسه ای که دوست دارم با توجه به سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش، فصلنامه نوآوری های آموزشی، شماره ۱۲، سال یازدهم، تابستان، صص ۷۴-۵۱.
- دانش پژوه، زهرا و فرزاد، ولی الله، ( ۱۳۸۵)، ارزشیابی مهارت های معلمان دوره ابتدایی، فصلنامه نوآوری های آموزشی، شماره 51، سال پنجم، زمستان، صص ۱۳۵-۱۷۰.



- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ( ۱۳۹۰). تهران: دبیرخانه شورای انقلاب فرهنگی.
- سیف، علی اکبر، ( ۱۳۹۳)، روان شناسی پرورشی، تهران، انتشارات: نشر آگه، ص ۴۰.
- همان منبع، ص ۲۸۵.
- سنتراک، جان دبلیو، ( ۱۳۸۸)، روان شناسی تربیتی ( مترجم: دکتر مرتضی امیدیان )، انتشارات: دانشگاه یزد، ص ۲۰۷.
- همان منبع، ص ۲۳.
- شعبانی، حسن، ( ۱۳۸۹)، مهارت های آموزشی و پرورشی ( جلد اول ) تهران: نشر سمت، ص ۵۶.
- همان منبع، ص ۶۰.
- همان منبع، ص ۱۳۰.
- شفیع آبادی، عبدالله، ( ۱۳۸۷)، راهنمای تحصیلی و شغلی، تهران، انتشارات: دانشگاه پیام نور، ص ۱.
- همان منبع، ص ۳.
- همان منبع، ص ۴.
- شعاری نژاد، علی اکبر، ( ۱۳۸۹)، مدرسه کارگاه آموزشی، مجموعه مقالات تعلیم و تربیت در مراکز تربیت معلم تبریز: انتشارات مرکز تربیت معلم علاقه امینی.
- شریعت مداری، علی، (۱۳۸۵)، جامعه و تعلیم و تربیت، تهران، انتشارات: امیرکبیر، ص ۶۹.
- عبدالهی، بیژن، دادجوی توکلی، عطیه و یوسلیانی، غلامعلی، ( ۱۳۹۳)، شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی های حرفه ای معلمان اثر بخش، فصلنامه نوآوری های آموزشی، شماره 11، سال دوازدهم، بهار، صص ۲۵-۴۸.
- فرخ مهر، حسین، (۱۳۸۸)، مهارت های اثر بخش، انتشارات: عابد، نوبت چاپ اول، ص ۴۴.
- قرائی مقدم، امان، (۱۳۹۲)، مدیریت آموزشی. انتشارات: ابجد، تهران، ص ۱۰.
- کریمی، فریبا، (۱۳۸۷)، مطالعه صلاحیت های حرفه ای معلمان دوره ابتدایی، فصلنامه مدیریت و رهبری آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد گرمسار، سال دوم، شماره 1، زمستان، صص ۱۶۶-۱۵۱.
- کلینی، محمد، ( ۱۳۴۸)، اصول کافی ( جلد اول ) ( ترجمه: سید جواد مصطفوی)، انتشارات: علمیه اسلامیه، ص ۴۲.
- همان منبع، ص ۴۳.

- ملایی نژاد، اعظم، (۱۳۹۱)، صلاحیت های حرفه‌ای مطلوب دانشجو معلمان دوره آموزش ابتدایی، فصلنامه نوآوری های آموزشی. شماره ۱۱، سال یازدهم، زمستان ۱۲-، صص ۳۳-۶۲.
- مهر محمدی، محمود، (۱۳۷۹)، بازاندیشی فرایند یاددهی-یادگیری و تربیت معلم، تهران، انتشارات مدرسه، ص ۵۶.
- نیکنامی، مصطفی؛ کریمی، فریبا، (۱۳۸۸)، صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان آموزش عمومی و ارائه چارچوب ادراکی مناسب، دانش و پژوهش در علوم تربیتی برنامه ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)، شماره بیست و سوم، صص ۴-۵.
- واحدی، محمد توفیق، (۱۳۸۵)، سند راهبردی آموزش و پرورش استان زنجان، شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش، ص ۱۰.
- همان منبع، ص ۲۱.
- همان منبع، ص ۲۵.
- وثوقی، منصور؛ نیک خلق، علی اکبر، (۱۳۸۷)، مبانی جامعه شناسی، تهران، چاپ اول، انتشارات: خردمند، ص ۶۲.
- Tardif, M. (2001). Pre-Service Teacher Training Programs: Outcomes of reforms and new trends towards effective professional training. Pan recent Canadian Education Research Program Symposium. University Laval, Quebec City

# آینده پژوهی در نظام تربیت معلم (نگاهی به فردای تربیت معلم - تربیت معلم در جهان

امروز)

پوران خروشی<sup>۱</sup>

## چکیده

برنامه درسی تربیت معلم به عنوان قلب مراکز دانشگاهی در تحقق اهداف نظام آموزشی تربیت معلم از جایگاه برجسته ای برخوردار است، از این رو، باید همگام با تحولات مختلف تکنولوژیک، اقتصادی و علمی همانند کشورهای پیشرفته متحول گردد. بدین منظور پژوهش حاضر با هدف آینده پژوهی در تربیت معلم انجام شد. روش تحقیق با توجه به ماهیت آن روش توصیفی- تحلیلی، استنتاجی بوده است و با مراجعه به پایگاه های اطلاعاتی داخل و خارج، کتب، اسناد، مدارک و تحقیقات، اطلاعات آن جمع آوری و تجزیه و تحلیل گردید.

نتایج به دست آمده حاکی از آن بود که به جهت رشد سریع تحولات علمی جهان و نیازهای روز جامعه، آینده نگری در برنامه های آموزشی، ضرورتی انکار ناپذیر است. یکی از استلزامات تربیت آینده سازانی که بتوانند با بحرانهایی که با آنها مواجه خواهند شد، کنار بیایند و از فرصتهایی که در یک دنیای متغیر به وجود خواهد آمد به نحو بهینه بهره برداری نمایند، برنامه ریزی آینده نگرانه در تربیت معلم است. برنامه ریزی در این زمینه، نه تنها باید نسخه ای برای درمان آسیبها و مشکلات موجود نوشته شده باشد، بلکه باید بتواند با رویکردی پیشگیرانه، تهدیدها و نگرانی های تربیتی آینده را مهار نموده و برای تربیت معلمان در شأن جوامع آینده نقش هایی را ترسیم نماید.

**واژگان کلیدی:** آینده پژوهی، تربیت معلم، برنامه درسی تربیت معلم

## مقدمه

آینده پژوهی<sup>۲</sup> مشتمل بر مجموعه تلاشهایی است که با استفاده از تجزیه و تحلیل منابع، الگوها و عوامل تغییر و یا ثبات، به تجسم آینده های بالقوه و برنامه ریزی برای آنها می پردازند. آینده پژوهی منعکس می کند که چگونه از دل تغییرات یا تغییر نکردن (واقعیت "امروز"، و "فردا") تولد می یابد. آینده به این دلیل استفاده شده است که با بهره گیری از طیف وسیعی از متدولوژیها و به جای تصور "فقط یک آینده"، گمانه زنی های سامان مند و خردورزانه، در مورد نه فقط "یک آینده"، بلکه "چندین آینده متصور"، مبادرت می شود. آینده پژوهی، اصول و روشهای مطالعه و سپس تصمیم گیری، طرح ریزی و اقدام در خصوص علوم و فناوری مرتبط با آینده است (مقیمی، ۱۳۹۴). آینده اندیشی را می توان فعالیت هایی با دوره کوتاه مدت، اما مستمر و یک سو، در جهت فرایند اصلی آینده نگاری تعریف کرد که با کنار هم قرار دادن این خرده فعالیت ها، روند کلی آینده نگاری حاصل می شود. از جمله ویژگیهای بارزی که آینده نگاری از این طریق بدست می آورد؛ اعتبار علمی، ساختارمند بودن، دیدگاه کلان، گسترده و بلند مدت نسبت به مسئله، فعالیتی مستمر، داشتن چارچوب علت و معلول، ابزاری برای

<sup>۱</sup> . مدرس گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان اصفهان، اصفهان، ایران: poorankhorushi@cfu.ac.ir

<sup>۲</sup> . Future Studies

انتقال دانش، توجه کمتر بر خروجی فرایند، تمرکز بر روی نیروهای انسانی و محرک‌ها و تلاش برای بهبود شکل‌گیری هر چه بهتر اجماع در بین اعضاء می‌باشد (مقیم، ۱۳۹۴).

آموزش و پرورش به عنوان مؤلفه‌ای تأثیرگذار در آینده کشورها دارای پیچیدگی روابط و تعاملات و تغییر عوامل محیطی است و توجه به آن مستلزم ملاحظات زیادی است. نظام آموزش و پرورش به عنوان یک نهاد اجتماعی تعریف شده است. نیاز اساسی سیاست‌گذاران، مدیران عالی و آموزگاران و استادان فعال در این نهاد به شناخت آینده برای تصمیم‌سازی و برنامه‌ریزی و اندیشه دانش‌آموزان و دانشجویان به عنوان مخاطبین و جامعه هدف این نهاد، به آینده‌های بلند مدت از یک سو و حرکت‌شتابان جهان به سوی دانش‌محوری از سوی دیگر الزام به شناخت آینده را در این نظام ضروری نموده و بر آن تأکید دارد. ظهور مفاهیم جدید آموزش اجتماعی، ارزش‌های فرهنگی در حال تغییر، سرعت تغییرات ناشی از رشد فناوری‌های ارتباطی، افزایش ضریب نفوذ رسانه‌های نو پدید در سطوح داخلی و خارجی، باعث شده است آینده‌پژوهی در این نظام اجتماعی اجتناب‌ناپذیر و البته پیچیده بنماید.

در این راستا، حفظ، اشاعه و توسعه علم و فرهنگ به وسیله نظام آموزشی با محوریت نقش معلم صورت می‌گیرد و تخصص کافی و همراهی با علوم رو به رشد و توسعه فضاهای ارتباطی داخلی و خارجی، فراهم آورنده تحرک و پویایی برای نظام آموزشی و نقش‌آفرینی معلم و فضاهای آموزشی می‌باشند. معلم، واسطه میان گذشته و آینده و نقشی مابین بافت کلان و سلولهای جوان جامعه است. تاریخ آموزش و پرورش نشان می‌دهد هر چه از گذشته به سمت حال حرکت می‌کنیم، حدود مسئولیت و وظایف و فرآیندهای تحول‌آفرین و فضای نقش آموزشی و تربیتی معلمان افزایش یافته و هر روزه بر ابعاد و شاخصها و نقشهای اجتماعی به اتکای تربیت‌های تخصصی و آموزشهای مناسب و آموخته‌های روز و آینده‌نگرانه، بیشتر شده است (حمیدی شریف، ۱۳۸۲: ۹۰).

معلم از آن جهت کارگزار و عامل اصلی آموزش و پرورش به شمار می‌آید که اهداف اجرایی و نیز متعالی نظام آموزشی، در نهایت توسط وی محقق می‌شود و به منصف ظهور می‌رسد. مهم شمردن معلم به عنوان کارگزار اصلی جریان یاددهی - یادگیری، توجه صاحب‌نظران را به برنامه‌های تربیت معلم، همگام با تحولات جهانی در عصری که عصر دانایی و فناوری اطلاعات نامیده شده، به خود جلب کرده است.

پر واضح است که ورود به این عصر نیازهای جدیدی را برای معلمان به ارمغان آورده است. نیازهایی که مستلزم آماده‌سازی و افزایش آموزش است. معلمان باید دانش و توانایی‌های تخصصی و حرفه‌ای خود را با تحولات آینده هماهنگ سازند. بر این اساس کشورهای توسعه‌یافته و برخی از کشورهای در حال توسعه، برنامه‌ها و فعالیتهایی را برای رویارویی با این تحولات تدارک دیده و در برنامه‌های تربیت معلم کشورشان تغییر و تحولاتی ایجاد کرده‌اند (فراهانی و همکاران، ۱۳۸۹).

انتظار جامعه، نیز برای تربیت دانش آموزان و در نهایت، نیروی انسانی کارآمد، دانا و توانا، با نشاط و متعهد به ارزش های ملی و مذهبی برای ساختن آینده های مطلوب، نظام تربیت معلم را بر این می دارد که با طرح این سوال که: "آینده پژوهی چه نقشی در افزایش توسعه و کارآمدی نظام تربیت معلم دارد؟"، به تحلیل ابعاد موضوع بپردازد. این سؤال بر این پایه استوار است که مطالعات آینده از آنجا که فرصتی ساختار یافته برای نگاه به آینده و بررسی نقش عوامل مؤثر در شکل گیری آینده را فراهم می نماید، امکان ایجاد چشم انداز مطلوب را برای تصمیم گیران و سیاست گذاران نظام تربیت معلم به وجود می آورد. افق های نوین از طریق شناسایی و ایجاد ظرفیت ها و توانمندی های جدید، امکان بهره گیری از فرصت ها در زمان آینده را میسر می سازد. ضمن آن که با این رویکرد، مشکلات و نارسایی های ناشی از شرایط آینده در سیستم های تربیت معلم قابل احصاء و رفع آنها امکان پذیرتر خواهد بود.

به منظور دستیابی به هدف اصلی این پژوهش، یعنی آینده پژوهی در تربیت معلم، تلاش شده است که برای سؤالات زیر پاسخهای مناسبی یافت شود:

- ۱- ماهیت تربیت معلم ایران و رویکردهای مطرح شده در این حوزه تاکنون چه بوده است؟
- ۲- نظام تربیت معلم ایران در راستای تربیت معلم امروز و فردا با چه مسائلی مواجه بوده است؟
- ۳- تربیت معلم برای تربیت معلمین آینده چه رسالتی دارد؟

## روش

برای پاسخ به سؤال پژوهش با توجه به ماهیت موضوع از روش توصیفی- تحلیلی، استنتاجی استفاده شده است. در ابتدا برای شناخت ماهیت تربیت معلم ایران و رویکردهای مطرح شده در این حوزه، و مسائل این نظام در زمینه تربیت معلم امروز و فردا، با مراجعه به پایگاه های اطلاعاتی داخل و خارج، کتب، اسناد، مدارک و تحقیقات انجام شده، با استفاده از روش نظری تحلیلی استنادی، ابعاد گوناگون تربیت معلم توصیف شده و رویکردهای مطرح در این زمینه مورد بررسی و تحلیل قرار گرفته است. سپس با استفاده از روش استنتاجی، رویکرد برنامه درسی تربیت معلم آینده و ویژگی های آن (چارچوب نظری برنامه) تبیین شده است.

## یافته ها

سؤال اول پژوهش: ماهیت تربیت معلم ایران و رویکردهای مطرح شده در این حوزه تاکنون چه بوده است؟  
ابناء بشر برای کسب تجربه و مهارت در امور زیستی خود و تسریع در یادگیری و کسب مهارت ها نیازمند معلمان و مربیان ماهر و ویژه بوده اند. تربیت و نحوه گسترش آن در تاریخ جوامع در اعصار مختلف با سازمان های نامنظم به شیوه های گوناگونی انجام می شده و مسئولیت این وظیفه مهم همواره بر دوش آموزشگران توانمند در امر آموزش بوده است. زمانی معلم نقش انتقال دهنده اطلاعات و دانش را عهده دار بوده، در دوران تسهیل کننده یادگیری و در شرایط کنونی یا در دوره پسامدرن، انتظارات و توقعات پیچیده تری چون راهنمایی فکور، شایسته و دارای صلاحیت های حرفه ای در پرورش دیگران

از وظایف آن‌ها به شمار می‌رود. بدین منظور برای پاسخگویی به سؤال اول پژوهش، ماهیت و رویکردهای تربیت معلم در دو مقوله زیر دسته بندی شده است:

### الف - تربیت معلم در ادوار تاریخی (غیررسمی)

توجه به امر تربیت به معنای واقعی آن بیش از هر موردی در صدر وظایف و رسالت پیامبران و اولیای الهی که شایسته ترین معلمان روی زمین شمرده می شدند، از حضرت آدم تا خاتم الانبیا (ص)، قرار داشته است. رسالت و روش های تربیتی انبیاء عمدتاً از طریق تبلیغ و آگاهی رسانی مورد نیاز، مؤثر، جذاب مانند: بحث، اندرز، موعظه، ترغیب، ارائه الگو و اسوه در انجام قدرتمندانه امور مورد رسالت و مأموریت های ویژه، همراه با توانایی های اعجاب برانگیز در تحمل سختی ها و مرارت های زمانی عصر خود بوده است. این شیوه های اشاعه نیازمند اقتدار، عمق آگاهی، یقین و ایمان، عشق و شور و مهارت فوق العاده و اعجاز ایشان بوده که از عهده دیگر انسان های عالم و مقتدر خارج است.

بعد از پیامبران و اولیای الهی، سایر اولیا و رهبران دینی ادیان مختلف، مربیان بزرگ، دست اندرکار تعلیم و تربیت به صورت های مختلف در تربیت نظری و عملی افراد جامعه خود دست داشته اند و شهرت و محبوبیت آنان در گرو پیروی آن ها از ارزش های دینی و انسانی آنان متمرکز بوده است. فیلسوفان، مربیان، بزرگان علم، فرهنگ و هنر و معلمان بزرگ نیز دست اندرکار تعلیم و تربیت در زمینه آماده سازی انسان های توانمند و معلمان دیگری بوده اند که قدرت علمی - عملی بسزائی داشته اند. روش تربیتی این گروه متناسب با شرایط روزگار خود، متأثر از تجربیات پیامبران و بزرگان دین و پیشینیان بشریت، علاوه بر تبلیغ، پند و اندرز، بر روش استاد - شاگردی از راه مشاهده سطحی، نقد، تکرار و تمرین، بحث، داستان و الگوسازی مبتنی بوده است.

حکومت ها و دولت ها نیز، در طول دوران حاکمیت خود به پیروی از تجارب گذشتگان و بزرگان و به منظور آماده سازی افراد جامعه برای خدمات عمومی و حکومتی، توسعه زیست بهتر و سالم تر و صیانت از استقلال، شرف و حیثیت انسانی خود و سرزمین خود نیز شیوه ها و راه های مختلف کم و بیش متناسبی را اجرا کرده اند. رویکردهای تربیتی آماده سازی منابع انسانی و توانمندسازی در این نهادهای تربیتی و از جمله معلمان همواره از راه مشاهده، تقلید و تمرین های مهارتی، الگوسازی به شیوه های تجربی و متداول «استاد - شاگردی» رواج داشته است.

در کشور ایران، قبل از تأسیس دارالفنون و حکومت های قبل از آن نشانه هایی از تعلیم و تربیت رسمی دیده نمی شد و رویکردهای تربیت را مراکز تربیت دینی و یا مکتب خانه ها و مراکزی خصوصی و موردی عهده دار بوده اند و تأمین معلم و تربیت آن در این نهادها نیز هر کدام شکل خاص خود را داشته است. شیوه یادگیری و توانمندسازی عمدتاً همان روش های ابتدائی از طریق شاگردی، مشاهده، تقلید، تمرین و تکرار تا حد خوگرفتن به عمل و ارائه و اعطای تصدیق از استادکاران به دانش

پژوهان تعلیم و تربیت طی مراسم و آیین های مرتبط با هر دوره، فرهنگ بومی و جغرافیای خاص صورت می گرفته است (حجتی کرمانی، ۱۳۵۹).

#### ب- تربیت معلم در دوره های معاصر (رسمی)

با تأسیس مدرسه دارالفنون در سال ۱۲۲۹ ه.ش و ایجاد و گسترش مدارس جدید نیاز به معلم برای تدریس در مدارس به ویژه معلمانی که با اصول تعلیم و تربیت جدید آشنا باشند، به خوبی احساس می شد. اولین اقدام رسمی در زمینه تربیت معلم، تصویب قانونی در سال ۱۲۹۰ ه.ش توسط مجلس شورای ملی آن زمان بود. در همین سال برای افزایش سطح سواد معلمان موجود در تهران کلاسهای ویژه ای در مدرسه دارالفنون تشکیل گردید که در برنامه درسی آن علاوه بر دروس علوم و ادبیات، برای اولین بار دروس دیگری تحت عنوان «اصول تعلیم» افزوده شد تا معلمان از اصول اولیه تعلیم برای تربیت کودکان مطلع گردند. تشکیل این گونه کلاسها و دروس، نشانه توجه صاحب نظران و برنامه ریزان به معلم و ارتقای مهارت های حرفه ای آنان بوده است.

اولین نشانه توجه رسمی به تقویت توانمندی های عملی و حرفه ای معلمان را در برنامه های دارالمعلمین مرکزی در سال ۱۲۹۷ ه.ش می توان یافت و از این تاریخ ایجاد مراکز تربیت معلم زن و مرد صورت قانونی به خود گرفت. در برنامه این مراکز برای تربیت معلمین ابتدائی و متوسطه به طور مشخص ارتباط میان مدرسه و دانشگاه در راه توانمندسازی دانشجویان رشته های معلمی برنامه ریزی شده است. این برنامه در طول یک سال کارآموزی به شیوه های سنتی و مناسب بازه زمانی خود، شامل مشاهده مستقیم و تمرین های عملی و تدریس های آزمایشی مراقبت شده زیر نظر معلم راهنما در کلاس های درس مدارس بود.

به منظور گسترش دبیرستان ها و تربیت و تأمین دبیران مورد نیاز آن در سال ۱۳۰۷ ه.ش دارالمعلمین مرکز به دارالمعلمین عالی تبدیل گردید که نظام کارآموزی یک ساله به همان شیوه های مشاهده، تقلید و تمرین و تکرار استمرار داشته است (صدیق، ۱۳۵۵).

تا سال ۱۳۹۰ وزارت آموزش و پرورش دوره های تربیت معلم مختلفی را برحسب نیاز به طور متناوب برنامه ریزی و اجرا کرده است. شیوه های توسعه مهارت های معلمی در این نهاد بیشتر متکی بر کارآموزی در مدارس بوده است. در سال ۱۳۵۸ اساسنامه جدید مراکز تربیت معلم تهیه شد و درسی با عنوان «فن معلمی» تعریف و در برنامه دروس تربیتی قرار گرفت. هدف از این درس تقویت و توسعه مهارت های حرفه معلمی و هماهنگی علم و عمل در کار تدریس و معلمی بود. در سال ۱۳۶۰، در دوره سه ساله تربیت معلم، سال اول تحصیل در مراکز تربیت معلم به آموزش های نظری اختصاص یافته بود. دانشجویان در سال دوم به مدت یک سال در مدارس مناطق خود به تدریس آزمایشی به صورت عملی مشغول می شدند و پس از تجربه عملی در محیط واقعی آموزش، سال سوم مجدداً در مراکز تربیت معلم به تحصیل درس های باقی مانده مشغول می شدند و ضمن ارزیابی تجربه های کسب شده در مدارس به بازاندیشی آن ها پرداخته و تجارب تازه ای را با همکاری و راهنمایی استادان برای مواجهه با مسایل تربیتی و پذیرش مسئولیت معلمی کسب می کردند (جمعی از نویسندگان، ۱۳۹۴).

از سال ۱۳۹۰ و با تأسیس دانشگاه فرهنگیان، تربیت معلمان فکور و تأثیرگذار و دارای صلاحیت های موردنظر این حرفه دشوار با در نظر داشتن رویکردهای جدید روان شناسی یادگیری، بهره گیری از فناوریهای نوین آموزش و یادگیری، در نظام تربیت تربیت معلم مدنظر قرار گرفت. تربیت معلم براساس اسناد تحولی نظام آموزش و پرورش کشور، «فرآیند تعاملی زمینه ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت حرفه ای (اخلاق و تعهد حرفه ای، دانش تخصصی، دانش و نگرش تربیتی، مهارت تربیتی) معلمان براساس نظام معیار اسلامی، ضمن تأکید بر ارتقای هویت انسانی، اسلامی و ایرانی ایشان است» (سند مبنای نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰).

در حال حاضر هم، مهرمحمدی (۱۳۹۲) در باب جایگاه تربیت معلم در کشور ایران، الگویی مشارکتی را به نام «چهارضلعی تربیت معلم» ارائه کرده است. وی مسئولیت اجرای دو ضلع اول و دوم (دانش محتوایی<sup>۱</sup>، دانش تربیتی عام<sup>۲</sup>) را متوجه آموزش عالی و دو ضلع سوم و چهارم (دانش محتوایی تربیتی<sup>۳</sup> همراه با کارورزی<sup>۴</sup>، برنامه آغازین ورود به حرفه معلمی<sup>۵</sup>) را متوجه آموزش و پرورش دانسته ضمن آنکه ضلع سوم این الگو را حساسترین و اثرگذارترین بعد این الگو قراردادده و آنگاه طرح برنامه درسی تربیت معلم خود را که دارای ویژگی "وارونگی"<sup>۶</sup> است مطرح نموده و آن را همسو با اندیشه "تأمل بر عمل"<sup>۷</sup> دونالد شون<sup>۸</sup> و سازگار با اندیشه عملی یا "عمل فکورانه"<sup>۹</sup> ژوزف شوآب<sup>۱۰</sup> به شمار آورده است. وی وارونگی را در معنای نخستین آن، تقدم تجربه کلینیکی یا میدانی بر تجربه نظری اعلام کرده است، یعنی وارونه ساختن تقدم و تأخر متعارف در برنامه های درسی تربیت حرفه ای معلمان که دانش نظری، برتری نسبت به دانش عملی ندارد.

**سؤال دوم پژوهش: نظام تربیت معلم ایران در راستای تربیت معلم امروز و فردا با چه مسائلی مواجه بوده است؟**

با بررسی در پژوهش های انجام شده در حوزه تربیت معلم کشور، مسائل متنوع و متعددی توسط پژوهشگران در این زمینه شناسائی شده اند که در ادامه تعدادی از آنها ارائه شده است:

بررسی تاریخیچه تربیت معلم ایران، از آغاز تأسیس دارالفنون به عنوان نخستین مرکز تربیت معلم تاکنون نشان می دهد که گرچه این نهاد تربیتی دستخوش تغییرات و بازنگری مستمر به ویژه در جهت توسعه ی کمی قرار گرفته است، به علت ضعف فرهنگی برنامه ریزی علمی و جامع، امروزه به اعتقاد کارشناسان وزارت آموزش و پرورش با تنگناها و نارسایی های بسیاری مواجه است. از جمله:

1 . Content knowledge

2 . Pedagogical knowledge

3 . Pedagogical content knowledge

4 . Practicum/Internship

5 . Induction

6 . Upside-downness

7 . Reflection on action

8 . Schön

9 . Deliberation

10 . Schwab



کمیاب اعتبارات مالی، نبود اهداف مشخص در زمینه ی گزینش و مهیاسازی معلمان و استخدام آنان، فقدان تشکیلات تازه به منظور تحقق بخشیدن به آرمان ها و ارزش های جدید و در راستای تأمین کارکنان شایسته آموزشی که بتوانند با بهره گیری از شایستگی های حرفه ای خود نقش اساسی در فرآیند اصلاحات آموزش ایفا نمایند (آقازاده، ۱۳۸۳).

شعبانی (۱۳۸۳) هم، معتقد است ۷۵ درصد آموزش های تربیت معلم به اطلاعات عمومی و نظری مربوط است و تنها ۲۵ درصد به چگونه یاد دادن اختصاص یافته و زمان کمتری برای آموزش مهارت ها و توانایی های حرفه ای در نظر گرفته شده است.

یافته های تحقیق طاهرپور، رجایی پور و شهبازی (۱۳۸۶) با هدف بررسی ساختار سازمانی مراکز تربیت معلم و دانشگاه های دولتی استان اصفهان، نشان داد که ساختار دانشگاه های دولتی بیشتر ارگانیک است، اما در مقابل چون در مراکز تربیت معلم تفکیک افقی بیشتری صورت می گیرد و کنترل و رسمیت در سطح بالاتری قرار دارد، می توان استنباط کرد که ساختار مراکز تربیت معلم، بیشتر مکانیکی است. با توجه به پویایی که دانشگاهها و مراکز تربیت معلم در آن فعالیت می کنند به نظر می رسد ساختارهای منعطف و ارگانیک مؤثرترند.

امین خندقی و وفائی (۱۳۹۰) به مطالعه ای تطبیقی با هدف تحلیل و مقایسه کنونی نظام برنامه درسی ایران و آلمان از نظر سه عنصر برنامه درسی (محتوا، شیوه های یاددهی-یادگیری و روش های ارزشیابی، و نیز شیوه انتخاب داوطلبان معلمی و شناسایی مشکلات و چالش های فراروی نظام برنامه درسی تربیت ایران پرداخته اند. یافته ها حاکی از آن است که در برنامه درسی تربیت معلم آلمان دانشجوی- معلمان چگونگی یادگیری و طرز سازماندهی به یادگیری را فرا می گیرند؛ ولی در برنامه درسی نظام تربیت معلم ایران، بیشتر بر حجیم تر کردن منابع اطلاعاتی برنامه ها تأکید شده است. برنامه تربیت معلم آلمان «یادگیرنده محور» یا مبتنی بر دانشجوی- معلم است و آموختن بیش از یک تخصص برای دانشجویان امکان پذیر است و آنان با ارائه دروس اختیاری حق انتخاب دارند، ولی در نظام تربیت معلم ایران به علاقه یادگیرنده و قدرت انتخاب وی در برنامه درسی تربیت معلم چندان توجهی نشده است. بنابراین می توان نتیجه گرفت که از جمله مسائل پیش روی تربیت معلم ایران در شرایط کنونی، توجه به دانش افزائی معلمان و عدم توجه به تقویت مهارتهای معلمی به لحاظ عدم توجه به علایق و نیازهای آنان در زمینه کسب شایستگی های مورد نیازشان می باشد.

زارع و همکاران (۱۳۹۵) با هدف بررسی مقایسه ای صلاحیت آموزش عالی و آموزش و پرورش در کار تربیت معلم، چهار دیدگاه موافق با آموزش عالی، موافق با آموزش و پرورش، موافق مشروط با هر دو نهاد، و مشروط با ساختار جدید را شناسایی کردند و با اقتباس از مهرمحمدی (۱۳۹۲)، با توجه به مؤلفه برنامه درسی تربیت معلم چهار بعدی؛ دانش محتوایی، دانش تربیتی عام، دانش تربیتی توأم با کارورزی و برنامه آغازین ورود به حرفه معلمی را ارائه کردند که از تقسیم کار بین نهاد آموزش و پرورش و آموزش عالی در اجرای تربیت معلم حمایت می کند. آنان کم توجهی به تمرین های عملی، فقدان مدارس وابسته به آموزش عالی برای کارورزی؛ و ارزشیابی نامناسب عملکرد دانشجویان در طول دوره

کارورزی، را از مهم ترین نقاط ضعف آموزش عالی برشمرده اند. همچنین توانمندی علمی پایین تر اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان، انعطاف پذیری اندک و آزادی های بسیار محدود اندیشه برای تحول و تغییر، مهارت ضعیف در پژوهش، و تمرکزگرایی شدید آموزش و پرورش را نیز از ضعف های مهم آموزش و پرورش و به ویژه دانشگاه فرهنگیان می دانند. برخی هم ضعف در پژوهش و تحلیل مسائل تربیتی، ضعف در نظریه پردازی و عمل و ارائه راهکارهایی برای بهبود تربیت معلم، ضعف در تدوین محتوای مناسب برای برنامه های درسی تربیت معلم را به هر دو نهاد نسبت می دهند.

طلایی و گندمی (۱۳۹۵)، یکی از چالشهای اصلی نظام تربیت معلم در جهان و همچنین در ایران را ایجاد ارتباطی منسجم و اثربخش میان اردوگاه نظر - دانشگاهها یا مراکز آموزش عالی - و اردوگاه عمل یعنی مدرسه دانسته اند (ایوانز<sup>۱</sup> و همکاران، ۱۹۹۸؛ لانیر و لیتل<sup>۲</sup>، ۱۹۸۶؛ تاملینسون<sup>۳</sup>، ۱۹۶۸؛ مهرمحمدی، ۱۳۹۲). از آنجایی که ساختار برنامه های 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 قیاس با نظام تربیت پزشک، می توان گفت که نقشها، برنامه ها، ارزشیابی و برنامه ریزی 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 زمینه نظام تربیت معلم اتفاق نیفتاده یا به سطحی از اثربخشی لازم نرسیده است. در ایران چالش اساسی، اجرای سیاست تمامیت خواهانه یعنی استقرار همه جانبه تربیت معلم در دانشگاهها است (مهرمحمدی، ۱۳۹۲). همچنین، در زمینه محتوای تربیت معلم یا آنچه باید دانشجو-معلم یادگیرند، 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-معلم رقم بزند. دارلینگ هاموند<sup>۴</sup> (۲۰۰۶)، بر اساس پژوهشهای گسترده و ژرف خود در زمینه تربیت معلم، اظهار می دارد 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 بهره گیری از روشهای آموزشی و نظریه های 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 می آورد؛ و عنصر ساختاری سوم، ارتباط فعال با مدرسی که در خدمت دانش آموزان متنوع هستند که منجر به طراحی روشهای تدریس اثربخش و متنوع خواهد شد. تربیت معلم همواره با مسئله شکاف میان نظریه و عمل دسته و پنجه نرم کرده است. منتقدان برنامه های تربیت معلم دانشگاه-محور، مدعی وجود ناهماهنگی میان آنچه در دانشگاه تدریس میشود و آنچه در کلاس درس اتفاق

1. Evans

2. Lanier & Little

3. Tomlinson

4. Darling-Hammond

میافتد، هستند (گوپیناتان<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸). لذا چگونگی تلفیق دانش نظری تولید شده در دانشگاه با دانش مدرسه- بنیانی که منشأ آن فعالیت تجربی در مدرسه است یکی از مسائل مهمی است که باید برای حل آن تدبیری اندیشیده شود.

به طور کلی، متخصصان برنامه درسی در رشته های مختلف، نظام آموزشی تربیت معلم ایران را با چالش های جدی مواجه می دانند. لذا امروزه برنامه ریزان درسی و به طور کلی مسؤلان نظام آموزشی با سه دسته از چالش ها رو به رو هستند: ۱- چالش جهانی که از بیرون از نظام آموزشی بر آن اثر می گذارد. ۲- چالش های درونی خود نظام آموزشی. ۳- چالش هایی که خاص منطقه خاورمیانه می باشد. در ارتباط با چالش های جهانی می توان به ۸ مورد اشاره نمود که برنامه ریزان درسی باید به دقت به آنان اشاره نمایند (جونز<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵: ۱۵۶-۱۴۳): ۱- فرایند جهانی شدن و وابستگی متقابل ملت ها به همدیگر؛ این مورد می تواند در برگیرنده مواردی چون، آلودگی- محیط زیست، فقر و محرومیت، قاچاق و مصرف مواد مخدر باشد ۲- سرعت تغییرات و پیشرفتهای تکنولوژیکی مخصوصاً در زمینه های ارتباطات و اطلاعات ۳- تغییرات بنیادی در عرصه کار و استخدام ۴- بالاگرفتن نابرابری های اجتماعی ۵- پیشرفت در عرصه دموکراسی و حقوق بشر و تلاش جهت اینکه جوامع مدنی در تصمیم گیری های سیاسی ایفای نقش نمایند ۶- جهان چند فرهنگی و تعاملات بین فرهنگ های مختلف ۷- رواج تغییرات سریع و ظهور پدیده عدم اطمینان در زندگی انسان ها، احساس ناامنی و افسردگی ها و خشونت های همه گیر ۸- کاهش اخلاقیات و احساس نیاز به بازسازی نظام های ارزشی و اخلاقی (هانگ<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵: ۷۶-۶۷). این نکته را باید به یاد داشت که چالش های پیش روی نظام آموزشی تنها ناشی از عوامل بیرونی نیست، بلکه در بعضی از شرایط از عوامل درونی سیستم ناشی می شوند. موضوعات چندگانه ای که در چند دهه اخیر به شدت از طرف برنامه ریزان آموزشی مد نظر بوده است از این قرار هستند (کلارک<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴) حرکت به سمت تنوع اهداف در برنامه های درسی؛ اهدافی چون یادگیری چگونگی یادگیری و یادگیری چگونه بودن، چگونه انجام دادن و یادگیری چگونه با هم زیستن (فیلد<sup>۵</sup>، ۲۰۰۴)، توجه و تمرکز بر تضمین فرصت های برابر برای همه (هم در دسترسی و هم در کسب موفقیت در این دسته از آموزش ها)، توجه به کیفیت به عنوان یک موضوع اولویت دار، کارایی آموزش (توجه کافی به اقتصاد آموزش)، ارتباط نظام آموزشی با بخش های مختلف مخصوصاً توجه به نیازهای بازار کار (کاظم پور و شاه بهرامی، ۱۳۹۵).

سؤال سوم پژوهش: تربیت معلم برای تربیت معلمین آینده چه رسالتی دارد؟

1. Gopinathan
2. Jones
3. Huang
4. Clark
5. Field

با توجه به مبانی نظری و دیدگاه‌های صاحب‌نظران در کتب، اسناد و مدارک، و همچنین یافته‌های مقالات داخلی و خارجی رسالت تربیت معلم در راستای تربیت معلمین آینده نظیر موارد زیر شناسائی شد:

برخی از صاحب‌نظران سال ۲۰۲۰ م را دوران گذر کامل به آینده متحول می‌دانند (دی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱) و در حال حاضر برخی کشورها به مقوله آینده پژوهی و مطالعات آینده و کارآفرینی آینده در نظام‌های آموزشی مشغول شده و رشد کرده‌اند. برخی نیازهای آموزشی و پرورشی در آینده نیز عبارت‌اند از:

- نیاز به در اختیار داشتن منابع کافی

- نیاز به اطلاعات به موقع، موثق، مرتبط

- نیاز به سرعت عمل (عدم بوروکراسی)

- نیاز به کلاس‌های مفرح و متنوع

- نیاز به اقتباس از تغییر و انتخاب دقیق

- نیاز به اقتباس‌های مفید و نه تقلید

- نیاز به تقویت آموزش رسانه‌ای

- نیاز به تفکر پس‌فردایی که همان آینده پژوهی است (براون<sup>۲</sup>، ۱۹۷۲).

با چنین گستره‌ای نظام‌های آموزشی امروزی به نحوی سعی در بهره‌گیری از آینده‌نگری در برنامه‌ریزی‌های خود دارند، زیرا تغییرات<sup>۳</sup> و تحولات فزاینده و سریع محیطی موجب شده است به این مهم توجه شود. در چنین شرایطی، این نظام‌ها ترجیح می‌دهند به رغم امکان نادرست بودن نتایج حاصل از آینده‌نگری، به حدس‌های عالمانه درباره آینده سازمان خویش متوسل شوند که طبعاً از حدس‌های غیرعلمی به مراتب با ارزش‌تر است (هانکه<sup>۴</sup>، ۱۹۸۹). بنا به نظر شفیان و همکاران (۲۰۰۸)؛ نقل از شفیع پور و همکاران، (۱۳۹۵)، نظام آموزشی باید به دور از سنت و عادات و با توجه به پویایی برنامه‌داری و اقتضات زمانی، مکانی، اجتماعی، برنامه‌داری را به طور مداوم احیاء کرد که این‌ها همه لازمه ژرف‌اندیشی، تفکر انتقادی و تحول‌گرایی است.

با توجه به تغییر و تحولات تکنولوژیکی و الزامات زندگی در دوران انفجار اطلاعات و رویارویی با نیازمندی‌های روزافزون و متنوع، باید به جای بالابردن سطح محفوظات افراد، آموزش و پرورش را متحول نمود و آن را بر پایه تحقیق و تفکر بنا کرد تا دانش‌آموزان به یادگیرندگانی مستقل و مادام‌العمر تبدیل شوند و بتوانند از پس چالش‌های جهان در حال تغییر برآیند. برای دستیابی به اهداف فوق و اصلاح تعلیم و تربیت، از میان عناصر و مؤلفه‌های گوناگون تشکیل‌دهنده نظام تعلیم و تربیت اولویت‌قطعی را باید برای معلم قایل شد. معلم از آن جهت مورد تأکید و توجه و دارای نقش محوری است که کارگزار اصلی تعلیم و تربیت به شمار می‌رود و اهداف و منویات متعالی نظام‌های تعلیم و تربیت در

1 . Dey

2 . Brown

3 . Changes

4 . Hanke

ابعاد مختلف، در نهایت باید به واسطه او محقق شود (مهرمحمدی، ۱۳۷۹). توجه به برنامه های تربیت معلم<sup>۱</sup> همگام با تحولات جهانی در عصری که عصر دانایی<sup>۲</sup> و فناوری اطلاعات<sup>۳</sup> نامیده شده، از مهم ترین بحث هایی است که توجه صاحب نظران را به خود جلب کرده است. واضح است که ورود به این عصر نیازهای جدیدی را برای معلمان به ارمغان آورده است. نیازهایی که مستلزم آماده سازی و افزایش آموزش است. معلمان باید دانش و توانایی های تخصصی و حرفه ای خود را با تحولات آینده هماهنگ سازند. بر این اساس کشورهای توسعه یافته و برخی از کشورهای در حال توسعه برنامه ها و فعالیت هایی را برای رویارویی با این تحولات تدارک دیده و در برنامه های تربیت معلم کشورشان تغییر و تحولاتی ایجاد کرده اند (فراهانی و همکاران، ۱۳۸۹).

به طور مثال، بر اساس نظریه سرمایه انسانی، تحصیلات بیشتر و هر نوع مهارت و آموزشی که معلمان می بینند، در ایشان ظرفیت و قابلیت ایجاد می کند که می تواند جریان درآمد بیشتری را در آینده نسبت به زمانی که این مهارت را کسب نکرده است، ایجاد کند. از آن جا که قابلیت ایجاد شده با سرمایه های مادی و فیزیکی ثابت می تواند به تولید و درآمد بیشتر منجر شود، آموزشی که فرد کسب کرده و توانایی های وی را افزایش داده است به منزله سرمایه هایی است که مانند هر نوع سرمایه فیزیکی دیگری بازدهی دارد (قارون، ۱۳۸۳).

نظریه سرمایه انسانی بر این باور است که آموزش، عاملی ضروری برای بهبود بهره وری است و باید با عوامل سنتی مانند سرمایه، نیروی کار و تجهیزات در نظر گرفته شود (فاگرلیند و ساها<sup>۴</sup>، ۱۹۸۹؛ جانگبلد<sup>۵</sup>، ۲۰۰۴؛ مولن<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۰۳؛ ریسنک<sup>۷</sup>، ۲۰۰۶ نقل در لین<sup>۸</sup>، ۲۰۱۱؛ مقدم، ۱۳۹۲). آموزش به بهره وری بیشتر از طریق تحریک تغییرات در دانش افراد، تولید، اثربخشی فعالیت ها و نوآوری کمک می کند (لین، ۲۰۱۱). بلکه و پینه (۲۰۰۸؛ نقل در مقدم، ۱۳۹۲) هم معتقدند نگاهی به تجارب کشورهای مختلف نشان می دهد که مهم ترین عامل اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی به ویژه در دهه های اخیر، توجه و سرمایه گذاری وسیع آن ها در آموزش و پرورش بوده است.

مجیدی (۱۳۷۷؛ به نقل از تورس) اظهار می کند که اصلاح کیفیت آموزش در گرو صلاحیت های حرفه ای معلمان است و تغییر در نظام تعلیم و تربیت ضروری است. او نوسازی برنامه های درسی تربیت معلم از نظر هدف، محتوا، رویکردها، روش ها، منابع و وسایل را پیشنهاد می کند. نکته ای که گذر از آن جایز نیست این است که سیاست ها، ساز و کارها و روش های مربوط به تربیت معلم، تابع شرایط و امکانات زمانی است و هر زمانی نیاز به بازنگری مطابق وضعیت موجود و آینده دارد. نمی توان

---

1. Teacher Training Programs

2. Knowledge age

3. IT

4. Fa gerlind and Saha

5. Jongbloed

6. Mullen et al.

7. Resnik

8. Lin

آن چه را که در گذشته انجام شده است امروز هم بدون مطالعه، کارساز و مؤثر دانست (امجدیان، ۱۳۸۸).

از این رو، رویکردهای جدید در تربیت معلم برنامه های آموزشی را ابزارهای مهم و اساسی می دانند که اهداف آموزش آینده را به دانشجومعلمان منتقل می کند و به آنها می شناساند. در این جاست که مفهوم نوسازی برنامه آموزشی شکل می گیرد و به خوبی نشانگر اهداف آموزش دهندگان آینده است. این گونه برنامه های آموزشی بر افق های برنامه و پیوند جنبه های مختلف آن تأکید ورزیده و سلسله روابط پیچیده، عواملی را که بر هر یک از مؤلفه های برنامه اثر می گذارد را معرفی می کند. به عنوان مثال، برخی صاحب نظران معتقدند 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. یافته های علوم شناختی نیز، تصریح کرده اند که یادگیری اثربخش هنگامی رخ می دهد که ایده ها و اندیشه ها هم در نظریه و هم در عمل یکدیگر را تقویت کنند و با هم پیوند بخورند. لذا برای اثربخش تر نمودن برنامه های تربیت معلم، تمرکز بر نظریه های یادگیری مفید در زمینه تدریس الزامی است (دارلینگ هاموند، ۲۰۰۶). از این رو در برنامه های اثربخش تربیت معلم، معلمان باید از طریق مطالعات میدانی، اقدام پژوهی ها، و ایجاد پورت فولیوهای ساختار یافته، در یک فرآیند پژوهشگری درگیر شوند. این رویکرد متأثر از دیدگاهی است که دیویی در جستجوی آن بود، یعنی توانمندسازی معلمان از طریق افزایش فهم آنها از موقعیت های پیچیده ای که جایگزینی است برای رویکرد متداول که باور اصلی در آن این است که معلمان با استفاده از فرمولهای ساده سازی شده یا راه حل های غیر مبتکرانه برای تدریس قابل کنترل هستند. به زعم دیویی، دانش از طریق پژوهش در مسائل مرتبط با عمل حاصل می شود (دارلینگ هاموند، ۲۰۰۰). بنا به اعتقاد شولمن (۱۹۹۶)، اصول و نظریه ها سودمند هستند، اما مطالعات موردی و تجربیات بالینی همواره در ذهن دانشجو-معلمان ماندگار است.

حتی در برنامه های اثربخش تربیت معلم، دانشجو-معلمان زمان بسیاری را در مدرسه سپری می کنند 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 می دهند. چنین برنامه هایی ایجاب می کند 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 کارآموده و خبره در مدرسه و همچنین وجود دانش آموزان متنوع در یک مدرسه لازمه تربیت حرفه ای اثربخش هستند. نکته جالبی که دارلینگ هاموند براساس پژوهشها (کوکران-اسمیت و زایکنر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵) خاطر نشان می کند، حضور دانشجو-معلمان در مدارس 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

1. Cochran-Smith & Zeichner

تکالیف است (دارلینگ هاموند، ۲۰۰۶). بنابراین بازسازی ارتباطات میان مدرسه و دانشگاه، به منظور پرکردن شکاف بین نظریه و عمل، امری ضروری است.

پشتوانه مفهومی الگوهای اثربخش تربیت معلم و دیدگاه جدید در مورد تربیت حرفه ای، نظریه هایی مانند دیدگاه دیویی (۱۹۱۶)، دیدگاه هاوس (۱۹۷۵)، نظریه شون (۱۹۸۷)، نظریه های یادگیری تجربی کلب<sup>۱</sup> (۱۹۸۴) و دیدگاه سازنده گرابی ویگوتسکی است. اصل بنیادینی که در همه این نظریه ها مشترک است، این است که یک محیط تربیتی حمایت گر و چالش برانگیز، تسهیل کننده فرآیند یادگیری است. دغدغه بسیاری از پژوهش ها در سراسر قرن بیستم، جستجوی راهکاری برای پیوند میان نظریه و عمل بوده 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 تأکید قرار گیرد، ناآشنا شدن به فهمی است که به عنوان تلفیق میان نظریه و عمل تعریف می شود و زمانی این فهم حاصل می شود که موقعیت های عمل، تبدیل به نظریه برآمده از آن موقعیت ها شود. بنابراین به زعم شون (۱۹۹۰) در نتیجه گفتگوی فکورانه با موقعیت، ایده های ضمنی معلم، در شکل نظریه های آشکار برای تدریس بازسازی می شود (کینی<sup>۲</sup>، ۱۹۹۴).

و اما در رخداد های جدید، تربیت حرفه ای، حاصل برنامه درسی تجویزی و برنامه درسی رویدادی است. به عبارت دیگر برنامه کاملاً تجویزی نیست، بلکه بخشی از آن رویدادی و برآمده از نیازها و دغدغه های دانشجو- معلمان است (سوان<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۰). کارآموزان خود تعیین کننده مسیر و محتوای یادگیریشان هستند. اگر چه تکالیف برنامه درسی و معیارهای ارزشیابی آشکارا تعیین می شوند، اما تجارب پیشین و احساس تعهد دانشجو- معلمان هنگام ورود به دوره، نیازهای احساس شده آنها در ارتباط با حرفه معلمی، و انگیزه های درونی و ادراک آنها از حرفه 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 این برنامه درسی تربیت حرفه ای، به منظور هموار نمودن مسیرهای یادگیری متنوع و در حال گسترش برای کارآموزان، گستره ای وسیع از منابع، اندیشه ها، بینشها و فعالیت های مورد نیاز تدارک دیده شده است. در این برنامه، با پذیرش این اصل که "توافق میان عالمان عرصه نظر و عالمان عرصه عمل، راه حل نهایی نیست"، پلی را میان دو عرصه دانشگاه و مدرسه ایجاد می کند. رخداد تربیت حرفه ای، در قالب مشارکت میان دانشگاه و مدرسه اتفاق می افتد که هر کدام دانشی متفاوت را برای کارآموزان به ارمغان می آورند، دانش حاصل از هنر معلمی که قضاوت های پیچیده ای است که در فعالیت روزمره معلمان گنجانده شده است، دانش در مورد سیاستها و فعالیت های 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 می دهد. دانشی که معلم برای انجام دادن فعالیت روزمره خود نیازمند آن است، متفاوت

1. Kolb

2. Keiny

3. Swann

از دانش مورد نیاز استاد دانشگاه است. بحث صلاحیت و شایستگی مطرح نیست، بلکه موضوعی که هر کدام متصدی آن شده اند اهمیت می یابد (مک اینتایر<sup>۱</sup>، ۱۹۹۰).

با توجه به مطالب فوق، نگاه به برنامه آموزشی آینده محور در تربیت معلم، به جای آموختن واقعیات به دانشجومعلم، بر فرآیند یادگیری یعنی چگونه یاد بگیریم تأکید می کند و توسعه مهارت ها و تلقی های متغیر در باره آینده را مهم تر از کسب دانش مطلق می داند. این برنامه انعطاف پذیر است و به دانشجو معلم می فهماند که یادگیری چیزی فراتر از همکاری صرف بین او و آموزش دهنده در دانشگاه و حتی در مدرسه است و به این ترتیب او تشویق می شود که خود ابتکار عمل را در دست گرفته و در تنظیم دستور کار برنامه آموزشی اش اقدام کند و حتی از برنامه ریزان آموزشی اش پیشی بگیرد. با این اوصاف چنین به نظر می رسد که قرن بیست و یکم و حتی سالهای آتی پس از آن، نیازمند آموزش نو و نقش تازه ی معلم است. نظام های آموزشی به تنها باید با تغییرات سریع هم گام شوند، بلکه باید «جهت دهنده و تسهیل کننده» آن نیز باشند. به عبارت دیگر، «زمان نو» و «انسان نو»، «تربیت نو» و «تربیت معلم نو» می خواهد.

### بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف آینده پژوهی در تربیت معلم، سعی نمود که از طریق سه سؤال به اهمیت و ضرورت این امر بپردازد. در پاسخ به سؤال «ماهیت تربیت معلم ایران و رویکردهای مطرح شده در این حوزه تاکنون»، به این جمع بندی دست یافت که تربیت معلم در ایران سابقه بلندی دارد. ایرانیان ضمن آن که در طول تاریخ تمدن خود همواره «معلمی کردن» را آموخته اند، از روزی که با نظام جدید تربیتی در دنیای جدید آشنا شدند، بلافاصله به ایجاد مراکزی برای تربیت معلم اقدام کردند. با تأسیس دارالمعلمین مقدماتی در سال ۱۲۹۷، اولین گام ها برای توسعه نهادهای تربیت معلم برداشته شد. خیلی از کشورهایی که در جهان امروز دارای وضعیت الگویی در موضوع تربیت معلم هستند، در آن موقع حتی گام های اولیه را برداشته بودند.

برنامه ریزی تربیت معلم همواره به عنوان یک مقوله تخصصی در ایران مطرح بوده است. این اقدام منجر به آن شده که ده ها برنامه درسی ویژه تربیت معلم تدوین و تصویب شود. البته این برنامه ها به علت های قابل شناسایی طی سالهای گذشته مورد بازنگری قرار نگرفته بودند و به طور متوسط بیست سال برنامه درسی ثابت مانده بود. طی این سالها، بزرگترین دارایی برنامه درسی تربیت معلم، عمر زیاد آن بود. واقعاً این عمر برای برنامه درسی تربیت معلم، عمر زیادی بود. زیرا برای برنامه درسی، آن هم در حوزه تربیت معلم که هر روز در حال دگرگونی است، بازنگری برنامه های درسی یک اضطراب می نمود. خوشبختانه طی سالهای ۱۳۹۵ و ۱۳۹۶ برنامه درسی تربیت معلم توسط دانشگاه فرهنگیان زیر نظر وزارت علوم مورد بازنگری قرار گرفت.

<sup>۱</sup> . McIntyre



در رویکرد جدید دانشگاه فرهنگیان، برنامه درسی در پی آن است تا شرایط برای تربیت حرفه ای معلم را فراهم کند و زمینه بسنده برای تحقق شایستگی به عنوان مجموعه ای از صفات، توانمندیها و مهارت های ناظر به همه جنبه های هویت را فراهم کند که دانشجو معلمان برای درک موقعیت خود و دیگران و عمل فردی و جمعی برای بهبود مستمر آن براساس نظام معیار اسلامی در جهت دستیابی به مراتب حیات طیبه نیازمند کسب آن هستند. در مجموع، فرصت های تربیتی بتواند به تربیت معلم حرفه ای کمک کند و برای طراحان این برنامه درسی در حال حاضر، معلم حرفه ای، معلمی فکور است که چهار شایستگی: موضوعی، تربیتی، تربیتی- موضوع و عمومی را کسب کرده است. همه این شایستگی ها نیز به طریقی به هم پیوند می خورند که در نهایت یک شخصیت وحدت یافته و پویا را در هویت معلمی او آشکار می سازند. آن چه مطرح است ایجاد فرصت هایی برای یادگیری و کسب تجربه است که معلمی با چنین خصایصی تحقق یابد (جمعی از نویسندگان، ۱۳۹۴).

در پاسخ به سؤال «نظام تربیت معلم ایران در راستای تربیت معلم امروز و فردا با چه مسائلی مواجه بوده است؟»، یافته ها مسائل و مشکلاتی از جمله موارد زیر را نشان داد:

در حوزه برنامه درسی دغدغه هایی همچون پایین بودن سطح مشارکت معلمان و دیگر متخصصان مرتبط در تدوین برنامه های درسی و انعطاف ناپذیری نظام برنامه ریزی درسی ایران، موضوع محوری/دیسپلین محوری نظام برنامه ریزی درسی، گسترش روزافزون برنامه درسی پنهان و به روز نبودن راهبردهای یاددهی- یادگیری، فاصله زیاد بین برنامه درسی قصد شده و برنامه درسی اجرا شده، محوریت یادگیری حافظه محوری و موقتی و مسائلی از این قبیل، وجود داشته است.

از آن جایی که تمرکز بر تربیت معلم فکور در برنامه درسی جدید تربیت معلم وجود دارد، بنابراین به نظر می رسد تربیت معلم مساوی با کسب قابلیت های لازم برای تصمیم گیری صحیح در موقعیت های متحول و متنوع تربیتی است. معلم باید به مثابه فقیه تربیتی عمل کند که با ارجاع به اصول، احکام خاص مسأله های مطرح در موقعیت های گوناگون را استنتاج می کند. او به مثابه تکنسین و بر اساس راهنمای از پیش طراحی شده، عمل نمی کند. تربیت چنین معلمی نیازمند آن است که از سطح فنون معلمی گذر شود و چشم به فهم معلمی دوخته شود.

محور کلیدی دیگر در عرصه تربیت معلم، یادگیرنده ای است که توسط معلم در مدارس تربیت می شوند و در اهمیت آن فقط در یک جمله باید گفت: «یادگیرنده فردا و حتی یادگیرنده امروز، از هر نظر بسیار متفاوت از یادگیرنده دیروز است»، چرا که همه عوامل فعال در تعلیم و تربیت نقطه هدفشان یادگیرنده است. از طرفی «یادگیری برای دانستن»، «یادگیری برای انجام دادن»، «یادگیری برای بودن» و «یادگیری برای با هم زیستن» در دنیای امروز بسیار مهم است. بنابراین تربیت و آماده سازی فراگیرانی که به دست معلمان سپرده می شوند و اکثر آنها بایستی برای ورود به زندگی آینده و یا کار و شغل مهیا شوند، بسیار مهم است.

در حوزه پژوهش و ارزشیابی، رویکرد پژوهشگران می بایست روشنگری در تعیین مسیر درست آینده تعلیم و تربیت باشد و ضمن ارائه راهکارهای درمانی برای آسیبهای موجود، با شناسایی مسئله ها

و چالش های پیش رو و ارائه راه حل های پیشگیرانه، آینده تربیتی دانش آموزان را تضمین کرده و معلمان، تصمیم گیران و برنامه ریزان را در این خصوص یاری نمایند. همچنین طراحی، تدوین و پیاده سازی نظام ارزشیابی مشخص، تأثیرگذار و دقیق برای سنجش آموخته ها مبتنی بر اسناد بالادستی نظام تعلیم و تربیت و رویکردهای جهانی حوزه تربیت معلم ضروری است.

در مجموع؛ مقصد تربیت معلم، تربیت معلمانی آگاه از دانش های لازم برای معلمی کردن است که با این باور آمیخته اند که همواره به دانش های تازه ای نیاز دارند که با به کارگیری روش های مناسب از موقعیت های عملی حاصل می آیند. معلمی که بزرگترین عرصه کسب دانایی را کلاس درس، عملی ترین گروه پژوهشگران را همکاران و مؤثرترین آزمون اعتبار را به اشتراک گذاری با معلمان دیگر می داند.

در پاسخ به سؤال «تربیت معلم برای تربیت معلمین آینده چه رسالتی دارد؟»، می توان اذعان داشت در عصری که از آن با عنوان «عصر انفجار اطلاعات» و «عصر توسعه دانایی محور» یاد می کنند و در آن تغییر و تحولات به صورت لحظه ای اتفاق می افتد، بی اعتمادی به آینده و تا حدودی ترس و نگرانی از معضلات فرهنگی، اجتماعی و اخلاقی آینده، تصمیمات و برنامه های جوامع را تحت الشعاع خود قرار داده است. بر همین اساس است که گفته اند: آینده نگری در عرصه های مختلف اجتماعی، «ضرورتی انکارناپذیر است» (اورنشتاین و هانکینز<sup>1</sup>، ۲۰۰۴؛ به نقل از آزادمنش، ۱۳۸۶: ۶). بنابراین برنامه ریزی از نوع نگاه به آینده است، شرایط امروزی جوامع، سبب شده است که هرگونه برنامه ریزی در ابعاد مختلف رویکردی آینده نگرانه داشته باشد. تنها در این صورت است که می توان از برنامه به عنوان نقشه راه آینده یاد نمود.

تربیت معلم، یکی از حوزه های کلیدی در همه جوامع است که از گذشته تا امروز در سرنوشت بشر تأثیر بسزایی داشته و از جایگاه خطیری برخوردار بوده است. این امر بر اهمیت و پیچیدگی مسئولیت ها و مأموریت های تربیت معلم افزون شده است، زیرا اگر هدف آرمانی و غائی آن را تربیت معلم شایسته و به تعبیری «شهروندی ایده آل» بدانیم، جوامع امروزی انسانهایی با قابلیتها و توانمندیهای گسترده تر و پرمسئولیت تر می طلبد. لذا سیاستگذاری و برنامه ریزیهای آینده نگرانه در تربیت معلم با در نظر گرفتن ابعاد مختلف تربیت و همچنین پیش بینی هوشمندانه مسائل و چالشها و تهدیدهای پیش رو امری لازم و ضروری است. همانطور که تافلر می گوید: «آینده بر ما می تازد»، پس باید برای رویارویی با آن آماده بود و تربیت معلم باید این آمادگی را تدارک ببیند.

نکته دیگر اینکه تربیت معلم که یکی از حوزه های اثرگذار و بنیادین فرهنگی در هر کشور است ماهیتی «آینده نگرانه» دارد؛ زیرا برونداد و خروجی آن تربیت نسلی برای زندگی در جهان فرداست. لذا هرگونه برنامه ریزی و طراحی در این نهاد، باید رویکردی آینده نگرانه داشته باشد. توضیح بیشتر اینکه در بحث وظایف همیشه این گونه سؤالات مطرح است که: تا چه حد می توان با امکانات و شرایط

<sup>1</sup>. Ornstien & Hunkins

موجود امروز و اطلاعات دیروز، دانش آموزان و فراگیران فردا را تربیت کرد؟ آیا پیش بینی ها، پیشداوریها، قضاوتها و قواعد طراحی شده امروز، موفقیت تعلیم و تربیت فردا را تضمین خواهد کرد؟ آیا ... آموزش و پرورش آینده نگر، نظامی است که بر مبنای آینده نگری و تحلیل شرایط پیش رو، افقهای آینده را ترسیم کند، فرصتها را عمیق تر ارزیابی کند، موانع را بهتر درک کند و در نتیجه در تدوین راهبردها و خط مشی های لازم سنجیده تر عمل کند. برای تشریح بهتر اهمیت آینده نگری می توان به مقوله «تربیت معلم» اشاره نمود و اینکه وظیفه تربیت معلم، تربیت معلمانی است که بتوانند دانش آموزانی را برای زندگی مطلوب در جامعه آینده تربیت نمایند. این شهروند مطلوب بایستی توانایی زندگی در اجتماع و بازار کار آینده را داشته باشد و نه تنها از پس مسائل و مشکلات دوره زمانی پیش روی خود برآید، بلکه باید بتواند به بهترین وجه از امکانات و ظرفیتهای زمان خود بهره گیرد و زندگی مطلوبی را برای خود رقم بزند.

از آن جا که هدف تربیت معلم، «تربیت معلم شایسته برای آینده» است، آینده نگری در ذات آن است و آینده شناسی برای پیشبرد اهداف و رسالتهايش ضرورتی انکارناپذیر است. مؤلفه هایی همچون برنامه های درسی و به تبع آن کتاب درسی، معلم، ارزشیابی، فضا، تجهیزات و فناوری (محیط یادگیری)، جریان فرهنگی حاکم بر مدرسه و جامعه، یادگیرنده و مدیریت و رهبری که هم مورد تأکید اسناد تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت بوده و هم در اسناد بین المللی تعلیم و تربیت مورد توجه قرار گرفته اند، در این خصوص نقش کلیدی دارند. در بحث جایگاه و نقش معلم، تربیت معلم آینده نگر با تسلط بر انواع سوادهای مورد نیاز جامعه امروزی از جمله سواد اطلاعاتی، سواد رسانه ای، سواد تربیتی و غیره، اهمیت نقش الگویی معلم برای دانش آموزان، عنایت لازم به برنامه ریزی جهت بالابردن روزافزون کارآیی حرفه ای معلمان در فرایند یاددهی یادگیری، مشارکت آنان در تدوین برنامه های درسی و آموزشی و برنامه های تحولی، هماهنگی آموزشهای معلمان با نیازهای دانش آموزان و واقعیت های محیط اجرا و کلاس درس در حوزه تربیت معلم، از مسئله های اصلی پیش روی این محور تربیتی است. به بیان دیگر تربیت معلمی فکور، پژوهشگر و خلاق از استلزامات موفقیت تربیت معلم آینده است. در این راستا، به نظر کورتاگن<sup>۱</sup> (۲۰۰۴؛ به نقل از زارع، ۱۳۹۰) می توان استناد کرد که کارآمدی و موفقیت حرفه معلم به شدت وابسته به شرایط زمینه ای است و لذا ارائه یک مجموعه واحد و مطلق از ویژگی های یک معلم موفق کاری دشوار است. اما می توان برخی از اصول و معیارهای اساسی را برشمرد که مبتنی بر آن ها بتوان ارزشیابی نسبتاً معتبرتری از این حرفه و کارکرد آن به عمل آورد و چارچوبی برای اندیشیدن دوباره این موضوع فراهم ساخت. تغییرات گسترده جهانی در امر تربیت معلم، تأکید فوق العاده بر پرورش تفکر تأملی<sup>۲</sup> در معلمان و توسعه گسترده در علوم تربیتی، همگی بر ضرورت فراهم آوردن چنین چارچوبی تأکید دارند.

1. Korthagen

2. reflective thinking

در مجموع، استنباط پژوهشگر پژوهش حاضر با استناد به برخی مراجع و صاحب‌نظران از جمله: (یونسکو<sup>۱</sup>، ۱۹۷۲ و ۲۰۰۴)، (سازمان ملل متحد<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴)، (پارلمان اروپا، ۲۰۰۸) و (امین بیدختی و همکاران، ۱۳۹۴) آن است که ساختار زیر می‌تواند به مثابه مقدماتی برای ظهور یک نظریه مشخص در زمینه آینده پژوهی در تربیت معلم مورد توجه قرار گیرد و جوهره اصلی چنین نظریه‌ای را شکل دهد: اگر معلمین آینده به گونه‌ای تربیت و تجهیز بشوند که:

۱. بتوانند در هر زمان درک صحیحی از موقعیت و شرایط حرفه معلمی داشته باشند (توانایی تشخیصی)،

۲. بر مبنای درک صحیح خود از موقعیت و شرایط بتوانند تصمیم درست و راه درست را اتخاذ کنند (توانایی تصمیمی)،

۳. قادر باشند الزامات ضروری برای پیمودن این راه را شناسایی کنند (توانایی تشخیصی)،

۴. آنقدر ورزیده باشند که بتوانند الزاماتی را که شناسایی کرده‌اند، تأمین کنند (توانایی تأمینی)؛ و در نهایت، اگر آرمان خواهی، عزت طلبی، خودباوری و اشتیاق به پیشرفت همراه با پشتکار و امید در آنها نهادینه شده باشد (محرک‌های فرهنگی)، بنابراین؛ می‌توان تا حد نزدیک به تضمین، به بقا، موفقیت و پیروزی آنها امیدوار بود».

اگر کلیت این چهارچوب نظری پذیرفته شود، قاعدتاً این سؤال اساسی مطرح می‌شود که چگونه می‌توان معلمین آینده را به چنین توانمندی‌هایی تجهیز کرد؟ به زعم محقق پژوهش حاضر، تلاش برای پاسخگویی به این سؤال زمینه ساز و انگیزه بخش اجرای بسیاری از پژوهش‌های آتی در «مطالعات نظام‌های آموزشی» خواهد بود. با این اوصاف، به نظر می‌رسد یکی از استلزامات تربیت آینده‌سازانی با این ویژگی‌ها، برنامه‌ریزی آینده‌نگرانه در تربیت معلم است. از مشخصه‌های محوری این برنامه‌ریزی آنکه در این برنامه نه تنها باید نسخه‌ای برای درمان آسیب‌ها و مشکلات موجود نوشته شده باشد، بلکه بایستی با رویکردی پیشگیرانه، تهدیدها و نگرانی‌های تربیتی آینده را مهار نموده و برای تربیت معلمانی در شأن جوامع آینده نقش‌هایی را ترسیم نماید.

## منابع

امجدیان، کیومرث. (۱۳۸۸). نگاهی نو به تربیت معلم در ایران. روزنامه رسالت. شماره ۶۸۸۲، تاریخ ۱۳۸۸/۱۰/۲، ص: ۵.

1. UNESCO

2. United Nations Organization

امین بیدختی، علی اکبر؛ رستگار، عباسعلی؛ نامنی؛ احمد. (۱۳۹۴). آینده پژوهی تغییرات رویکردی آموزش عالی در توسعه سرمایه انسانی کشور؛ سناریویی محتمل برای افق ۱۴۱۰. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۲۱(۳): ۳۱-۵۵.

امین خندقی، مقصود؛ وفایی، فاطمه. (۱۳۹۰). بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در دو کشور ایران و آلمان. مجموعه مقالات همایش برنامه درسی تربیت معلم.

آزادمنش، ناهید (۱۳۸۶). سیر تحول برنامه درسی و ضرورت نگرش راهبردی به آن در عصر تحولات فناوری اطلاعات و ارتباطات. مجموعه مقالات اولین همایش تحلیل و تنظیم نظام علوم تربیتی؛ ۲۳ و ۲۴ شهریورماه ۱۳۸۴. مشهد: دانشگاه فردوسی.

تورس، روزا ماریا. (۱۳۷۷). تربیت معلم به سوی الگویی تازه برای آموزش معلمان. ترجمه: فریبرز مجیدی. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت وزارت آموزش و پرورش.

جمعی از نویسندگان. (۱۳۹۴). راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور. تهران: دانشگاه فرهنگیان.

حجتی کرمانی، محمدباقر. (۱۳۵۵). اسلام و تعلیم و تربیت. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.

حمیدی شریف، و داد. (۱۳۸۲). معلم؛ ماه آخر. ماهنامه گزارش. اردیبهشت ماه. شماره ۱۴۶.

زارع، ندا. (۱۳۹۰). بررسی ویژگی های معلم خوب از دیدگاه دانش آموزان دختر دوره ی دبیرستان، دبیران و دانشجویان تربیت معلم شهر یزد. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشکده علوم اجتماعی و اقتصاد دانشگاه الزهرا. زارع، مریم؛ پارسا، عبدالله، صفایی مقدم، مسعود. (۱۳۹۵). متولی تربیت معلم: آموزش عالی یا آموزش و پرورش. دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۸(۴): ۸۵-۱۱۸.

شفیع پور مطلق، فرهاد؛ خدیوی، اسدالله؛ ترابی نهاد، منیره. (۱۳۹۵). ارائه مدلی جهت تعیین عوامل مؤثر بر توسعه ذهنیت فلسفی آموزشی آینده پژوهانه دانشگاه آزاد اسلامی ادارک شده (مورد مطالعه؛ دیدگاه اساتید دانشگاه آزاد اسلامی واحد محلات). فصلنامه علمی پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی، ۸(۱): ۱۴۰-۱۲۹.

شعبانی، زهرا. (۱۳۸۳). بررسی تطبیقی برنامه تربیت معلم ایران و چند کشور جهان. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۷۹(۷): ۱۵۸-۱۲۱.

صدیق، عیسی. (۱۳۵۶). روش های نوین در آموزش و پرورش. تهران: انتشارات شرکت سهامی طبع کتاب. طاهرپور، فاطمه؛ رجایی پور، سعید؛ شهبازی، زهرا. (۱۳۸۸). بررسی ساختار سازمانی مراکز تربیت معلم و دانشگاه های دولتی اصفهان. چشم انداز مدیریت، ۳۰(۳): ۱۸۴-۱۶۵.

طلایی، ابراهیم؛ گندمی، فهیمه. (۱۳۹۵). واکاوی الگوی کارآموزانه تربیت معلم در دانشگاه آکسفورد و ارائه دلالت‌هایی برای نظام تربیت معلم ایران. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۳۱(۳): ۶۸-۳۱.

فراهانی، علیرضا؛ نصرافهانی، احمدرضا؛ شریف خلیفه سلطانی، سید مصطفی. (۱۳۸۹). ارزیابی شیوه های آموزش و تربیت معلمان ابتدایی در نظام آموزش عالی کشور. نظریه علمی پژوهشی فناوری آموزشی، ۵(۱): ۷۷-۶۱.

قارون، معصومه. (۱۳۸۳). تخمین و برآورد تقاضای اجتماعی ورود به آموزش عالی. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی.

کاظم پور، اسماعیل؛ شاه بهرامی، نوشین. (۱۳۹۵). ارائه مدلی جهت رفع نارسایی های برنامه درسی تربیت معلم. فصلنامه روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن، ۷(۱): ۳۶-۲۴.

مقدم، فاطمه. (۱۳۹۲). نگرش دانشجویان و دانش آموختگان کارشناسی ارشد گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز در باره نقش برنامه های درسی رشته تحصیلی خود بر رشد مهارت های شغلی و شانس اشتغال آن ها. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز.

مقیم، ابوالفضل. (۱۳۹۴). معرفت شناسی در رویکردهای نظری به برنامه ریزی شهری، معماری و صنعت ساختمان. فصلنامه تخصصی آینده پژوهی، ۱(۱): ۱۰۴-۷۵.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۷۹). بازانديشي فرايند ياددهي- يادگيري و تربيت معلم. تهران: سازمان پژوهش و برنامه ريزي آموزشي. انتشارات مدرسه.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). برنامه درسی تربیت معلم معلم و الگوی اجرائی مشارکتی آن، راهبرد تحولی برای تربیت در ایران. دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۱(۱): ۴۶-۹.

وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). سند مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. وزارت آموزش و پرورش و شورای عالی آموزش و پرورش.

J.W. (1972). *Administering Educational Media: Instructional Technology And Library* 'Brown Mc graw Hill.' Services

Clark, R. Clark. (2004). *Sustaining Change in Universities*. New York, NY: Open University.  
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.

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

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

Dewey, J. (1916). 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.

special 'Dey, A. K. (2001) Understanding and using context personal and Ubiquitous computing  
Ronald, Production and 'Issue www. Enc. Org/ focus. 19.Everett E. Adam & Ebert

1989. ' New York, Prentice – Hall ' Models and Behavior ' Operations Management: Concepts  
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.

Field, J. (2000). *Lifelong Learning and the New Educational Order*, Stoke of Trent: Trentham Books.

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

Jones, P. W. (2005). Globalisation and internationalism: Democratic prospects for world education. *Comparative Education*, 34(2): 143-156.

Hanke. E. & Reitsch, Arthur G. *Business Forecasting*. (1989). 3rded. Allyn and Bacon.

- Huang, F. (2005). 'Globalization and Changes in Chinese Higher Education', in Akira Arimoto, Futao Huang, pp. 67-76.
- 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). Elsevier.
- 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.
- Lin, M. j. (2011) Women's Aspirations for graduate education in Taiwan. *International journal of educational development*. (31), 515-523.
- 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.
- 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.
- UNESCO.(1972). *Convention Concerning the Protection of the World Cultural and Natural Heritage*.
- United Nations Organization.(2004). *World Population to 2300*. Department of Economic and Social Affairs, Population Division.

## چالش های پیشرو دانشگاه فرهنگیان و ارائه راهکار در جهت بهبود تربیت معلم در تراز جمهوری اسلامی ایران

محمد جواد عرب

دانشجو کارشناسی دبیری ریاضی دانشگاه فرهنگیان سمنان پردیس شهید رجایی

Mo.javadarab@gmail.com

علیرضا صالحی

دانشجو کارشناسی آموزش ریاضی دانشگاه فرهنگیان سمنان پردیس شهید رجایی

Ar.salehi2013@gmail.com

چکیده:

دانشگاه فرهنگیان به عنوان اصلی عامل تربیت کننده یک معلم، نقش بسزایی در پیشرفت و تعالی دانش آموزان و در نتیجه پیشرفت یک جامعه دارد. دانشگاه فرهنگیان همانند سایر نهادهای موجود، دارای نقاط ضعف و قوتی است. شناسایی نقاط ضعف و تلاش در راستای بهبود آن، می توان عملکرد دانشگاه فرهنگیان را بهبود بخشید. هدف از ارائه این مقاله بررسی چالش های پیش رو دانشگاه فرهنگیان و ارائه راهکارهایی برای عبور از این چالش ها و حرکت به سمت ایده آل های جامعه می باشد. لازم به ذکر است روش این مقاله روش کتابخانه ای و مبتنی بر مطالعات فردی است.

### کلمات کلیدی:

دانشگاه فرهنگیان، معلم، تعلیم و تربیت، چالش و راهکار

### مقدمه:

هریک از نظام های تربیتی، اهداف خاصی را مد نظر دارند و همه سعی و تلاش خود را برای تحقق آن ها به کار می گیرند. از آنجا که آموزش و پرورش، در زمره نظام های تربیتی است، پس می توان به این نکته اذعان کرد، یاددهی و یادگیری تنها به معنای انتقال علم و دانش از یکی به دیگری نیست. آموزش و تدریس کار بسیار ظریف و حساسی است و هرکسی که سواد یا معلوماتی در زمینه خاصی کسب کرده است، نمی تواند معلم باشد. [۱]

پس باید به این نکته اشاره کرد که مهم ترین و اساسی ترین عامل برای دستیابی به اهداف آموزشی، معلم است و دانشگاه فرهنگیان به عنوان عامل تربیت کننده این مهم، از اساسی ترین نهادهای رسمی در کشور می باشد. من باب اهمیت شغل شریف معلمی به این سخن از ارسطو که می گوید: «افتخار کسانی که به کودکان تعلیم می دهند، بیش از کسانی است که آن ها را به وجود می آورند» اشاره می کنیم. [۲]

ایجاد تحول در نظام تربیت معلم را باید پیش نیاز تحقق هر نوع تحول در نظام آموزشی، دانست. لذا به نظر می رسد که دانشگاه فرهنگیان، نخست با انجام اصلاحاتی در تربیت معلم، می تواند گام های اساسی را در ایجاد تحولات در نظام آموزش بردارد. در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران راهکار استقرار نظام ملی تربیت معلم و راه اندازی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد آموزش تخصصی و حرفه ای تربیت محور توسط وزارت آموزش و پرورش با همکاری دستگاه های ذی ربط به منظور باز مهندسی سیاست ها و بازتنظیم اصول حاکم بر برنامه درسی تربیت معلم با تاکید بر کارورزی و انطباق سطح شایستگی های حرفه ای معلمان در سطح ملی و جهانی با مقتضیات الگو برنامه درسی در نظام تعلیم و تربیت و طراحی سیاست های مناسب برای ارتقا شیوه های جذب، تربیت و نگهداشت معلمان در آموزش و پرورش پیشنهاد شده است. [۳]

**چالش های پیش رو دانشگاه فرهنگیان:**



## ۱- عدم و یا کمبود اعطای تسهیلات برای جذب نفرات برتر کنکور اساسی:

در ایران و برخی از کشورها به علت تعداد متقاضیان، محدود بودن ظرفیت دانشگاه ها و زیاد بودن هزینه های آموزش، سیستم آموزشی می تواند از بین داوطلبان مستعد به گزینش بپردازد و بر این اساس از آزمون ورودی جهت گزینش دانشجو برای موسسات آموزش عالی استفاده می کنند. [۴]. بر هیچ کس پوشیده نیست که شغل معلمی، شغل بسیار حساس و پیچیده ای است و از طرفی از دستمزد کمی هم برخوردار است. بدیهی است به دلایل مذکور، جوانان و نوجوان ما به سمت آموزشکده های عالی دیگری برده شوند. متأسفانه به تازگی این دانشگاه و نهاد های مرتبط با آن نه تنها ایجاد به تشویق دانش آموزان و گزاردن تسهیلات برای نخبگان علمی و کشوری نمی کنند، بلکه با تبدیل حکم رسمی آزمایشی به پیمانی دانشجومعلمان ۹۷ باعث دلسردی دانشجومعلمان گردیده اند.

## ۲- عدم تحقق بودجه به بخش تحقیقات و پژوهش های علمی:

در تمامی دانشگاه ها دیده ایم که وقتی استادی، به نام آن دانشگاه، کتابی به چاپ می رساند، آن دانشگاه هر کمکی در توان داشته باشد، برای او انجام خواهد داد، از گرفتن حق تالیف تا تسهیل در چاپ و فروش، ولیکن در دانشگاه فرهنگیان برعکس است. استاد به نام دانشگاه فرهنگیان و با هزینه شخصی خود کتاب به چاپ می رساند.

## ۳- عدم وجود کیفیت از لحاظ آموزشی:

رشادت جو و همکاران (۱۳۹۷) درباره کیفیت و عوامل مؤثر بر ارتقای کیفیت آموزش، نه عامل اصلی شامل اهداف و رسالت های دانشکده، کیفیت برنامه درسی، فضا و امکانات آموزشی، فرایند تدریس و یادگیری، انجام ارزشیابی، مهارت های رفتاری استادان، مهارت های حرفه ای استادان، دانشجویان، کاربرد استانداردهای آموزشی، تأثیرگذاری روش های تدریس موجود بیشترین ارتباط و تأثیر بر ارتقای کیفیت آموزش داشته اند که باتوجه به وضع موجود دانشگاه فرهنگیان فضا و امکانات آموزشی دانشگاه سطح مطلوب و قابل قبولی ندارند و همچنین در زمینه استادان میتوان اشاره کرد که در دانشگاه های کشور از جمله دانشگاه فرهنگیان همانند اغلب کشورهای جهان توصیه میشود در ارزیابی عملکرد اعضای هیئت علمی دانشگاهها، کارکرد تدریس و تحقیق، باهم مورد توجه قرار گیرند و بدین منظور تأکید میشود فعالیت های دانشگاهی به گونه ای سازمان یابند که ارتباط نزدیکی بین تدریس و تحقیق برقرار شود و اعضای هیئت علمی، هم معلم و هم محقق باشند و هر دو فعالیت را بطور همزمان و در راستای تکمیل همدیگر پیش ببرند؛ با این حال، در عمل اهمیتی که به تدریس داده میشود، بسیار کمتر از پژوهش بوده است. برای مثال، بر اساس آیین نامه استخدام و ارتقای اعضای هیئت علمی دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی، حداقل و حداکثر امتیاز برای ارتقای مرتبه اعضای هیئت علمی در زمینه آموزش ۴۰ امتیاز از ۱۰۰ امتیاز در نظر گرفته شده است. از این مقدار، تنها ۲۰ امتیاز آن مربوط به کیفیت تدریس و بقیه مربوط به کمیت تدریس است. اعضای هیئت علمی، مربی، استادیار و دانشیار، به ترتیب تنها با کسب حداقل ۱۴ تا ۱۶

امتیاز در زمینه کیفیت تدریس، می‌توانند به مراتب بالا ارتقا یابند که می‌تواند نقص بزرگی را در کیفیت آموزشی در دانشگاه‌ها بخصوص دانشگاه فرهنگیان ایجاد کند. [۲۶]

### عوامل تاثیرگذار بر کیفیت آموزش در دانشگاه فرهنگیان:

۱. عامل ویژگی‌های فردی و حرف‌های استادان (احساس تعهد و مسئولیت در استادان نسبت به اهداف دانشگاه و باور به کیفیت، تجربه تدریس در مدارس، برخورداری استاد از انضباط علمی و آکادمیک، داشتن انگیزه لازم و تلاش علمی - پژوهشی در رشته علمی و تدریس، برخورداری از وجدان حرف‌های استادان در تدریس، داشتن روحیه ودغدغه تربیتی فرهنگی استاد، بروزبودن استادان در زمینه فناوریهای آموزشی و دارای توانمندی بالا در بکارگیری آن در کلاسهای درس، میزان رضایت مندی استادان از خدمات دانشگاهی از چگونگی جذب و نگهداری دانشگاه).

۲. عامل برنامه درسی (شفافسازی انتظارات استاد از دانشجومعلم بر مبنای سرفصل دروس، اجرای برنامه درسی نیازمحور با نیازسنجی گروههای آموزشی دانشگاه، طراحی فعالیتهای یادگیری گروهی (تیم محور) در کلاس درس، بهره مندی گروه درسی از تنوع منابع درسی با تأکید به برنامه درسی پروژه محور، انسجام برنامه درسی مختص به دانشجومعلمان خوابگاهی).

۳. عامل ارزشیابی آموزشی (وحدت رویه بین مدرسان در ارزشیابی دروس (رعایت سرفصلها، رعایت اصول آزمون و ...) ، استفاده از ارزشیابی فرایندی و نتیجه مدار (میان ترم و پایان ترم)، سختگیری علمی و انضباطی در کلاسهای درس بر مبنای ارزشیابی سخت گیرانه استاد، توافق بر سر ارزشیابی نظام مند بر اساس گروههای آموزشی).

۴. عامل مدیریت کلاس (تعداد دانشجومعلمان در کلاس درس به نسبت وضعیت دروس، ایجاد محیط آموزشی و یادگیری مناسب در کلاس درس، حضور و غیاب دقیق از دانشجومعلمان و اعمال قانونی آن).

۵. عامل فضای فیزیکی (برخورداری از سراهای دانشجویی استاندارد (سالن مطالعه و ...)، امکانات کتابخانه ای و کتاب های بروز در دانشگاه، برخورداری از آزمایشگاه های مناسب و کارگاه ها با تجهیزات آن، برخورداری از فضای سبز و محیط شاداب دانشگاهی، استانداردسازی فضای فیزیکی کلاس درس (چیدمان صندلی، اندازه کلاس و...)).

۶. عامل دانشگاهی یا محیطی و سازمانی (باور و اعتقاد مدیریت و رهبری دانشگاهی نسبت به کیفیت، رعایت آراستگی ظاهر در محیط علمی و دانشگاهی، ایجاد فضای مطلوب و آزاد علمی در دانشگاه، افزودن امنیت روانی دانشجویان و استادان، شفافیت نیازها و انتظارات دانشگاه در زمینه کیفیت آموزش / تدریس، توجه به تشویق و انگیزاننده های علمی، پژوهشی و فرهنگی - اجتماعی، افزایش روحیه خودباوری در استادان و دانشجومعلمین با تأکید بر هویت معلمی و همکاری و هماهنگی مدیریت دانشگاه با استادان در بالابردن کیفیت آموزش).

#### ۴- وجود درس های مشابه

برخی از دروس ارائه شده در دانشگاه فرهنگیان موازی هم هستند و هم پوشانی دارند و یا برخی در آینده شغلی افراد هیچ نقشی ندارند.

#### ۵- عدم تربیت معلم پژوهنده:

عدم آشنایی با پژوهش و عدم اطلاع از اهمیت آن، یکی از مشکلات اساسی در دانشگاه فرهنگیان است.

#### ۶- عدم آشنایی برخی از مسئولین دانشگاه فرهنگیان با فرهنگ گفتگو:

برخی از مسئولین به جای گفتگو و تعامل با دانشجو، به گزینش رویارویی و تقابل با وی می پردازند. بجای شناختن آگاهی و منطق گرایی به نفرت و کینه ورزی می پردازند و بجای طرح اندیشه ها، طرد اندیشه ها را بر می گزینند.

#### ۷- عدم جدیت در درس کارورزی و اقدام پژوهی

نقد بدون ارائه راهکار و پیشنهاد مطلوب و جایگزین، کاری عبث و بیهوده است. پس از ارائه برخی از چالش های پیش رو دانشگاه فرهنگیان، حال به ارائه راهکارهایی در جهت رفع آن ها و همچنین تقویت نقاط مثبت دانشگاه فرهنگیان می پردازیم. برخی از این راهکارها عبارتند از:

## ۱.۱. ارائه دروس مرتبط با روانشناسی و جدیت در تدریس و ارزیابی آن:

اگر معلم علاوه بر مهارت در روش های تدریس از فنون راهنمایی تدریس نیز مطلع باشد، اولاً می تواند محیطی فراهم آورد که در آن دانش آموزان بدون آن که از تنبیه و نمره کم بترسند درس را یاد بگیرند و به دروغ و تقلب نیز متوسل نشوند، ثانیاً نقاط قوت دانش آموز را می شناسد و درصدد اصلاح موارد ضعف او بر می آید، ثالثاً به محض مشاهده علایم ناسازگاری و اشکال در یادگیری دانش آموز، به نفع آن مبادرت می ورزد تا از پیدایش رفتار های نامطلوب پیشگیری شود و رابعاً با اطلاع و آگاهی از تفاوت های فردی و اعمال روش های مناسب، یادگیری و رشد، جنبه های گوناگون شخصیت دانش آموز، را تسریع و تقویت می کند [۵]. یک معلم باید یک مشاور نیز باشد. دانش آموز بر اساس نیاز های مختلفی که دارد به معلم مراجعه می نماید. در نتیجه معلم لازم است که به اصول روانشناسی مسلط باشد. از جمله اصول کاربردی می توان به آشنایی با ویژگی های دانش آموزان در سنین مختلف اشاره کرد. [۶]

## ۲. جدیت و بازاندیشی در کارورزی:

آموزش و تدریس کار بسیار ظریف و حساسی است و هرکسی که سواد یا معلوماتی در زمینه خاصی کسب کرده است، نمی تواند معلم باشد. [۱]. تدریس دارای ۴ ویژگی می باشد: وجود تعامل بین معلم و دانش آموزان، طراحی منظم با توجه به موقعیت و امکانات، فعالیت بر اساس اهداف معین از پیش تعیین شده و ایجاد فرصت و تسهیل در یادگیری [۷].

برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان، برنامه ای موثر و کارآمد در راستای تربیت معلمان خلاق و توانمند است. از آنجا که شغل معلمی، از حساس ترین و مسئولیت دارترین شغل های اجتماع است اهمیت کارورزی دوچندان می شود. کارورزی فرصت هایی را همراه با نظارت و کمک به دانشجومعلمان برای فهم گسترده از نقش کارگزاران فکور، توسط مربیان و اعضای مدرسه را فراهم می سازد [۲۷]. دانشجومعلمان در دوره های کارورزی، به مشاهده، تامل و عمل در مدارس می پردازند. جان دیویی می گوید: «ما به اندازه ای که از تامل در تجاربمان یادمیگیریم، از افزایش و ارتقا تجارب خود یاد نمی گیریم [۲۷]. آنچه که بدیهی است، نادیده گرفتن اهمیت کارورزی است. برخی از موانع موجود در اجرای بهتر درس کارورزی عبارتند از: عدم تعیین دقیق اهداف در دروس کارورزی توسط اساتید کارورزی، عدم هماهنگی میان استاد راهنما و معلم راهنما و کارورز، نادیده گرفته شدن استعداد های کارورزان، بی توجهی به حوزه های افزایش مهارت های مدیریتی در کارورزان، بی توجهی کارورزان به پوشش ظاهر، عدم نظارت بر حضور دانشجویان کارورزی در مدارس، کم رنگی تعامل میان کارورزان و مشاوران مدرسه، فاصله گرفتن کلاس های گزارش کارورزی از اساس و واقعیت و درک نکردن وظایفی که اساس آموزش هستند. [۸]

کارورزی، تدبیری است که برای حصول اطمینان از جریان آمادگی، در دوره انتقال از نظر به عمل اتخاذ شده است. دانشجومعلمان ضمن گذر فعال و مراقبت شده از این مراحل، می توانند دانش های نظری و

اندوخته های آموزش خود را با اطمینان و شیوه ماهرانه در میدان کلاس درس و آزمایشگاه، مورد استفاده قرار دهند. هدف نهایی کارورزی، تقویت حس اعتماد به نفس، صلاحیت ها و توانایی های حرفه ای در دانشجومعلمان به منظور قبول وظایف و مسئولیت آموزش و پرورش دانش آموزان در کلاس درس است. [۹]

### ۳. جدیت و بازاندیشی در گزینش آموزش و پرورش:

ویژگی های یک معلم خوب و موفق در موقعیت ها و محیط های مختلف متفاوت است. با این وجود معلمان به طور کلی، خصوصیات مشترکی دارند که باید در هنگام گزینش افراد مورد توجه قرار گیرد. از جمله این ویژگی ها می توان به موارد زیر اشاره کرد:

الف) علاقه به تدریس: معلم باید به خود تدریس و موضوع مورد تدریس، علاقه داشته باشد. [۱۰]. بنابراین اولین ویژگی مورد پرسش باید علت آمدن به آموزش و پرورش و میزان علاقه دانش آموز به تدریس باشد.

ب) حس مهربانی و همدردی با دانش آموزان: اگر معلم بتواند غیر از آن که مسائل آموزشی را می آموزد، مشفقانه و مشتاقانه در اصلاح رفتار و تربیت فراگیران بکوشد، با آنان نه از روی مقررات خشک آموزشی، بلکه از روی احساس و عاطفه متعادل رفتار کند، موقعیت آنان را درک کند. خشک و عبوس و با اخم و ترشروی برخورد نکند، حرمت و جایگاه آن ها را پاس بدارد و با آنان در تعامل و تفاهم باشد، آنگاه کلاس درس، کلاس خوشایند و پرجاذبه خواهد شد و فراگیران برای حضور در چنین کلاسی اشتیاق نشان خواهند داد [۱۱]. بر همین اساس کسی که شغل معلمی را انتخاب می کند باید از قابلیت انعطاف بالایی برخوردار باشد و یکی از مواردی که باید در گزینش ها مورد توجه قرار گیرد، میزان کنترل خشم و عصبانیت متقاضی است.

ج) داشتن روحیه همکاری: معلمان با بهره گیری از خرد جمعی، موانع پیشرو تدریس و یادگیری را مورد تحلیل قرار داده، راه هایی را برای مواجهه با آن ها شناسایی و مورد استفاده قرار می دهند [۱۲]. بنابراین یکی از موارد بسیار مهم در گزینش ها باید میزان خودرایی و میزان همکاری وی با دوستان مشخص گردد.

### ۴. جدیت در انتخاب دانش آموز توانمند:

براساس کتاب استاندارد و استاندارد سازی آموزش و پرورش در حوزه ی شناختی، یک معلم باید دارای ویژگی های زیر باشد:

الف) دارا بودن حداقل مدرک کارشناسی علوم تربیتی یا پایه با معدل بالای ۱۷

ب) برخورداری از بهره هوشی بالاتر از متوسط (۱۱۵ به بالا) و بهره مندی از قدرت تفکر واگرا و خلاقیت ذهنی بر اساس آزمون های معین

ج) گذراندن موفقیت دوره های آموزشی [۱۳]

بنابراین دانش آموزی که در گزینش مورد بررسی قرار میگیرد باید زیر ساخت های لازم برای داشتن ویژگی های مذکور را داشته باشد.

### ۵. ارائه درس ریاضی برای تمامی گروه ها

ریاضیات ریشه در قوه تعقل انسانی و در درک قانونمندی طبیعت نقش موثر دارد. ریاضیات به عنوان علم مطالعه الگوها و ارتباطات، هنری دارای نظم و برخوردار از سازگار درونی، زبانی دقیق برای تعریف دقیق اصطلاحات و نمادها و ابزار کار در بسیاری از علوم و حرفه های تربیت معلم شده است. قلمرو آموزش ریاضی از یک سو درک مفاهیم ریاضی و از سوی دیگر آشنایی و مهارت یافتن با فرآیندهای ریاضی است که حل مساله را می توان از مهم ترین فرایندهای آن به شمار آورد [۱۶]

ریاضی یک زبان علمی جهانی است. آنان که راه استفاده از آن را بدانند می توانند با یک دیگر ارتباط برقرار کنند. حتی اگر زبان و فرهنگ آن ها متفاوت باشد. یک ایرانی، یک روسی، یک آمریکایی اگر به اندازه ی کافی ریاضیات بدانند می توانند روزهای متمادی، با یک دیگر به تبادل نظر بپردازند. پس تمرین این نوع گفتگو، یعنی گفتگو به زبان ریاضی، می تواند مقدمه ای بر گفتگو میان انسان ها درباره موضوعات دیگر باشد. [۱۴]

### ۶. کم کردن اضطراب دانشجو معلمان در هنگام فارغ التحصیلی:

یکی از مهم ترین عوامل فردی، اضطراب می باشد. اضطراب یک پدیده ی عالم گیر بشری است که با انتظار دردناک وقوع یک اتفاق ناگوار همراه است. در تئوری روانکاوی، اضطراب با ترس فرق دارد، اضطراب واکنش در مقابل خطری است که از درون شخص به صورت یک انگیزه ممنوع غریزی، که نزدیک است از کنترل خارج شود وی را تهدید می نماید [۱۵]. همواره این نگرانی همراه دانشجو معلمان است که پس از ورود به دانشگاه فرهنگیان، آیا فارغ التحصیل خواهند شد؟ آیا آزمون برگزار خواهد شد؟ آیا افراد ماده ۲۸، جایگاه بهتری نسبت به او دارند یا خیر؟

### ۷. ایجاد یادگیری مشارکتی در بین دانشجو معلمان

در دنیای معاصر، آموزش و یادگیری از جمله مساوول پیچیده ای هستند که اداه آن به شیوه سنتی، دیگر موثر نخواهد بود. بدین سبب، تحول معنادار در طراحی برنامه ها و مواد آموزشی، همچون تدریس و یادگیری در راستای اصلاح بهبود عملکرد تحصیلی فراگیران، به عنوان پشتیبانی برای رسیدن به

اهداف آموزشی و پیشرفت تحصیلی ارزیابی شده است. لذا برای ایجاد اصلاحات لازم، در نظام آموزش و پرورش باید به این امر مهم توجه کرد که معلمان باید از روش های آموزشی موثری در هنگام تدریس استفاده کنند تا عملکرد تحصیلی و میزان یادگیری فراگیران را افزایش دهند. [۱۷]

یکی از محاسنی که همواره برای کار گروهی ذکر شده است، ایجاد هم افزایی و افزایش بهره وری بوده، به ویژه امروزه که کار گروهی و تیمی با توجه به اهمیت در همه سطوح، پیچیدگی امور و پر هزینه بودن علم مدرن، بیش از پیش، ضرورت یافته است که توانایی در انجام کار گروهی به یکی از شایستگی های اساسی مورد نیاز جامع تبدیل شده است. [۱۸]

### **۸. تقویت سلامت روانی دانشجو معلمان از طریق نماز و مذهب و به طور کلی تقویت ایمان آنها**

مشکلات بهداشت روانی، یکی از گرفتاری های مهم رو به افزایش خانواده ها، سازمان ها و جوامع است و از سوی دیگر همه روزه به شمار افرادی که باور دارند معنویت و مذهب، درمان روان رنجوری ها و درماندگی روحی آن ها می باشد و همچنین متخصص هایی که برای درمان بیماری های روانی و سلامت روان بر باورها و رفتارهای مذهبی، متمرکز می شوند، افزوده می شود و انسان امروز با آگاهی و بینش به این یقین رسیده اند که انسان بدون معنویت تنها می ماند و به پوچی و درماندگی می رسد. [۱۹]

پس باید به این نکته اشاره کرد که افراد مذهبی به هر نسبت که ایمان محکمی داشته باشند از بیماری روانی دورترند. از این رو یکی از پیامد های زندگی در عصر حاضر که برآمده از ضعف ایمان است، افزایش بیماری های روانی است. [۲۰]

در پژوهشی تحت عنوان «رابطه بین به کارگیری مذهب و سلامت روان» که توسط واعظی، انجام شد، نتایج نشان داد که بین به کارگیری مذهبی و سلامت روان رابطه منفی وجود دارد و افرادی که بیشتر از مقابله مذهبی استفاده میکنند، از سلامت روان بهتری برخوردارند. [۲۱ و ۲۲]

### **۹. استفاده صحیح از خوابگاه های دانشجویی و برطرف کردن مشکلات آن:**

خوابگاه محیطی است که بیشتر دانشجویان آن را تجربه می کنند. بودن در خوابگاه علاوه بر این که به معنی دوری از خانواده و شبکه روابط قبلی فرد است، ممکن است شرایطی را بر فرد تحمیل کند. از سوی دیگر، این امکان وجود دارد که محیط خوابگاه به دلیل حضور افراد همسن و جو علمی حاکم بر آن، برای فرد یک منبع حمایتی باشد. عواملی چون ارتباطات افقی بین دانشجویان، مشارکت آن ها در اتحادیه ها و انجمن های دانشگاهی، حمایت های اجتماعی، روانی و مالی می تواند زمینه های قابلیت های روانی دانشجویان خوابگاهی را به عنوان سرمایه های اجتماعی، ارتقا دهد. [۲۳]

برای حل مشکلات و موانعی که بر سر راه خوابگاه ها وجود دارد می توان راهکار هایی ارائه داد. از جمله توجه به جنبه های عاطفی و احساس تعلق به مکان، آموزش معنای حریم شخصی، توجه به خوابگاه به

عنوان یک محیط آموزشی و افزایش اطلاعات عمومی و دینی دانشجویان از طریق نصب پوستر و برگزاری مراسم. [۲۴].

### ۱۰. اولویت قرار دادن تربیت معلم و دانشجو معلم فکور:

تربیت معلم در گذر زمان به ترتیب با سه رویکرد مهارتی، علمی-کاربردی و معلم فکور همراه بوده است. در رویکرد نخست، معلم آن گونه آموزش می دهد، که آموزش دیده است، یعنی یادگیری تقلیدی، البته از گنجینه های گرانبها مهارت های گذشتگان. معلم خوب در رویکرد علمی-کاربردی، دانا به نظریات صاحب نظران و توانا در به کاربردن نظرات آن هاست. یعنی همچنان معلم مغلوب تقلید است. در تربیت معلم فکور، تولید بر تقلید غلبه پیدا می کند، یعنی یادگیری اکتشافی. بدیهی است که معلم فکور در حال، به گذشته و آینده می اندیشد. او با تامل یاد می گیرد که چگونه بهتر یاد می گیرد. معلم فکور جوینده می آفریند تا جوینده، خود یابنده شود. معلم فکور رودی است خروشان که در منزلگاه رفتار، ساکن نمی ماند و از گذرگاه شناخت می گذرد تا در جریان فراشناخت جاری شود تا در مقصد مقصود و ساحل محبوب آرام گیرد. دانشجو معلم فکور هم کار آموز است و هم کارورز و هم کارآفرین. [۲۵]

### نتیجه گیری:

دانشگاه فرهنگیان یکی از مهم ترین ارکان جامعه است که اگر اصلاح گردد، می توان به اصلاح فرهنگ و جامعه امید داشت. اولین گام برای تغییر، شناخت وضعیت کنونی و نقاط قوت و ضعف و همچنین فاصله وضعیت کنونی تا وضعیت مطلوب است. دومین گام شناسایی ابزاری است که در دست داریم و سومین گام برنامه ریزی و چگونگی اسفاده کردن از آن در جهت بهبود وضعیت کنونی است. آنچه که دانشگاه فرهنگیان با آن روبرو است، به عوامل انسانی و غیر انسانی تقسیم می شود. عوامل انسانی همچون: استاد، دانشجو، کادر با کمی دقت در رفتار خویش می توان اصلاح کرد. اما موانع اساسی تر، حالات فیزیکی ساختمان های فرسوده دانشگاه ها، وضعیت تاسف بار تغذیه در دانشگاه فرهنگیان، استرس ناشی از فارغ التحصیل شدن یا نشدن؟ عدم تخصیص بودجه به کارهای پژوهشی در دانشگاه فرهنگیان، عدم اهمیت دادن به دانشگاه فرهنگیان به عنوان یک دانشگاه نه یک مدرسه می باشد. ما می توانیم عوامل فیزیکی مذکور را رفع کنیم و یا حتی ظاهر آدم ها را آن طور که می خواهیم تغییر دهیم ولیکن باطن آن ها را نمی شود تغییر کرد. بنابراین باید بر روی فکر و روح دانشجومعلمان کار کرد. ایمانشان را نسبت به مسائل دینی و کاری که قرار است در آینده انجام دهند راسخ تر کنیم و از همه ابزاری که داریم حتی خوابگاه، اینترنت و فضای مجازی، نشریات دانشجویی می توان بهره جست.

### منابع:

۱. پارسا، محمد. (۱۳۷۴). روانشناسی تربیتی. تهران. سخن



۲. اچسون، کیت ا. و رامین گال، مردیت. (۱۳۹۲). نظارت و راهنمایی تعلیماتی. ترجمه محمد رضا بهرنگی. (۱۳۸۰). تهران. کمال تربیت
۳. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. (۱۳۹۰)، ص ۲۶
۴. کیوانفر، محمد رضا، (۱۳۸۱). آسیب شناسی و عدم تطابق نظام آموزشی با کیفیت سوالات آزمون سراسری، مجموعه مقالات سمینار، بررسی روش ها و مسائل آزمون های ورودی دانشگاه ها، اصفهان.
۵. شفیع آبادی، عبدالله (۱۳۹۳). مقدمات راهنمایی و مشاوره، انتشارات رشد
۶. عرب، محمدجواد (۱۳۹۷). نقش کارورزی در تربیت معلم توانمند. پنجمین همایش ملی پژوهش های نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی ایران
۷. شعبانی. حسن، (۱۳۸۰). مهارت های آموزشی و پرورشی. سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه ها (سمت). چاپ یازدهم
۸. مداح، مهران و عرب، محمد جواد (۱۳۹۷). موانع و فرصت های پیشرو اجرای درس کارورزی در راستای توانمند سازی حرفه ای دانشجو معلمان. پنجمین همایش ملی پژوهش های نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی ایران
۹. مشفق آرانی، بهمن (۱۳۷۶). بررسی وضعیت موجود کارورزی در مراکز و دانشسراهای تربیت معلم کشور، پژوهشکده تعلیم و تربیت
۱۰. مقدم، بدری. (۱۳۹۴). کاربرد روانشناسی در آموزشگاه. تهران: سروش
۱۱. بهرامی هیدجی، علی. (۲۰ اردیبهشت ۱۳۹۳). یادگیری و عوامل موثر بر آن. روزنامه اطلاعات
۱۲. ساکی، رضا. (۱۳۹۴). درس پژوهی. دانشنامه ایرانی برنامه درسی
۱۳. مجموعه مقالات استاندارد و استاندارد سازی در آموزش و پرورش (۱۳۸۳). تهران. انتشارات مدرسه
۱۴. ممتحن، احسان. (۱۳۸۰). نتایج باورنکردنی در ریاضیات، ویرایش دوم، اهواز، دانشگاه شهید چمران اهواز
۱۵. هارلود، کاپلان و بنیامین، سادوک (۱۳۶۹). خلاصه روانپزشکی، ترجمه نصرت الله پور افکاری، نشر تابش
۱۶. وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۱). سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران

۱۷. صفرعلی زاده، ملیحه و ادیب، یوسف (۱۳۹۳). تاثیر یادگیری مشارکتی در تعامل با سبک های یادگیری بر پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش آموزان دختر و پسر پایه هفتم دبیرستان، دو فصلنامه علمی-پژوهشی دانشگاه شاهد، سال بیست و دوم، دوره جدید، شماره ۶، بهار و تابستان
۱۸. کرمی، مرتضی و محمد زاده، اعظم و افشاری، معصومه (۱۳۹۱). تاثیر روش تدریس مشارکتی بر گروه گرایی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه شهر مشهد، فصلنامه پژوهش در برنامه ریزی درسی، سال نهم، دوره دوم، شماره ششم
۱۹. شجاعیان، رضا و همکاران، (۱۳۸۱). ارتباط دعا با سلامت روانی و عملکرد شغلی کارکنان فنی صنایع مهمات سازی، مجله اندیشه رفتار، دوره ۸، شماره ۲، صص ۳۹-۳۳
۲۰. ابراهیمی، امرالله، نصیری، حمید (۱۳۸۰). بررسی رابطه ی میزان افسردگی سالمندان مقیم خانه سالمندان، با نگرش و عملکردهای دینی آن ها. چکیده مقالات همایش نقش دین در بهداشت روان، تهران، معاونت پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی ایران شناسی تحول، سال ششم، شماره ۲۲.
۲۱. بزرگ نژاد، حسین و حسن زاده، زهرا و رقیبی، مهوش (۱۳۸۹). بررسی تاثیر میزان باورهای مذهبی بر پرخاشگری دانش آموزان شهدا، جانبازان و عادی دبیرستان های دخترانه شاهد شهر تهران در سال ۸۹-۸۸ دوره سوم، شماره ششم، صص ۱۸۳-۱۶۹
۲۲. واعظی، سید احمد (۱۳۸۲). نقش پایبندی مذهبی در فراگیری شخصیت افراد، پایان نامه دکتری روانپزشکی، تهران، دانشگاه تهران، صص ۵۷
۲۳. بهزاد، داوود (۱۳۸۴). سرمایه اجتماعی بستری برای ارتقا سلامت روانی، فصلنامه رفاه اجتماعی، سال دوم، شماره ششم
۲۴. عرب، محمد جواد و کریمی، اکرم (۱۳۹۷). چالش های و راهکارهای زندگی خوابگاهی و تاثیر آن بر دانشجویان، چهارمین کنفرانس ملی پژوهش در علوم تربیتی، روانشناسی و علوم تربیتی
۲۵. لشنی، محسن (۱۳۹۷). بنیان های تربیت معلم فکور در بنای کارورزی، نشریه علمی و سخنوری طلوع، سال دوم، چاپ چهارم
۲۶. رشادتجو، حمیده؛ عظیمی فر، معصومه؛ جمالی، اختر و نیکفر، شکوفه (۱۳۹۷). «ارائه مدلی برای ارتقای
- کیفیت آموزش در رشته داروسازی مورد: دانشکده داروسازی دانشگاه علومپزشکی و خدمات بهداشتی درمانی تهران». دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی

27. George I, worrell, p., Rampersad, j, m and Rampaul, B (2015).  
Becoming a primary school teacher in trinidad and to bag. (part2, teaching  
practice experience)

28. dewey, j. (1933). How we think : a restatement of the relation of  
reflektiv thinking to the educate process. D.C.Heath.

مشخصات نویسندگان:

نویسنده اول:

محمد جواد عرب

دانشجو کارشناسی دبیری ریاضی دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید رجایی سمنان

استان مرکزی، ساوه، شهرک فجر فاز ۲، انتهای خیابان ۱۲ متری صبا، ضلع شرقی فضای سبز

شماره تماس: ۰۹۲۱۱۶۸۹۹۷۰

ایمیل: mo.javadarab@gmail.com

نویسنده دوم :

علیرضا صالحی

دانشجو کارشناسی آموزش ریاضی دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید رجایی سمنان

استان سمنان، شهر سمنان، بلوار شریف واقفی، دانشگاه فرهنگیان سمنان، پردیس شهید رجایی سمنان

شماره تماس: ۰۹۱۸۶۹۹۱۰۲۳

ایمیل: ar.salehi2013@gmail.com

## توانمندسازی و توسعه حرفه ای معلمان از طریق ارزشیابی و نظارت همتای چرخشی

جواد غلامی، دانشیار دانشگاه ارومیه

رضا کلانتری<sup>۱</sup>، دکتری آموزش زبان انگلیسی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش

سامرند امینی، دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه ارومیه

سمیرا ایرجی، دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه ارومیه

<sup>۱</sup>. نویسنده مسئول - [rmkalantari@gmail.com](mailto:rmkalantari@gmail.com) - ۰۹۱۴۴۱۶۶۶۷۵

## چکیده

هدف مطالعه حاضر، ارائه مدل جدید نحوه ارزشیابی معلمان با عنوان *نظارت همتای چرخشی*<sup>۱</sup> است که در آن نظارت بر عهده خود معلمان واگذار می‌گردد. در این مدل معلمان باتجربه از کلاس‌های همدیگر و همچنین کلاس‌های معلمان کم‌تجربه مشاهداتی انجام می‌دهند و بازخوردهای سازنده را برای همدیگر فراهم می‌سازند. در این پژوهش، امکان به‌کارگیری معلمان به‌عنوان ناظر معلمان همکار، نحوه نظارت آنها، انواع بازخوردهایی که آنها ارائه می‌دهند و نگرش معلمان ناظر و نظارت‌شده مورد بررسی قرار گرفته است. به همین منظور، ۴ معلم باتجربه در ۱۶ جلسه به صورت چرخشی، عملکرد همکاران خود را طبق چک‌لیست مشاهده کلاسی مورد ارزشیابی قرار دادند. روش نمونه‌گیری به صورت هدفمند و در دسترس بودن انتخاب گردید. پس از اتمام مشاهدات کلاسی، هر دو گروه معلمان ناظر و نظارت‌شده در یک مصاحبه نیمه ساختار یافته شرکت کردند و نگرش خود را در مورد نظارت همتای چرخشی بیان داشتند. نتایج تحلیل مشاهدات کلاسی و مصاحبه‌ها نشان داد، همه معلمان شرکت‌کننده نگرش مثبتی به این مدل ارزشیابی؛ نظارت همتای چرخشی داشتند. همچنین نتایج تحقیق نشان داد، معلمان ناظر از سه روش بازخورد تعریف و تمجید، نقد سازنده و ارائه پیشنهاد استفاده کردند که میزان استفاده از روش اول بیشتر از دو مورد بعدی بود. کاربرد این تحقیق می‌تواند به عنوان جایگزینی برای نحوه ارزیابی و نظارت معلمان که در حال فعلی توسط یک نفر به‌عنوان سرگروه منطقه نظارت می‌شوند، مورد استفاده قرار گیرد و در توسعه حرفه‌ای معلمان موثر باشد.

**کلید واژگان:** نظارت همتای چرخشی، بازخورد، تعریف و تمجید، نقد سازنده، ارائه پیشنهاد، توسعه حرفه‌ای

1. Rotatory peer-supervision

## مقدمه

با توجه به تغییر و تحولات کنونی در حوزه آموزش و پرورش، امروزه نیروی انسانی به عنوان حیاتی ترین عنصر استراتژیک و اساسی ترین راه افزایش اثربخشی و کارایی سازمان ها محسوب می شود (مرادی و طالع پسند، ۱۳۹۵). موفقیت بلند مدت معلمان به طور معناداری به این بستگی دارد که آیا آنان، به صورت اثربخش و مناسب در طول تدریس، دانش، مهارت و توانایی خود را ارتقاء می دهند و اطلاعات جدید را به انجام کار اثربخش انتقال می دهند (خراسانی و همکاران، ۱۳۹۶). نظارت و ارزیابی معلمان همواره از موضوعاتی بوده که مورد چالش نظام های تعلیم و تربیت بوده است. آموزش و ارزیابی نیروی انسانی در سازمان ها کارسازترین ابزار جهت دستیابی به اهداف از پیش تعیین شده می باشد. امروزه، تغییرات زیادی در حوزه نظارت و ارزیابی معلمان اتفاق افتاده است. یکی از این تغییرات نحوه نظارت و ارزیابی معلمان می باشد که در آن ارتباط بین افراد از نظارت یک نفر بر گروهی از معلمان به نظارت متقابل تغییر یافته است. در این مدل از نظارت، این امکان برای معلمان وجود دارد که بجای اینکه عملکرد معلمان منطقه آموزشی توسط یک نفر به عنوان سرگروه نظارت و ارزشیابی شوند، خود معلمان یک آموزشگاه بر عملکرد همدیگر نظارت داشته باشند. به عبارتی دیگر نظارت و ارزیابی معلمان به نوعی ارزشیابی تکوینی است که توسط همکاران یک موسسه و در فواصل مختلف صورت می پذیرد. این نوع نظارت می تواند بر توسعه حرفه ای معلمان و در بهبود عملکرد وظایف سازمانی معلمان موثر باشد ( گلیکمن، گوردان & روس-گوردان<sup>۱</sup>؛ ۲۰۰۸؛ نولان & هوور<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵؛ پولاس و اولیوا<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷). بنابراین، هدف از انجام این تحقیق اجرای مدل نظارت همتای چرخشی بین معلمان زبان انگلیسی بوده است تا بر اساس آن، نگرش معلمان نسبت به مدل نظارت همتای چرخشی بین معلمان سنجش گردد و اینکه تعیین نماییم معلمان در این مدل از چه استراتژی های بازخورد استفاده می کنند.

## روش شناسی

### جامعه آماری و بافت مطالعه

این مطالعه در مدارس شهر ارومیه انجام گرفت. با استفاده از روش انتخاب جامعه آماری به روش هدفمند و دسترس بودن، در این پژوهش ۱۲ نفر از معلمان زبان انگلیسی که دارای مدرک لیسانس، فوق لیسانس و دکتری بودند، انتخاب شدند. سن معلمان بین ۲۴ تا ۴۰ سال و سابقه تدریس آنها بین ۳ تا ۱۲ سال

1. Glickman & Gordan & Ross-Gordan
2. Nolan & Hoover
3. Pawlas & Oliva

بود. از بین ۱۲ نفر ۴ نفر از معلمان با حداقل ۵ سال سابقه تدریس به عنوان ناظر انتخاب شدند. با توجه به شواهد موجود و دریافت اطلاعات لازم در خصوص نحوه نظارت معلمان با استفاده از دو مصاحبه کوتاه مشخص شد که نحوه نظارت بر عهده سرگروه های آموزشی منطقه بوده که معلمان از نحوه عملکرد آنان رضایت مناسبی نداشتند. بنابراین معلمان علاقه مند بودند، نحوه نظارت در داخل مدرسه و توسط همکاران خودشان انجام پذیرد.

## روش اجرا

این مطالعه موردی از نوع کیفی بوده که هدف از آن سنجش توسعه حرفه ای معلمان از طریق نظارت همتای چرخشی با استفاده از مشاهده کلاس های یکدیگر بوده است. ۱۲ نفر از معلمان زبان انگلیسی یک مدرسه با استفاده از روش نمونه گیری هدفمند و دسترس بودن انتخاب شدند. از بین این ۱۲ نفر ۴ نفر به عنوان معلم ناظر انتخاب گردیدند و از آنان خواسته شد تا از کلاس های همکاران خود طبق برنامه و چک لیست مشاهداتی انجام دهند و نظارت داشته باشند. معلمان ناظر قبل از نظارت، یک دوره نحوه نظارت بر اساس مدل بازخورد ساندویچی (دانیلز، ۲۰۰۹) دریافت کردند. در جدول ۱ یک نمونه از نحوه بازخورد ساندویچی نشان داده شده است. به همین منظور معلمان ناظر با استفاده از فیلم های آموزشی نحوه بازدید و مشاهده کلاسی و نحوه بازخورد دادن را آموزش دیدند. در این نوع بازخورد بازخورد با ارائه نقاط قوت و تعریف و تمجید شروع می شود، سپس انتقادات سازنده و پیشنهادات لازم ارائه می گردد و در نهایت با تعریف و تمجید خاتمه می یابد و این روند به صورت چرخشی ادامه پیدا می کند (دانیلز، ۲۰۰۹).

## جدول ۱

طبقه بندی داده ها با استفاده از بازخورد سازنده

متن ۳	متن ۲	متن ۱	نحوه بازخورد سازنده
معلم در مدیریت کلاسی به نحو شایسته ای عمل کرد.	معلم در نحوه مدیریت کارگروهی به نحو احسن عمل کرد	نحوه تلفظ معلم خوب بود.	تعریف و تمجید
معلم در برخی موارد در کنترل کلاسی ناتوان بود و در بیشتر مواقع بحث ها با سر و صدای دانش آموزان قطع می شد.	با اینکه معلم تلاش کرد خود را با سطح دانش آموزان انطباق دهد، اما باز لازم است در این زمینه بیشتر تمرین کند.	نیاز هست معلم در صحبت کردن بر روایی خود بیافزاید.	نقد سازنده

پیشنهاد	معلم بهتر است زمان	اگر معلم بتواند حالت	بهتر است معلم از روش
	مشخصی برای هر تمرین	سرگرمی و شوخی به	تدریس گروهی استفاده
	بگذارد و لازم است طرح	تدریس خود بدهد، کلاس	نماید تا بتواند میزان
	درسی قبل از تدریس برای	جذابی خواهد داشت.	یادگیری را بالا ببرد.
	خودش آماده کند.		

## نتایج

هدف از انجام این پژوهش اجرای مدل نظارت همتای چرخشی بر اساس ارائه بازخورد تعریف و تمجید، نقد سازنده و پیشنهاد توسط معلمان باتجربه برای همکاران خود از طریق مشاهده کلاسی و چک لیست ارزیابی بوده است. جدول ۲ نمونه ای از سه نوع بازخورد تعریف و تمجید، نقد سازنده و ارائه پیشنهاد که از طریق نظارت همتای چرخشی و بر اساس گزارش های چک لیست و معیارهای مشاهده کلاسی بدست آمده است، را نشان می دهد. قابل ذکر است برخی از نمونه ها به نظر از نوع بازخورد پیشنهاد هستند، اما با توجه به اظهار خود ناظران، این بازخوردها در مقوله نقد سازنده قرار گرفتند.

## جدول ۲

طبقه بندی داده ها با استفاده از بازخورد تعریف و تمجید، نقد سازنده و پیشنهادات در نظارت همتای چرخشی

معیارهای مشاهده	تعریف و تمجید	نقدهای سازنده	پیشنهادات
مهارت معلم (تلفظ، درستی، روانی و رسایی صدا)	نحوه تلفظ معلم خوب بود.	لازم است معلم روانتر صحبت کند.	نیاز هست معلم در صحبت کردن بر روایی خود بیافزاید.
مدیریت کلاسی	معلم در نحوه مدیریت کارگروهی به نحو احسن عمل کرد	معلم در برخی موارد در کنترل کلاسی ناتوان بود و در بیشتر مواقع بحث ها با سر و صدای دانش آموزان قطع می شد.	اگر معلم بتواند از بعضی از دانش آموزان به عنوان همکار معلم استفاده کند، جو کلاس بهتر خواهد بود.
میزان انطباق گفتار معلم با فراگیران	گفتار معلم به میزان کافی با سطح فراگیران مناسب بود.	با اینکه معلم تلاش کرد خود را با سطح دانش آموزان انطباق دهد، اما باز لازم است در این زمینه بیشتر تمرین کند.	معلم باید سطح دانش آموزان را در نظر بگیرد و سطح گفتار خود را با سطح فراگیران انطباق دهد.

<p>معلم بهتر است زمان مشخصی برای هر تمرین بگذارد و لازم است طرح درسی قبل از تدریس برای خودش آماده کند.</p>	<p>همه زمان کلاس به انجام فعالیت های کتاب اختصاص یافت و بدون اینکه به دانش آموزان فرصت گفتگو و مشارکت داده شود.</p>	<p>معلم یک طرح درس با ساختار خوب تهیه کرده بود.</p>	<p>ترتیب تدریس موضوعات درسی و فعالیت ها</p>
<p>معلم بهتر است از برنامه درسی مناسب که در آن نحوه گروه بندی و یادگیری مشارکتی گنجانده شده باشد، استفاده نماید.</p>	<p>به اندازه کافی فعالیت ها به صورت گروهی انجام نگرفت.</p>	<p>معلم حقیقتاً در گروه بندی فراگیران خیلی عالی عمل کرد.</p>	<p>کار گروهی</p>
<p>بهتر بود معلم از بازخوردهای کتبی استفاده می کرد چون نحوه تدریس بر اساس انجام فعالیت های کتبی بود نه شفاهی</p>	<p>بازخوردهای معلم غیر واقعی بود و بیشتر سازنده نبود.</p>	<p>معلم نسبتاً از بازخورد اصلاحی مناسبی استفاده می کرد.</p>	<p>بازخورد اصلاح</p>
<p>-</p>	<p>متأسفانه معلم بیشتر از معادل های فارسی استفاده می کرد.</p>	<p>معلم تا جایی که می توانست از معادل های فارسی در کلاس استفاده نکرد و بیشتر به زبان انگلیسی کلمات را به طور مناسب توضیح می داد.</p>	<p>استفاده از زبان اول</p>
<p>-</p>	<p>معلم ترتیب انجام فعالیت ها را رعایت نمی کرد و بدون دلیل فعالیتی به فعالیتی دیگر رجوع می کرد.</p>	<p>معلم بر اساس طرح درس ترتیب تدریس را رعایت می کرد.</p>	<p>طرح درس</p>
<p>اگر معلم سرگرمی و بازی به تدریس خود اضافه می کرد، جو کلاسی بهبود می یابد.</p>	<p>جو کلاسی علیرغم اینکه برخی از دانش آموزان ساکت بودند، زیاد مناسب نبود.</p>	<p>مدیریت کلاسی در دست معلم بود و فراگیران قوانینی که توسط معلم اجرا می شد را رعایت می کردند.</p>	<p>مدیریت کلاسی</p>
<p>پیشنهاد می شود معلم زمان بیشتری به دانش آموزان اختصاص می داد</p>	<p>میزان زمان اختصاص یافته به معلم و دانش آموزان مناسب نبود.</p>	<p>معلم بیشتر وقت کلاس را به مشارکت دانش آموزان اختصاص می داد.</p>	<p>میزان زمان اختصاص یافته به معلم و دانش آموزان</p>



تا آنان در کار کلاسی مشارکت بیشتری داشته باشند.			
اگر معلم شوخی به تدریس خود اضافه می کرد، جو کلاسی بهبود می یافت	معلم رفتار و قیافه زمختی به خود گرفته بود	جو کلاسی مناسب بود و معلم از شوخی و سرگرمی به اندازه کافی استفاده می کرد.	جو و فضای کلاس
-	برخی از دانش آموزان ساکت بودند و در انجام فعالیت های کلاسی مشارکت نداشتند.	دانش آموزان مشارکت خوبی در انجام فعالیت های کلاسی داشتند	مشارکت دانش آموزان در انجام فعالیت ها
معلم می توانست از تصاویر، ویدئو و سایت های مرتبط با زبان استفاده نماید.	تنها وسیله کمک آموزشی در کلاس، کتاب بود	معلم از تصاویر، فلش کارت و وسایل کمک آموزشی زیادی استفاده می کرد و از تجربه شخصی دانش آموزان در تدریس استفاده می کرد.	استفاده از وسایل کمک آموزشی
معلم می توانست با تقسیم بندی سئوالات جواب های بیشتری از دانش آموزان دریافت نماید.	معلم پس از سئوال دانش آموزان سریع پاسخ را خودش ارائه می داد.	معلم معمولاً از روش سئوال های مفهومی استفاده می کرد و بجای دریافت بله یا خیر از دانش آموزان جواب های مداوم دریافت می کرد.	استفاده از تکنیک های سئوال پرسیدن

جهت طبقه بندی داده ها، مقوله ها بر اساس سه نوع بازخورد و معیارهای مشاهده شده رتبه بندی شدند که در جدول ۳ نتایج آن ارائه شده است.

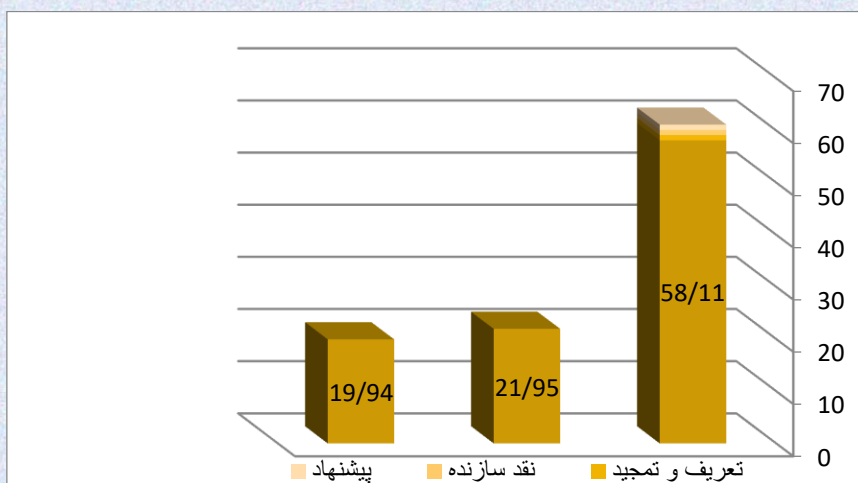
### جدول ۳

نتایج داده ها؛ میزان استفاده از بازخورد تعریف و تمجید، نقد سازنده و پیشنهادات در نظارت همتای چرخشی

رتبه	تعریف و تمجید	فراوانی	نقدهای سازنده	فراوانی	پیشنهادات	فراوانی
۱	مهارت معلم	۱۰	استفاده بهینه از امکانات سمعی و بصری	۸	مدیریت زمان، میزان زمان اختصاص یافته به معلم و دانش آموز، ارزشیابی تکوینی، کار گروهی،	۶
۲	مدیریت کلاسی و حرکت معلم در کلاس	۹	میزان انطباق گفتار معلم، جو کلاسی	۶	مهارت معلم، میزان انطباق گفتار معلم با فراگیران، بازخورد اصلاحی، کار گروهی	۵
۳	میزان انطباق گفتار معلم با فراگیران	۸	استفاده از زبان اول و بازخورد از همتا	۴	استفاده از وسایل کمک آموزشی، استفاده از وسایل سمعی و بصری، ارائه، خلاقیت، مدیریت کلاسی جو کلاسی	۱
۴	جو کلاسی و میزان مشارکت فراگیران	۷	کار گروهی، برنامه ریزی، مشارکت معلمان، استفاده از وسایل کمک آموزشی، ارائه، استفاده از حرکات دست و صورت	۳	-	-
۵	مدیریت زمان، بازخورد اصلاحی، استفاده از زبان اول، برنامه ریزی	۶	مهارت معلم، مدیریت کلاسی، مدیریت زمان، بازخورد اصلاحی، میزان استفاده از اصول و راهنمای تدریس، خلاقیت	۱	-	-
۶	ارائه و آموزش	۳	-	-	-	-
۷	کار گروهی	۲	-	-	-	-

جدول ۳ اطلاعاتی بیشتری از فراوانی هر یک از معیارهای مشاهده را بر اساس چک لیست کلاسی ارائه داده است. همانطور که مشخص است، در مقوله تعریف و تمجید، مهارت معلم، مدیریت کلاسی و حرکت

معلم در کلاس، میزان انطباق گفتار معلم با فراگیران، جو کلاسی و میزان مشارکت فراگیران به ترتیب ۱۰-۹-۸-۷ نقطه نظر از طرف معلمان ناظر بوده است. بیشترین انتقاد مربوط به میزان استفاده بهینه معلمان از وسایل سمعی و بصری بوده است با ۸ نقطه نظر. همچنین میزان انطباق گفتار معلم، جو کلاسی با ۶ نقطه نظر، استفاده از زبان اول و بازخورد از همتا با ۴ نقطه نظر، مهات معلم، مدیریت کلاسی، مدیریت زمان، بازخورد اصلاحی، میزان استفاده از اصول و راهنمای تدریس، خلاقیت، کارگروهی، برنامه ریزی، مشارکت معلمان، استفاده از وسایل کمک آموزشی، ارائه، استفاده از حرکات دست و صورت با ۳ نقطه نظر و مهات معلم، مدیریت کلاسی، مدیریت زمان، بازخورد اصلاحی، میزان استفاده از اصول و راهنمای تدریس، خلاقیت با دو نقطه نظر به ترتیب بیشترین و کمترین فراوانی را داشتند. در خصوص میزان ارائه پیشنهاد؛ مدیریت زمان، میزان زمان اختصاص یافته به معلم و دانش آموز، ارزشیابی تکوینی، کار گروهی با ۶ پیشنهاد؛ استفاده از وسایل کمک آموزشی، مهارت معلم، میزان انطباق گفتار معلم با فراگیران، بازخورد اصلاحی، کار گروهی با ۵ پیشنهاد و استفاده از وسایل سمعی و بصری، ارائه، خلاقیت، مدیریت کلاسی جو کلاسی با ۱ پیشنهاد به ترتیب بیشترین و کمترین فراوانی را داشتند. در نمودار زیر میزان استفاده از بازخورد تعریف و تمجید، نقد سازنده و پیشنهادات در نظرات همتای چرخشی نشان داده شده است.



نمودار ۱ توزیع میزان استفاده از بازخورد تعریف و تمجید، نقد سازنده و پیشنهادات در نظرات همتای چرخشی

همانطور که نمودار نشان می دهد، کامنت های مربوط به تعریف و تمجید توسط معلمان ناظر با ۶۰٪ بیشترین فراوانی را داشته است. همچنین مقوله ارائه نقدسازنده با تقریباً ۲۲٪ و پیشنهاد با تقریباً ۲۰٪ در ردیف های بعدی ارائه نقطه نظرات توسط معلمان ناظر بوده است.

**بحث و نتیجه گیری**

مطالعات مربوط به نظارت در تربیت معلم نشان می دهد، در بیشتر مناطق آموزشی، نظارت فقط از منظر یک نفر سرگروه انجام می گیرد (آلارکوا<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹). در این مطالعه تلاش گردید تا نحوه نظارت معلمان توسط همکاران خودشان در یک موسسه آموزشی با استفاده از فراهم نمودن بازخوردهای سازنده و از طریق مدل بازخورد ساندویچی (دانیالز<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹) مورد ارزیابی قرار گیرند. به همین منظور نظارت با ارائه نقاط قوت و تعریف و تمجید شروع می شد، سپس انتقادات سازنده و پیشنهاد لازم ارائه می شد و در نهایت با تعریف و تمجید خاتمه می یافت و این روند به صورت چرخشی ادامه می یافت. نتایج نشان داد معلمان در مقوله تعریف و تمجید نسبت به دو مقوله دیگر؛ نقدهای سازنده و پیشنهادات نقطه نظرات بیشتری ارائه نمودند. یکی از دلایل تفسیر این نتیجه یعنی میزان استفاده بیشتر از نقطه نظرات تعریف و تمجید این بود که ناظران مجبور بودند بیش از اندازه در خصوص عملکرد همکاران خود مودبانه برخورد نمایند. این نتیجه به نظر می رسد با نتایج تحقیق ایزدی (۲۰۱۶)، که در آن معلمان ایرانی در ارزیابی همکاران به علت ارزش های فرهنگی از گفتمان بیش از اندازه مودبانه استفاده می کنند، همسو می باشد. همچنین این تحقیق همسو با نتایج پژوهش های است که در آن بر نظارت معلمان توسط همکاران خود ارزیابی شده اند (به عنوان نمونه، خلیلی، ۲۰۱۶؛ گلن<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶؛ اندرسون و رادنسیچ<sup>۴</sup>، ۲۰۰۱). تعریف و تمجید بیش از اندازه، می تواند راهکاری را در برابر معلمان ناظر قرار دهد تا در لابلای آن به ارائه نقدهای سازنده بپردازند و همچنین بتوانند پیشنهادهای لازم را ارائه نمایند. البته تعریف و تمجید بیش از حد هم می تواند مانع قضاوت صحیح و درست باشد. بعلاوه، میزان استفاده از استراتژی تعریف و تمجید زیاد، احتمالاً به علت رابطه صمیمانه و دوستانه ناظران با همکاران خود بوده است. به همین منظور حتی نقد های سازنده و پیشنهادات معلمان ناظر به همراه استفاده از جملات و کلمات ظریف بوده است. به عنوان مثال در یکی از نقدهای سازنده، یکی از ناظران معلم به همکار خود این چنین می گوید؛ *با وجود اینکه معلم تلاش می کرد تا سطح تدریس خود را با فراگیران انطباق بدهد، اما او به تمرین بیشتری در این زمینه نیاز دارد. یا اینکه معلم خیلی تلاش کرد تا همه فراگیران در کار کلاسی و گفتگو مشارکت داشته باشند، اما باز دانش آموزانی بودند که کاملاً ساکت بودند.*

نتایج مصاحبه با معلمان نشان داد استفاده از سه نقطه نظر تعریف و تمجید، نقدهای سازنده و ارائه پیشنهاد توسط خود معلمان بسیار مفید و موثر بوده است. با توجه به جمع بندی مصاحبه های معلمان ناظر و نظارت شده، استفاده از مدل بازخورد ساندویچی بهتر و موثرتر از روش نظارت توسط یک نفر سرگروه بوده است. این مطالعه می تواند بر نحوه توسعه حرفه ای و ارزیابی معلمان که از طریق چک

- 1 . Alarcao
- 2 . Daniels
- 3 . Glenn
4. Anderson & Radencich

لیست مشاهده کلاسی و بر اساس مدل ارائه نقطه نظرات به صورت تعریف و تمجید، نقدسازنده و پیشنهاد انجام می گیرد، کمک شایانی بنماید. نتایج این پژوهش، همچنین می تواند مدیران و سیاستگذاران آموزشی را در خصوص نظارت و ارزیابی معلمان از طریق ارائه بازخورد توسط همکاران یک موسسه آگاه نماید. امید است نتایج این مطالعه در سطح وسیع تری توسط معلمان در مدارس اجرا گردد.

## منابع

- خراسانی، اباصلت؛ جوانبخت، علیرضا؛ چاوشی، شمس الدین (۱۳۹۵). بررسی تاثیر آموزش های ضمن خدمت بر ابعاد توانمندی منابع انسانی، فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی، شماره ۹، تابستان، صص، ۲۰-۱
- مرادی، سعید و طالع پسند، سیاوش (۱۳۹۵). روابط چندگانه آموزش ضمن خدمت، توانمند سازی و تعهد سازمانی، مدیریت و برنامه ریزی در نظام های آموزشی، شماره ۱۶، صص ۳۱-۵۰
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervision of pedagogical practice. A development and learning perspective*. Coimbra: Editions Almedina.
- Anderson, N. A., & Radencich, M. C. (2001). The value of feedback in an early field experience: Peer, teacher, and supervisor coaching. *Action in Teacher Education*, 23(3), 66-74.
- Daniels, A. C. (2009). *Oops! 13 management practices that waste time and money (and what to do instead)*. Atlanta, GA: Performance Management Publications.
- Glenn, W. J. (2006). Model versus mentor: Defining the necessary qualities of the effective cooperating teacher. *Teacher Education Quarterly*, 33(1), 85-95.
- Glickman, C., Gordon, S., & Ross-Gordon, J. (2008). *The basic guide to supervision and instructional leadership*. Boston: Allyn & Bacon.
- Izadi, A. (2016). Over-politeness in Persian professional interactions. *Journal of Pragmatics*, 102, 13-23.
- Khalili, R. (2016). *Constructive feedback in teacher education: supervisory feedback strategies and EFL teachers' perceptions*. Unpublished MA Thesis. Islamic Azad University, Urmia Branch.
- Nolan, J., & Hoover, L. (2005). *Teacher supervision and evaluation: Theory into practice*. New York: Wiley. Pawlas, G., & Oliva, P. (2007). *Supervision for today's schools* (8th ed.). Indianapolis: Wiley & Jossey-Bass Education

## نه کنفرانس در اصول تعلیمات عملی از عیسی صدیق (در سال‌های ۱۲۹۷ و ۱۲۹۸ ش.)

مهرداد فردیار<sup>۱</sup>

### چکیده:

با افزایش تعداد مدارس جدید در دوره قاجار، موضوعاتی نظیر تالیف کتاب‌های درسی، آموزش معلمان و ... از اهمیت بیشتری برخوردار شد، و با توجه به کمبود معلم داشتن سواد، اخلاق و سطحی از معلومات برای معلم شدن کافی بود و بیشتر معلمان این مدارس بر اساس ذوق و تجربه شخصی خود تدریس می‌کردند. هرچند تلاش‌های پراکنده، موقت و غیر منسجم توسط افراد و بعضی از انجمن‌ها در زمینه آموزش معلمان صورت پذیرفت.

در اواخر سال ۱۲۹۷ ش. و مدت زمان کمی بعد از تاسیس «دارالمعلمین مرکزی» میرزا احمد نصیرالدوله (احمد بدر) وزیر معارف با درک ضرورت آماده‌سازی اولیه معلمان برای تدریس و بازرسان مدارس (مفتشان)، مجموعه سخنرانی‌هایی توسط آقای عیسی صدیق برگزار کرد. مجموعه مطالب ارائه شده در این نه سخنرانی با تلاش شخصی به نام جواد فارغ‌التحصیل مدرسه علوم سیاسی و ناظم و معلم، مدرسه متوسطه دولتی کمالیه، مکتوب و با تایید سخنران، به شیوه چاپ سربی منتشر و از طریق کتاب‌فروشی سعادت در شهر تهران توزیع شده است.

با توجه به کمبود مدارک و اسناد در زمینه تاریخ آموزش و پرورش مدارس جدید در ایران و آموزش مدارس ابتدایی و نیز بیان شیوه آموزش زبان فارسی این کتابچه از اهمیت زیادی برخوردار است. زیرا از جمله مستندات باقیمانده از آن دوره است که به زبان ساده و محاوره‌ای ما را با جزئیات بسیاری از اصول تعلیمات عملی، مشکلات و موانع پیش‌روی معلمان و نحوه غلبه بر آن‌ها و مفاهیمی نظیر: مدرسه ابتدایی، تفاوت مدارس شهری و مدارس دهاتی، مواد تدریسی کتاب درسی خوب، درس خوب، آموزش معلمان و ... آشنا می‌سازد که تاکنون مورد توجه محققین و پژوهشگران قرار نگرفته بود.

**کلمات کلیدی: عیسی صدیق، مدارس جدید، قاجار، دارالمعلمین و آموزش معلم.**

### مقدمه:

هنگامی که برای نخستین بار با نسخه‌ای از «کتاب نه کنفرانس در اصول تعلیمات عملی یا پداگوژی پراتیک (به صورت اوراق برش نخورده ۱۶ صفحه‌ای و غلط نامه ۴ صفحه‌ای)» تالیف آقای عیسی صدیق را مشاهده و مطالعه کردم، بسیار متعجب شدم که چرا نسخه (یا نسخه‌هایی) از این کتاب در مدت یک قرن حتی به مرحله برش و جلدسازی نرسیده است؟ این مجموعه سخنرانی‌ها با چه دلایل و اهدافی و

<sup>۱</sup> fardiyar@gmail.com - دانش‌آموخته کارشناسی ارشد مهندسی صنایع، دانشگاه تربیت مدرس، پست الکترونیک:

برای چه کسانی صورت گرفته و منتشر شده است؟ و چرا این کتاب با توجه به مطالب آن مورد توجه جدی قرار نگرفته است؟ و این موضوع انگیزه مطالعه و بررسی این کتاب شد.

بررسی تاریخ تعلیم و تربیت یا تاریخ‌نگاری تعلیم و تربیت<sup>۱</sup> یکی از فعالیت‌های پژوهشی عمده‌ای است که در حوزه‌ی علوم تربیتی به عناوین مختلفی صورت می‌گیرد. به‌طور کلی، متخصصین تاریخ‌نگاری در رشته‌ی فلسفه تعلیم و تربیت، تاریخ فلسفه آموزش و پرورش کشورها را جدا از تحولات و جنبش‌های روشنفکری، سیاسی و اجتماعی ندانسته و بنابراین، این تاریخ را در چنین زمینه‌هایی می‌نگارند. (شعبانی ورکی و محمدی چابکی، ۱۳۸۷، ص ۲۱) از آن جا که شناخت تاریخ می‌تواند راهگشای مناسبی برای وضعیت کنونی و آینده باشد، سیر تحولات این حوزه در کشورمان می‌تواند برای رسیدن به وضعیت مطلوب قابل استفاده باشد.

بر اساس نتایج جستجوهای به عمل آمده در منابع و مراجع نظیر: «نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن (مناشری، ۱۳۹۶)»، «کتاب مدارس جدید در دوره قاجاریه، بانیان و پیشروان (قلسمی پویا، ۱۳۷۷)»، «نگاهی تحلیلی بر سیر تحولات نظام تربیت معلم در ایران (آقازاده، ۱۳۸۷)»، «تاریخ فلسفه تعلیم و تربیت در ایران (شعبانی ورکی و محمدی چابکی، ۱۳۸۷)» و ... به مطالب ارزشمند این کتاب در مورد بایدهای نظام آموزشی در اواخر دوره قاجار اشاره نشده است، ضمناً بیان سوابق تحصیلی آقای عیسی صدیق قبل از برگزاری این کنفرانس و و نیز وضعیت آموزش و پرورش کشور ایران در حدود سال ۱۲۹۷ ه.ش در این خصوص به بازنویسی متن کتاب می‌پردازم، تا تصویر بهتری از وضعیت آموزش و پرورش در سال ۱۲۹۷ ه.ش و مقارن با سال تاسیس دارالمعلمین مرکزی تهران برای خوانندگان ترسیم شود.

بنابر اطلاعات مندرج بر روی جلد این کتاب، سخنان آقای پروفیسور عیسی صدیق دیپلمه از دارالمعلمین فرانسه، ناظم و معلم سابق برتراند فرانسه، فارغ‌التحصیل از دارالفنون عالی پاریس، معلم سابق دارالفنون کمبریج (انگلستان) است و مقصود اصلی ایشان در این مجموعه سخنرانی‌ها بنا به گفته خودشان بیان نکاتی است که ندانستنش برای معلمین جایز نیست و در واقع این اثر از نخستین آثار شناخته شده ایشان برای آماده سازی معلمان برای تدریس محسوب می‌شود.

عیسی صدیق (۱۳۵۷-۱۲۷۳) ه.ش :

1- Historiography of education

آقای عیسی صدیق یکی از مشاهیر و رجال فرهنگی تاثیرگذار تاریخ فرهنگ معاصر (تصاویر ۱ و ۲) در مدارس علوم دینی سید نصرالدین، ادب، کمالیه<sup>۱</sup> (تصویر ۳) و دارالفنون در شهر تهران تحصیل کرده است و در شهریور سال ۱۲۹۰ ه.ش از طرف دولت برای تحصیل به اروپا اعزام شد و در ژانویه سال ۱۹۱۴ م. (۱۲۹۲/۱۰/۷ ه.ش) موفق به دریافت گواهینامه عالی آموزشی شد.

در گیرودار جنگ جهانی [اول] با توجه به وضعیت مالی نامناسب ایران، دولت وسایل بازگشت محصلان به کشور فراهم آورد. اما صدیق به راهنمایی و در حمایت صمد خان ممتازالسلطنه وزیر مختار ایران در پاریس ماند و در دانشکده علوم پاریس در رشته ریاضی به تحصیل پرداخت و مخارج خویش را از راه تدریس خصوصی تامین می‌کرد. در ماه ژوئن سال ۱۹۱۶ م. (۱۲۹۵ ه.ش) به اخذ گواهینامه ریاضیات عالی از دانشگاه پاریس نایل آمد و در اوایل ژوئیه سال ۱۹۱۶ م. از پاریس به لندن سفر کرد. و ضمن تحصیل در مدرسه پمبرگ به تدریس زبان فارسی پرداخت. در اواخر ماه اکتبر سال ۱۹۱۷ میلادی (۱۲۹۶ ه.ش)، به فرانسه بازگشت و برای تحصیل ریاضیات عالی در دانشگاه پاریس نام‌نویسی کرد. و روز بیست و ششم ژوئن سال ۱۹۱۸ م. (۱۲۹۷/۴/۵ ه.ش)، پس از موفقیت در امتحانات درجه لیسانس گرفت. و در هفته اول آذر سال ۱۲۹۷ ه.ش، وارد تهران شد. در آن زمان وثوق‌الدوله رئیس‌الوزرای ایران بود. وی به میرزا احمد خان نصیرالدوله بدر، وزیر معارف اوقاف و صنایع مستظرفه، دستور داد تا کار مناسبی به عیسی صدیق واگذار کند. بدر وی را به حضور پذیرفت، و پس از اینکه تحصیلات عمیق و سزاوارش را دریافت، او را با حقوق ماهانه هشتاد تومان به سمت منشی مخصوص مدارس متوسطه و عالی (مدرسه سیاسی، علمیه، ثروت، سیروس، کمالیه و شریعت) به خدمت گرفت. (بیستم قوس سال ۱۲۹۷ ه.ش) (یغمایی، ۱۳۵۳، صص ۴۸-۵۰) یعنی با توجه به اعلان دارالمعلمین مرکزی، مبنی بر پذیرش متقاضیان از طریق آزمون در روز هشتم قوس سال ۱۲۹۷ ه.ش (۱۲۹۷/۹/۸ ه.ش) (تصویر ۴) ایشان احتمالاً ۱۲ روز پس از برگزاری آزمون بکارگیری شده‌اند



۱- مدرسه کمالیه در جمادی‌الاول ۱۳۱۷ ه.ق در محله سیدنصرالدین، به شرکت حاج میرزا یحیی دولت‌آبادی و مرتضی<sup>۱</sup> خان کمالیه از پیشخدمت‌های دربار تاسیس و مدیریت آن به مرتضی خان سپرده شد. (محبوبی اردکانی، ۱۳۷۰ ج ۱، ص ۳۹۱؛ قاسمی پویا، ۱۳۷۷، ص ۳۰۶؛ شهیدی مازندرانی، ۱۳۸۳، ص ۵۳۶)



تصویر ۱- تاگور در بین تعدادی از رجال فرهنگی ایران از جمله آقای عیسی صدیق. (موسسه مطالعات تاریخ معاصر ایران، شماره آرشیو: ۱۰۵۰ ۱۷۲ع)



تصویر ۲- دیدار آقای دکتر عیسی صدیق با استاد شهریار در تبریز (از آرشیو: آقای سیدجواد حسینی)



تصویر ۳- جمعی از معلمان و محصلان مدرسه کمالیه تهران در سال ۱۳۲۰ق. (موسسه مطالعات تاریخ معاصر ایران، شماره آرشیو: ۳۴۳۳ ع)



## اعلان دارالمعلمین مرکزی

### سواد حکم وزارت جلیله معارف

آقای میرزا ابوالحسن خان فروغی رئیس دارالمعلمین چون ترتیبات  
مقدمانی داده شده و موقع افتتاح دارالمعلمین رسیده معجلاً اعلان قبول متملمین  
داو طلب را بر طبق نظامنامه و دستور شفاهی مرتب نموده انتشار بدهید به  
نحوی که امتحان مسابقه در تاریخ هشتم توس شروع گردد نصیرالدوله

نظر بحکم وزارتی فوق به عموم جوانانی که شرایط مسطورده در  
ذیل را دارا هستند اعلان می شود

بموجب نظامنامه اساسی دارالمعلمین مرکزی این مدرسه شامل دو شعبه  
خواهد بود اول شعبه ابتدائی که تربیت معلم می کند برای چهار سال ابتدائی از کلاس  
الغیا تا سال چهارم درین شعبه مدت تحصیل و مشق تدریس بر روی هم سه سال است و  
فارغ التحصیل های آن حق تدریس در چهار کلاس اول ابتدائی و بعد از هشت سال معلمی حق مدیری  
در مدارس چهارساله و ناظمی در مدارس ابتدائی شش ساله و مشاوره اداری معادل با این مراتب خواهند داشت  
دوم شعبه عالی که تربیت معلم می کند برای سه سال پنجم و ششم ابتدائی و سه  
سال اول متوسطه و مدت تحصیل و مشق تدریس درین شعبه بر روی هم چهار سال است و  
فارغ التحصیل های آن دارای تمام مزایای اداری و غیر اداری تصدیقنامه متوسطه می باشد  
باضافه حق تدریس در سه سال پنجم و ششم ابتدائی و سه سال اول متوسطه و پس از پنج سال  
تدریس حق ناظمی در مدارس شش ساله ابتدائی و مدرسی که تا سال سیم متوسطه را شامل  
باشد و بعد از ده سال معلمی حق مدیری در آن مدارس دارد

دارطلبان ورود بشعبه ابتدائی باید کمتر از هفده سال و بیش از بیست و یک  
سال نداشته باشند و دارای رشد متناسب با سن هفده باشند و معلومات ایشان قدری بیش از  
ساجان تصدیقنامه ابتدائی باشد یعنی مواد لازمه برای آن تصدیقنامه را قدری کاملتر بدانند  
داو طلبان شعبه عالی باید کمتر از هیجده سال و بیشتر از بیست و دو سال  
نداشته باشند و معلومات ایشان لا اقل معادل با بهترین محصلینی باشد که دوره اول متوسطه را  
با آخر رسانیده اند یعنی بخوبی از عهده امتحان سال سیم متوسطه برآیند

داو طلبان هر دو شعبه عموماً باید تصدیقنامه ابتدائی را دارا باشند یا بوجهی که  
اداره دارالمعلمین بپذیرد معلوم دارند که تحصیلات منظوره را نموده اند سابقه فساد اخلاق  
نداشته باشند در حد لازم برای تحصیلات دارالمعلمین و تحمل وظایف معلمی دارای سلامت  
مزاج باشند و باین نظر اخیرماینه طی خواهند شد در صورت داشتن این شرایط و نمودن  
آنکه براضی اربابی خود داو طلب ورود بدارالمعلمین شده اند بموجب یک امتحان مسابقه

بهترین راهی که دنیای متمدن پیدا کرده از راه تعلیم و تربیت است. تعلیم و تربیت هم مطابق تقسیمات امروزی چند درجه دارد که مهم‌ترین آن‌ها تعلیم ابتدایی است زیرا که این مساله به تحقیق پیوسته است که طفل را در دوازده سال اول عمر هر طور که بخواهید می‌توانید تربیت کنید. ولی از این سن که گذشت ولو اینکه بدست عالم‌ترین آموزگاران بسپارید، مساعی شما در تغییر او بیهوده خواهد بود. ولی [معنای] تعلیمات ابتدایی برای اقوام و ازمنه مختلف مصداق مختلفی داشته است. در قرن نوزدهم میلادی که فکر تعلیمات ابتدایی اجباری در میان عده‌ای از ممالک غرب ایجاد شد، غرض از تعلیمات ابتدایی را سواد می‌دانستند. یعنی خواندن و نوشتن و حساب کردن، ولی امروز در ممالک متمدنی منظور از تعلیمات ابتدایی چیز دیگری است. تعلیمات ابتدایی برای اینست که طریق زندگانی کردن را به اطفال بیاموزند. ملکات فاضله را در نهاد آن‌ها مخمر سازند و آن‌ها را اعضای مفید جامعه بار آورند. در این صورت بدیهی است که خواندن و نوشتن و حساب کردن فقط جزیی کوچکی است از تعلیمات ابتدایی. (صدیق، ۱۳۱۲، صص ۵۶۳-۵۶۱)

متأسفانه در ایران و ممالک قدیمی از روزگاران پیش عقیده‌ای به ارث رسیده که باعث عدم توجه کافی عامه به تربیت معلم شده است. به موجب آن عقیده هرکس با هر قدر معلومات و هرگونه خصیصه روحی می‌تواند معلم ابنای وطن شود. (صدیق، ۱۳۵۲، ص ۳۱۴) پس از تشکیل حکومت مشروطه بهر امری بیش از معارف معطوف شده و در وزارت معارف نیز بهر رشته‌ای بیش از تعلیمات ابتدایی اهمیت داده‌اند. (صدیق، ۱۳۱۲، ص ۵۶۲) و هیچ نهادی برای تربیت معلمان مدارس ابتدایی وجود نداشت. این واقعیت که در گذشته هرکس که می‌توانست بخواند و بنویسد قادر به تدریس است باعث شد تا ضرورت یک نظام آموزشی معنادار مورد غفلت قرار بگیرد. (صدیق، ۱۳۹۷، صص ۱۵۲-۱۵۳) دولت و مجلس باید به این باور برسند که آموزش خوب جوانان تنها از عهده معلمان خوب بر می‌آید و هنگامی که کشور حقیقت این جملات را تشخیص دهد؛ بالاترین شان و افتخار را به تخصص آموزش خواهد داد. (صدیق، ۱۳۹۷، ص ۱۵۵)

افزایش تعداد روزافزون مدارس ابتدایی دخترانه و پسرانه، ضرورت تامین معلمان در کشور و ایجاد مرکزی در داخل کشور را برای تربیت معلم بیش از پیش پدیدار نمود. (یزدانی، ۱۳۷۸، ص ۴۸)

### دارالمعلمین و وضعیت آموزش و پرورش در سال ۱۲۹۷ ه.ش:

سال ۱۲۶۸ ه.ق [۱۲۳۰ ه.ش] را مبدا تحول و دوره جدید در فرهنگ باید شمرد؛ اولین بار است که دولت برای خود مسولیتی در زمینه تعلیم و تربیت قایل شده است. البته اقدام عباس میرزا و میرزا عیسی قایم مقام و محمدشاه به اروپا نشانه احساس مسولیت دولت در امر تعلیم و تربیت بود ولی دامنه و دوام نداشت و بلاتعقیب ماند. (صدیق، ۱۳۳۲، ص ۵۸۷)

در پروگرام کابینه آقای مشیرالدوله مصوب ۱۲ جمادی الاول ۱۳۳۳ ه.ق (۱۳۰۷/۰۱/۱۲۹۴ ه.ش) در بخش معارف، ماده اول به تاسیس دارالمعلمین و دارالمعلمیات اشاره شده است. (مرکز پژوهشهای مجلس شورای اسلامی ایران، "پروگرام کابینه آقای مشیرالدوله") اما این ایده‌ها عملی نمی‌شوند.

در سال ۱۲۹۷ ه.ش در دولت وثوق‌الدوله؛ وزارت فرهنگ به نصیرالدوله (احمد بدر) سپرده شد و پس از برقراری امنیت در تاریخ ۱۳ محرم ۱۳۳۷ ه.ق (مطابق با ۱۲۹۷/۷/۲۷) شورای معارف رسماً تشکیل گردید و تا فروردین سال ۱۲۹۸ ش. تصمیمات مهمی در حوزه فرهنگ اتخاذ کردند. (قاسمی پویا، ۱۳۷۷، صص ۲۵۸-۲۵۷) همچنین دولت نسبت به تاسیس دارالمعلمین مرکزی اقدام کرد. سال ۱۲۹۷ ه.ش بیشتر از این حیث مهم است که دولت برای نخستین بار رسماً به تربیت آموزگار در داخل مملکت اقدام کرد. (صدیق، ۱۳۳۲، صص ۵۹۸-۵۹۷) در تاریخ ۲۷ دی ۱۲۹۷ دارالمعلمین مرکزی<sup>۱</sup> به ریاست آقای ابوالحسن فروغی با دو شعبه تاسیس شد. شعبه ابتدایی و شعبه عالی. (صدیق، ۱۳۳۷، ص ۵)

دارالمعلمین مرکزی در خیابان نادری اول کوچه نوبهار تاسیس شد که فقط دو کلاس داشت: یکی کلاس ابتدایی و دیگری کلاس عالی. مقصود از کلاس‌های ابتدایی و عالی کلاس‌هایی بود که در آن دروسی برای تربیت معلمین مدارس ابتدایی و دبیرستان‌ها تدریس می‌شد و بعدها دارالمعلمین به ساختمان شرکت فرهنگ واقع در تخت زمرد کوچه سهم‌الملک منتقل شد. دارالمعلمین دبستانی ضمیمه داشت که محصلین تحت نظر معلمین خود در آنجا به تدریس می‌پرداختند و خود را برای معلمی آماده می‌ساختند. (محبوبی اردکانی، ۱۳۷۰، ج ۱، صص ۴۱۷-۴۱۶)

یکی از کارهای تازه وزارت فرهنگ در ۱۲۹۷ ه.ش تاسیس اداره بازرسی به ریاست [کاسپار] ایپکیان بود که من هم به همکاری با وی انتخاب شده بودم. البته قبلاً اداره تفتیش وجود داشت، منتها وظیفه اصلی‌اش حل و فصل مشاجرات مدارس ملی (و بیشتر درخصوص آمار معلمین و دانش آموزان و رسیدگی به حضور و غیاب و ...) اما اداره تفتیش جدید به کلی جدید بود. بازرسان جوان و فرنگ دیده موظف بودند طرز تعلیم معلمین را طبق اصول جدید آموزش و پرورش اصلاح کنند. بازرسی مدارس متوسطه و عالی به عهده من واگذار شده بود. یکی از آن‌ها مدرسه متوسطه علمیه بود. هفته‌ای یک روز به آنجا می‌رفتم و به کلاس‌ها داخل می‌شدم و بر نیمکت آخر می‌نشستم و به درس گوش می‌دادم و نقایص و معایبی که به نظم می‌رسید یادداشت می‌کردم و پس از پایان درس و خروج شاگردان از کلاس آن‌ها را خاطر نشان می‌کردم و راه اصلاح آن‌ها را پیشنهاد می‌نمودم. هفته بعد سر همان درس می‌رفتم و چنانچه تذکرات من عملی نشده بود از معلم خواهش می‌کردم اجازه دهد درس را به جای او بدهم. البته

---

- در منابع اختلاف اندکی در خصوص تاریخ تاسیس دارالمعلمین در منابع مختلف یعنی سال ۱۲۹۸ یا اواخر سال ۱۲۹۷ ه.ش مشاهده می‌شود.

این طرزکار به نظر بعضی از معلمین سالخورده گران می‌آمد و حسودان و فتنه‌جویان سعی می‌کردند از این موضوع استفاده کنند و معلمین ارشد را تحریک می‌کردند.

بعضی اوقات دسایس آن‌ها موثر واقع می‌شد و مشاجره و جنجال برپا می‌گشت و فقط خونسردی و بردباری و فداکاری مانع فتنه و فساد عمده می‌گردید. در نتیجه این نوع بازرسی معلوم شد که اکثر آموزگاران تهران سواد کافی ندارند و در موقع استخدام آن‌ها بیشتر به سن و لباس و عمامه و صلاحیت اخلاقی آن‌ها توجه شده تا به معلومات. به پیشنهاد اداره تفتیش امتحانی از آموزگاران از زبان فارسی و حساب (چهار عمل اصلی) انجام گرفت و نتیجه وحشتناک بود. لذا قرار شد کلاس‌های شبانه برای آنها تاسیس شود که فارسی و حساب و اصول ساده و عملی آموزش را به آن‌ها یاد دهد و پس از اتمام کلاس‌ها مجدداً از معلمین امتحان شود. کسانی که در این امتحان دوم از عهده برنیامدند از خدمت معلمی معاف شدند. مقارن با کلاس‌های مذکور وزارت فرهنگ مصم شد عده‌ای بازرسی به معنای جدید این کلمه برای مدارس تربیت کند و دوازده نفر از فارغ‌التحصیل‌های دارالفنون استخدام کرد که در کلاس‌های تعلیم و تربیت حضور یافتند و تحت نظر بازرسان رسمی به کار پرداختند. سخنرانی‌هایی که من برای معلمین و بازرسان کردم وزارت فرهنگ طبع و تحت عنوان (نه کنفرانس در اصول تعلیم عملی) منتشر و توزیع کرد. این بود مختصر وضع فرهنگ تهران در اواخر سال ۱۲۹۷ ش. (صدیق، ۱۳۳۷، صص ۶-۸)

مطالب فوق ضرورت اقدام فوری و عملی در خصوص آموزش معلمین از طریق برگزاری نه سخنرانی توسط آقای عیسی صدیق و سپس توزیع این کتابچه را بیش از پیش آشکار می‌سازد. زیرا با توجه به اعلان دارالمعلمین مرکزی، مبنی بر پذیرش متقاضیان آموزگاری حداقل مدت دوره تحصیل برای دوره ابتدایی سه سال است. بنابراین وزارت معارف با استفاده از برگزاری کنفرانس به دنبال انتقال مطالب اولیه به شرکت کنندگان بوده است.

#### کتاب «نه کنفرانس در اصول تعلیمات عملی»:

نام این کتاب با ابعاد جیبی در صفحه عنوان آن «نه کنفرانس در اصول تعلیمات عملی یا پداگوژی پراتیک» ذکر شده است. و به شیوه چاپ سربی و در ۱۶۱ صفحه منتشر و از علامت [ ] برای اصلاح لغات و تصحیح افتادگی‌ها و از علامت { } برای نشان دادن شماره صفحه در متن اصلی کتاب استفاده شده است و تصحیح نامه چاپی همراه نسخه اصلی کتاب نیز در متن بازنویسی اعمال شده است. لازم به ذکر است که رسم الخط این کتاب حتی‌المقدور به رسم الخط امروزی تبدیل و فهرست آن نیز حذف شده است.

مجموعه مطالب ارایه شده در این نه سخنرانی با تلاش شخصی به نام جواد فارغ‌التحصیل مدرسه علوم سیاسی و ناظم و معلم، مدرسه متوسطه دولتی کمالیه مکتوب شده‌است، که موفق به شناسایی ایشان نشده‌ام.<sup>۱</sup>

### برخی از مطالب جالب این کتاب:

- مدارس ابتدایی {۳}
- لزوم مطالعه معلم {۲۶}
- یکی از ویژگی‌های کتاب خوب: باید قشنگ و ظریف چاپی شده باشد {۳۲} و زیاد بودن تصاویر، متناسب بودن تصاویر با متن {۳۳}.
- چطور باید معلم و شاگرد کتاب را در کلاس بکار برند؟ {۳۴}
- جای تخته‌سیاه در کلاس درس {۵۶}.
- پیشنهاد کتاب‌های مناسب برای کتابخانه مدارس {۶۳}.
- مفهوم سواد در اصل حاضر، تدریس آن مقدار چیزی است که انسان محتاج است بداند و در این قرن نمی‌تواند نداند {۶۹}.
- معایب تنبیه جسمانی {۸۲}.
- رابطه بین مدرسه و خانواده {۸۶}.
- وسایل رابطه بین خانه و مدرسه {۸۸}.
- فواید دفتر مکاتبات {۹۰} و ...

### [متن کتاب]

#### مقدمه

این رساله صورت نه جلسه کنفرانسی است که حسب‌الامر حضرت اشرف آقای نصیرالدوله وزیر علوم و معارف به‌توسط آقای پرفسور عیسی خان راجع به مهم‌ترین فصول اصول تعلیمات عملی در سالون [سالن] دارالفنون برای روسا و معلمین مدارس و مفتشین افتخاری طهران داده‌شده و به‌واسطه آقای میرزا جواد خان فارغ‌التحصیل مدرسه علوم سیاسی و ناظم و معلم مدرسه متوسطه دولتی نمره ۵ که یکی از مستمعین بوده به‌طور یادداشت ضبط گردیده [است]. چون لازم بود مفاد آن‌ها از طرف وزارت معارف به

---

ممکن است این شخص آقای جواد عامری فارغ‌التحصیل مدرسه علوم سیاسی باشد. اما فعلاً دلایل و یا مستندات<sup>۱</sup> برای قبول یا رد این احتمال ندارم.

روسا و معلمین مدارس سایر ایالات نیز ابلاغ شود به‌طور ضمیمه در سه نمره از مجله اصول تعلیمات طبع و منتشر گردید.

بسم الله الرحمن الرحيم

## کنفرانس اول

۱۱ حوت ۱۲۹۷ [۱۲۹۷/۱۲/۱۱]

قبل از اینکه آقای پرفسور عیسی خان شروع به کنفرانس نمایند، بندگان حضرت اشرف آقای نصیرالدوله وزیر معارف پرور دامت شوکت‌العالی نطق بلیغی راجع به اهمیت اصول تعلیمات و لزوم فوری آن ایراد نمودند [فرمودند] سپس آقای پرفسور را خدمت آقایان حضار محترم معرفی فرموده، اجازه دادند که شروع نمایند:

پس از اظهار تشکر از بندگان حضرت اشرف آقای نصیرالدوله دامت عظمت‌العالی خاطر مبارک آقایان محترم را مستحضر می‌دارد که اصول تعلیمات علمی مبنی بر دو اساس است

۱- تجربه

۲- علم به احوال روح

چون تدریس علم به احوال روح اقلأً یک سال وقت لازم دارد و عجالتاً وجود یک عده معلمینی که اصول تعلیمات عملی را دارا باشند به‌فوریّت برای مدارس ابتدایی لازم است از علم به احوال روح صرف‌نظر می‌نماییم. {۲} قبل از شروع به بیان اصول تعلیمات عملی باید بدانیم مقصود ما از مدرسه ابتدایی چیست و چه باید تدریس نماییم و برای چه مقاصدی؟

مقصود ما از مدارس ابتدایی ممکن است سه چیز باشد:

۱- ترقی دادن قوای عاقله و متفکره و روحیه اطفال به‌طوری که طفل به اجسام محیط خود با نظر عالی تری نگاه کند. مثلاً یک نفر عالم و یک نفر جاهل هر دو این جرلغ [جرقه] الکتریک را می‌بینند. اما اولی کاملاً از ترتیب روشنایی و تولید آن اطلاع دارد، در صورتی که دومی فقط نوری مشاهده می‌نماید.

۲- آموختن کسب معاش و حرفه که در زندگانی بدان محتاج است.

۳- تزیین دماغ و گاه و تجمل و تفنن ممکن است دماغ و کله را مانند طالاری تصور کرد و تحصیلات ابتدایی را مانند اشیا خارجی که آن را زینت دهند.

متاسفانه در مملکت ایران فقط به مقصود سیم پرداخته و از ترقی دادن قوای روحیه و آموختن حرفه‌های مختلفه به اطفال صرف نموده‌ایم. برای نیل به مقصود اول باید:

۱- کم تدریس نمود: زیرا که سن شاگرد (در مدرسه ابتدایی مابین ۷ و ۱۲ سال) است و مدت توقف او در مدرسه و قوه و استعدادش کم است. اگر زیاد تدریس شود طفل از تحصیل بیزار شده و قوای عامله اش خفه و خسته می‌شوند {۳}

۲- تدریس باید عملی باشد.

زیرا ولی طفل که او را به مدرسه می‌آورد منتظر است که او در آتیه دارای یک نوع زندگانی فعال و باسعادت بوده باشد.

۳- تدریس باید موافق زندگانی آتیه احتمالی اطفال [اطفال] باشد.

مثلاً تدریس در مدرسه شهری با مدرسه دهاتی باید فرق داشته باشد، به این معنی که اولیای شاگردان مدارس ابتدایی اغلب بقال یا عطار یا نجار و یا آهنگر و غیره هستند پس باید به اولاد آنها مقدمات این نوع مشاغل را تعلیم کرد که در موقع عمل عاری بناشند [نباشند]. و در مدارس متوسطه چون محتمل است که شاگردان بعدها طبیب یا مهندس یا معلم شوند، باید مقدمات راجع به آن فنون را آموخت. بالاخره چون شاگردان مدارس دهات محتمل است که فلاح یا زارع یا شبان شوند باید به آنها مقدمات فلاح و زراعت و گله‌چرانی تعلیم نمود.

۴- مواد تدریسیه باید خوب انتخاب شده باشند

زیرا که در آن صورت تعلیم می‌توانند سبب تادیب و تهذیب طفل شود. به عبارت اخری باید مواد تدریسیه کم ولی فهمیده شده باشد. به طوری که طفل پس از خروج از مدرسه در تمام عمرش بتواند به خود تعلیم دهد.

خلاصه تدریس باید طوری باشد که قوای جسمانی و روحانی اطفال را خفه ننموده و آنها را به تحصیل علم {۴} راغب نماید که برای آتیه مملکت تشکیل آدم *homme* و ایرانی بدهد. مقصود عمده از این کنفرانس آن است که خدمت آقایان حضار متدهای مختلفه راجع به تعلیم مواد تدریسیه مدارس ابتدایی را عرض کنم، پس قبلاً باید بدانیم متد چیست؟

متد



متد عبارت است از نظم و ترتیب که انسان در افکار و اعمال خود می‌دهد که بدان وسیله نائل به حقیقتی گردد و یا کاری را انجام دهد. اولین شرط دارا بودن معلومات کافی و دربرداشتن آن‌ها داشتن متد است.

متد مراحلی که باید در شاهراه علم پیمود، نشان می‌دهد. این لغت خیلی معمول به علمای علم پداگژی است و دارای دو معنی عمده است: معنای حقیقی و معنای مجازی.

۱- اما معنای حقیقی آن، و آن عبارت است از قواعدی که به موجب آن یک نفر عالم از روی تفحص و تجسس حقیقتی را کشف می‌نمایند.

۲- معنای مجازی آن، آن‌هم بدو قسمت منقسم می‌شود.

۱- طرز عمومی که به تدریس می‌دهند.

۲- طرز تدریس یک ماده مخصوصی [مخصوص]. موضوع بحث ما معنای مجازی متد است. {۵}

قبلاً دو کلمه در باب معنای حقیقی آن عرض کنم:

دکارت که یکی از فیلسوفان بزرگ قرن هفدهم فرانسه است در کتاب خود موسوم به نطق راجع به متد تفحصی را شرح داده و شرایط چهارگانه آن را بدین طریق بیان می‌نماید:

۱- شک

۲- قواعد تجزیه

۳- قواعد ترکیب

۴- قوانین تفحص و کشف، آن‌هم یا از جزیی به کلی است. مانند اینکه می‌بینیم که در طهران آب در فشار ۷۶ سانتیمتر [سانتی متر] رییق و ۱۰۰ درجه حرارت به جوش می‌آید. همین را نیز در [شهرهای] پکن و پاریس و غیره مشاهده می‌نماییم. از اینجا قاعده کلی به دست می‌آوریم که آب در فشار ۷۶ سانتیمتر [سانتی متر جیوه] و در درجه ۱۰۰ درجه حرارت به جوش می‌آید. و یا از کلی به جزئی مثل اینکه می‌گوییم اقصر فاصله مابین دو نقطه، خط مستقیم است. از اینجا استنباط می‌نماییم که در هر مثلث هر ضلع اقصر است از مجموع دو ضلع دیگر. نوع اول در فیزیک و طبیعیات و نوع دوم در ریاضیات و دستور استعمال می‌شود.

معنای مجازی متد

چنان‌که عرض کردم معنای مجازی متد عبارت است از اشکال و صور عمومی تدریس و یا به‌طور خصوصی طرز تدریس یک ماده {۶} بالاخره روشی که معلم برای تدریس اطفال بکار می‌برد متد تدریسی نامند.

اقسام متد تدریسی بسیار و آن‌ها را ممکن است در تحت سه قسم عمده درآورد متد تشریحی و متد سقراط و متد مختلط.

### ۱- متد تشریحی

و آن عبارت از این است که در موقع تدریس معلم بدون معاونت شاگردان مطلب را بیان می‌نماید اعم از اینکه در روی تخته مطالب خود را ثابت بکند یا نکند. در این قسم از تدریس شاگرد در کمال سکوت و آرامی به بیانات معلم گوش می‌دهد این متد دارای دو فایده است:

۱- آنکه این ترتیب سبب سهولت کار معلم است.

۲- آنکه در صورت استعمال این متد تدریسیه خیلی به‌سرعت پیش رفته و مواد پروگرام زود تمام می‌شود.

### و اما معایب آن

۱- آنکه این متد درباره شاگردانی که سن آن‌ها نسبتاً بیشتر است باید استعمال شود. مانند شاگردان پنجم و ششم مدارس متوسطه یا دارالفنون.

در صورتی‌که اگر در بازه اطفال خردسال بکار برده شود علاوه بر آنکه بعضی از شاگردان در موقع بیان معلم خواب‌رفته، بعضی‌ها چرت زده و اظهار کسالت می‌نمایند، بعضی دیگر اتصالاً به ساعت نگاه کرده، منتظر زنگ تفریح‌اند و بعضی دیگر با چاقو کنار تخته را می‌تراشند ... جهت عمده آن چیست؟ {۷} جهت عمده آن این است که این متد قوای اطفال را بکار نمی‌اندازد و شاگردان را غیر عامل می‌گذارد.

پس باید وضع تدریس معلم طوری بوده باشد که قوای شاگردان در آن ضمن بکار افتاده و مجذوب معلم شده و از خردی عادت به کنجکاوی نمایند. بنابراین معلم باید قوای طفل را در موقع درس تحریک کرده یک نوع هیجانی در او تولید نماید.

۲- آنکه چوی [چون] معلم فقط حرف می‌زند، اطفال دقت در فهم مطالب نکرده کلاس بی‌صدا و آن‌ها مغموم و مرده می‌باشند.

۳- آنگه با این ترتیب قوای طفل ترقی نکرده و بعد از خروج از مدرسه قوای روحانی او چون بخودی خود کار نکرده، عادت به تنبلی می‌نمایند.

۴- آنگه حافظه‌اش مملو می‌شود از معلومات مبهمه غیر مفهومه.

۵- آنگه طفل دارای قوه حاکمه و قوه اختراعیه و بدیهت نخواهد بود: برای فهم قوای حاکمه و غیره علم به احوال روح لازم است. چنان که در مقدمه قبلاً عرض کرده‌ام. با وجود معایب مزبوره در بعضی از دروس مانند تاریخ ناچاریم که این متد را پیروی نماییم. ولی برای رفع معایب آن حتی‌الامکان باید با متدهای دیگر مخلوط نمود. الان عرض کردم متد بر سه قسم است اول متد تشریحی که بیان کردم دوم متد سقراط. {۸}

## ۲- متد سقراط

چون اول دفعه این متد را سقراط استعمال نمود به این سبب متد سقراط نامیدند. در این نوع متد معلم به واسطه سوالات معینه می‌تواند شاگردان را به مقصود خود هدایت نموده و نتیجه را به کمک آن‌ها معلوم نماید. پیروی این متد اشکال زیاد دارد برای آنکه سوالات باید طوری باشد که شاگرد به نتیجه رسیده و به مقصود معلم پی ببرد. مثل اینکه بخواهیم طفلی را نشان بدهیم که از مدرسه کمالیه برود مدرسه ثروت و می‌گوییم (پای قایق- دروازه نو- عباس آباد- چهار سوق کوچک- خیابان جباخانه- خیابان نصریه- خیابان توپخانه- لاله زار- کوچه حاجی باقر) سوالات هم بعینه باید مانند نشانی فوق طوری باشد که شاگرد به نتیجه برسد. این متد لوازم متعدده دارد که عمده آن‌ها از این قرار است:

۱- درس و سوالات باید قبلاً با دقت تهیه شده باشد.

۲- آنکه مابین سوالات رابطه باشد.

۳- آنکه جواب‌ها پیش‌بینی شده باشد و الا چطور ممکن است تمام سوالات را حاضر کرد.

۴- در ضمن سوالات مطلب اصلی فراموش نشده و از بین نرود {۹}

۵- معلم باید اقتدار داشته باشد که نظم اوطاق [اتاق] (دیسپلین) بهم نخورد، ولی اگر استعمال این متد اشکال زیاد دارد در عوض نیز فواید بی‌شمار دارد.

## فواید این متد

۱- در صورت استعمال این متد درس برای طفل مانند تفریحی خواهد بود.

۲- آنکه چون شاگرد مقصود معلم را نمی‌داند، مایل است که نتیجه را بفهمد چنان‌که در نشانی قبل طفل در حین رفتن به کوچه‌های تازه‌رسیده و چیزهای تازه می‌بیند و خوشحال می‌شود.

۳- سبب فعالیت طفل می‌شود.

۴- دقت طفل را زیاد می‌کند، برای آنکه می‌خواهند جواب خوب بدهند.

۵- سبب تحریک قوای ظاهری و باطنی اطفال می‌شود.

۶- طفل را دارای ذوق و شوق مفروطی می‌نماید.

۷- چون شاگرد به واسطه جواب‌های خود معلم را معاونت می‌کند دارای یک نوع شخصیتی می‌شود. یعنی طفل ملتفت می‌شود که خود او هم شخصی است و نباید عبد دیگران باشد.

پرفسور جورج رولینسن<sup>۱</sup> برادر سر هنری رولینسن (کاشف حروف میخی) در مقدمه ترجمه کتاب هردت<sup>۲</sup> [هردوت] پس از آنکه محسنات بسیاری از ایرانی‌ها بیان می‌کند، در آخر می‌گوید که ایرانی‌ها نسبت به سلاطین و اشراف خود فوق‌العاده بنده هستند. جهت عمده که این بنده‌گی [بندگی] وضع تدریس و تربیت ما است. در مکاتب {۱۰} و مدارس ابتدایی این متد با وجود محسنات فوق دارای دو عیب عمده است

### معایب این متد

۱- این متد برخلاف متد سابق‌الذکر بطی است به این معنی که برای فهم شاگرد باید آهسته‌آهسته پیش رفت و هرگاه طفلی سوالی را نفهمد. باید مدام تکرار نماید. آن وقت آن درس زیاد طول می‌کشد و نیز ممکن است در موقع آن همه جواب حواس شاگردان زیاد از درس دور شود. در آن صورت باز معلم مجبور است مطلب را تکرار کند. از همه مهم‌تر این که وقت مدرسه ابتدایی محدود است، آن وقت مواد پرگرام ناقص خواهد ماند.

۲- استعمال این متد در نقاشی و تاریخ و جغرافیا و موزیک ممکن نیست.

چنان‌که قبلاً عرض کردم قسم سوم از متد، تدریسی متد مختلط است.

### ۳- متد مختلط

1 - George Rawlinson.

2- Herodotus.

از اختلاط دو متد سابق‌الذکر متد مختلط به دست می‌آید. این متد خالی از عیب و دارای دو فایده بسیار عمده می‌باشد. فواید آن:

۱- آنکه چون دارای متد سقراط است، مفرح است. {۱۱}

۲- آنکه چون شامل متد تشریحی هم هست، بطی نیست.

استعمال این متد بدین طریق است که معلم در موقع درس دادن بقدر مقدور به واسطه سوالات مربوطه و متناسبه با موضوع درس شاگردان را وادار می‌کند به کشف آن چیزی که می‌خواهد تدریس کند. چون شاگردان از جواب عاجز ماندند. معلم مطلب را شخصاً برای آن‌ها بیان می‌نماید. نه آنکه آن سوال را غیرمفهوم گذارد که سبب دماغ‌سوختگی طفل شود. معلم در قسمت اولی مدد سقراط و در قسمت دوم متد تشریحی را بکار برده است. این متد کاملاً می‌تواند موافق با قوه و سن شاگردان باشد و باید در مدارس ابتدایی معمول شود. پس از این که اقسام متد تدریسی را فهمیدیم حالا باید ببینیم که یک درس خوب چطور باید باشد. قبلاً باید عرض کنم که درس چگونه باید باشد.

### اوصاف درس خوب

۱- مطالب درس باید توسط معلم شفاهاً بیان شود .

۲- برای فهم شاگرد اشکال و صور اشیا را باید بکار برد.

۳- چون شاگرد مطالب کتاب را بدون بیان و توضیح معلم نخواهد فهمید. پس از اتمام مطالب شفاهی باید کتاب را یکی از شاگردان خوانده و معلم مطالب و لغات مشکله را بیان نماید. {۱۲} و نیز قسمت مهم را به شاگرد بنمایاند تا اینکه بهتر مرکز ذهن او گردد. چون طرز تدریس و معلمی خود نیز فن مخصوصی است که همه کس نمی‌تواند بدان اقدام نماید. بنابراین علاوه بر معلومات لازم برای تدریس معلم باید دارای اوصافی ذیل نیز بوده باشد.

### اوصاف معلم خوب

۱- بتواند مواد تدریسیه را انتخاب نموده، قسمت مهم را از غیر مهم تشخیص دهد.

۲- دارای سهولت بیان بوده مطالب را بسیار ساده برای اطفال بیان نماید. اما از طرف دیگر هم نباید کلمات زشت استعمال کند.

۳- بتواند شاگردان را به ترتیبات مخصوصه تا مدت معینی دقیق نگاه بدارد.

۴- در حین تدریس جذب معاونت شاگردان را بنماید.

۵- دماثت<sup>۱</sup> داشته باشد تا فصیح و بالغ باشد برای آن که بتواند یک درس را در هر کلاسی موافق قوه و سن شاگرد به بیان مخصوصی تدریس نماید.

۶- معلم باید دارای تجربه بوده باشد.

۷- جوانان و جوانی را دوست بدارد و از حوایج آنها اطلاع داشته باشد و با اطفال در کمال محبت و خوش خلقی مانند پدر رفتار نماید، چنان که در اروپا معلمینی را دیده‌ام. {۱۳} که اطفال را اولاد حقیقی خود می‌دانند و از هرگونه تلافی در حق آنها خودداری نمی‌کنند. در حقیقت آنها بهتر از ما مفاد این شعر سعدی را فهمیده و به‌موقع اجرا گذاشته‌اند.

درس معلم ار بود زمزمه محبتی جمعه بمکتب آورد طفل گریز پای را

۸- از اوصاف عمده معلم دارا بودن فن نقالی است و باید تاریخ سلاطین و رجال بزرگ عالم و قصه‌های دیگر اخلاقی را خوب بداند و در ضمن ادای آن در حرف و آهنگ و حرکات دست و صورت تغییری دهد تا بیشتر اثر بخشد. پس از این مقدمه باید اوصاف یک درس خوب را خدمت حضار محترم عرضه بدارم.

**هر درسی که خوب باشد می‌تواند سبب تعلیم و تادیب شود. درس در چه وقت خوب است؟**  
در وقتی که

۱- موضوع درس موافق با سن و فهم و حوایج شاگردان باشد. اگر خارج از قوه شاگرد باشد سبب خستگی و کسالت شده و او را از تحصیل بیزار می‌نماید.

۲- مواد تدریسیه کم باشد. در صورت زیاد بودن جد و جهد زیاد برای یادگرفتن آن لازم است. در این صورت قوای طفل خسته شده و قسمت مهم درس غیر مهم تمیز داده نمی‌شود.

۳- برای اینکه درس خوب فهمیده و یاد گرفته {۱۴} شود مواد آن باید با نظم و ترتیب باشد و هر چه که انسان می‌گوید و یا می‌کند باید نظم و ترتیب داشته باشد. مثلاً برای اینکه این کنفرانس‌ها موثر و منتج باشند. بنده برای آنها نظم و ترتیبی معین کرده‌ام. چنانکه ابتدا از متد سخن راندم و حال در باب درس خوب صحبت می‌کنم.

۴- برای فهمیدن طفل لازم است که بیانات معلم ساده و بی‌اغراق و مبالغه باشد. حتی الامکان باید به زبان کودکی ادای مطلب نماید. همه آقایان البته این شعر را شنیده‌اند

---

نرم خویی. ر.ک: لغت نامه دهخدا، وب سایت واژه یاب.<sup>۱</sup>

چونکه با کودک سر و کارت فتاد هم زبان کودکی باید گشاد<sup>۱</sup>

۵- برای آنکه معلم بتواند شاگردان را دقیق نگاه دارد، باید مدت تدریس کم باشد. (در کلاس ابتدایی ۱۵ دقیقه در کلاس اول و دوم ۲۰ الی ۲۵ دقیقه، در کلاس سیم و چهارم نیم ساعت، در کلاس پنجم و ششم ۴۰ الی ۴۵ دقیقه) و بعد از تمام شدن درس شاگرد باید آزاد باشد تا بتواند مطالعه نموده و تکالیف کتبی خود را انجام دهد.

۶- برای اتصال دروس به یکدیگر لازم است که معلم پیش از شروع به درس دادن سوالات چندی نموده، درس آینده را به درس گذشته وصل نماید.

۷- بالاخره بعد از اتمام درس خلاصه ان را مختصراً تکرار نموده، یا در روی تخته سیاه نوشته و در دفعه آینده همان خلاصه را از شاگردان سوال نماید. {۱۵}

### کنفرانس دوم

۱۴ حوت ۱۲۹۷ [۱۲۹۷/۱۲/۱۴]

در کنفرانس گذشته از وضع تدریس در مدارس ابتدایی و اقسام متد و فواید و مضار و هر یک گفتگو کردیم و اوصاف درس خوب و شرایط معلم را بیان نمودیم. در این کنفرانس می‌خواهم ابتدا از ترتیبات سوال کردن که آن هم یکی از لوازم تدریس است، قدری بحث نمایم.

### سوال کردن

عرض کردم که یکی از لوازم تدریس سوال کردن است و باید آقایان معلمین محترم به این مطلب خیلی اهمیت بدهند. سوالات در دو قسم است، سوالات تحقیقی و سوالات سقراطی.

### سوالات تحقیقی

سوالاتی است که معلم می‌کند برای تحقیق اینکه شاگردانش درس را فهمیده‌اند یا نه و دو فایده بزرگ دارد.

### فواید سوالات تحقیقی

۱- مثنوی معنوی مولانا، دفتر چهارم (با اندکی اختلاف). ر.ک: سایت گنجور به آدرس:

<https://ganjoor.net/moulavi/masnavi/daftar%20sh/1%20>

۱- به واسطه سوال کردن معلم ملتفت می‌شود که شاگردان از درس او استفاده نموده‌اند یا خیر. اگر خوب جواب بدهند معلوم می‌شود که فهمیده‌اند در {۱۶} این صورت معلم تشویق می‌شود و درس را دنبال می‌کند، ولی اگر نتوانستند جواب بدهند معلم مطلب را تکرار می‌کند.

۲- به توسط این سوالات معلم می‌فهمد که شاگردان چطور کار کرده‌اند. اگر تنبلی نموده باشند آن‌ها را تنبیه می‌کند و اگر ساعی بوده‌اند تشویق کرده، اجر خوب به آن‌ها خواهد داد و اگر هم ملتفت شود که شاگردی ضعیف است و نمی‌تواند آن‌طور که باید و شاید درس را حاضر کند، او را مراقبت نموده و کمک می‌نماید.

حالا که فواید سوالات تحقیقی را دانستیم خوب است محل استعمال آن‌ها را هم بدانیم.

### چه وقت و کجا باید سوالات تحقیقی کرد؟

۱- وقتی که همه درس را قسمتی از آن تمام شود، باید سوالات [سوال] کرد. مثلاً وقتی که معلم حالت اول تفریق را گفت آن وقت سوال می‌نماید. اگر فهمیده بودند حالت دوم را می‌گویند و الا همان حالت را باید تکرار نماید.

۲- در دفعه آتیه پیش از این که شروع به درس دادن بنماید، معلم چند سوال از درس‌های دفعه قبل نموده تا مطالب گذشته را دوباره به خاطر آن‌ها بیاورد.

۳- بعضی اوقات در ضمن درس برای اینکه حواس شاگردان را به خود جلب نموده آن‌ها را دقیق نگاه بدارد {۱۷} که به خوبی به بیانات او گوش بدهند، سوال می‌نماید. برای این که این سوالات برای شاگرد فایده ببخشد، باید به ترتیب سوال کرد.

### به چه ترتیب باید این سوالات را کرد؟

بعضی گمان می‌کنند که بی‌ترتیب و برخلاف آن قسمی که تدریس شده است باید سوال کرد، ولی این گمان بی‌اساس است. چرا؟

برای آنکه معلم با یک نظم و ترتیبی درس داده، به قسمی که تمام مواد تدریسیه مثل حلقه‌های زنجیر بهم وصل بوده‌اند. حالا اگر بی‌ترتیب سوال کند متد را تغییر داده و حافظه طفل را خراب می‌کند. چنان که به تجربه برای همه آقایان ثابت شده است که قوه حافظه مطالب بانظم را زودتر فرامی‌گیرد. اگر بی‌ترتیب سوال شود، قوه حافظه خیلی به زحمت مطلب حفظ شده را جواب خواهد داد. چون مطالب درس بهم وصل می‌باشند، اگر با ترتیب سوال شود هر مطلبی به یاد می‌آورد، سایر مطالب عمده را به طوری که شاگرد گفته‌های معلم را به خاطر آورده مرتباً و بدون مشقت جواب می‌دهد.



مثل اینکه می‌خواهیم رودهای ایران را به شاگرد درس بدهیم. اگر آن‌ها را به مصب شمالی و جنوبی و مرکزی تقسیم نموده و به این ترتیب هم تدریس نموده باشیم در موقع سوال هم به همان ترتیب از شاگرد باید سوال نماییم. این‌ها سوالات شفاهی بود که عرض کردم بعضی اوقات معلم می‌تواند سوالات کتبی نماید. {۱۸}

### و اما سوالات کتبی

سوالات کتبی وقتی بکار برده می‌شوند که عده شاگردان زیاد باشد، بدین ترتیب که معلم سوالات خود را در روی تخته‌سیاه نوشته و جواب کتبی از آن‌ها می‌خواهد. در ایران فقط برای حساب سوالات کتبی را مجری می‌دارند، ولی ممکن است که در تمام مواد تدریسیه به کاربرد.

### فایده عمده سوالات کتبی

تمام شاگردان در درس ذی‌نفع خواهند بود چون می‌دانند که از همه آن‌ها سوال می‌شود.

### طریقه لامارتینیر<sup>۱</sup>

یکی از مدارس [شهر] لیون<sup>۲</sup> موسوم به لامارتینیر این طریقه را مخصوصاً در حساب مجری داشت و آن این‌طور است که معلم به شاگردان مساله داده، آن‌ها شروع می‌کنند به حل کردن آن. بعد از حل مساله جواب آن را با خط درشت می‌نویسند و معلم در اطاق گردش می‌کند و ورقه یک‌به‌یک را می‌بیند. اگر صحیح بود تشویق می‌کند و اگر غلط بود به شاگرد اظهار می‌نماید که ثانیاً مراجعه کند. در سوالات کتبی برعکس سوالات شفاهی غلط‌های جزئی [بی] شاگردان را در حین جواب نمی‌توان تصحیح نمود. چون سوالات کتبی دارای مزایای سوالات شفاهی نیست باید کمتر استعمال نمود. الان عرض کردم که سوالات در کلاس بر دو قسم است، سوالات تحقیقی که عرض کردم {۱۹}

### ۲- سوالات سقراطی

سوالات سقراطی عبارت از سوالاتی است که در متد سقراط استعمال می‌شود.

معلم به‌وسیله سوالات مربوطه شاگردان را وادار می‌کند به کشف آن چیزی که می‌خواهد تعلیم کند. چون فواید و مضار این سوالات را در کنفرانس گذشته، عرض کردم در اینجا تکرار نمی‌کنم. فقط ترتیب آن‌ها باید منطقی باشد. یعنی به‌طوری باشد که تمام سوالات به یکدیگر وصل شود و باید از تمام کلاس سوال کرد.

1- La Martiniere.

2 -Lyon.

آن وقت پس از جزیی وقت و فکر معلم اشاره می کند که یک نفر از شاگردان جواب گوید. اگر شاگردی مطابق پیش‌بینی معلم جواب نگفت او باید طوری شاگرد را هدایت کند که بتواند جواب پیش‌بینی شده را بدهد. مثلاً معلم می‌خواهد این مطلب را به شاگردان درس دهد: آهن حرارت را خوب هدایت می‌کند. اولاً از همه شاگردان می‌پرسید:

**س ۱- کی از میانه شما در خانه‌اش بخاری دارد؟**

ج - یک نفر از شاگردان در جواب می‌گوید: من

**س ۲- بخاری و لوازمش چند قطعه می‌شود؟**

ج- همان شاگرد یا یک نفر دیگر از شاگردان جواب می‌دهد: بخاری دو قسمت می‌شود یکی تنه و دیگری لوله‌های آن. و لوازم بخاری عبارتند از: انبر، تخته زیر بخاری، خاک‌انداز. {۲۰}

**س ۳- خاک‌انداز بین چند جز تقدیم می‌شود؟**

ج- همان شاگرد یا یکی دیگر از شاگردان در جواب می‌گوید: خاک‌انداز به سه جز تقسیم می‌شود کفه و دسته آهنی بزرگ و دسته چوبی کوچک.

**س ۴- چرا دسته کوچه از چوب است؟**

ج - برای آنکه دست ما را نسوزاند.

**س ۵- چرا دست ما را می‌سوزاند؟**

ج - برای آنکه داغ است.

**س ۶ - داغی را از کجا پیدا می‌کند؟**

ج- داغی را به واسطه آتش پیدا می‌کند.

پس گرمی و داغ یا حرارت آتش را زود می‌آورد در دست ما. این طور نیست؟ چرا.

آن وقت معلم می‌گوید آهن حرارت را خوب هدایت می‌کند و دسته چوبی خودش می‌سوزد. اما دست ما را نمی‌سوزاند، معلم در قسمت‌های اول متد سقراط و در قسمت آخر متد تشریحی را بکار برده است. این سوالات باید قبلاً حاضر شده و جواب‌ها هم پیش‌بینی شده باشد چنانکه ملاحظه فرمودید. پس از این مقدمه و مثال می‌توانیم اوصافی را که سوال و جواب باید دارا باشند، ذکر کنیم:

**اوصاف سوال و جواب**

و اما سوال، سوال کردن سخت‌تر از شرح دادن و نقل کردن است. {۲۱} برای اینکه سوال خوب فهمیده شود باید:

۱- واضح باشد.

۲- ساده باشد، یعنی خالی از کلمات مغلق تا اینکه شاگرد به‌خوبی بفهمد.

۳- محدود و صریح باشد، تا اینکه جواب صریح و محدود هم داشته باشد.

۴- در میان سوالات دیگر جای منطقی داشته باشد، چنانکه در مثال قبل س ۵ منطقاً باید بین ۴ و ۶ باشد.

پس باید سوالات مهم را بلکه عبارت آن‌ها را هم قبلاً حاضر کرد تا اینکه اوصاف مزبوره در آن‌ها محتوی باشد.

### جواب

معلم باید شاگردان را عادت دهد که به‌این ترتیب جواب دهند:

۱- معلم طفل را مجبور کند قبل از جواب دادن قدری فکر کند تا صحیح حرف بزند و برای آنکه در زندگانی (وقتی که از مدرسه خارج شد) عادت کند که با فکر صحبت کند.

۲- معلم طفل را مجبور کند که مستقیماً به سوال او جواب دهد.

۳- معلم طفل را وادار کند که به زبان ساده فارسی حرف بزند. و ضمناً ملتفت باشد که کلمات زشت استعمال نکند.

بنابراین معلم نباید فقط متوجه معنای جواب باشد بلکه {۲۲} باید شکل عبارات را هم در نظر گیرد که خوب باشد و بر طبق قواعد دستوری.

۴- در موقعی که شاگرد جواب صحیح بدهد معلم باو اظهار محبت نماید. اگر طفل نتوانست جواب صحیح بی‌غلط بدهد معلم نباید متغیر و منزجر شود، بلکه باید با کمال محبت غلط‌های او را تصحیح کند و این متغیر نشدن و بردباری یکی از خصلت‌های عمده معلمی است. معلم خوب کسی است که قسمتی از جواب متعلم را که صحیح است تعریف کند و قبول نماید و قسمت دیگر را که بد است باو یاد دهد که چه کند تا صحیح شود. از تکالیف واجبی مهم است که تکالیف و درس‌های هر روز را قبلاً باید حاضر کند، یعنی به‌اصطلاح باید مطالعه نماید. قبلاً باید بدانیم که مطالعه چیست؟

## مطالعه

- ۱- مطالعه عبارت از این است که معلم موضوع درس شفاهی را شب یک مرتبه برای خودش نگاه کند و یک مرتبه هم برای شاگردان به طوری که مطابق حواصیج آنها باشد.
- ۲- نقشه و نظم و ترتیب درس را هم باید قبلاً حاضر کند.
- ۲- طریقه بیان کرد و ثابت نمودن آن را هم باید قبلاً تهیه نماید.
- ۴- سئوالات مهمه و حتی عبارات و جمل [اجملات] بعضی از آنها را باید قبلاً تهیه نماید. {۲۳}
- ۵- قبلاً معلم باید بداند چه تدریس خواهد کرد و با چه متدی. مطالعه کردن برای معلم مستحب نیست بلکه واجب و ضروری و لازم است:

## لزوم مطالعه

- ۱- هر قدر معلم دارای معلومات کامله باشد. یا اینکه در تدریس مهارت تام داشته باشد. معلومات و مهارتش هیچ وقت جای مطالعه را نمی گیرند.
  - ۲- اگر معلم مطالعه نکند و منتظر الهام باشد، ممکن است چیزهای بی فایده بگوید. مطالب و نکات مهمه را فراموش کند، در اثبات مطالب تردید داشته باشد. مطالب را تکرار کند، و یا اینکه در موقع بیان کردن خبط نماید.
  - ۳- اگر مطالعه کند و بخواهد غفلتاً از خود درس بگوید ممکن است: بی ربط حرف بزند؛ بیاناتش مبهم باشد طرز ثبوتش دقیق نباشد، تکالیفی که از روی فوریت انتخاب می کند، بد باشد. در وقتی که معلم فکر می کند که چه تکلیفی بدهد یا چطور مطالب را بیان کند، کلاس بی نظم می شود .
  - ۴- وقتی که معلم مطالعه نکرد کم کم ذوق معلمی را از دست خواهد داد. {۲۴}
- البته همه این عبارت فلاسفه و حکما را شنیده‌اید که می گویند: هر کدام از اعضا کار نکردند. کم کم بر طرف می شوند. وقتی که معلم ذوق تعلیم را از دست داد یک نوع بیزاری از تدریس برای او تولید خواهد شد. بیزاری از تدریس کم کم مبدل به بیزاری از زندگانی می شود. آقایان محترم ملاحظه می فرمایند چگونه یک غفلت جزئی، عواقب وخیمه تولید می کند. به عکس هرگاه معلم مطالعه کند:
- ۱- اقتدار و مهارت پیدا می کند. چون خود آقایان این نکته را حس می فرمایند لازم به توضیح نیست.
  - ۲- با تسکین قلب وارد کلاس می شود، زیرا که می داند یک درس خوبی خواهد داد .

۳- با یک مسرت قلبی وارد مدرسه می‌شود، زیرا که یک روز خوشی برای خودش فراهم نموده است.

۴- از تدریس خودش حظ مخصوصی خواهد برد که شاید بعضی از آقایان شخصاً حس نموده باشند.

چنانکه قبلاً عرض کردم مطالعه درس یعنی فراهم نمودن موضوع و وضع تدریس آن موافق با قوا و حوایج شاگردان. مطالعه با تعریفی که برای آن ذکر کردم لوازمی دارد:

### لوازم مطالعه

۱- برای مطالعه، معلم باید کتابخانه شخصی داشته باشد که اقلأً دو برابر کتاب‌هایی که در مدرسه از روی آن {۲۵} تدریس می‌نماید در آن موجود باشد. از طرف دیگر چون کتاب رفته‌رفته کهنه می‌شود و علوم هم ترقی می‌نماید، پس معلم هم باید کتاب‌های خود را تجدید، بلکه وضع تدریس و تعلیم خود را هم تازه نماید.

۲- در اروپا غیر از کتابی که برای اطفال نوشته می‌شود برای معلمین هم کتاب موجود است که در آن تمرینات را عمل نموده و مسائل حساب را حل کرده‌اند تا سبب سهولت کار معلم شود.

۳- علاوه بر کتاب معلم باید مجله تعلیمات هفتگی را هم داشته باشد و بخواند.

در این نوع مجله‌ها دروس و دیکته و کمپزیسیون و مسایل حساب است که کار معلم را آسان می‌نماید. پس کار حالیه معلمین ایرانی با نداشتن وسایل فوق بسیار سخت است و کسانی که بعد می‌آیند قدر معلمین امروز را یقیناً خواهند دانست. همان‌طوری که معلم باید درس هر روز را قبلاً حاضر کند، همان‌طور هم باید تکالیف کتبی را قبلاً تهیه نماید. **تکالیف کتبی روز را هم باید حاضر کرد.** تکالیف کتبی منحصر به حساب نیست در تمام مواد از قبیل جغرافیا و تاریخ و دستور و غیره باید تکلیف داد. البته تهیه این تکالیف در کلاس غفلتاً و بدون فکر ممکن است، ولی در این صورت معایب بسیار خواهد داشت.

۱- تکالیف کتبی باید مدرج باشد یعنی ابتدا آسان و بعد رفته‌رفته مشکل شود. اگر آن تکلیف کتبی غفلتاً تهیه شود، مقصود فوق از میان خواهد رفت. {۲۶}

۲- تکالیف کتبی باید عملی باشد یعنی راجع به مطالبی باشد که در زندگانی آتیه طفل مفید خواهد بود.

۳- اگر تکالیف کتبی بدون غور تهیه شود، ممکن است با مواد تدریسیه موافقت ننماید.

۴- در موقعی که معلم در کلاس برای تهیه تکالیف فکر می‌کند ممکن است شاگردان اغتشاش کنند و سبب بی‌نظمی کلاس شوند.

۵- چون تکلیف کتبی بدون تفکر و تأمل تهیه شود ممکن است سخت باشد به طوری که شاگردان از عهده آن برنیایند، آن وقت ذوق کار از آن‌ها سلب و بالاخره از تحصیل بیزار می‌شوند.

هر معلمی مخصوصاً، معلمین جدید برای سهولت کار خود **کتابچه** برای موضوع تکالیف هر کدام از مواد جغرافیا و تاریخ و حساب و غیره داشته باشند. الان عرض کردم که معلم باید دروس و تکالیف را قبلاً حاضر کند. اگر آن‌ها را به طور مختصر در کتابچه یادداشت کند آن کتابچه را **کتابچه مطالعه** نامند. مطالعه این کتابچه دو فایده بزرگ دارد.

### فواید کتابچه مطالعه

۱- معلم از خودش اطمینان پیدا می‌کند. اگر مطلبی از نظرش فراموش شود به آن کتابچه نگاه می‌کند و یادش می‌آید و همچنین هرگاه ترتیب درسی را که قبلاً تهیه نموده از خاطرش برود یک لمحہ در کتابچه مطالعه او را مسبوق می‌کند. {۲۷}

۲- ترتیبات تدریس در عرض سال اول اسباب سهولت کار سال آینده او خواهد شد.

۳- چون این کتابچه کار سالیانه شخص را نشان می‌دهد معلم در هنگام مراجعه به آن محظوظ می‌شود.

پس از ذکر فواید آن لازم است بدانیم که کتابچه مطالعه چگونه باید باشد؟

### چگونگی کتابچه مطالعه

اگر معلم در چند کلاس درس می‌دهد برای هر کدام یک کتابچه علی‌حده باید داشته باشد.

درس‌ها را به ترتیب جدول ساعات در آن درج نماید. در آن کتابچه‌ها برای هر درسی این نکات را باید ملاحظه نماید.

۱- عنوان به خط درشت و جزئیات درس به خط ریز.

۲- نوشتن موضوع درس.

۳- ترتیبی که برای تدریس خود اختیار کرده است، باید بنویسد.

۴- نوشتی نکات مهم درس.

۵- در صورتی که لازم باشد خلاصه درس.

۶- تجربیات و امتحانات عملی که باید بکند، قید می‌نماید و همچنین در آن کتابچه ثبت می‌کند که کدام صفحه از کتاب قرائت را باید درس داد. همان‌طور که معلم باید درس را در کتابچه مطالعه بنویسد همان‌طور تکالیف را باید در آن ثبت نماید.

مثلاً در آن کتابچه متن دیکته را در صورتی که کم باشد {۲۸} عیناً می‌نویسد. اگر طویل باشد، کتابی که از آن رو می‌خواهد، دیکته بگوید از روی صفحه معین می‌نماید. معلم می‌تواند در آن کتابچه مطلب را به‌طور اختصار برای خود بنویسد. ولی باید طوری باشد که **خودش به آسانی خط خود را بخواند**. اگر معلم نتواند خط خود را بخواند شاگردان او را تمسخر می‌کنند. پس هر معلمی از ابتدای کار باید عادت کند به داشتن این کتابچه. فایده آن چنان‌که عرض کردم این است، پس از یک سال کار معلم سبک و آسان می‌شود و از کار سالیانه خود اطلاع پیدا می‌کند. یکی از متخصصین اصول تعلیمات این کتابچه را **روزنامه عقلی معلم** نامیده است. پس از بیان مطالب فوق چند کلمه در باب کتاب که به‌منزله معاون معلم است گفتگو می‌نمایم.

## کتاب

بقول فرانسوی‌ها بهترین کتاب کلاس در مدارس ابتدایی حرف معلم است. بدون حرف معلم کلاس ذی‌حیات نیست، و کلاس بی‌حیات اغلب (انترسان<sup>۱</sup>) جالب و مؤثر و محرک و مهیج نیست. حرف‌های معلم است که شاگردان را به هیجان درمی‌آورد و آن‌ها را راغب به تحصیل می‌کند. پس هر قدر کتاب خوب باشد، جای معلم را نخواهد {۲۹} گرفت به طوری که در پیش اشاره کردم. کتاب خوب فواید بسیار دارد، متأسفانه در ایران کتاب خوب نداریم. برای ثبوت عرض خود اوصاف کتاب خوب را شرح می‌دهم. و آقایان ملاحظه خواهند فرمود که تقریباً هیچ‌یک از کتب حالیه صلاحیت مدارس ابتدایی را ندارد.

## اوصاف کتاب خوب

اوصاف کتاب خوب تقریباً مانند اوصاف درس خوب باید:

۱- موافق قوه و سن شاگردان و پروگرام وزارت معارف باشد و نیز باید مختصر و کوچک و کم ضخامت باشد. اگر مفصل و بزرگ باشد طفل خود را گم می‌کند و نکات مهمه را از غیر مهمه تشخیص نمی‌دهد. هر قدر کوشش نماید نکات مبهمی در برمی‌گیرد و تحصیلش عقیم مانده و نتیجه آن بی‌زاری و خسته شدن طفل از تحصیل خواهد بود.

---

- لغت فرانسوی، به معنای جالب، جالب توجه. ر.ک: لغت نامه دهخدا، وب سایت واژه یاب.<sup>۱</sup>

۲- مقدار موادی که در آن بسط داده شده زیاد نباشد و آن موادی که انتخاب شده صحیح باشد. فرضی نباشد بلکه علمی باشد. دارای اغراق و مبالغه نباشد. هر چیز را که نمی توان ثابت کرد در کتاب مدارس ابتدایی نباید نوشت.

عوض آنکه مواد آن زیاد باشد خوب است **امثال و بیانات** زیاد در آن درج شود به طوری که مطابق فهم {۳۰} شاگردان باشد، ولی نه آن قدر که کتاب خیلی ضخیم شود.

۳- مواد محتویه با نظم و ترتیب باشد. برای آنکه طفل به آسانی بتواند یاد بگیرد. بدیهی است که قوه حافظه مطلب با نظم را زودتر فرامی گیرد. تقسیمات بزرگ و کوچک صریحاً (با ارقام رومی و اعداد معمولی و حروف ابجد) نمایان باشد. ارقام رومی اینها هستند:

I	V	X	L	C	D	M
یک	پنج	ده	پنجاه	صد	پانصد	هزار

عدد نویسی با این ارقام دارای پنج قاعده می باشد.

۱- هرگاه اعداد هم جنس پهلوی یکدیگر باشند ، باید آنها را جمع نمود. مثلاً  $XX = 20$

ب - هرگاه عدد کوچک تر در سمت یسار عدد بزرگ تر باشد، از آن تفریق می شود. مثلاً  $IX = 9$

ج- هرگاه عدد کوچک تر در سمت یمین عدد بزرگ تر باشد، به آن اضافه می شود مثلاً  $XV = 15$

د- هرگاه عدد کوچک تر مابین دو عدد بزرگ تر باشد قاعده دوم مجری می شود مثلاً  $XIV = 14$

ه- بالاخره هرگاه در بالای هر یک از ارقام هفت گانه یک خط بکشیم، هزار می شود. مثلاً  
 $\overline{C} = 10000$

و- هرگاه دو خط بکشیم میلیون می شود و قس علی هذا مثلاً  $\overline{\overline{V}} = 5000000$

**فهرست کتاب باید مفصل و در اول آن باشد تا شاگرد به آسانی بتواند مطلبی را پیدا کند.** {۳۱} و همچنین لغات مهمه را با معنی آنها در آخر کتاب با تعیین صفحه [ای] که آن لغت در آنجا استعمال شده [است]. معلم باید قبل از انتخاب کتاب **دیباچه** را بخواند تا نظریات مولف را بفهمد.

۴- از حیث عبارت باید ساده باشد. برای اینکه در کتاب نویسی اظهار معرفت و کمال بی موقع است. متأسفانه همیشه مؤلفین ایرانی برعکس کمالات خود را در تالیفات ابتدایی خود نمایانده اند و باید عبارات کتاب فارسی واضح و ساده و ذی حیات باشد، مانند: شاهکارهای سعدی و فردوسی و ناصر خسرو و قآنی

...



۵- باید قشنگ و ظریف چاپی شده باشد، برای اینکه طفل کتاب قشنگ و ظریف را دوست دارد. حروف کتاب به اندازه کفایت بزرگ و کلمات از هم فاصله داشته باشد. اگر غیرازاین باشد برای قرائت آن جد و جهد لازم دارد و این مخالف با حفظالصحه است.

۶- **فصول آن طویل نباشد.** برای آنکه طفل بتواند مطالب مهمه را از غیر مهمه تشخیص دهد و خود را گم نکند و بچه همیشه مایل است چیز تازه و به تغییرات همان طور که دوست دارد هر دو سه ه ه [ماه؟] یک کلاه به طرز مخصوصی داشته باشد. همان طور هم مایل است که مطالب و فصول کتابش به زودی عوض شود. **عنوانات کل و جزو [جزیی]، زیاد باشد.** {۳۲} اسامی و خیالات همه با حروف بزرگ و برجسته باشد. در آن صورت در کله شاگرد مجسم خواهند شد.

۷- **تصاویر آن زیاد و باسلیقه و از روی حقیقت و راجع به متن کتاب باشد.**

پس از بیانات فوق باید بدانیم که هر قدر کتاب خوب و دارای اوصاف مزبوره باشد باز جای معلم را نخواهد گرفت.

### **کتاب خوب باوجود اوصافش نمی تواند جای معلم را بگیرد چرا؟**

۱- برای آنکه تدریس در نقاط مختلفه چنانکه سابقاً عرض کرده ام، باید تفاوت داشته باشد. هیچ وقت یک کتاب را مخصوص شاگردان یک کلاس یا برای مدارس یک ناحیه نمی نویسند بلکه برای عموم مدارس می نویسند. پس لازم است که معلم نظر به اقتضای مکان بعضی از مواد کتاب را کم و بعضی از مواد دیگر را کامل نماید.

۲- زبان فارسی کتابی هر قدر هم ساده باشد، بعضی اصطلاحات و عبارات دارد که شاگرد به تنهایی بدون معلم نمی تواند بفهمد.

۳- برای کم بودن ضخامت کتاب، امثال باید کم باشد. در آن صورت معلم باید از خارج مثال های زیاد بزند تا شاگرد درس را خوب فهمد.

۴- کتاب بیشتر با حافظه کار دارد تا با قوه حاکمه، به عکس معلم به واسطه مکالمات تمام قوای طفل را بکار می اندازد. از آن جمله قوه حاکمه. {۳۳}

۵- بالاخره نسبت کتاب به معلم مثل ابزار است نسبت به عمله. پس هر قدر هم ابزار خوب باشد جای عمله را نمی گیرد.

بعد از آنکه اوصاف کتاب خوب را بیان کردم برای تکمیل مطالب راجع به آن لازم است که طریقه استعمال کتاب را هم در کلاس عرض کنم.

## چطور باید معلم و شاگرد کتاب را در کلاس بکار برند؟

- ۱- باید در موقع درس دادن کتاب روی میز بسته باشد. معلم مطالب درس را که در کتاب است. برای شاگردان بیان می‌نماید و در مواقع لازمه روی تخته هم ثابت می‌کند و تجربه عملی می‌نماید.
- ۲- پس از اتمام مطالب شفاهی معلم یک نفر از شاگردان را وامی‌دارد که متن کتاب را بخواند. معلم اصطلاحات و لغات مشکله متن را بیان می‌کند. در آن ضمن نکات مهم درس شفاهی را در متن کتاب نشان داده و خاطر نشان می‌کند تا در حافظه طفل مجسم شود.
- ۳- در موقع درس شفاهی معلم باید متد و ترتیب کتاب را استعمال کند. و برای آنکه در موقع خواندن متن کتاب حواس شاگرد پرت نشود و نداند که کدام ترتیب را پیروی کند، ترتیب کتاب را با ترتیب معلم را. {۳۴} پس باید معلم برای منفعت عمومی بچه‌ها از متد کتاب خارج نشود.
- ۴- اگر نکات فوق‌الذکر مجری شود چنین درسی در کله شاگرد مجسم و منور و واضح خواهد بود. آن وقت طفل می‌تواند از روی کتاب درسش را یاد بگیرد. هر یک از مواد مهمه درس را با یک کلمه در حافظه خود جا دهد. چنانکه در وقت پس دادن آن کلمه را که به خاطر آورد آن مواد را به یاد خواهد آورد.

### بعلاوه کتاب در خارج کلاس برای طفل:

- ۱- دوست باوفا، ۲- مذاکره‌کننده با او، ۳- هادی او، ۴- محرم او، ۵- حافظ متن درس با نقشه و تصویر

۶-

حافظ موضوع تکالیف و امثله که معلم از آن کتاب انتخاب نموده است، خواهد بود.

بالاخره چنین کتابی را اوصاف مزبوره بهترین دوست حقیقی او خواهد بود، چه در مدرسه و چه در خارج از مدرسه. {۳۵}

### کنفرانس سوم

۱۸ حوت ۱۲۹۷ [۱۲۹۷/۱۲/۱۸]

در کنفرانس گذشته از سوال و فواید و اقسام و اوصاف سوال و جواب و هم‌چنین در باب مطالعه و لوازم آن و نیز در خصوص اوصاف کتاب خوب و طرز استعمال آن صحبت کردم. اکنون می‌خواهم از تکالیف کتبی که اهمیت زیادی دارند مختصر عرض کنم. اولاً باید بدانیم که تکالیف کتبی چیست؟

### تکالیف کتبی

تکالیف کتبی عبارتند از تمریناتی که معلم به طفل می‌دهد برای اینکه او را مجبور کند:

۱- به عمل کردن و به‌مرور نمودن مواد تدریسیه که سابقاً خوانده است.

۲- تفکر و تعمق شخصی. در ایران تکالیف کتبی فقط مخصوص به دیکته و حسابست، اما ممکن است که در سایر مواد تدریسیه هم به‌کاربرده شود از قبیل:

قرائت فارسی، تمرینات دستوری، کمپزیسیون یا انشا فارسی، مساله یا اعمال حساب {۳۶} کمپزیسیون تاریخ و جغرافیا و نقشه‌کشی. این تکالیف متمم درس شفاهی و کتابند و بدون آن‌ها درس ناقص می‌ماند. برای ترغیب آقایان دادن تکالیف کتبی بد نیست، چندی از فواید آن را معروض دارم.

### فواید تکلیف کتبی

۱- تکلیف کتبی شاگردان را دقیق می‌کند. زیرا در تکلیف کتبی شاگرد آنچه را که خوانده، به‌موقع عمل می‌گذارد. پس حتی‌الامکان طفل دقت می‌کند که درس خود را خوب گوش بدهد. تا اینکه تکلیف کتبی خود را خوب انجام دهد.

۲- تکلیف کتبی کمک به حافظه طفل می‌کند. زیرا به‌واسطه تکلیف کتبی مواد تدریسیه در حافظه طفل ثابت و محکم و متقن می‌شوند.

این مطلب بر هیچ‌یک از آقایان حضار پوشیده نیست که شاگرد هیچ درسی را خوب را یاد نمی‌گیرد. مگر بعد از اینکه تمرینی در آن درس کرده باشد.

۳- تکلیف کتبی به شاگرد حس شخصیت می‌دهد. چون بعد از اینکه معلم تکلیفی به طفل داد و او را هدایت کرد، طفل را به حال خود را می‌گذارد و او شخصاً در مطالب آن فکر می‌کند.

بدیهی است هر قدر هم تکالیف ساده باشد باز طفل فکر می‌کند و قوه خود را در باب درس می‌سنجد.

۴- تکلیف کتبی وسیله سهولت تحقق و امتحان می‌شود {۳۷} زیرا به‌وسیله تکلیف کتبی معلم می‌فهمد:

ا- جد و جهد و ترقی برای هر شاگرد را.

ب- مقدار بدیهت و قوه اختراعیه و تقدم هر شاگرد را.

ج- فهم و استمداد و قابلیت‌های طبیعی شاگرد و بسط آن‌ها را به‌واسطه کار.

ه- در موقعی که کلاس دارای چندین طبقه باشد مانند مدارس دهات معلم می‌تواند پس از رسیدگی به یک طبقه به آن‌ها تمام کتبی بدهد و در آن حیثی که آن طبقه مشغول نوشتن

هستند، به طبقه دیگر بپردازد. تکلیف کتبی فواید فوق‌الذکر را وقتی دارا می‌شود که خوب انتخاب شده باشد.

پس تکلیف خوب کدام است؟

### چگونگی تکلیف خوب

تکلیف کتبی وقتی خوب است:

۱- مختص شاگردان باشد. یعنی موافق سن و استعداد و فهم آن‌ها. اگر زیاد آسان باشد وقت شاگردان تلف می‌شود و اگر زیاد مشکل باشد چون طفل از عهده آن بر نمی‌آید سبب دماغ‌سوختگی و بی‌زاری او می‌شود. موضوع آن تکالیف باید **مدرج و مطابق با درس** باشد. یعنی ابتدا آسان و بعد رفته‌رفته مشکل شود که به همان نسبت جد و جهد شاگرد هم زیاد شود.

۲- باید عملی یعنی راجع باشد:

ا- به مهم‌ترین مواد تدریسیه مثلاً اگر در حساب قوای {۳۸} اعداد تدریس شده لازم نیست مسئله در آن باب داد، زیرا که ماده مهمی نیست و چنان مورد استعمال ندارد.

ب- به موادی که در زندگانی آتیه طفل مفید و نافع باشد.

۳- طویل نباشد، نسبت به وقتی که معلم به طفل می‌دهد باید تکلیف معین نماید. اگر وقت کم باشد و تکلیف زیاد، آن وقت طفل نمی‌تواند به خوبی از عهده برآید و این تکلیف را به‌طور کامل و خوبی انجام دهد. اگر طویل باشد ناقص و بی‌سلیقه خواهد بود. در آن صورت طفل عادت به بی‌سلیقه‌گی می‌کند. از طرف دیگر چون به خوبی از عهده برنیامده مجبور به دروغ گفتن شده کم‌کم به آن عادت می‌کند.

۴- معلم با خود شاگرد باید تکلیف را حاضر کند، برای اینکه مقصود ما این نیست که شاگرد دچار اشکال شود، بلکه می‌خواهیم شاگرد چیز صحیح بنویسد و دلیل اقامه نماید. بنابراین معاونت و کمک معلم لازم است و باید دقت داشت که :

۱- موضوع خیلی واضح باشد.

ب. اگر طفلی برای ثبوت نکته تردید داشته باشد معلم او را هدایت کند. خیالات مهم موضوع را به طفل نشان بدهد. اگر قاعده یا متد را فراموش کرده به او خاطر نشان نماید.

ج - در تکلیف کتبی معلم قسمت اولش را شفهاً به شاگرد بگوید. پس از اینکه او را به راه انداخت آن وقت رها کند.

د- وضع و شکل مادی تکلیف را برای طفل معین نماید. {۳۹} مثلاً جای اسم و تاریخ و موضوع و حاشیه و غیره را به شاگرد بگوید.

حالا تکلیف کتبی را بیان کردم لازم است که طریقه تصحیح آن را هم عرض کنم.

### تصحیح تکالیف

غرض از تصحیح این است که به طفل یاد بدهم که آن کاری را که کرده بهتر بکند و آن ممکن است یا عمومی و جمعی می باشد یعنی به همه شاگردان بگوییم که چه بایستی کرده باشند. و یا فردی و شخصی باشد. یعنی به هر شاگردی غلطهای شخصی اش را نشان بدهیم.

بنابراین تصحیح بر دو قسم است: (۱) تصحیح شخصی. (۲) تصحیح جمعی.

### اما تصحیح شخصی

۱- معلم باید مراقبت تام داشته باشد در صورت ظاهری تکلیف.

ا- در وضع نوشتن تکلیف که آیا دارای حاشیه و فاصله و غیره هست یا نه.

ب - از حیث خط خوب نوشته شده است یا خیر؟

ج - نظیف و پاکیزه است یا نه؟ باسلیقه نوشته شده است یا خیر؟

اگر این نکات در موقع تصحیح تکلیف رعایت نشود، معلم شاگرد را به بی تمیزی و بی سلیقگی، و بدخطی {۴۰} عادت می دهد و این گناه بزرگی است.

۲- در موقع تصحیح هم قسمتی را که خوب نوشته باید خاطر نشان کرده و تشویق نماید و هم قسمتی را که بد نوشته است. وقتی که معلم غلطی را تصحیح کرد در حاشیه به طور واضح و خوانا و باسلیقه و با مرکب رنگی مثل قرمز بنویسد. اگر معلم به طور بی سلیقگی تصحیح کند، شاگردان به بی سلیقگی عادت می کنند. معلم پس از تصحیح با مرکب رنگی دو سه کلمه در فوق تکالیف می نویسد که از حیث خط و انشا چطور است. بعد از آنکه تصحیح کرد ارزش و قیمت آن تکلیف را به واسطه نمره معین کند. اغلب تکالیف را باید معلم در کلاس تصحیح کند، ولی انشا فارسی یا کمپوزسیون را در خانه و اما در باب تصحیح جمعی.

### تصحیح جمعی

و آن در صورتی است که غلطها عمومی باشند و لازم شد که هر یک از متعلمین فرداً فرد گوشزد نماییم. در آن صورت معلم در روی تخته سیاه غلطها را تصحیح کرده و تمام شاگردان با دقت گوش می دهند.

در خصوص تصحیح هر یک از مواد تدریسیه متد خصوصی است که بعدها بیان خواهم کرد. محسناتی که برای تکلیف کتبی بیان کردم در صورتی است که زیاد نباشد {۴۱}

اگر تکلیف کتبی زیاده از اندازه و بدون مراعات و ترتیبات فوق باشد، خطرات زیاد دارد که لازم است برای شما بیان کنم.

### مخاطرات تکلیف زیاد

۱- تکلیفی را که در کلاس داده می‌شود باید در وسط درس‌های شفاهی قرارداد. اگر این تکلیف پشت سر هم واقع شوند قوای طفل خسته شده و به‌خوبی از عهده بر نمی‌آید و در ایران تاکنون تکلیف کلی در کلاس داده نمی‌شد، پس خطری هم متوجه نمی‌شد. ولی پس از آنکه فواید آن را بیان کردم و همه آقایان مطلع شدند باید بعد از این با رعایت میانه‌روی معمول شود.

۲- در ایران عوض تکالیف کلاس مقدار زیادی به شاگرد تکلیف می‌دهند که در خانه انجام دهد. مثل اینکه شبی چهار یا پنج مشق باید بنویسند. این نوع تکالیف خطرات زیاد دارد و کم‌کم باید متروک شود. اولیا اطفال به ملاحظه خلاصی از «شر» اولاد خود در شب خوشحال هستند که بچه‌های آن‌ها شب مشغول نوشتن مشق شوند، ولی معلم نباید اعتنایی به این مطلب کند بلکه در مقابل اولیا نادان و جاهل باید استقامت ورزد.

علم به احوال روح و حفظ‌الصحه تکلیف شب اطفال را قدغن [غدغن] می‌نماید. {۴۲}

### خطراتی که از تکلیف شب اطفال تولید می‌شود متعدد است :

۱- مخالف بودن با اصول حفظ‌الصحه: زیرا که چون طفل پنج ساعت در موقع درس خواندن بی‌حرکت نشسته پس از اتمام درس باید آزاد باشد، و بازی کند و الا سبب انحطاط قوای جسمانی و طبیعی طفل می‌شود.

ب- چون در مدارس ابتدایی اغلب شاگردان پسر بقال یا عطار یا فلاح و غیره هستند بعد از اینکه طفل از مدرسه برمی‌گردد، کار خانوادگی به او رجوع می‌کنند، مثل خرید کردن، بیل زدن. آوردن گله از دره به خانه. پس اگر علاوه بر این کارها تکالیف مدرسه هم به او داده شود از عهده او خارج و تولید خسته‌گی [خستگی] و رنج می‌کند.

ج- چون اغلب شاگردان مدارس ابتدایی از طبقه سوم هستند، دارای محظورات چندی می‌باشند. مثل اینکه تمام خانواده طفل دارای یک چراغ هستند و همه دور آن چراغ می‌باشند. در آن ضمن یک

بچه گریه می کند، یکی داد می زند، یکی خنده می کند، یکی حرف می زند، بنابراین طفل نمی تواند تکالیف خود را چنانکه باید و شاید با دقت و سعی انجام دهد.

د- با این ترتیب قوای روحیه، طفل فایده نمی برند، چون تکالیف زیاد است و بد بجا می آورد. طفل عوض اینکه با آزادی بزرگ شود مانند ماشینی خواهند بود. {۴۳}

پس تهیه دروس برای طفل در شب کفایت می کند و دادن تکلیف لازم نیست. اگر معلم مجبور بدادن تکلیف به طفل باشد، خوب است هفته [ای] یک مرتبه در شب های جمعه باشد و این تکالیف که در شب جمعه به اطفال داده می شود، تکرار تکالیف مدرسه طفل باشد که کمک به تهیه دروس او نماید. اما معلم باید به شاگردانی تکلیف دهد که بدانند می توانند در خانه انجام دهند. مانند اطفال اغنیا که محتاج به انجام کارهای خانوادگی نیستند. برای این کار لازم است که معلم از ترتیب خانواده اطفال به خوبی مطلع باشد. این نکته تاکنون در ایران مراعات نشده است. انشا الله در کنفرانس های بعد مفصلاً در این باب صحبت خواهیم کرد.

علاوه بر تکالیف کتبی سابق الذکر یک نوع تکلیف دیگری هم هست که فوق العاده اهمیت دارد و آن تکلیف انشائیة یا کمپزیسیون است که باید در تمام مواد تدریسیه بکار برد.

### انشائیة

و آن تکالیف کتبی مخصوصی است که در مدت های منظمه و اوقات معینه و در یک موضوع شاگردان در تحت نظر معلم انجام می دهند. {۴۴} معلم پس از اینکه آن ها را از روی دقت در خانه تصحیح کرد نمره می دهد و از روی آن نمره طبقه بندی شاگردان را می نماید. این تکالیف یک نوع مسابقه ایست مابین شاگردان که در آن واحد دارای سه فایده اند ۱- وسیله پیشرفت کار ۲- وسیله تحقیق و امتحان ۳- مولد رقابت بین شاگردان.

### و اما فایده اول که وسیله پیشرفت کار باشد:

شاگردان برای اینکه خود را حاضر کنند، برای نوشتن کمپزیسیون مجبورند که دروس خود را مذاکره و در فهم مطالب دقت نمایند. فایده مذاکره اینست که مواد تدریسیه در مغز طفل ثابت می شود. شرط عمده آن، این است که باید در مدت معینی این تکلیف را شاگرد انجام دهد. مثلاً در یک ساعت. در این صورت طفل عادت می کند که بعدها در زندگانی هر کاری را در مدت معینی انجام دهد.

### علاوه بر این به طفل اراده هم می دهد:

اغلب ایرانی‌ها تا حال معتاد نشده‌اند که در مدت معینی کاری را انجام دهند. از این جهت ساعات کار غیرمنظم و آن‌ها بی‌اراده و مردد هستند.

### بوجود محسنات فوق انشائیه بی‌خطر نیست:

برای آنکه شاگردان چون می‌خواهند از همدیگر بیش {۴۵} بیفتند و دارای نمره خوب شوند. بعضی‌ها شب نمی‌خوانند و کار زیاد می‌کند. در آن صورت گرفتار صداع<sup>۱</sup> می‌شوند. پس برای رفع مخاطرات باید:

۱- مواد انشائیه کم باشد - بنابراین نوبت انشائیه یک ماده تدریسیه باید [نباید؟] زود به زود برسد. مثلاً هر هشت یا نه هفته.

۲- مابین دو انشائیه متوالی وقت زیاد باشد تا شاگرد بتواند مراجعه کند.

الان عرض کردم که انشائیه دارای سه فایده است. فایده اول را بیان کردم، حالا فایده دوم که وسیله تحقیق و امتحان باشد [را] بیان می‌کنیم.

### ۲- وسیله تحقیق و امتحان

مقصود از این است که معلم به وسیله انشائیه معلومات طفل را در هر ماده تحقیق نموده و به معرض امتحان درمی‌آورد.

فایده سوم انشائیه چنانکه عرض کردم وسیله تولید رقابت است مابین شاگردان.

### ۳- وسیله تولید رقابت

چون هر شاگردی خود را دوست دارد و نمی‌خواهد که در انظار دیگران خجل شود، سعی می‌کند که تکلیف خود را به خوبی انجام دهد. به عبارت اخری انشائیه تولید انائیه و حب‌الذات می‌نماید.

به وسیله انشائیه شاگردان می‌تواند خودشان را با یکدیگر مقایسه نمایند. {۴۶} تصحیح نمودن این تکالیف باید از روی عدالت باشد. بنابراین باید این تکالیف در خانه معلم تصحیح شود. این نوع تصحیح، تصحیح شخصی است چنانکه سابقاً عرض کرده‌ام. علاوه بر تصحیح شخصی یک‌مرتبه دیگر هم معلم در کلاس تصحیح جمعی می‌نماید تا هر یک از شاگردان بفهمد که فلان نمره از روی حق گذاشته شده است. این نوع تکلیف باید در کتابچه باشد. پس لازم است که مختصری هم در باب کتابچه بیان نمایم.

### کتابچه

۱- دردسر. ر.ک: لغت نامه دهخدا، وب سایت واژه یاب.<sup>۱</sup>



در کلاس‌های مدارس ابتدایی برای نوشتن تکالیف چند کتابچه لازم است. ولی عدد این کتابچه‌ها نباید زیاد باشد. اگر زیاد باشد کار طفل درهم و برهم می‌شود و کتابچه زود پاره می‌گردد در دست بچه. در مدارس ابتدایی اقلاً سه نوع کتابچه لازم است: کتابچه روزانه، کتابچه کلاس، کتابچه انشائی.

### ۱- کتابچه روزانه

و آن کتابچه‌ای است که تمام تکالیف روز برحسب تقدم و تأخر در آن ثبت می‌شود و خیلی دارای اهمیت است. در کلاس‌های اول و دوم طفل اولاً تکلیف خود را در روی صفحه کاغذ مسوده می‌نماید و پس از آن در آن دفتر ثبت می‌نماید. ولی در کلاس‌های سیم و {۴۷} چهارم و پنجم و ششم مسوده لازم نیست و باید شاگرد عادت کند که بدون مسوده چیز بنویسد. چون تمام تکالیف در آن کتابچه ثبت می‌شود زود تمام شده و کثیف نمی‌شود. و طفل عادت به پاکیزگی و سلیقه می‌نماید. چون این کتابچه به طفل نظم و پاکیزگی و سابقه را عادت می‌دهد باید :

۱- معلم منتهای مراقبت را از آن حیثیات در کتابچه روزانه بنماید.

۱- برای اینکه چنین کتابچه مناسب و مفید به حال طفل باشد باید به توسط معلم انتخاب شده

باشد. بدین ترتیب :

۲- تمام کتابچه‌ها شبیه یکدیگر باشند .

ب - جلد آن‌ها مصور به تصاویر خوب و باسلیقه باشد. مثل عکس نادرشاه و شاه‌عباس کبیر در حین پذیرفتن سفرای خارجه که طفل از نگاه کردن به آن‌ها ابهت و اهمیت آن‌ها را تصور نموده، قهراً حب وطن در او تولید می‌گردد.

ج - کاغذ و شیرازه‌اش محکم باشد تا به زودی از هم گسسته نشوند.

د- کاغذهای آن ابری نباشد که مرکب در آن پهن شود.

ه- کاغذهای آن خطدار باشد تا اینکه طفل در سال اول و دوم عادت به راست نویسی نماید.

اگر خطوط آن عمودی و افقی باشد بهتر است زیرا {۴۸} که ترسیم اشکال هندسی در اطاق چهارم و پنجم و ششم آسان می‌شود.

۳- این کتابچه باید عادات متشابه به شاگردان دهد. به عبارت آخری این کتابچه علاوه بر شباهت ظاهری باید ترتیبات محتویه در آن هم به یکدیگر شبیه بوده باشد. مثلاً

۱- در وسط صفحه تاریخ روز ذکر شود.

ب- عنوان و موضوع تکلیف به خط درشت نوشته شود.

ج- تکلیف یک روز را به واسطه خط افقی چند سانتیمتری از یکدیگر جدا کنند.

د- تکالیف روز بعد را از روز پیش با یک خط افقی که تمام صفحه را بگیرد جدا نمایند.

ه- برای اینکه معلم جا داشته باشد که یادداشتهای خود را ثبت نماید، باید آن کتابچه دارای سه یا چهار سانتیمتر حاشیه بوده باشد.

۴- چون بعضی از تکالیف باید در خانه تصحیح شود، لازم است که کتابچه روزانه دو تا باشد یکی برای روزهای فرد یعنی یکشنبه، سهشنبه، پنجشنبه و دیگری برای روزهای زوج یعنی شنبه، دوشنبه، چهارشنبه.

۵- چون کار معلم سرمشق کار اطفال می شود. بنابراین باید معلم در تصحیح آن تکالیف منتهای نظافت و سلیقه را بکار برد تا این که شاگردان هم بهمان ترتیب عادت به پاکیزگی و سلیقه نمایند. الان عرض کردم که در مدارس ابتداییه اقلاً سه کتابچه {۴۹} لازم است یکی کتابچه روزانه بود که از آن صحبت کردم، دیگر کتابچه کلاس است.

## ۲- کتابچه کلاس

چون این کتابچه تعلق به همه کلاس دارد به این اسم خوانده می شود. معلم به ترتیب حروف الفبا هر روز یکی از شاگردان را وامی دارد که تکالیف روزانه را عوض اینکه در کتابچه روزانه خود بنویسد در آن ثبت نماید. از این کتابچه به یک لمحہ می توان فهمید که شاگردان ترقی کرده اند. یا تنزل.

پس از آنکه شاگردی تکالیف روزانه خود را در آن کتابچه نوشت معلم آن را هم مثل سایر کتابچه ها با کمال دقت تصحیح نماید. مفتشین از روی همین کتابچه می توانند از ترتیبات درسی و مدت تدریسی هر یک از معلمین آگاه شوند. این کتابچه دارای فواید بسیار می باشد:

## فواید آن

۱- سبب رقابت شاگردان می شود. زیرا بچه مایل است که مقایسه تکالیفش با تکالیف دیگران اسباب افتخار او باشد. بنابراین حتی الامکان سعی می کند که تکلیف خود را خوب بنویسد و چون این کتابچه متعلق به تمام کلاس است شاگرد منتهای مواظبت را در حفظ نظافت می کند. {۵۰}

۲- به اولیای مدرسه به محض نگاه کردن به آن کتابچه قدر و مقام کلاس و متدهای تدریسیه معلم و نتایج آن ها را نشان می دهد. قسم سیم از کتابچه که در مدارس ابتدایی باید باشد، کتابچه انشائیہ است چنانکه عرض کردم.

## کتابچه انشائیه

۱- چون تمام انشائیه‌ها در آن کتابچه نوشته می‌شود به این اسم خوانده شده است وقت آن انشائیه‌ها را معلم از پیش تعیین کرده در کلاس اعلان می‌کند. ممکن است معلم سال مدرسه را به سه قسمت تقسیم کند بدین طور:

۱- میزان و عقرب و قوس.

۲- جدی و دلو و حوت.

۳- حمل و ثور<sup>۱</sup>.

در هر قسمت یک انشائیه داده خواهد شد در هر هفته در فارسی، حساب، جغرافیا، تاریخ، علم‌الاشیا حفظی از روی نمراتی که در هر سه برج از این مواد به دست می‌آید معلم طبقه‌بندی خواهد کرد. این انشائیه‌ها هفته‌ای [یک مرتبه و موافق جدول ساعات باید در روز تدریس همان ماده باشد.

۲- تصحیح آن مانند خود انشائیه به‌توسط معلم در خانه شود.

۳- این کتابچه تا زمانی که طفل به مدرسه می‌رود در نزد معلم است و او بعضی اوقات برای اولیای اطفال می‌فرستد که آن‌ها از منازل و مدارجی که طفل در مدرسه می‌پیماید مطلع باشند. این کتابچه دارای سه فایده عمده است {۵۱}

## فواید این کتابچه

۱- این کتابچه به‌منزله تاریخ تحصیلات شخصی هر شاگرد است. روزهایی که مطابق با کمپزیسیون بوده و شاگرد در آن روز غیبت نموده، باید در آن کتابچه ذکر گردد.

۲- شاگرد به‌وسیله این کتابچه از ترقی و تنزل خود مطلع و از مدارج تعالی که پیموده است، آگاه می‌شود. فایده این اطلاع از دیاد رغبت طفل است به تحصیل.

۳- تولید رقابت شخصی می‌نماید (یعنی طفل رقیب خودش می‌شود در کار گذشته) مثلاً حسن خان امروز کار خود را با کار دیروز خود مقایسه نموده در او یک نوع رقابتی نسبت به شخص خودش پیدا می‌شود.

---

—سخنران این مجموعه کنفرانس‌ها جناب آقای عیسی صدیق، سال تحصیلی را حدود هشت ماه در نظر گرفته است.<sup>۱</sup>

ژان ژاک روسو<sup>۱</sup> که یکی از فیلسوفان بزرگ قرن هیجدهم فرانسه است در کتاب خود «امیل» مخصوصاً این نوع رقابت را محل توجه قرارداد، از آن تمجید می‌کند و دلیلی که اقامه می‌کند آن است که می‌گوید این رقابت شخصی خالی از حسادت است. {۵۲}

کنفرانس چهارم

۲۱ حوت ۱۲۹۷ [۱۲۹۷/۱۲/۲۱]

در دفعه گذشته تکالیف کتبی و فواید هر یک را بیان کردیم. حالا از لوازم کلاس صحبت می‌نماییم.

### لوازم کلاس

هرقدر معلم صریح حرف بزند، بعضی چیزها را که وجود خارجی ندارند، نمی‌تواند تفهیم کند. مانند قواعد حساب که هرقدر معلم واضح گوید تا در روی تخته عمل ننماید، طفل نمی‌فهمد. پس باید به مواد تدریسیه صورت خارجی داد تا مفهوم طفل شود. برای دادن صورت خارجی به مواد تدریسیه اقلأً سه چیز لازم است: (۱) تخته‌سیاه و لوازم آن (۲) مقیاس‌های ایران که عبارت از مقیاس طول و وزن باشند. (۳) نقشه‌های دیواری ایران علاوه بر این‌ها مدرسه باید:

۴ - یک موزه

۵- و یک کتابخانه داشته باشد.

### اما تخته‌سیاه

در ایران تخته‌سیاه را فقط برای حساب استعمال می‌کنند. ولی ممکن است برای سایر مواد تدریسیه هم بکار برد. {۵۳} تخته‌سیاه ممکن است اشکال مختلفی داشته باشد که عبارت است از:

یک قطعه تخته سیاه فقط.

یا دو قطعه تخته با لولا.

یا تخته سیاهی که در روی سه پایه قرارداد که به آسانی بالا و پائین می‌رود.

یا دیوار گچی که روی آن را روغن سیاه مالیده باشند. ولی هر سه ماه باید روغن زد تا همیشه

سیاه! ماند. این نوع اخیر تخته‌سیاه را در ایران فقط در مدرسه آمریکایی دیده‌ام.

تخته‌سیاه دارای دو قسم و فایده عمده است: (۱) فواید عمومی (۲) فواید خصوصی.

### و اما فواید عمومی آن

<sup>1</sup> - Jean-Jacques Rousseau.

۱- به واسطه نمایش دادن اشکال در روی تخته درس واضح تر و بین تر و صریح تر می گردد.

۲- چون اشکال و ارقام را در روی تخته سیاه به آسانی می توان پاک کرد همه نوع تغییر ممکن است به آن ها داد.

۳- تخته سیاه وقت شاگردان را زیاد می کند. مثلاً هرگاه غلط های تکالیف را در روی تخته تصحیح کنند وقت کمتر لازم خواهد داشت.

در صورتی که اگر معلم بخواهد تکلیف هر کدام را فرداً فرد تصحیح نماید، بدیهی است که وقت زیادتر لازم دارد. بعلاوه در موقعی که معلم روی تخته غلطها را تصحیح می کند یا اعمال حساب را بجا می آورد همه شاگردان {۵۴} به خوبی می بینند.

### و اما فواید خصوصی تخته سیاه

فواید خصوصی تخته سیاه بی حد است. بعضی از آن ها را ذکر می نمایم تا آقایان معلمین محترم آن را استعمال کنند. این فواید خصوصی یا راجع به درس است یا راجع به تکلیف.

### فواید خصوصی تخته سیاه راجع به درس:

۱- در حینی که معلم در روی تخته می نویسد شاگرد به دقت می بیند که او دست خود را چگونه به حرکت می دهد. از این جهت قوه باصره و قوه حافظه حرکتی طفل در آن واحد کار می کنند و به واسطه استعمال این دو قوه مطلب بهتر یاد گرفته می شود.

۲- معلمین مشق سرمشق را روی تخته سیاه می نویسند و در این حال همه شاگردان به دقت نکات تعلیم را فرامی گیرند.

علاوه بر این بر روی تخته سیاه ممکن است:

در حساب و هندسه ارقام و اشکال، در دستور امثال آن، در انشائیه نظم و ترتیب آن، در دیکته لغات مشکله و املای آن ها، در تاریخ جدول های تاریخی، در اخلاق مختصر مطالب نوشته شود و همچنین در موقع تدریس جغرافیا معلم ممکن است در [بر] روی تخته نقشه بکشد و از روی آن اصطلاحات جغرافیا {۵۵} را به شاگردان نشان بدهد تا آن ها به خوبی درک کنند.

### و اما فواید خصوصی تخته سیاه راجع به تکلیف

۱- موضوع تکلیف را معلم روی تخته برای شاگردان می نویسد.

۲- تصحیح تکلیف نیز به واسطه معلم ممکن است در روی تخته سیاه بشود.

## جای تخته‌سیاه در کلاس

تخته‌سیاه باید جلو شاگردان باشد تا همه آن را به‌خوبی به بینند، جایی باشد که معلم هم دسترسی داشته تا در موقع بتواند بنویسد و یا اگر شاگردی به خطا رفت فوراً بتواند تصحیح کند.

تخته سیاه زیاد بلند نباید باشد بلکه باید مناسب با قد متوسط شاگردان بوده باشد، طوری واقع‌شده باشد که روشنایی آفتاب در روی آن مانع دیدن اطفال نباشد. تخته‌سیاه را باید زیاد استعمال نمود برای این که دقت شاگردان را مرکزیت می‌دهد. یعنی همه اطفال مجموعاً متوجه آن درسی می‌شوند که در روی تخته داده می‌شود. الان عرض کردم که لوازم کلاس اقلماً ممکن است سه چیز باشد: اول تخته‌سیاه بود که عرض کردم [و] دوم مقیاس‌های معمولی ایران.

### ۲- مقیاس‌های معمولی ایران

معلم باید برای نشان دادن به اطفال: ذرع، نیم‌ذرع، چارک، گره داشته باشد {۵۶} و هم‌چنین اقسام نیم ذرع‌های آهنی یا چوبی یا نیم ذرع‌هایی که تا می‌شوند و به شاگردان بفهماند که این‌ها با همدیگر فرقی ندارند و نیز گره مربع و یک ذرع [زرع] از تخته یا پارچه لازم هست ولی باید آن ذرع مربع به ۲۵۶ گره مربع شده باشد، تا اینکه شاگردان بتوانند نسبت بین گره طول و ذرع مربع را حس کنند و بالاخره باید یک گره مکعب و در صورت امکان شصت و چهار گره مکعب از تخته داشته باشد. برای آنکه نسبت بین گره طول و چارک مکعب را به شاگردان بنمایاند. و نیز برای وزن کردن اجسام معلم باید: یک من، نیم من، چارک، سیر، ۸ مثقال، یک مثقال، چهار مثقال داشته باشد.

بعلاوه یک ترازوی متوسط معلم باید داشته باشد که شاگردان را وادارد خودشان وزن کنند و اندازه بگیرند تا بدان‌ها عادت کنند. زیرا وزن کردن یا اندازه گرفتن به طور تحقیق یا تقریب در زندگانی طفل همیشه نافع، بلکه لازم است. در موقعی که شاگرد خودش اندازه می‌گیرد یا وزن می‌کند مطلب را بهتر می‌فهمد و محظوظ می‌شود، زیرا که خود و به خودش درس می‌دهد.

سوم از لوازم کلاس نقشه ایران است.

### ۳- نقشه ایران

نقشه ایران در تمام کلاس‌ها حتی کلاس اول و دوم هم لازم است. {۵۷} در کلاس‌های ابتدایی اگرچه شاگردان به‌طور کامل از نقشه ایران چیزی نمی‌فهمند، با وجود این چون چشمشان همیشه به این نقشه می‌افتد در مغزشان ثابت می‌شود. علاوه بر این ممکن است که معلم کلاس از روی ذوق خود نقشه کشیده و به دیوار کلاس نصب نماید. تنها نقشه ایران کفایت نمی‌کند. بلکه لازم است که در مدرسه:

نقشه پنج قطعه عالم، یک جهان نمای مسطح به طوری که اگر برگردانیم. تقریباً استوانه شود، یک کره و بعضی، یعنی تصاویر جغرافیایی موجود باشد.

مثلاً تصویر دریا با کشتی، رودخانه و شهرهای بزرگ ایران، عکس ایلات و دهات، عکس کارخانه رنگرزی اصفهان، عکس کارخانه قالی بافی عراق، تابلو تاریخی بنمایند. اشخاص مهم تاریخی مانند تصویر شاپور کورس [کوروش]، نادرشاه، حضرت رسول (صم). به علاوه تدریس به علم‌الاشیا بدون بعضی لوازم سخت بلکه به دست آن لوازم عبارت است مثلاً از نمونه خود حیوانات، نمونه نباتات، یا تابلو آن‌ها، تابلوهای بعضی از اعضای مهم انسان مانند قلب و ریه و غیره. و در فیزیک بعضی از آلات معمولی ایرانی برای تجربیات. این تصاویر فوق‌الذکر باید در تمام کلاس‌های مدرسه باشد. {۵۸} دیگر از لوازم کلاس چنان که عرض کردم، موزه مدرسه است.

#### ۴- موزه مدرسه

موزه مدرسه لازم نیست که یک عمارت باشکوهی با اسباب‌های مفصل بوده باشد، بلکه ممکن است عبارت از یک قفسه و چند جعبه مقوایی بوده و اشیایی که در موزه گذاشته می‌شود باید چیزهایی باشد که به آسانی و به مبلغ جزئی به توان تهیه نمود و اشیایی باشد که در تدریس علم‌الاشیا به کار می‌رود. هر قدر معلم بیشتر شکل به شاگرد نشان بدهد، کمتر حرف می‌زند و کلاس ذی‌حیات بوده و شاگردان بهتر کار می‌کنند، این بود موزه مدرسه.

#### ترکیب موزه مدرسه

موزه باید اختصاص به محلی داشته باشد که در آنجا واقع شده است و در موزه هر ناحیه باید محصولات برزگری و صنعتی و تجارتی را که در آنجا بیشتر معمول است، جمع نمود. بنابراین موزه‌ها باید با همدیگر فرق داشته باشند. مثلاً موزه‌های مدارس طهران باید با موزه‌های مدارس اصفهان فرق داشته باشند. در موزه اصفهان باید از محصولات برزگری و صنعتی و فلاحتی از قبیل قلمکار یا منسوجات وطنی یا رنگ‌های نباتی که در آنجا معمول است، قرارداد. تشکیل موزه مدرسه ممکن است به کمک اولیای اطفال {۵۹} باشد. مثلاً اگر پدر شاگرهی [شاگردی] آهنگر باشد معلم می‌تواند از او یک نیم‌ذرع آهنی بخواهد و قس علی‌هذا. اشیایی که در موزه مدرسه جمع‌آوری می‌شود باید مرتب و منظم باشند که در موقع لزوم به آسانی به دست آید.

برای این کار لازم است که اشیا را طبقه‌بندی نمایند نه به طوری که شاگردان نفهمند، یعنی نه طبقه‌بندی علمی بلکه طبقه‌بندی اشیا بر حسب استعمال آن‌ها. مثلاً اغذیه در یکجا، البسه در یک جا، مصالح بنایی از قبیل آهک و گچ و آجر و خشت که در علم‌الاشیا بکار می‌روند در جای دیگر.

گفتگوی ما در خصوص موزه تمام شد، حالا می‌خواهیم از کتابخانه مدرسه که آن‌هم یکی از لوازم مدرسه است قدری صحبت نماییم.

## ۵- کتابخانه مدرسه

یکی از علمای اصول تعلیمات می‌گوید، که ممکن نیست مدرسه را بدون کتابخانه تصور کنم. در هیچ‌یک از مدارس ایران جز بعضی از مدارس که توسط اروپائیان تاسیس شده کتابخانه وجود ندارد. کتابخانه مدرسه هم برای معلم لازم است هم برای شاگرد.

### لزوم کتابخانه برای معلم

معلم نباید اکتفا به معلومات اولیه خود نماید. بلکه باید اطلاعات و معلومات خود را نسبت به وضع تدریس و کتب تجدید نماید {۶۰} پس برای اینکه معلم بتواند مواد تدریسیه را مطالعه و آن‌ها را به‌طور عمیق حاضر کند، کتابخانه مدرسه لازم است.

### لزوم کتابخانه مدرسه برای شاگرد

برای اینکه به شاگرد ذوق خواندن و تحصیل شخصی بدهیم لازم است که علاوه بر کتب کلاسیکی که حاوی مطالب مهمه اند بعضی کتاب‌هایی که خواندن و فهمیدن آن‌ها آسانست به شاگرد بدهیم بخواند. به این ترتیب شاگرد ذوق قرائت پیدا کرده و پس از خروج از مدرسه می‌تواند شخصاً تحصیل نماید. کتب این کتابخانه باید مناسب با قوه و سن و استعداد شاگردان باشد.

کتبی که برای کتابخانه مدارس ابتدایی لازم است هنوز در ایران نیست، مگر عده بسیار معدودی که آن‌ها هم اتفاقاً مناسب واقع شده‌اند. ولی در اروپا مصنفین مخصوصی هستند که برای اطفال کتاب تالیف می‌نمایند. برای شاگردان کلاس اول و دوم قصه و سرگذشت‌های عجیب و غریب بسیار نافع است زیرا که قوه مخیله آن‌ها زیاد و از خواندن این قبیل کتب حظ می‌برند. به این جهت این نوع کتاب‌ها را دوست دارند.

برای شاگردان کلاس سوم و چهارم که (سن آن‌ها مابین نه و یازده [سال] است) قصه و شرح سفرنامه‌های خارق‌العاده، شرح کشف قطعات عالم مثل آمریکا، آفریقا و جزایر اقیانوسیه بسیار جالب و مفید است. {۶۱} این نوع کتاب‌ها شوق و قوه اختراعیه و بدیهت به شاگردان می‌دهد.

دیگر از کتبی که برای این دو کلاس دلچسب است بعضی از قسمت‌های تاریخ ایران مثل تاریخ نادرشاه و شاه‌عباس کبیر و شرح حال اشخاص مشهور عالم به‌خصوص ایران. خواندن این نوع کتاب‌ها تولید



خیالات عالی و ایده ال در اطفال می‌نماید. برای کلاس‌های پنجم و ششم بعضی رمان‌های خوب، نقل مسافرت در افغانستان دو [در] ترکستان، در قفقازیه، در بین‌النهرین، در هندوستان.

قسمتی از تاریخ معاصر مثل تاریخ فتحعلی شاه، جنگ‌های ایران با روس. قسمتی از ادبیات ایران که شاهکار هستند مثل غزلیات و قصاید قآنی، سعدی، حافظ، سفرنامه ناصر خسرو، بعضی از منتخبات فردوسی که مهیج است. شرح حال مردمان بزرگ تاریخی عالم مثل اسکندر، نادر و ناپلئون بسیار جاذب و نافع است.

در کلاس چهارم باید مخصوصاً به تاریخ ایران پرداخت و از آن کلاس به بالا به تاریخ عالم که اطفال اولاً حب پدر و مادر، ثانیاً وطن، ثالثاً انسانیت را پیدا نمایند.

دیگر از کتبی که برای شاگردان از سن یازده به بالا مناسب است شرح حال بعضی از علمای ایران مثل شیخ بهایی، شیخ ابوعلی سینا، صاحب ابن عباد، خواجه نصیر طوسی و یا عده‌ای خارجه مثل دکارت، گالیله، نیوتن، لاپلاس، پاستر و یا شرح حال صنعتگران {۶۲} تاریخ اختراعات بزرگ مثل لکمیتو (چرخ محرک)، تلگراف، تلفون، تلگراف بی‌سیم و غیره. تاریخ کشفیات راجع به علوم عالی و استعمال آن‌ها در زندگانی مانند تاریخ کشف اشعه مجهول (ریون ایکس) به واسطه مسیو کوری.

باوجود نداشتن کتاب مناسب برای کتابخانه مدارس ابتدایی گمان می‌کنم می‌توان صورت ذیل را توصیه نمود :

آثار طالب‌اوف: مسائل الحیات، مسالک المحسنین، سه جلد سیاحت‌نامه ابراهیم بیک، صد حکایت اعلم‌الدوله، کلید ادبیات میرزا حبیب‌الله، کتاب حماریه، رویای یک نفر سیاح، منتخب کتاب ملانصرالدین، سه جلد کتاب حاجی‌بابا که برای سال ششم مناسب است، آثار تلستونی، رابین سن کروسه، تلماک، خاور نامه، در خوشاب.

کتابخانه مدرسه باید مختص به ناحیه باشد که در آنجا واقع است. مثل اینکه کتابخانه اصفهان کتاب در باب صفویه باید بیشتر داشته باشد چون شاگردان مدارس اصفهان به خود می‌بالند و می‌گویند که در این شهر بوده است که سلاطین بزرگ صفویه حکمرانی کرده‌اند و در این شهر بوده است که سفرای ممالک معظمه از شاه‌عباس کبیر استدعای اتحاد می‌نمودند.

کتابخانه مدرسه که در کنار بحر خزر واقع شده باید مثلاً کتاب ماهی‌گیری یا برنج‌کاری زیاد داشته باشد. بالاخره کتابخانه مدرسه که در مازندران است، باید بیشتر راجع به قطع اشجار گردش در جنگل، حیوانات جنگلی بوده باشد.

هرگاه کتاب سیاسی داخل کتابخانه شود به واسطه {۶۳} اختلاف آرا تولید نفاق مابین شاگردان می نماید و این برخلاف مقصود ما است که می خواهیم تولید ایرانیان با احساسات واحده کنیم، نه آنکه از همان ابتدا میان آن ها نفاق بیندازیم.

### انتخاب کتاب باید توسط معلم باشد

چون وجود کتابخانه مدرسه پس از این بیانات بسیار لازم و تاکنون در ایران موجود نبوده، وزارت جيله معارف برای تشکیل دادن کتابخانه در مدارس ماهی مبلغی کمک می نماید. مثل اینکه حضرت اشرف آقای نصیرالدوله وزیر علوم و اوقاف و صنایع مستظرفه برای تشکیل کتابخانه در مدارس متوسطه ماهی پانزده تومان به هر مدرسه مساعدت می فرمایند. برای اینکه اولیای اطفال هم ذی نفع باشند معلم می تواند از کتابهای کتابخانه به آن ها امانت بدهد که پس از خواندن دوباره به خود او مسترد دارند. در این حال اولیای اطفال حاضر می شوند که جزیی برای زیاد کردن عده کتب کمک مالی بنمایند.

تشکیل کتابخانه مدرسه ممکن است به توسط خود شاگردان باشد به این طریق که هر شاگردی هفته یک شاهی بدهد که پس از جمع شدن مقدار معتناهی کتاب برای کتابخانه بخرند. یا اینکه معلم تشکیل نمایش داده وجوه عایدی آن را صرف خرید کتابهای کتابخانه مدرسه می نماید.

گفتگوی ما راجع به لوازم مدرسه تمام شد. حالا می خواهیم از ترتیبات مدارس بر حسب اصول تعلیمات صحبت کنیم. {۶۴}

### ترتیبات مدارس بر حسب اصول تعلیمات

اول شرط تحصیلات منظم و ترقیات و حاضر کردن شاگردان برای داخل شدن در زندگانی اجتماعی، وجود مدرسه ای است که بر حسب اصول تعلیمات باید دارای ترتیبات مخصوصه بوده باشد. این ترتیبات عبارت است از:

۱- تشکیل کلاس ها.

۲- تقسیم شاگردان هم قوه در این کلاس ها.

۳- وضع پروگرام برای هر یک از این کلاس ها.

۴- وضع جدول ساعات برای هر کدام از کلاس ها.

۵- وضع انتظامات مدرسه.

در این کنفرانس چهار ترتیب اول را شرح داده و ترتیب پنجم را که وضع انتظامات مدرسه باشد به کنفرانس آینده محول می‌نماییم.

## ۱- تشکیل کلاس‌ها

کلاس چیست؟

کلاس عبارت است از مجموع دروس و تمرینات نصف روزه، مثل اینکه می‌گوییم کلاس صبح یعنی مجموع دروس و تمریناتی که قبل از ظهر داده می‌شود. به معنای دیگر اطاق درس است. اما معنای حقیقی کلاس مجموع شاگردان است که به یک معلم سپرده می‌شوند. ممکن است یک مدرسه فقط یک معلم برای {۶۵} چند کلاس داشته باشد. مثل اینکه در دهات اغلب اتفاق می‌افتد که به واسطه کمی عده شاگردان چند کلاس به یک معلم فقط سپرده می‌شود. در این قسم از مدارس همان طور که سابقاً عرض کرده‌ام معلم به یک طبقه تکلیف کتبی داده و در آن حین که شاگردان مشغول نوشتن هستند، به طبقه دیگر می‌پردازد. بنابراین معاون چنین معلمی تکالیف کتبی است.

## تقسیم شاگردان به کلاس‌ها

اگر تقسیم شاگردان به کلاس‌ها از روی صحت و دقت بوده باشند، بودن شاگردان هم قوه در یک کلاس این فواید را دارد:

۱- وسیله رقابت

۲- سبب ترقی شاگردان

۳- تمام شما گردان از درس معلم استفاده می‌کنند.

۴- سبب آسانی کار می‌شود.

اگر شاگردی قوه‌اش از دیگران زیاد باشد بدون کار کردن نمره خوب گرفته و همیشه اول می‌شود. بدین سبب عادت به تنبلی می‌نماید. اگر شاگردی قوه کلاس را نداشته باشد سبب دماغ سوختگی و تنبلی او می‌شود. چون تهیه دروس و تکالیف از قوه او خارج است از دیگران عقب می‌افتد و از تحصیل بیزار می‌گردد. حالا می‌خواهم عرض کنم که به چه وسیله می‌توان شاگردان را به کلاس‌ها تقسیم کرد. {۶۶}

وسایل تقسیم شاگردان به کلاس‌ها:

در شهرها وسیله تقسیم شاگردان به کلاس‌ها **امتحان** است. هرگاه در اول سال شاگرد جدیدی وارد مدرسه شود و بخواهد مثلاً کلاس سوم رود باید تمام مواد کلاس پایین‌تر را امتحان بدهد. در موقع امتحان شاگردان قدیم مدرسه باید نمرات انشائیه آن‌ها ملحوظ شود.

در مدارس دهات برای تقسیم شاگردان به کلاس‌ها امتحان لازم نیست زیرا که معلم بخوبی شاگردانش را می‌شناسد. بعلاوه اغلب شاگردان مدارس دهات از اهل همان ده هستند. استثناً شاگرد جدیدی از دهات اطراف وارد می‌شود. پس امتحان در مدارس دهات لزومی ندارد. بعضی از اولیای اطفال مایلند که اولادشان امتحان داده زود دوره مدرسه را طی کنند. ولی معلم نباید اعتنا کند. بلکه باید در مقابل اولیای مقاومت ورزد. برای اینکه اولیای اطفال از روی جهل و غرور طالبند که اولاد آن‌ها به‌زودی امتحان داده مدرسه تمام کرده فراغت از تحصیل پیدا کنند.

اگر معلم حرف اولیا را پیروی کند هم صدمه به طفل زده و هم سبب بی‌اساسی کلاس می‌شود. اگر معلم درباره شاگردی تردید داشته باشد او را کلاس پایین‌تر می‌برد و بعد از دو هفته مراقبت استحقاق طفل را ملاحظه می‌کند. اگر قابل است او را بالا می‌برد والا در همان کلاس باقی می‌گذارد.

شاگرد اینکه [شاگردانی که] از ابتدای سال وارد یک کلاس می‌شوند {۶۷} باید تا سال در آن کلاس باقی‌مانده به کلاس بالاتر نروند. بالاتر ارود. استثناً اگر شاگردی قوه‌اش زیاده از اندازه باشد و ماندن او در همان کلاس باعث اتلاف وقت او شود معلم می‌تواند به مدیر مدرسه پیشنهاد کرده او را به کلاس بالاتر ببرد [یا] به‌عکس. اگر شاگردی خیلی تنبل باشد معلم در وسط سال هم می‌تواند او را به کلاس پایین‌تر ببرد.

### ۳- وضع پروگرام

مدرسه در هیئت اجتماعی خیلی اهمیت دارد، زیرا که عقل و روح ایرانیان نسل آینده [را] درست خواهد کرد.

مدرسه است که ابدی و دایمی می‌کند حس ایرانیت را، پس باید نماینده هیئت اجتماعی یعنی دولت در **قدر و مقدار** مواد تدریسیه ذی‌نفع باشد (مخصوصاً از وقتی که مدارس کم‌کم دولتی شده‌اند). پروگرام وزارت معارف مورخه ششم سنبله ۱۳۳۵ [ه.ق] را همه دیده‌ایم. اگر این پروگرام درست مجری شود سبب تربیت جسمانی و روحانی و اخلاقی اطفال خواهد شد. مقصود از تربیت جسمانی تقویت اعضای طفل است، به سبب ورزش و ژیمناستیک و نصاب حفظ‌الصحه. غرض از تربیت روحانی تربیت قوای طفل است به‌واسطه تدریس و تعلیم مواد مختلفه مانند فارسی و حساب و علم‌الاشیا و غیره. تعلیم این مواد طفل را از معلوم به مجهول از خصوص بعموم، از مقید به مطلق هدایت می‌کند و قوای بچه را {۶۸} تربیت

می‌دهد. منظور از تربیت اخلاقی آن است که مدرسه می‌تواند شاگردان را وادارد که کار خوب را دوست داشته باشند، بخواهند و بالاخره بجا بیاورند. چگونه پروگرام را باید اجرا کرد؟

### اجرای پروگرام

بعضی از معلمین گمان می‌کنند که پروگرام حداکثر مواد تدریسیه را معین می‌کند و باید معلم سعی کند که به آن رسد. بعضی دیگر یا از ترس اولیای مدرسه یا از ترس نتایج امتحانات به پروگرام زیاد بسط می‌دهند. ولی باید به همه گفت: مقصود وزارت معارف، از هر ماده که ذکر شده، تدریس آن مقدار چیزی است که انسان محتاج است بداند و در این قرن نمی‌تواند نداند.

پروگرام هر چه باشد باید مخصوص به حوائج محلی اطفال باشد. برای اینکه پروگرام برای شاگرد تهیه شده است نه شاگرد برای پروگرام. پس باید پروگرام مطابق حوائج شاگردان باشد. بنابراین معلم می‌تواند رقصی [بخشی] از مواد پروگرام را مطابق استعداد و حوائج شاگردان و احتیاجات اقتصادی محل زیاد بپروراند.

مثلاً مدرسی که در کنار خلیج فارس تاسیس شده باید در ماده علم‌الاشیا بیشتر در خصوص مرجان و ماهی‌گیری، مدارس مازندران بیشتر در باب ذغال، مدارس سلطان‌آباد بیشتر در باب قالی‌بافی گفتگو کند. {۶۹}

### ۴- جدول ساعات

ترتیب و تهیه جدول ساعات خیلی اهمیت دارد. آقایان مفتشین باید در مدارس ایران کمال اهمیت را به آن داده و در آن خصوص خیلی مراقبت داشته باشند. جدول ساعات به غلط به اسم پروگرام مشهور است و حال آنکه پروگرام مواد تدریسیه را معین می‌نماید نه ساعات تدریس آن‌ها را. در صورتی که جدول ساعات تقسیم مواد تدریسیه را بروز و هفته‌مان می‌نماید.

برای تقسیم اوقات در جدول ساعات هفته را واحد وقت قرار می‌دهند.

### لزوم جدول ساعات

در هر مدرسه کارها باید از روی متد و نظم و ترتیب باشد. هر یک از مواد تدریسیه برحسب اهمیت خود مقدار محدودی از وقت را تصرف می‌کند. پس لزوم جدول ساعات برای متوالی بودن هر یک از مواد تدریسیه یا تکالیف است در اوقات معینه و محدوده. جدول ساعات فواید بسیار دارد:

### فواید جدول ساعات

۱- معلم اطمینان دارد که تمام مواد پروگرام را مرتباً و منظمأً تدریس خواهد کرد.

۲- شاگرد با تسکین خاطر کارهایی که معین شده انجام می‌دهد.

۳- اگر جدول ساعات خوب باشد یعنی دارای اوصافی که الان عرض خواهیم کرد، این فواید را خواهد داشت: {۷۰}

۱- خستگی بچه را کم می‌کند،

ب- همیشه شاگردان را مشغول نگاه می‌دارد. به این واسطه همیشه دیسپلین کلاس محفوظ است. یعنی چون شاگردان مشغول کار هستند کلاس بانظم است. اصلاً بی‌نظمی کلاس از عدم اشتغال شاگردان احداث می‌شود.

ج- تربیت اخلاقی بچه را محکم می‌کند، زیرا که طفل از ابتدا عادت به کار و تنفس و تکالیف و دروس منظم خواهد کرد.

### تعیین جدول ساعات

تعیین جدول ساعات بسیار اهمیت دارد و در مدارس ابتدایی تا موقعی که مفتشین آن را تصویب نکنند، نباید مجری شود. آقایان مفتشین باید کمال اهمیت را به آن بدهند. قواعدی که حالا بیان می‌نمایم برای تعیین جدول ساعات لازم است. این قواعد را حفظ‌الصحه و علم به احوال روح به ما تعلیم می‌کنند:

۱- اوقات هر یک از مواد باید مطابق پروگرام رسمی معارف باشد.

۲- مواد مشکله را از قبیل حساب، اخلاق، دستور کمپزیسیون، فارسی باید در صبح قرارداد یا در زنگ اول بعد از ظهر.

۳- دروس شفاهی و تکلیف کتبی متناوب باشند یعنی مثلاً تکلیف کتبی بعد از درس شفاهی واقع شود نه اینکه دروس شفاهی یا تکالیف کتبی پشت سر هم واقع شوند. {۷۱} و همچنین تمرینات دشوار و آسان و نیز دروسی که موقع آن‌ها شاگرد باید بنشیند یا بایستد (مانند تجربه علمی و ژیمناستیک) متناوب باشد.

۴- دروس متشابه مثل تاریخ و فارسی بواسطه دروسی که ظاهراً و باطناً فرق داشته باشند از یکدیگر جدا شوند به قسمی که خسته‌گی شاگردان را برطرف نماید.

۵- متناسب بودن مدت دروس در هر کلاس به ملاحظه حال و سن شاگردان چنانکه در کنفرانس اول بدان اشاره نمودم.

۶- شاگردان را همیشه به‌طور نافع مشغول دارد. اوقات معلم تعلق به همه شاگردان دارد و معلم باید به همه رسیدگی کند. این بود گفتگوی ما راجع به تعیین جدول ساعات و در باب.

### اجرای جدول ساعات

معلم باید قبل از تصمیم قطعی دو سه هفته جدول ساعات را اجرا کند و پیشرفت کار را ملاحظه نماید. اگر خوب بود آن جدول را اختیار می‌کند و تا سال به آخر نرسد نباید تغییری در آن داده شود مگر از روی ناچاری. برای اینکه شاگردان از اول سال به آن جدول عادت کرده‌اند. اگر ما در ضمن سال تغییری در آن بدهیم نظم و عادت از دست بچه بیرون می‌رود. {۷۲}

### کنفرانس پنجم (۹ حمل ۱۳۹۸/۱/۹)

در قسمتی از کنفرانس گذشته از تشکیل کلاس و تقسیم شاگردان به کلاس و پروگرام و جدول ساعات گفتگو نمودیم. حالا از ترتیب پنجم که وضع انتظامات مدرسه است صحبت می‌کنیم و آقایان مفتشین باید خیلی به آن اهمیت دهند.

### ۵- دیسپلین مدرسه

در تهیه کردن انتظامات مدرسه باید دو اصل مهم را در مدنظر داشت :

۱- دیسپلین مدرسه باید لیبرال باشد. می‌توانیم این‌طور تفسیر کنیم که نویسنده دیسپلین آزادی طلب باشد و ملاحظه آزادی دیگران در ترتیب دادن انتظامات مدرسه بنماید و منتهای سخاوت و بزرگ منشی را بخرج دهد.

ب- نویسنده دیسپلین باید شخصیت طفل را محترم بشمارد یعنی طفل را انسان بداند نه چبر. بنابراین باید مواد آن از روی اراده و دلخواه نباشد.

### مقصود از دیسپلین

مقصود از دیسپلین تربیت بچه است. در ایران اطفال را مانند اشیا تصور می‌کنیم. مثلاً هنگامی که شاگرد در صف بد ایستاده است، عوض اینکه به زبان ملایم او را آگاه کنیم او را گرفته تکان می‌دهیم و حال آنکه طفل هم انسان است و باید مانند انسان او را به حرف و زبان تربیت کنیم نه مانند بهایم به حرکت دادن و تشدد و تغییر. ضرر این ترتیب این است که طفل از ابتدا عادت به عبودیت می‌نماید. در موقع اجرای دیسپلین تکلیف معلم این است که از یک طرف نسبت به طفل **عطوف** و مهربان و از طرف دیگر {۷۳} **مقتدر** باشد.

اگر چه عذوفت و اقتدار به نظر دو شی متضاد می‌آیند، ولی این‌طور نیست و معلم می‌تواند در آن واحد، نسبت به طفل هم مهربان باشد و هم مقتدر. ولی اجرای آن بسیار مشکل است و قابلیت فوق‌العاده می‌خواهد. علاوه بر این معلم از طرفی باید عدالت نشان دهد. یعنی در موقع اجر و تنبیه سیرت و خلق و نیت طفل را ملحوظ دارد. مثلاً اگر بخواهد شاگرد را از مرتبه خود پایین‌تر بنشانند و می‌داند که او به واسطه حس شخصیتی که از خود دارد به آن تن در نخواهد داد، نباید حتماً او را این قسم مجازات کند بلکه باید مثلاً به او نمره بد بدهد. از طرف دیگر هم باید مساوات نشان دهد: یعنی شاگردان را یک نوع تنبیه کند و یکسان اجر دهد. ظاهراً عدالت و مساوات معلم متباین به نظر می‌آید ولی چنین نیست معلم می‌تواند در آن واحد هم عدالت و هم مساوات به خرج دهد ولی خیلی صعوبت دارد. اگر شاگردی تقصیر کلی نموده باشد و معلم بداند که ملامت کردن باو اثری نخواهد بخشید، می‌تواند او را تنبیه جسمانی کند اما به شرط آنکه تقصیر شاگرد جزئی نباشد. برای آنکه از دیسپلین مدرسه کاملاً اطلاع پیدا کنیم، ناچار باید ترتیبات آن را مفصلاً یک به یک شرح دهیم. پس اولاً در باب **نظامنامه**

یکی از انتظامات مدرسه نظامنامه است. یک نظامنامه وزارتی است که در زمان وزارت آقای مشیرالدوله چاپ شده و عمومی است ولی بعضی اصلاحات {۷۴} و تغییرات لازم دارد.

دیگر نظامنامه خصوصی است که متعلق به هر مدرسه است و باید در اول افتتاح مدرسه (در برج میزان) برای شاگردان خواند و توضیح و تفسیر کرد و حتی برای اولیای اطفال هم فرستاد.

نظامنامه خصوصی مدرسه را مجموع معلمین در تحت ریاست رئیس مدرسه می‌نویسند و مواد آن باید راجع به زندگانی مدرسه باشد. و نیز باید صریح و ساده باشد به طوری که شاگردان و اولیای آن‌ها خوبی بفهمند. این نظامنامه باید دارای نکاتی چند بوده باشد:

### نکات مهمه آن

- ۱- تکالیف عمومی شاگردان را نسبت معلم از قبیل احترام و اطاعت او بیان می‌نماید.
- ۲- ساعات دخول و خروج از مدرسه و فرجه ناهار را برای شاگردان متذکر می‌شود.
- ۳- ترتیبی برای غیبت شاگردان می‌دهد. مثلاً اگر شاگردی غائب بوده و عذر موجه داشته است مثل اینکه ناخوش بوده باید تصدیقی از طرف طبیب خود به مدرسه بیاورد و یا اگر بعضی اتفاقات غیرمترقبه روی داده مدرسه را از وقوع آن حوادث مطلع نماید.
- ۴- در خصوص پاکیزگی اطفال. لباس آن‌ها پاکیزه ناخن آن‌ها گرفته، دست و صورت آن‌ها تمیز، کتب آن‌ها نظیف و ...



۵ - وضع نشستن در کلاس، به این ترتیب که قد {۷۵} راست، دست روی میز، بازوها به بغل چسبیده، کتاب روی میز و همچنین وضع ایستادن در صف را معین می‌نماید.

۶ - تنفس و تفریح و حالت و وضع شاگردان را در آدم موقع از قبیل اذیت کردن دیگران، بازی کردن و غیره بیان می‌نماید. اگرچه دویدن بسیار مفید است ولی به واسطه عدم تربیت اولیه اطفال در مدارس ایران نمی‌توان معمول داشت.

۷ - تکالیف و دروس شاگردان را توضیح می‌دهد.

۸ - در باب انشائیه و مدت آن و تفصیل انشائیه هر یک از دروس صحبت می‌کند.

۹ - در باب کتابخانه و امانت دادن کتاب به اطفال و اولیای آن‌ها. اگر اولیای اطفال اعتباردارند از آن‌ها قبض می‌گیرند و اگر اعتبار ندارند قبلاً مبلغی باید در عوض کتاب امانتی بدهند.

۱۰ - شرایط تغییر کلاس شاگردان را بیان می‌نماید.

۱۱ - بالاخره اجر و تنبیه و اقسام آن‌ها را در نظامنامه ذکر می‌نمایند.

فایده این نظامنامه این است که کار معلم آسان می‌شود و مثل حالیه معلم مجبور نیست که به خود اطفال یا اولیای آن‌ها تکالیف آن‌ها را شفهاً یک به یک بیان نماید. چون اجر و تنبیه خیلی اهمیت دارد باید خیلی دقت کرد. چند کلمه هم در این باب صحبت می‌کنیم. {۷۶}

### اجر و تنبیه

برای هر کار خوب یا بدی تنبیه یا اجر باید پیش‌بینی شده باشد و نباید از روی دلخواه و هوا و هوس و الهام شود. مثلاً در نظامنامه باید قید شود اگر شاگرد درس خود را حاضر نکرد باید فلان قسم تنبیه شود. برای اجر و تنبیه دو سلسله مرج [مدرج] باید، معین کرد:

هر چه کار بهتر اجر بهتر. هر چه کار بدتر تنبیه بدتر. اجر و تنبیه ممکن است مادی باشد یا اخلاقی. حالا بطور مفصل هر کدام را بیان می‌کنیم.

### اجر

برحسب خوبی کار و اخلاق شاگرد اجر ممکن است عبارت باشد:

۱ - از تحسین و تمجید اطفال در حضور شاگردان دیگر یا به تنهایی. اندازه آن همیشه باید محدود و مربوط باشد به کار شاگرد. اگر کار شاگرد خیلی خوب است زیاده‌تر و الا باید کمتر تمجید نمود.

۲- از دادن نمره خوب برای دروس یا تکالیف روزانه یا اخلاق شاگردان. چون اخلاق خوب داشتن وظیفه هر یک از شاگردان است پس باید در باب اخلاق کمتر نمره داد. بالعکس اگر اخلاق طفل بد باشد باید او را تنبیه نمود.

برای دروس و تکالیف نباید نمره زیاد داد، تا نمره قدر و قیمت داشته باشد. باید نمره هر کدام را به صدای بلند گفت تا همه بدانند. {۷۷}

شاگرد منتهای کنجکاوی را برای فهمیدن نمره خود دارد. پس اگر معلم به صدای بلند نمره هر کدام را نگوید سبب دماغ‌سوختگی اطفال می‌شود. برای شاگردان ابتدایی مخصوصاً اجر مادی موثر است زیرا که معنای نمره را نمی‌فهمد. پس در این صورت نمره مبدل به اجر مادی شود. شاید بعضی از آقایان تصور کنند که مقصودم از اجر مادی فقط مداد، قلم، کتاب و غیره است. خیر!

ممکن است وقتی که بچه کار خوب می‌کند تصاویر کوچک و بزرگ با الوان مختلفه [مختلفه] درست کرد که هر رنگی از آن برای یک درجه خوبی باشد. مثلاً تصویر احمدشاه، نادرشاه، سعدی یا تصویر قلعه بامیش و گاو و مرغ، یا عکس باغ‌های قشنگ مثل فرح‌آباد، امیریه [و] ... بعد از آن که طفل ده تصویر کوچک دارا شد معلم آن‌ها را گرفته یک تصویر بزرگ به او می‌دهد.

۳- از دادن رضایت‌نامه به طفل از قبیل بلیط‌های آفرین که سابقاً در بعضی از مدارس ایران دیده بودم ولی حالا نیست و خوب است که دوباره معمول شود. وقتی طفل دارای ده آفرین شد آن‌ها را گرفته یک بلیط ده آفرین به او می‌دهند. و وقتی که ده تا ده آفرین داشت یک‌صد آفرین با یک تصویر به او می‌دهند. یا اینکه وقتی طفل (از کلاس دوم تا ششم) دارای ده نمره خوب شده معلم به او یک رضایت‌نامه می‌دهد که در آن اولاً اسم طفل را می‌نویسد و بعد اظهار می‌دارد که از حیث درس و اطلاق {۷۸} کمال رضایت را از این طفل داریم. این رضایت‌نامه سبب خوشحالی طفل می‌شود.

۴- نوشتن اسم شاگرد در جدول مفتخرین کلاس. در فرانسه و انگلیس وقتی که یک نفر شاگرد اخلاق و تکلیفش خوب باشد. چنین معمول است که اسم او را در جدول مفتخرین کلاس نوشته، به دیوار آویزان می‌کنند.

نوشتن اسم شاگرد در جدول مزبور تا اطاق سیم اهمیت و اثری ندارد و باید از اطاق چهارم به بعد شود. این جدول ممکن است یک صفحه، کاغذ یا مقوا باشد که بعد از پر شدن تجدید گردد.

۵- تعیین جای شاگرد در طبقه‌بندی کلاس، یعنی هر قدر شاگرد بهتر باشد جای او در کلاس بالاتر خواهد بود. و این یک اجر بسیار بزرگ و محرکی است.

۶- تقریظ شاگرد در دفتر مکاتبات این نوع دفتر تاکنون در ایران معمول نشده، فقط در یکی از مدارس متوسطه ورقه [ای] دیدم که هر شش ماه از طرف مدرسه به اولیای اطفال فرستاده می‌شد. ولی نواقص عمده دارد که باید رفع کرد. تقریظ در دفتر مکاتبات سبب افتخار و سرافرازی طفل در خانه می‌شود. دفتر مکاتبات اهمیت فوق‌العاده دارد و مفصل‌تر عرض خواهم کرد تا مفهوم آقایان شود.

۷- از دادن جایزه در آخر یا در وسط سال. توزیع جایزه محرک و مشوق بزرگی است برای همه اطفال. {۷۹} در موقع توزیع جایزه نکته [ای] که باید خیلی مراعات شود این است که نه فقط به اشخاص ساعی که موفق شده‌اند، [جایزه] داده شود بلکه به شاگردانی هم که معلم می‌داند کار کرده‌اند اگرچه کاملاً موفق به اخذ نمره خوب نشده باشند و هم‌چنین به شاگردانی که اخلاقشان خوب و رفتارشان موافق گفته معلم بوده است، باید جایزه داد. کتابی که به‌عنوان جایزه به شاگرد داده می‌شود باید قشنگ و ظریف باشد، تا طفل محظوظ شود. این کتاب را چون ممکن است که اولیای اطفال هم به خوانند باید خوب انتخاب نمود. توزیع جایزه مواقع معینه دارد.

### موقع توزیع جوایز

یکی از عمده‌ترین مواقع توزیع جایزه جشن بزرگ مدرسه است که اولیای امور و معارف پروران در آن موقع جمع شده و در حضور آن‌ها جایزه‌ها توزیع می‌شوند. این کارها سبب تشویق معلم و اولیای اطفال خواهد بود پس بدین وسیله می‌توان اولیای اطفال را در معارف ذی نفع کرد.

۸- از بردن اطفال به گردشگاه‌های مفید و علمی. مثلاً بردن آن‌ها به اکبرآباد. ضمناً معلم اطفال را متوجه نکات جغرافیایی می‌کند. مثلاً منافع رودخانه و قنات را برای آن‌ها بیان می‌نماید که در موقع تدریس سبب سهولت کارش گردد. و این یک افتخار بزرگی است که شاگردان با معلم به گردش بروند. این‌ها که عرض کردم اقسام اجر بود. حالا می‌خواهیم، بدانیم که اجر چگونه باید باشد. {۸۰}

### چگونگی اجر

- ۱- اجر باید کار و اخلاق شاگردان را تشویق کند، بدون اینکه تولید کبر و غرور در آن‌ها بنماید.
- ۲- اجر اجرت نیست که شاگرد برای اخذ آن کار کند. مثل اینکه مسلمانان نادان نماز می‌خوانند برای آنکه به بهشت بروند پس نباید شاگرد کار کند که اجرت بگیرد، بلکه کار کردن وظیفه شخصی او است.
- ۳- در صورتی که شاگردی کار کرده ولی موفق نشده باید به او هم اجر داد اگرچه شاگرد آخر کلاس باشد.
- ۴- در دادن اجر معلم باید عادل محض باشد. پس اگر شاگردی را که معلم بیشتر به او توجه دارد

دارد در موقع اجر دادن به دیگران ترجیح دهد هم از اقتدارش کاسته می‌شود و هم مقام اجر برطرف می‌گردد.

۵- نباید زیاد اجر داد : زیرا که قدر امر از میان می‌رود. در هفته یک و یا دو مرتبه کفایت می‌کند.

۶- در دادن اجر زیاد هم نباید خست نشان داد: زیرا که اجر سبب می‌شود که شاگرد معلم را دوست بدارد و نیز سبب تشویق شاگرد می‌شود. این بود مطالب راجعه، به اجر. حالا از تنبیه گفتگو کنیم.

### تنبیه

تنبیه ممکن است عبارت باشد از :

۱- نمره بد {۸۱}

۲- ملامت در حضور شاگردان یا در حضور مدیر یا مفتش یا تنها، ولی ملامت باید راجع به تقصیرات معمولی باشد.

۳- محروم کردن شاگرد از قسمتی از تنفس و تفریح، مخصوصاً می‌گوییم قسمتی از تفریح زیرا هر تقصیر شاگرد زیاد باشد، احتیاج به حرکت و تفریح از میان نرفته است.

۴- نگاهداشتن شاگرد بعد از رفتن شاگردان دیگر در تحت نظارت معلم یا مستخدم و غیره.

۵- اخراج موقتی شاگرد از مدرسه، این قسم از تنبیه خیلی اهمیت دارد ولی باید در مواقع مهمه استعمال کرد و بیش از دو یا سه روز نباید طول بکشد.

تنبیه جسمانی از قبل کتک، چوب، شلاق، فلکه [فلک] معایب بسیار دارد.

### معایب تنبیه جسمانی

۱- به سلامتی بچه ممکن است ضرر برسد. در حین تنبیه کردن ممکن است شلاق به اعضای طفل خورده و ناقص شود.

۲- تنبیه جسمانی ممکن است سبب تحقیر فوق العاده شاگرد شود. گاهی از اوقات به اندازه سبب دماغ سوختگی طفل می‌شود که از مدرسه خارج می‌شود و دیگر دنبال تحصیل نمی‌رود و این نتیجه تنبیه جسمانی را خودم بکرات دیده‌ام.

۳- شان معلم نیست که بچه را تنبیه کند.

۴- شان طفل نیست که تنبیه جسمانی شود. {۸۲} تنبیه برای چهار پایان است بلکه آن‌ها را هم نباید تنبیه کرد.

۵- ممکن است سبب یاغی شدن و فحش دادن طفل شود.

۶- ممکن است تولید عبودیت ظاهری و موذی‌گری نماید.

طفل در ظاهر مطیع و منقاد است ولی در باطن دشمن معلم است. در فرانسه تنبیه جسمانی اکیداً قدغن می‌باشد. در ایران نمی‌توانیم یک مرتبه ترک کنیم ولی باید کم‌کم آقایان معلم عادت کنند به این که اطفال را جز در مواقع ضروری کتک نزنند که آن هم به تدریج از میانه بر افتد.

این بود اقسام تنبیه مقصود از تنبیه چیست؟

### مقصود از تنبیه

از لفظ تنبیه می‌توان پی به معنای آن برد و آن این است که طفل را آگاه کنیم که اخلاق یا کار خود را بهتر کند. بنابراین مقصود به بینیم [بینیم] تنبیه چگونه باید باشد.

### چگونگی تنبیه

۱- بنابر تعریفی که الان کردم تنبیه باید به طفل اطمینان یا اقلأ امید بدهد که می‌تواند کار بد خود را جبران نماید. پس بعضی اوقات ممکن است در صورتی که طفل تکلیف ننوشته یا مسئله حل نکرده باشد او را واداریم همین‌قدر {۸۳} و تکلیف خوب بنویسد یا مسئله حل کند. باین ترتیب طفل غفلت یا گیجی خود را جبران می‌نماید.

۱- (الف) زیاد نباید تنبیه کرد. اگر زیاد تنبیه کند این معایب را دارا خواهد بود :

۲ [الف]- اثر تنبیه از میان می‌رود چنانکه همه آقایان به تجربه این عیب را ملاحظه فرموده‌اند.

ب- طفل را به غیظ در می‌آورد و او را برای مقاومت حاضر می‌کند.

ج- طفل را از مدرسه متنفر می‌کند.

د- بغض معلم را در دل طفل جا می‌دهد. در این صورت است که پس از خارج شدن از مدرسه هر وقت طفل معلم را در کوچه ببیند سنگ می‌اندازد یا فحش می‌دهد.

۳- تنبیه غفلتاً نباید باشد یعنی باید:

۱- قبلاً یک یا دو مرتبه یا سه مرتبه خبر کرد. چنانکه خودم در موقعی که در مدرسه برتراند فرانسه تدریس می‌کردم اگر شاگردی بد اخلاقی می‌نمود مبصر را وا می‌داشتم که اسم او را بنویسد. اگر اخلاقیش تغییر می‌کرد که هیچ و الا دفعه دوم و سیم باز اسم او را نوشته و بالاخره تنبیه می‌کردم. به این ترتیب اغلب طفل محتاج به تنبیه نیست و در همان دفعه اول و دوم اخلاقیش خوب می‌شود.

ب - ولی نباید همیشه تهدید کرد و تنبیه نمود. در این صورت معلم را تمسخر می‌کنند و حرف او {۸۴} بی‌مقدار می‌شود.

ج - باید به شاگرد فهماند که مقصر است، تا اینکه از روی میل جبران کند.

۴ - تنبیه باید متناسب با تقصیر باشد و از حد تجاوز نکند. یعنی زیاد نباشد که شاگرد نتواند جبران نماید. مثلاً اگر طفل درس خود را یاد نگرفته معلم او را وادار کند که درسش را یاد بگیرد. و اگر تکلیف خود را بد نوشته است معلم او را وادار کند که دوباره تکلیف خود را بخوبی بنویسد. اگر به مدرسه دیر آمده است او را بعد از رفتن شاگردان دیگر نگاه دارد.

۵ - معلم به آرامی خاطر و بدون غضب تنبیه کند. در این صورت:

۱- اثر تنبیه زیادتر و محکم‌تر است.

ب- خشم مسلم سبب، تمسخر و خوشحالی شاگردان بد اخلاق و بد طینت می‌شود.

ج- فقط در یک موقع معلم می‌تواند غضبه کند و آن وقتی است که تقصیر مهم باشد. ولی در حین غضب معلم طفل را تنبیه نکند و بگذارد تا کلاس ختم شود تا بالنسبه از خشم معلم کاسته شده باشد.

۶- وقتی شاگرد تنبیه شد، باید حتماً او را وادار کرد که آن کار را بکند، ولی معلم نباید کینه آن شاگرد را در دل خود نگاه دارد بلکه اگر صبح او را تنبیه نموده، عصر او را نصیحت دهد و به کار خوب وادارد.

این‌ها که گفتیم اجر و تنبیه فردی بود علاوه بر این {۸۵} اجر یا تنبیه عمومی هم است.

### اجر یا تنبیه عمومی

ممکن است بعضی اوقات مثلاً هنگامی که معلم در کلاس مشغول نوشتن در روی تخته است یک نفر از شاگردان کاغذ را گلوله کرده و به سمت معلم و تخته پرتاب کند. در صورتی که مقصر معلوم نشود باید عموم شاگردان کلاس را تنبیه کرد. چون این نوع تنبیه از روی عدالت و استحقاق نیست و سبب دماغ سوختگی شاگردان بی‌گناه می‌شود باید ندرتاً و در وقت لزوم در مواقع مهمه استعمال شود. نکته دیگر که تا کنون در ایران مراعات نشده رابطه بین مدرسه و خانواده است:

برای تعلیم و ترتیب اطفال لازم است که بین مدرسه و خانواده اطفال که هر دو مربی‌اند رابطه باشد و  
۱- خانواده از بزرگترین عوامل تربیت طفل است.

ا- زیرا که طفل تا سن هفت سالگی در خانه خود می‌باشد و نفوذ خواهر و برادر و غیر آنها در او اثرات زیاد دارد.

ب- پس از این که طفل از سن هفت سالگی به مدرسه می‌آید تربیت خانواده و مدرسه مخلوط می‌شود یعنی طفل بیش از چهار [و] پنج ساعت در مدرسه نیست و بعد از خروج از مدرسه دوباره به خانه خود می‌رود. بعلاوه روزهای جمعه و تعطیل هم در خانه خواهد بود. بنابراین تربیت خانواده در طفل بیشتر موثر است تا مدرسه. {۸۶}

۲- مدرسه بدون معاونت خانواده نمی‌تواند موفق به تربیت طفل شود. زیرا که بدون معاونت خانواده معلم نمی‌تواند ترقی شاگرد و دیسپلین مدرسه را کاملاً و بدون زحمت برقرار نماید. بنابراین تربیت اخلاقی طفل بسته به سازش مدرسه و خانواده است. اگر خانواده هم مانند معلم مراعات حفظ‌الصحه و نظافت را درباره طفل نماید، آن وقت این دو چیز پیشرفت می‌کند. ولی در صورتی که خانواده طفل مراعات نظافت را در خانه ننماید، هر قدر معلم تاکید در پاکیزگی طفل آنها بنماید بی‌ثمر است.

۳- بعضی از اولیا همین که اطفال خود را به مدرسه سپردند دیگر به واسطه غفلت یا جهالت یا مشغله زیاد توجه در باره آنها ندارند. در این صورت اطفال عادت‌های بد می‌گیرند و جد و جهد معلم بی‌فایده است، ولی اگر ما بین خانواده و معلم رابطه باشد، این عیب بر طرف می‌شود.

۴- بعضی اوقات از اولیا به واسطه تنبیه، تغییر کلاس، ندادن جایزه به اطفال آنها از مدرسه متغیر و سوتفاهم در بین پیدا می‌شود. در صورت رابطه این عیب مرتفع خواهد شد.

حالا که معلوم شد رابطه بین معلم و خانواده لازم است خوب است وسایل ارتباط را بدانیم. {۸۷}

### وسایل رابطه بین مدرسه و خانواده:

۱- دیدن اولیای اطفال در خانه آنها. البته در صورتی که عده شاگردان زیاد باشد، معلم منظم‌اً نمی‌تواند این کار را بکند. از طرف دیگر معلم کار زیاد دارد و نمی‌تواند اتصالاً به خانه اولیا اطفال برود. پس باید در مواقع مهمه، معلم به خانه اولیا برود. مثلاً وقتی که طفل ناخوش سخت باشد. یا غیبت او از مدرسه طولانی باشد یا این که معلم اولیا اطفال را به مدرسه دعوت کند، ولی چون اولیا اغلب دارای شغل زیاد و یا این که بی‌قید هستند این ترتیب هم بلا اثر می‌ماند. این دعوت اولیا باید در مواقع مهمه باشد مثل

اینکه سو اخلاق بزرگی از طفل سر زده باشد. موقع دعوت قبل از کلاس یا بعد از کلاس یا در موقع تفریح باید باشد.

۲- بعضی اوقات برای رفع سو تفاهم اولیا یا برای رفع عادت عمومی و بدی که گاه شاگردان دارند، یا برای فهمانیدن مضرات تکلیف زیاد، یا برای پرسیدن عقاید اولیا اطفال درباره پیشرفت کار مدرسه ممکن است آن‌ها را مجموعاً در عصر جمعه به مدرسه دعوت نمود.

وسیله عمده دیگر رابطه بین خانواده و معلم چنانچه قبلاً اشاره کردم دفتر مکاتبات است. حالا مفصلاً عرض می‌کنم تا همه آقایان کاملاً بعدها معمول دارند. {۸۸} اولاً باید بدانیم که دفتر مکاتبات چیست؟

### ۳- دفتر مکاتبات

دفتر مکاتبات دفتر منظمی است که طفل از مدرسه به خانه می‌برد برای آنکه ولی او ببیند و از ترتیبات مدرسه او اطلاع پیدا کرده و آن را امضا نماید. این نوع دفتر هفته به هفته و یا ماه به ماه فرستاده می‌شود برای مدرس [مدارس] ابتدایی ماه به ماه باید باشد. ممکن است این دفتر دارای دوازده صفحه و هر صفحه متعلق به یک ماه بوده باشد. در هر صفحه اسم مواد تدریسیه در یک ستون و ملاحظات در ستون دیگر نوشته می‌شود. در ستونی که اسم مواد تدریسیه نوشته شده تعیین نمره متوسط شاگرد در عرض ماه ضروری نیست، بلکه معلم می‌تواند عقیده خود را بواسطه یک کلمه در خصوص هر یک از مواد تدریسیه بیان نماید. مثلاً مقابل فارسی می‌نویسد: رضایت بخش، مقابل حساب: ضعیف.

در ستون ملاحظات معلم متذکر می‌شود تمایلاتی که در طفل است و باید تشوق نمود یا مرتفع ساخت. ولی طفل، پس از دیدن دفتر مکاتبات عقیده خود را برای هدایت معلم در ذیل ستون ملاحظات می‌نگارد و به واسطه خود طفل به مدرسه پس می‌فرستد. اگر خاطر مبارک باشد الان عرض کردم که مدرسه باید حتی‌المقدور مفاد نظامنامه مدرسه را برای اولیای طفل بفرستد. جلد دفتر مکالمات و صفحه اول آن برای این کار از هر وسیله دیگری بهتر است. نکات مهمه نظامنامه داخلی مدرسه با بعضی نصایح {۸۹} و مخصوصاً تذکار اسباب و ادواتی که هر روز طفل در مدرسه لازم دارد، در پشت جلد دفتر مکاتبات و صفحه اول و آخر آن طبع کنید و در دست اطفال دهید و خود را از تکرار هر روزی مواد نظامنامه و لوازم شاگرد یعنی کاغذ، قلم دوات، کتاب، آب خشک کن و غیره راحت و آسوده نمایید. دفتر مکاتبات با ترتیبی که برایش گفتم فواید بسیار دارد.

### فواید دفتر مکاتبات

۱- پدر طفل حق دارد بداند پسرش در مدرسه چه می‌کند و بهتر [بهترین] وسیله که برای استطلاع دارد دفتر مکاتبات است.



۲- این مطلب از روی تجربه بر همه شماها ثابت گشته که پدر طفل به معاونت معلم و معلم به معاونت پدر طفل اقتدار خود را در تربیت او زیاد می‌کند. این معاونت به وسیله دفتر مکاتبات می‌شود.

۳- بدیهی است وقتی به طریق مذکور بین خانواده طفل و معلم رابطه پیدا شد. یک نوع اعتماد قابل ملاحظه میان آنها تولید خواهد شد که باید همیشه حفظ نمود.

۴- وقتی طفل دفتر مکاتبات را که در حقیقت کاغذی است که از طرف اولیای مدرسه برای پدر خود ببرد و جواب آن را می‌گیرد. هر ماه با هر هفته به پدرش ارایه داد، طبعاً حس می‌کند که هم در مدرسه و هم در خانه مراقب و مواظب تحصیلات و اخلاق او هستند و بدین جهت بهتر و بیشتر کار می‌کند و جد و جهد در پیشرفت خود می‌نماید.

۵- بالاخره از روی ملاحظات معلم پدر می‌داند چه سفارشات به طفل خود کند و چگونه او را تشویق در کار و تحصیل نماید یا مانع از اخذ عادت بد شود. {۹۰}

### کنفرانس ششم زبان فارسی و طریقهٔ تعلیم آن

۱۲ حمل ۱۲۹۸ [۱۲۹۸/۱/۱۲]

در چند کنفرانسی که تا بحال داده‌ام سعی نمودم حتی الامکان به‌طور کلی اصول تعلیمات عملی را بیان کنم. موضوعاتی که مطرح مذاکره قرار دادم، مطالبی بود که آقایان مفتشین و روسا و معلمین محترم مدارس که مرا مفتخر می‌نمایند از دانستن آن ناگزیراند. در حقیقت کلیات اصول تعلیمات عملی بیش از آن است که بتوان در پنج یا شش ساعت محل بحث قرارداد و منظور من هم این نبود که تمام کلیات را برای آقایان ذکر کنم بلکه مقصود اصلی‌ام بیان آن نکاتی بود که ندانستن‌اش جایز نیست.

ولی اصول تعلیمات عملی منحصر به این کلیات نیست. طریقه و اسلوبی که برای تدریس هر یک از مواد پرگرام باید اتخاذ نمود جزو مهم این علم و یا فن است و باید در این کنفرانس‌ها بعرض آقایان محترم رساند. بنابراین شروع می‌کنم به بیان طریقه که در تعلیم زبان فارسی باید بکار برد. ولی نظر به بی‌اعتنایی و عدم توجهی که در ایران نسبت به زبان فارسی داریم، نمی‌توانم از خاطر نشان کردن اهمیت و مقام آن خودداری کنم.

پس مقدمتاً زبان فارسی چه اهمیت و مقامی را داراست ؟

**زبان فارسی** زبانی است که مادر ما به ما یاد داده، اولین کلمات خود را ادا کنیم. {۹۱} **زبان فارسی** آلتی است که به‌واسطه آن مادر ما احساسات و خیالات خود را در دماغ و قلب جوان ما جای داده، ما را

داخل در حیات عقلی و اخلاقی نموده است، زبان فارسی زبانی است که در کوچکی استعمال نموده‌ایم برای بیان اولین خیالات و احساسات خود اولین خوشحالی و غمگینی خود، اولین خوشی و درد خود. زبان فارسی زبانی است که برای ما اشیای محیطی که در آن زندگی می‌کنیم از یکدیگر تمیز و تشخیص می‌دهد.

زبان فارسی امروزی زبانی است که شعرای ما - فردوسی و سعدی، حافظ و قآنی - حکما و فلاسفه مولوی و شیخ عطار، شمس تبریزی و ناصر خسرو - ابدی کرده‌اند.

زبان فارسی زبانی است که تمدن ایرانیان را به هندوستان و افغانستان، ترکستان و قفقاز و ارمنستان و بین‌النهرین و عربستان و مصر برده. نفوذ زبان فارسی در ممالک مجاوره ایران بسیار است. میان هندیان تربیت شده، نادر است شخصی که یک یا دو نفر از شعرای ما را نشناسد و اقلأً بعضی از اشعار حافظ را از حفظ نخواند.

زبان فارسی زبان اجداد ما و زبان وطن ما است که تاریخ شده مشعشع کورش و شاپور و شاه عباس بزرگ و نادر را در آن می‌خوانیم.

زبان فارسی بزرگ‌ترین وسیله حفظ ملیت ما است و اگر عوامل حفظ ملیت شش باشد اول زبان فارسی است دوم هم زبان فارسی، سوم نیز زبان فارسی و چهارم {۹۲}نگاهداری و طبع نسخ خطی فارسی. پنجم حفظ مآثر و مفاخر ملی، ششم حفظ آداب و رسو[رسوم] ملی. عمداً سه مرتبه زبان فارسی را تکرار کردم تا اینکه اهمیت آن به خوبی خاطر نشان شود. «ملاحظه کنید تاریخ هر ملتی را که وطنش به دست اجنبی افتاده. همه شماها تاریخ ایران را می‌دانید و مستحضرید که پس از جهانگشایی اسکندر و فتح عرب و استیلای مغول چگونه ایرانیان وطن پرست، از شاه گرفته تا شاعر، اول وظیفه خود را احیای زبان فارسی دانستند. اگر مایلید نظری به تاریخ بیگانگان افکند[افکنید]. به داستان لهستان توجه کند. پس از آنکه روس‌ها قسمت اعظم آن را در تحت تصرف خود در آوردند، تدریس زبان لهستانی را اکیداً غدغن نمودند. لکن لهستانی‌های وطن پرست و متفرس زبان مادری خود را در خلوت خانه‌ها به اطفال خویش آموختند و الحال پس از یک قرن و نیم تبعیت و عبودیت ملیت خود را محفوظ داشته و محتمل است به استقلال خود برسند.

زبان فارسی یکی از ملیح‌ترین و شیرین‌ترین السنه دنیا است و گمان نکنید که چون زبان فارسی زبان مادری خود بنده است، این عقیده را اظهار می‌کنم بلکه می‌توانم شهادت های مختلفه از مستشرقین

مشهور انگلستان و فرانسه و آلمان مانند **پروفیسور برون**<sup>۱</sup>، **موسیو هوآرت و نولدکه**<sup>۲</sup> ذکر کنیم. لیکن برای اینکه از موضوع خارج نشوم به ذکر عقیده که سنت کلر تیسدال در مقدمه دستور زبان فارسی نگاشته قناعت می‌کنم. مشارالیه می‌نویسد که زبان فارسی از حیث ملاحظت و شیرینی در آسیا مانند زبان ایتالیایی است نسبت به سایر السنه اروپا. {۹۳} **زبان فارسی** یکی از زبان‌های رسمی و حیه است در اروپا. تا سال گذشته این‌طور نبود ولی حال به‌واسطه مقالاتی که در این باب نگاشته شد و اقداماتی که از طرف سفارت ایران در پاریس به عمل آمد زبان فارسی مانند فرانسه و انگلیسی و آلمانی یکی از السنه حیه است.

**این زبان با آن اوصاف قوی‌ترین و بزرگ‌ترین و مهم‌ترین عامل تربیت و تعلیم روحانی و اخلاقی طفل است.** برای درک این مساله باید قوای روحی، حافظه، متخیله و اهمه و غیره را شناخت، اهمیت و مقام آن‌ها را دانست، پرورش و وسایل تربیت آن‌ها را از روی بصیرت و تعمق معین کرد. لیکن ملاحظه می‌فرمایید که این کار در یک یا دو کنفرانس انجام نمی‌گردد و علاوه بر این انجام آن ما را داخل در مباحث فلسفه [فلسفه] خواهد کرد و چنانکه در کنفرانس اول وعده دادم حتی‌المقدور از بحث در قضایای فلسفی و تئوری **Theorie** اهتراز خواهم جست و بیشتر به چیزهای عملی خواهم پرداخت. معذالک نمی‌توانم از بیان یک نکته خودداری کنم و آن نکته نسبت نطق با تکلم است به قوه فکریه. بدواً عرض کنم **تکلم چیست.**

نوع بشر به [با] یکدیگر ارتباط داخلی دارند مانند اشتراک در اصول عقلی و یک ارتباط خارجی مانند تکلم و نطق. تکلم یک معنای عمومی دارد که عبارت باشد از حرکات چهره و دست و نوشتن و تلفظ کردن که در حقیقت وسایلی هستند که به‌واسطه آن‌ها ما احساسات و خیالات خود را می‌نمایانیم. معنای خصوصی تکلم حرف زدن است یعنی {۹۴} وسیله [ای] که به‌توسط آن انسان خیالات خود را بیان می‌کند. منتشر می‌سازد و با خیالات دیگران مبادله می‌نماید.

### **نسبت تکلم و فکر به یکدیگر:**

۱- تکلم است که به فکر صورت خارجی می‌دهد؛ تکلم مانند لباسی است که ما به افکار خود می‌پوشانیم. تا فکر به صورت تکلم در نیاید مبهم است زیرا که تکلم است که فکر را صریح و واضح می‌کند و آن را از عالم خیال به عالم مادی و محسوس می‌آورد.

1 -E. G. Browne.

2 - Nöldeke.

۲- افکار ما نیز به واسطه تکلم تجزیه گشته و منبسط می شود وقتی که می خواهید حرف بزنید مجبورید خیالات خود را از یکدیگر تفکیک کنید و برای هر یک از آن ها لغتی استعمال کنید و برای تقریر آن ها را بسط دهید.

۳- بالاخره تکلم کار مغز انسان را بی نهایت آسان می کند زیرا که تکلم برای هر یک از افکار ما کلمه پیدا می کند که علامت و نشانه و سمبل *symbole* آن فکر است، به طوری که می توان گفت مغز انسان از کلمات و لغات همان نوع استفاده می کند که علم حساب از ارقام.

پس از این مقدمه عرض می کنم که **ترقی و تعالی و بسط قوه فکریه و تکلم توام یکدیگرند** یعنی ترقی و تعالی تکلم بسته است به ترقی و تعالی قوه فکریه و بالعکس. قسمت اول این مدعی بدیهی است. معمولاً وقتی می خواهیم اندازه معلومات کسی را بفهمیم باید قدری با او صحبت کنیم. هنگامی که می خواهیم اشخاص را از حیث قوه فکریه از یکدیگر تمیز دهیم می گوییم باید آن ها را امتحان کرد. {۹۵} در قرن سیزدهم مسیحی سعدی نیز همین عقیده را در گلستان گفته:

تا مرد سخن نگفته باشد      عیب و هنرش نهفته باشد

چهار قرن بعد **بوالو**<sup>۱</sup> شاعر معروف فرانسوی به عبارت دیگر می گوید:

"هر چه عقل خوب تصور نمود و دید انسان خوب و واضح تقریر و بیان خواهد نمود"

مقصود سعدی و بوالو را می توان مجماً اینطور بیان نمود که **تکلم آینه عقل و فکر است**.

و اما در باب قسمت دوم مدعی چون کلمات یگانه علاماتی هستند که به واسطه آن ها مغز انسان کار می کند - یعنی مثلاً حکم می نماید، دلیل اقامه می کند، تعمیم می نماید، ... صحت و صراحت فکر بسته به صحت و صراحت تکلم است. پس معلوم شد که ترقی و تعالی تکلم و قوه فکریه توام اند. بنابراین اگر به زبان ریاضیون صحبت کنیم، خواهیم گفت شرط لازم و کافی برای ترقی دادن قوه فکریه، ترقی دادن تکلم است. مقصود بنده هم از تمام عرایضی که کردم ثبوت این مسئله بود. حالا به خوبی حس می نماید اهمیت تحصیلات فارسی چقدر است. گمان نفرمایید که تحصیل فارسی تجمل و زینت باشد. خیر! تحصیل فارسی به اندازه ای واجب و لازم است که تربیت روحانی طفل بدون آن تقریباً غیر ممکن است.

خلاصه زبان فارسی را برای فواید عملی و قدر و مقامی که در تربیت طفل دارد باید مهم ترین مواد تدریسیه و مرکز و کانون تمام دروس دیگر {۹۶} بدانید. متأسفانه حاضرم اذعان کنم که زبان

<sup>1</sup> - Boileau.

فارسی و تحصیل آن تا چند ماه قبل ابداً محل توجه نبود و در بعضی از مدارس بیشتر اهمیت به زبان خارجی می‌دادند تا به زبان مادری، ولی من بعد این طور نخواهد بود و از سال آتیه تدریس السنه خارجی در مدارس ابتدایی ممنوع خواهد گشت. اکیداً عرض می‌کنم که بنده ترجیح می‌دهم مدرسه‌ای که فقط زبان فارسی در آن خوب تدریس شود بر مدرسه‌ای که تمام مواد **پرگرام** را خوب تعلیم کند و فارسی را بد. گمان نفرمایید که این ترجیح بنده یک نوع تصدیق بلا تصور یا یک حکمیت قبل از رسیدگی باشد. خیر!

**تدریس زبان فارسی از تدریس مواد دیگر به درجات سخت تر است و الا چرا آن عده ساعات از هفته را مختص به تعلیم زبان فارسی می‌نمودند؟ برای چه آنقدر تمرینات مختلفه و متشکله برای تدریس زبان فارسی بکار می‌بردند؟ مقصود از تمام آن‌ها چیست؟**

مقصود از تمام آن‌ها دانستن زبان فارسی است به‌طور صحیح و بکار بردن آن به‌طور صحیح. برای این مقصود تمرینات و تحصیلات مختلفه و متشکله ترتیب داده‌اند که عبارت باشد از دستور و تمرینات دستوری املا و دیکته، حفظی و مشاعره. {۹۷} انشائیه، مشق خط و مشق تکلم؛ و ما هر یک از این‌ها را کاملاً و مفصلاً مطرح مذاکره قرار خواهیم داد، ولی قبلاً باید بچه را به خوانا کنیم و باو قرائت فارسی را تعلیم کنیم.

### قرائت

قرائت وسیله بسیار عالی است برای درک و اخذ معلومات انسانی آن هم به‌طور سریع و مستقل. بچه که می‌تواند بخواند و خوب بخواند عاشق کتاب می‌شود زیرا که برای او افق تازه و غیر مظنونی باز می‌کند تا طفل قادر بر خواندن نیست کتاب برای او مانند یک جسم بی‌حیات می‌باشد و نمی‌توان از او متوقع ترقی بود. بنابراین این معلم باید متدی انتخاب کند که هر چه زودتر طفل را خوانا نماید.

در این کنفرانس خیال ندارم متدی که باید در تعلیم قرائت اتخاذ نمود تشریح کنم. چون این مسئله اهمیتی به کمال دارد کمیسیون در وزارت معارف تشکیل خواهد شد و کتاب‌هایی تدوین خواهد نمود. بنده فقط چند نکته بر سبیل کریتیک<sup>۱</sup> و توصیه متذکر خواهم شد. متدهایی که در ایران برای تعلیم قرائت مرسوم است یک عیب بزرگ دارد و آن این است که اسم حروف {۹۸} برده می‌شود. مثلاً اگر بخوایم به طفل یاد دهیم کلمه **قالی** را بخواند می‌گوییم قاف الف و لام ی لی یا قاف به صدای الفی قا لام به صدای یایی لی. خودتان انصاف دهید آیا قاف الف یا قاف به صدای الفی هیچ شباهتی و قرابتی به

۱-انتقاد.

قا دارد؟ البته اذعان خواهید کرد که این نوع هجا کردن با کلمه ملفوظ خیلی تفاوت و مابینت دارد. در این صورت چگونه متوقعید که طفل مطلب شما را، وضع هجا کردن شما را در یاد و بفهمد. ولیکن اعتراف می‌کنم که در مقابل این عیب بزرگ یک فایده بزرگ هست:

طفل در ضمن خواندن املا کلمات را از همان ابتدا فرا می‌گیرد و هیچ وقت فراموشش نخواهد شد. اما چون مقصود ما در آغاز کار صحیح خواندن شاگرد است باید متدی اتخاذ کرد که طفل به طور سریع بخواند و خسته نشود.

### متد صوتی

بهترین متد به عقیده بنده برای تعلیم قرائت متد صوتی<sup>۱</sup> است. در ابتدا نباید اسامی حروف را به طفل آموخت بلکه باید اصوات آن‌ها را یاد داد. یعنی مثلاً گفت ا ب . ج . د . ذ . ص . ض . ع . غ ( تمام حروف را به صدای پایین تلفظ کنید(در مطبوعه حروف اعراب دار نیست)) الخ وقتی اطفال خواندن را یاد گرفتند ممکن است اسامی حروف را به آن‌ها آموخت. لازم نیست حروف الفبا را به ترتیب الفبا به بچه {۹۹} یاد دهیم بلکه ممکن است، حروف را برحسب شکل از هم جدا کرد. مثلاً حروف دایره‌دار را یک جا به طفل درس داد یا اینکه حروف منفصله را علیحده و حروف متصله را علیحده و قس علیهذا. اشکالی که یک حرف ممکن است پیدا کند باید حتی المقدور کم کرد. در باب حرکات عوض صدا بالا صدا، پایین صدا وسط با زیر و زبر پیش ممکن است گفت الف مفتوح و مکسور و مضموم و همچنین آ، ای، او.

در باب اقسام خط عقیده بنده این است که در ابتدا خط نسخ تعلیم شود، بهتر است زیرا که این خط درشت و خشن به‌طور کلی مرکب از خطوط مستقیمه است و به همین جهت یادگرفتنشان برای طفل آسان‌تر و عملی‌تر است.

بنابراین توصیه‌ها کلمه قالی را این طور تهجی خواهیم نمود. ق ا: قا: ل ای: لی. ملاحظه می‌فرمائید چقدر ق(مکسور) آ با قا و ل(مکسور) ای با لی قریب‌التلفظ و شبیه‌اند و به همین جهت به فهم اطفال نزدیک. تصور نفرمائید که قبل از سن شش نتوان به طفل قرائت را آموخت. متدهای مخصوصی برای تعلیم قرائت به اطفال بین دو سال و شش سال وضع کرده‌اند که عمده‌ترین آن‌ها عبارتست از:

---

- پیشتر میرزا حسن رشدی(بنیان‌گذار مدارس جدید در ایران) از این شیوه استفاده کرده است. ر.ک: رشدی، حسن. <sup>۱</sup> ۱۳۲۱ ق،، هدایة التعلیم فی اصول تدریس بدایة التعلیم؛ تعلیم نامۀ بدایة رشدی، تهران: [بی‌نا].

۱- **متد صوتی و حرکتی** اگر معلم می‌خواهد صوت ش را به طفل بیاموزد باید برای او {۱۰۰} مثلاً نقل کند که الاغدار وقتی خر خود را نگاه می‌دارد می‌گوید ش ش ش ... و در ضمن باید ش را روی تخته بنویسد و هر دفعه که می‌خواهد بچه «ش» را بنویسد یا وقتی شکلش را دید صوتش را به خاطر آورد باید خود را مثل الاغدار حرکت داده و بگوید ش ش ش ... و برای تعلیم صوت و شکل ق باید مانند کلاغ بگوید قار قار و قس علیهذا.

۲- **متد حروف متحرک:** هر حرفی در روی قطعه مقوا درشت نوشته شد [شود] و دور آن منقش یا مصور گشته و اطفال آن‌ها را مانند حروف چین‌های مطبوعه با هم ترکیب می‌کنند و می‌خوانند.

۳- **متد تصویری:** برای هر حرفی یک تصویری در دست داریم و وقتی که می‌خواهیم طفل به یاد یکی از آن‌ها بیفتد تصویر معهود را باو نشان می‌دهیم. مثلاً در صورتی که حروف ط را به بچه آموخته باشیم تصویر طوطی را که باو ارایه دادیم به یاد ط می‌افتد. این متد ثالث چنانکه ملاحظه می‌فرماید فقط کمکی به حافظه طفل می‌کند و طفل باید قبلاً حروف را دیده باشد. این سه متد اخیر را فقط برای مزید اطلاعاتن عرض کردم بدیهی است که ما باید اول مدارس ابتدایی حالیه را به صورتی که شاید درآوریم و بعد بپردازیم به مدارس اطفال خورد {۱۰۱} سال یا مدارس مادری که در آن بچه‌های بین دو سال و شش سال تربیت و تعلیم می‌شوند.

قبل از ختم این کنفرانس می‌خواستم شمه‌ای [از محسنات متدی که قرائت و کتابت را در آن واحد می‌آموزد. عرض کنم این متد در ایران در اغلب مدارس جدید مستعمل است و ما امیدواریم در مکاتب و دبستان‌های نیز معمول گردد، زیرا که:

۱- چون طفل گاهی می‌خواند و زمانی می‌نویسد کارش دائم در تغییر است. به همین جهت یک نوع تفریحی دارد.

۲- تجربه نشان می‌دهد که ترقی طفل زودتر حاصل می‌شود.

۳- بچه یک نوع غرور و خوشنودی مخصوصی دارد و وقتی می‌تواند (بعضی کلمات را از قبیل اسم خودش بنویسد.

۱۴- استعمال این متد موافق با علم به احوال روح است. علم به احوال روح به ما می‌گوید طفل محتاج به حرکت کردن و جنبش است. در این متد هم به‌واسطه خواندن و مخصوصاً نوشتن این نکته مهم منظور شده است. بعد از آن که طفل الفبا را آموخت اول کتابی که باو می‌دهند باید دارای اوصاف ذیل بوده باشد:

## اوصاف کتاب اول قرائت:

- ۱- باید دارای اوصاف عمومی کتاب خوب که در کنفرانس‌های سابق عرض کردم باشد. علاوه بر آن باید قصه‌های شیرین و کوچک و مضحک داشته باشد. {۱۰۲}
- ۲- باید محتوی افسانه‌های کوچک شیرین باشد.
- ۳- ضرب‌المثل‌های معمولی و شیرین و ساده داشته باشد.
- ۴- حروف طبع آن بسیار درشت باشد و رفته رفته ریزتر شود.
- ۵- کلمات از یکدیگر فاصله داشته باشد.
- ۶- اشکال و تصاویر متعدد با سلیقه و قشنگ داشته باشد. {۱۰۳}

### کنفرانس هفتم ۱۹ حمل ۱۲۹۸ [۱۲۹۸/۱/۱۹]

در کنفرانس گذاشته مختصراً از اهمیت زبان فارسی صحبت نمودم و نصایحی چند راجع به تدریس الفبا عرض کردم. حال فرض می‌کنیم که طفل می‌تواند فارسی را بخواند و باید باو یاد بدهیم که روان بخواند. ما روان خواندن را قرائت اعتیادی می‌نامیم.

### قرائت اعتیادی

در موقع خواندن شاگرد باید روان و به صدای بلند بخواند. بنابر اهمیت قرائت اعتیادی عده ساعات تدریس آن تقریباً باید از این قرار باشد.

در سال دوم روزی دو مرتبه و در هفته دوازده مرتبه، در سال سیم و چهارم هفته [ای] سه مرتبه، در سال پنجم و ششم هفته [ای] دو مرتبه.

این نوع قرائت باید دارای سه وصف باشد:

۱- با اطمینان خوانده شود.

۲- صریح و واضح باشد.

۳- بلیغ باشد.

چه وقت قرائت دارای این سه وصف خواهد بود؟ گفتیم باید

۱- با اطمینان خوانده شود. چه وقت به چه با اطمینان {۱۰۴} می‌خواند؟ وقتی که



۱- تردید نداشته باشد.

ب- تکرار نکند.

در این موقع معلم باید مراقب باشد که بچه:

۱- بعد از هر جمله نفس بکشد. بدبختانه در فارسی علامتی که نشان دهد در حین قرائت کجا باید نفس کشید یا کجا باید تامل کرد، نیست. چنانکه مشاهده می‌کنیم کم‌کم علامات زبان فرانسه مانند نقطه، ویرگول، دو نقطه در زبان فارسی متداول می‌شود.

نفس کشیدن در موقع خواندن از سه نقطه نظر مفید است: از نقطه نظر حفظ‌الصحه، تربیت روحانی و تربیت اخلاقی.

۲- در موقع خواندن طفل باید تنه را راست نگاه دارد و تکان ندهد. اغلب از شماها از درب مکتب خانه‌ها گذشته‌اید و ملاحظه نموده‌اید که چگونه اطفال تنه را مانند یک مکانیسم بی‌اراده حرکت می‌دهد، و وقتی که بزرگ می‌شوند این عادت زشت در آن‌ها باقی می‌ماند.

۳- دهانش باز باشد. اگر در موقع خواندن دهانش باز نشود، درست نمی‌تواند تلفظ کند.

۴- دندان‌هایش را از یکدیگر جدا کند. زیرا بسیاری از اصوات به واسطه دندان‌ها تشکیل می‌شوند. اگر دندان‌ها بهم چسبیده باشند تلفظ ناقص خواهد بود.

۵ - شمرده بخواند. {۱۰۵}

وصف ثانوی قرائت آنست که

## ۲- قرائت صریح و واضح باشد

برای آنکه طفل به‌طور واضح بخواند باید وقت برای دیدن کلمه داشته باشد. پس از آنکه کلمه را دید آن وقت می‌تواند بخواند و تلفظ کند. هر کلمه را که می‌خواند کاملاً بدون جویدن تلفظ کند یا اینکه به اصطلاح نصف کلمه را نخورد. برای صریح بودن معلم باید غلط‌های شخصی مثل بدی لهجه، لکنت زبان را تصحیح کند و تغییر دهد. باید معلم مجبور کند شاگردان را در حینی که گوش می‌دهند، نگاه هم بکنند. زیرا در این صورت هم قوه سامعه و هم قوه باصره کار می‌کنند و طفل درس را بهتر فرا می‌گیرد.

## ۳- قرائت بلیغ باشد

یعنی به‌واسطه تغییرات آهنگ، آهستگی و بلندی صدا به ما احساسات و خیالات مولف را بفهماند. برای اینکه قرائت بلیغ باشد معلم باید:

ا- سعی کند که بچه ها دو وصف مزبور را (اطمینان و صراحت) در قرائت کاملاً مجری دارند  
ب- سعی کند که آهنگ اطفال را تغییر دهد به واسطه تغییر آهنگ است که درس موثر خواهد شد.

ولی البته معلم آهنگ بچه را نمی تواند تغییر دهد مگر در صورتی که طفل معنای عبارت را بفهمد. پس باید درس را برای اطفال بیان و تشریح کرد. از آنجا است لزوم تفسیر قرائت {۱۰۶}

### قرائت مفسر

هر قرائتی باید مفسر و مشرح باشد. مرام و مقصد ما صحت و بلاغت است. وسیله نیل به این مقصد چنانکه عرض کردم تفسیر و تشریح و بیانات معلم است. پس باید بدانیم که معلم چگونه باید درس بدهد:

ا- معلم یک مرتبه متن را با صدای بلند و با رعایت آهنگ می خواند.

ب - مطلب و معنای آن را به طور خلاصه برای شاگردان می گوید.

ج- بعد یکی از شاگردان را وا می دارد، که همان درس را بخواند.

د- در آخر هر مطلب (نه در وسط جمله) معلم شاگرد را نگاه می دارد و برای او یا خودش اصطلاحات و جمل مشکل و لغات سخت را بیان می کند، یا اینکه به واسطه سوال یک نفر از شاگردان را وا می دارد که این کار را بکند.

ولی البته بیان اصطلاحات را معلم باید از پیش حاضر کرده باشد. چون متن کتاب موافق قوه شاگردان باید باشد عده لغات بیان کردنی زیاد متعدد نیست (منتها از ۵ تا ده لغت در هر دفعه). معلم می تواند به وسایل ذیل لغات را برای شاگردان بیان کند:

۱- نشان دادن مدلول لغت. مثلاً اگر کلمه ساعت {۱۰۷} را طفل نفهمد ممکن است یک ساعت جیبی آورد و باو نشان داد.

۲- اگر خود مدلول لغت نادر است و یا آوردنش به مدرسه مشکل آن وقت معلم تصویری از آن خواهد کشید. ۳- اگر دو وسیله فوق برای معلم ممکن نیست معلم مدلول لغت را شرح می دهد.

۴- برای بعضی لغات می توان لغت متضاد و یا قرینه را گفت. بعضی از آقایان معلمین می گویند لغات بیان کردنی درس زیاد است. این تقصیر مولف است زیرا کتاب قرائتی اطفال در هر دفعه باید پنج تا ده لغت بیشتر نداشته باشد. مؤلفین ایرانی برای نشان دادن کمالات خود لغات صعب و مغلق در کتب ابتدایی استعمال می کنند. این بیانات حتی الامکان مختصر باشد تا دروس قرائت از موضوع خارج نشود. این نکاتی

که برای قرائت زبان فارسی عرض کردم اختصاص به یک یا چند کلاس ندارد، بلکه شامل همه کلاس‌ها است.

۵ - برای سال پنجم و ششم بعضی نکات دیگر هم باید ملحوظ شود. از آن جمله معلم می‌تواند بعضی سوالات و بیانات تاریخی و جغرافیایی و دستوری از طفل بنماید. مثلاً وقتی در ضمن قرائت به اسم مامون رسید معلم از طفل می‌پرسد مامون که بوده است. {۱۰۸} همین‌قدر که شاگرد بگوید یکی از خلفای بنی عباس است، کفایت می‌کند. در جغرافیا وقتی به شهری رسیدیم اول از طفل محل آن را می‌پرسیم. ولی البته این سوالات باید از چیزهای مهم باشد که معلم بداند شاگرد نمی‌داند. مثل اینکه از شاگرد بپرسد مداین چیست و کجا است.

در دستور مثلاً مشتقات یک کلمه را از شاگرد بپرسد. اگر در متن به کلمه (دیده) برخورد مشتقات آن را که عبارت باشد [باشند] از دیدن، بینند، بینا، بینش و بینایی و غیره از شاگرد بخواهد. علاوه بر سوالات تاریخی و جغرافیایی و دستوری معلم می‌تواند در سال ششم از طفل سوالات ادبی هم بنماید. مثل این که

۱- معلم نشان می‌دهد که چرا مولف لغت را استعمال کرده و قرینه آن را مثلاً استعمال نکرده. معلم می‌گوید برای اینکه اگر مولف فلان لغت را استعمال می‌نمود معنی تغییر می‌کرد یا این که قشنگ نمی‌شد، یا اینکه مقصود او را نمی‌رساند و ....

۲- چرا مولف فلان کلمه را در فلان جا قرارداده [است]، آن وقت معلم بیان می‌کند که اگر فلان کلمه را تغییر مکان دهد قافیه بهم می‌خورد یا زیبایی جمل [جمله‌ها] بر طرف می‌شود و ....

۳- خیالات متن را از هم تفکیک کند. مثل اینکه به‌طور کلی در یک حکایت ابتدا مقدمه و محل وقوع آن را شرح می‌دهد و بعد حقیقت واقعه و بالاخره نتیجه را. {۱۰۹}

۴- بالاخره در اطاق پنجم و ششم بعد از اتمام قرائت معلم وادارد شاگردان را که مختصر درس را بنویسند تا از طفولیت عادت کنند.

و [۵]- برای اینکه قرائت بلیغ باشد باید شاگردان از معلم تقلید کنند.

در وقتی که شاگرد می‌خواند اگر معلم ببیند که آهنگ طفل بد است می‌تواند بعضی جملی [جملاتی] که خوب نمی‌خوانند یک یا چند مرتبه تکرار کند.

**قرائت دسته جمعی**

در بعضی اوقات که عده شاگردان زیاد باشد و نوبت خواندن هر یک دیر برسد ممکن است معلم آن‌ها را سه سه یا پنج پنج وادارد با هم بخوانند. این نوع قرائت را قرائت دسته جمعی می‌نامیم.

در این نوع قرائت معلم باید زیاده مراقبت در صراحت و صحت کلمات داشته باشد.

۱- وادارد شاگردان را که کلمات را از هم جدا کنند و شمرده شمرده بخوانند.

۲- مراقب باشد که با آواز نخوانند. این نوع قرائت را باید کمتر استعمال نمود. البته قرائت را باید از روی کتاب نمود و کتاب قرائت ممکن است دو نوع باشد:

۱- منتخب از شعرا و نویسندگان بزرگ.

۲ - مختص به شاگردان یعنی برای آن‌ها نوشته شده باشد. {۱۱۰}

برای کلاس‌های اول و دوم و سوم و حتی چهارم نوع اول که منتخب از شعرا و نویسندگان باشد، زیاد سخت است. باید کتاب‌هایی که مخصوص آن‌ها نوشته شده است به آن‌ها درس داد. ولی در کلاس پنجم و ششم کتاب‌هایی که منتخب از شعرا و نویسندگان باشد درس داد. یک نوع دیگر از قرائت هست که خیلی اهمیت دارد و آن قرائت عمومی به واسطه معلم است.

### قرائت عمومی به واسطه معلم

مدرسه باید کاری کند که اطفال قرائت و کتاب را دوست دارند و این ممکن است به دو وسیله باشد:

۱- معلم خودش با قرائت و بلاغت بخواند، که آن وسیله حب قرائت و کتاب را در اطفال تولید نماید، موقعی که خودم در پاریس درس می‌خواندم معلم ما مثل یک نفر اکتور قطعات راسین<sup>۱</sup> و گرنی و سایر شورای فرانسه را برای ما می‌خواند و این شعرا و کتب آن‌ها در نزد من بی اندازه عزیز و گرانبها اند.

۲- به وسیله قرائت عمومی، چون طفل از چیزی که به آن کلمه درس اطلاق شود، خوشش نمی‌آید باید نوعی کرد که بداند درس نیست و محظوظ شود. برای این مساله معلم باید هفته‌ای [یک مرتبه مثلاً شب‌های جمعه با صدای بلند حکایتی را برای شاگردان بخوانند و آن‌ها همگی گوش دهند. {۱۱۱}

۳- متن قرائت باید طوری خوب انتخاب شده باشد که حساسیت و قوه متخیله بچه را ترقی و بسط دهد و مهیج باشد. در خاطر می‌آید روزی که معلم حمایت حکایت آتالا (از کتاب شاتو بریاله [بریان]) را برای ما خواند تمام ما گریه کردیم. بعضی از حکایات ملا نصرالدین [نصرالدین] که خوب و مضحک و قشنگ است، برای این نوع قرائت مناسب است.

1- Racine.

۴- این نوع قرائت باید اجری باشد برای شاگردان، مثلاً معلم به آن‌ها می‌گوید اگر در هفته خوب کار کنید شب جمعه نیم ساعت برای شما کتاب خواهیم خواند.

تا بحال ما فقط از قرائت صحبت کردیم. بدیهی است که باید به طفل نوشتن را هم یاد دهیم. پس جای آن است که قدری کتابت و مشق را موضوع بحث قرار دهیم.

## ۲- کتابت و مشق

کتابت وسیله بزرگی به بچه می‌دهد برای تادیب شخصی او و معاشرت با هیئت اجتماعی در یکی از کنفرانس‌های پیش‌طور خیلی مختصر از نطق و تکلم صحبتی میان آمد. حالا عرض می‌کنم که عبارت مکتوب تمام محاسن نطق و تکلم را داراست. عبارت مکتوب مانند نطق و تکلم خیالات را واضح و صریح می‌کند. همه شماها مرا برای نوشتن، مجبورید اول افکار خود را جمع کرده، صریح نموده و بعد آن‌ها را به رشته تحریر درآورید. {۱۱۲} بالاتر عرض کنم [کردم]: عبارت مکتوب قادرتر و بالاتر از نطق و تکلم است.

زیرا که بر خلاف نطق و تکلم عبارت مکتوب در فضا و زمان منتشر می‌شود. عبارت مکتوب را می‌توان در اقصی بلاد عالم برد و اگر حادثه [ای] مانند استیلای مغول و یا فتح عرب روی ندهد، عبارت مکتوب هزاران سال عمر خواهد کرد. پس باید به بچه هرچه زودتر نوشتن را یاد بدهیم. ولی نوشتن آن‌ها کافی نیست بلکه باید خوب هم بنویسد. خط خوب آنست که قشنگ، واضح، خوانا و به اندازه کفایت درشت باشد.

تمیز دادن خط خوب غریزی است به این معنی که هرکس دارای حس زیبایی و قشنگی است. سابقاً به مشق و خط خوب خیلی اهمیت می‌دادند. متأسفانه در این چند سال اخیر غفلت شده و خط خوب از میان رفته و حالا کم کم اهمیت پیدا می‌کند. خط خوب یکی از بزرگ‌ترین و بهترین و مفتخرترین صنایع و مائر ایرانی‌ها است و نباید برطرف شود و باید آقایان مفتشین در مدارس خیلی اهمیت به آن بدهند و شاگردان خوش‌نویس را تشویق کنند و به این وسیله دیگران را هم تحریک نمایند. {۱۱۳} خوش‌نویسی نشان می‌دهد: زرنگی، لیاقت، قابلیت، سلیقه و ادب طفل را.

زیرا کسی که خوب می‌نویسد در خیال دارد که به خواننده زحمت و صدمه نرسد. ولی خط خوب، سریع هم باید باشد. بعضی از منشی‌ها هستند که در تمام روز بیشتر از سه چهار عریضه نمی‌توانند بنویسند. به آسانی ممکن است اطفال را دارای خط سریع و خوانا نمود. برای این کار دو وسیله است:

۱- یکی وضع اسلوب و متدی که در مشق باید اتخاذ کرد.

۲- دیگر مراقبت تامه.

کلاس چهارم مدرسه متوسطه ثروت و کمالیه را دیده‌ام که تقریباً همه شاگردان بواسطه مراقبت فوق‌العاده معلم خیلی خوب می‌نوشتند. مراقبت نباید فقط در مشق بخصوص باشد بلکه در هر چیزی که طفل، می‌نویسد.

### مشق خط

بنابر پروگرام رسمی وزارت جلیه [جليله] معارف از سال اول تا ششم مشق خط هست. و مقصود ما از مشق داشتن {۱۱۴} خط خوب و سریع است و مهم‌ترین وسیله آن سعی در مشق خط است. نباید در تمام عمر سعی کرد و وقت را تلف نمود مثل بعضی از منشی‌ها.

مشق خط از حیث آسانی و دشواری باید مدرج و تصاعدی باشد یعنی ابتدا باید ساده و آسان و بعد رفته‌رفته مشکل‌تر شود و در ایران اغلب شروع می‌افتد به نوشتن یک سطر ولی باید:

۱- شروع کرد به تعلیم حروف متحدالشکل و عناصر ساده که بر حسب نظم منطقی مرتب شده باشند. مانند:

ب، ک، ف

ل، ن، ق

ح، ع، غ

شاگردان باید تا مدتی این حروف را مشق کنند.

۲- فقط خط درشت باید تعلیم داد، مقصود از مشق این است که دست بچه قوت پیدا کند. برای اینکه خط ریز را خوب بنویسد، وقتی خط درشت شد:

۱- شکل هر حروف بهتر تفصیل داده می‌شود.

ب - بهتر بیان می‌شود.

ج- بچه آسان‌تر می‌تواند از سر مشق تقلید کند.

۳- درشتی باید مناسب با دستی باشد که می‌نویسد.

۴- معلم باید مراقبت تام داشته باشد در اینکه شاگردان همه تکالیف خود را خوب بنویسند. تکالیف آن‌ها علاوه بر اینکه باید بخط خوب باشد این نکات هم باید منظور شود: {۱۱۵}

۱- جای عنوان خوب و مناسب باشد.

ب- مابین عنوان و تکلیف فاصله باشد.

ج - نصف کلمه در یک سطر و نصف دیگر در سطر دیگر خیلی بد است.

د- وقتی خیال عوض شد سر سطر باید نوشته شود. بدون این ترتیبات یک صفحه هر قدر خوب نوشته شده باشد، باز بد است. {۱۱۶}

### کنفرانس هشتم

۲۳ حمل ۱۲۹۸ [۱۲۹۸/۱/۲۳]

در دفعه گذشته صحبت ما راجع به مشق خط ناتمام ماند و چیزهایی که در آن باب عرض کردم از کلیات بود. حال باید بطور مفصل جزئیات آن را ببینیم. پس اولاً در خصوص سر مشق گفتگو کنیم.

### سر مشق

باید هم سر مشق عمومی داد و هم سر مشق خصوصی.

### سر مشق عمومی

سر مشق عمومی عبارت از سرمشقی است که معلم روی تخته سیاه، با خط درشت بطوری که همه کاملاً ببینند، می نویسد. در ضمن نوشتن نکات هر حرفی را بیان می کند؛ اگر حرفی یا کلمه صعب است چند مرتبه مکرراً بنویسد و همه نگاه کنند. ولی آیا سر مشق عمومی کافی است؟ خیر!

ا- چون در روی تخته زیاد درشت نوشته می شود، برای بچه مشکل است متناسباً آن را کوچک کند.

ب - چون نزدیک تمام شاگردان نیست به این جهت بعضی ها که چشمشان ضعیف است، بخوبی نمی بینند.

ج- آنهایی که از پهلو می بینند شکل حروف را کج و معوج می بینند. {۱۱۷}

د- هر حرفی را که بچه می نویسد باید سرش را بلند کند و به تخته نگاه کند. اصلاً این نکته را نباید فراموش کرد که سر مشق عمومی فقط برای بیانات و توضیحات است.

### سر مشق خصوصی

سر مشق خصوصی بواسطه معلم در روی دفتر یا کاغذ نوشته می شود. این نوع سر مشقها باید در دفاتر مشق چاپ شده باشند. متأسفانه در ایران دفتر مشق چاپ شده نداریم. در صورتی که شاگردان کلاس زیاد باشد و معلم نتواند برای هر یک سر مشق علیحده بنویسد در آن موقع دفاتر سر مشق چاپی را بکار

می برد. سر مشق خصوصی عیبی که دارد این است که ممکن است معلم خوش خط نباشد. در این صورت شاگردان هم عادت به بد خطی می کنند یا اینکه مدرسه مجبور خواهد شد معلم خوش نویس علیحده داشته باشد. ولی از طرف دیگر چون سرمشق خصوصی نزدیک به شاگردان است دارای یک وصف عمده است :

سر مشق خصوصی در واقع هادی حقیقی است که شاگردان را به خوش نویسی رهنمایی می کند. ولی باید معلم مواظب باشد که شاگردان کاملاً از سر مشق تقلید کنند نه اینکه هر چه پایین می روند از خط بالاتر تقلید کنند. برای تعلیم مشق خط دو طریق است. {۱۱۸}

### طرق تعلیم مشق خط

۱- طریقه تمثیل: و آن به این طریق است که حروف بطور نقطه چینی چاپ شده و شاگرد توی آن نقطه ها را پر می کند. این طریقه تعلیم تاکنون در ایران معمول نبوده مگر شاید رسم الخط کاتب الخاقان که بنده ندیده ام. این ترتیب فقط برای سال اول و دوم خوب است. زیرا اگر این ترتیب در سایر کلاس ها هم مداومت داده شود بچه عادت می کند که همیشه یک چیز متدی او را هدایت کند و حال آنکه باید از خود بدیهت داشته باشد.

۲- طریقه تقلید: از سال سیم به بعد که از سر مشق تقلید می کند. این تقلید هم سبب بدیهت است و هم چشم و دست او را تربیت می کند و عقل و هوش بچه را زیاد می کند.

### درس مشق خط

بنابر نصایح و دستوراتی که تا بحال دادم چطور باید معلم مشق وقت خود را در اطاق بگذراند؟ معلم مشق می تواند وقت خود را به سه قسمت منقسم کند.

### قسمت اول

بدیهی است که ابتدا باید قلم شاگردان را تراشیده ولی باید همیشه در نظر داشت که در کلاس های بالا مثلاً در کلاس ششم شاگردان باید بتوانند قلم خودشان را بتراشند. {۱۱۹} پس از تراشیدن قلم نوشتن سرمشق عمومی است. روی تخته سیاه و بیانات لازمه شفاهی بواسطه معلم.

اگر معلم دفتر مشق یا سرمشق چایی دارد به شاگردان می دهد و اگر ندارد هر سه هفته یا یک ماه یک دفعه سرمشق روی قطعه به آن ها می دهد.

### قسمت دوم



معلم به شاگردان می‌گوید هر یک سطری بنویسید. در ضمن اینکه شاگردان مشغول نوشتن سطر هستند خود معلم دور می‌زند و مواظب می‌شود که شاگردان: راست بنشینند، خم نشوند، قوز نکنند، سر خود را خیلی نزدیک کاغذ نبرند (همیشه مابین ورقه و چشم شاگرد یک چارک فاصله باشد)، سر را زیاد پایین نیندازند، قلم را در دست درست بگیرند و فشار ندهند و کاغذ به اندازه دست درست آن‌ها باشد و طول قلم مناسب با دست آن‌ها باشد.

اگر معلم مشاهده کند که اغلب قسمتی از سر مشق را بد تقلید می‌کند همان قسمت را مجدداً روی تخته شرح می‌دهد.

### قسمت سوم

معلم می‌نشیند و هر یک از شاگردان سطری که نوشته‌اند نزد او آورده که آن را حک و اصلاح و تصحیح کند. {۱۲۰}

اگر عده شاگردان کلاس زیاد باشد هر دفعه عده [ای] را تعلیم خواهد داد. تا بحال دیدیم چگونه می‌توان به شاگرد خواندن و نوشتن را با اسلوبی مطلوب که موافق با علم با احوال روح و حفظ‌الصحه باشد آموخت. ولی خواندن و نوشتن کافی نیست:

باید به طفل یاد بدهیم که چیزی که دیگران می‌گویند یا می‌نویسند، بفمهد و بتواند در عین حال خیالات و احساسات خود را به دیگران تفهیم کند. برای نیل به این دو مقصود یک عده تحصیلات و تمرینات باید بکار برد. چنانکه سابقاً هم عرض کردم. یکی از آن تحصیلات دستور است.

### ۳- دستور

دستور در حقیقت فلسفه زبان است، نباید تصور کرد که دستور عبارت از یک عده قوانین و قواعد مطلق است که باید جبراً در حافظه اطفال جای داد. بلکه باید همیشه معلم این نکته را در خاطر داشته باشد که دستور عبارت از قواعدی است که از خود زبان فارسی استخراج شده است. همان‌طور که این قوانین و قواعد را پیدا کرده‌اند، همان‌طور هم باید آن را تدریس نمود. ممکن است یک نفر بدون تحصیل دستور زبان فارسی را بداند. بطور کلی هرکس می‌تواند زبان مادری خود را بدون دانستن دستور آن صحیح استعمال کند. بنابراین تدریس دستور به عقیده بنده از سال چهارم به بعد {۱۲۱} کفایت می‌کند ولی این تدریس باید استدلالی و عقلی باشد بطوری که بچه فرا گیرد.

برای تدریس دستور باید همیشه در نظر داشت که فارسی را نباید بر حسب دستور تکلم نمود بلکه باید دستور را از زبان فارسی استخراج نمود.

بواسطه راهنمایی و کمک معلم شاگرد از خودش مثال‌های چندی می‌زند و قانون و قاعده دستوری را کشف می‌کند بدین طریق:

ا- خود معلم یک مثال می‌زند.

ب - بعد وا می‌دارد شاگردان چند مثال شبیه به آن بزنند.

ج- همه آن مثال‌ها را معلم روی تخته می‌نویسد یا می‌گوید یکی از شاگردان بنویسد.

د- اطفال را وا می‌دارد که به دقت قاعده را که در آن مثال‌ها هست و منظور او می‌باشد مشاهده کنند.

ه- وا می‌دارد شاگردان را برای آن قاعده دستور و فرمول پیدا کنند.

به آقایان محترم توصیه می‌کنم امثالی که در دستور می‌زنند ذی‌روح و راجع به زندگانی یومیه باشد. برای توضیح و تفهیم عرایض خود یک مثال می‌زنم.

### مثال برای دستور

فرض کنیم معلمی می‌خواهد قاعده (را) را که علامت مفعول صریح است به شاگردان درس دهد و بدو خود معلم یک مثال می‌زند:

حالا درس را می‌گویم (فشار را روی را آورید) {۱۲۲}

و بعد اغلب شاگردان را وامی‌دارد که از خود امثال دیگری شبیه به آن بزنند از این قبیل: ما درس را می‌شنویم، تکلیف را فردا پس خواهیم داد، تمرین را می‌نوسیم، تخته را می‌بینیم، ...

آن وقت معلم از شاگردان می‌پرسد کلمات درس، تکلیف، تمرین، تخته، در این عبارات چه مقامی دارند ؟

شاگردان در جواب می‌گویند این کلمات مقام مفعولی را دارا می‌باشند (البته در دروس قبل حالات مختلفه اسم را خوانده‌اند) معلم می‌پرسد که بعد از این مفعول‌ها چه در آمده .

شاگردان جواب می‌گویند که بعد از این مفعول‌ها (را) در آمده، آن وقت معلم از شاگردان می‌پرسد: آیا پس از مفعول باید علامت (را) در آورد؟ اغلب شاگردان جواب می‌دهند: بلی

سپس معلم می‌گوید: اگر می‌گفتم حالا درسی می‌گویم (فشار را روی یای درسی آورید) و یا اینکه اگر شما بگویید:

تکلیفی فردا پس می‌دهیم، تمرینی می‌نویسیم، تخته‌ای می‌بینیم و پس از کلمات درس، تکلیف "تمرین" «را» لازم بود؟

شاگردان در جواب می‌گویند خیر! معلم می‌پرسد چون بعد از این کلمات (ی) در آوردیم. {۱۲۳}

چه شد؟ شاگردان در جواب می‌گویند این اسامی یعنی مفعول‌ها غیر معین شده‌اند.

معلم می‌پرسد: پس باید مفعول چطور باشد که علامت را بگیرد؟ شاگردان می‌گویند: مفعول باید صریح و معین باشد تا «را» بگیرد.

آن وقت معلم یکی از شاگردان را و امی دارد که این قاعده را به شکل فورمول روی تخته بنویسند:

قاعده- در آخر مفعول صریح و معین باید علامت را در آورد. در تدریس دستور یک نکته دیگه را هم متذکر می‌شوم و آن این است که از پروگرام نباید تجاوز نمود. و باید بیشتر قواعد مهمه را خاطر نشان اطفال نمود و ضمناً بعضی از استثناها را هم به شاگرد حالی کرد.

پداگوگهای<sup>۱</sup> قرن هفدهم فرانسه را عقیده چنین است که در تدریس دستور حتی الامکان قواعد کم باشد ولی تمرینات زیاد به شاگردان داده شود تا آن قواعد مرکوز ذهن اطفال گردد.

### تمرینات دستوری

بعد از فهماندن قواعد دستوری و اتمام درس، باید تمرین داد. چون قواعدی را که طفل در هنگام درس آموخته تازه است و هنوز از خاطرش محو نشده است باید غنیمت {۱۲۴} شمرده و تمرینات داد تا آن قواعد بطور صحیح مرکوز ذهن او گردد.

این تمرینات باید دارای معانی مفیده و موثره باشد. چنانکه قبلاً هم اشاره کردم چون دستور در حقیقت فلسفه زبان است باید از سال سیم و بلکه چهارم شروع شود. در اطاق سیم و چهارم و پنجم و ششم کتاب دستور اجباری است. در این اطاق‌ها تمرینات کتاب را هم باید به کار برد. کتاب دستور هم باید تمرینات لغتی و هم تمرینات انشایی دارا باشد.

### صرف کردن افعال و تجزیه

صرف افعال و تجزیه باید:

۱- زیاد نباشد.

۲- اغلب شفاهی و گاهی از اوقات هم کتبی باشد، برای اینکه املا و اشکال فعل از حیث زمان و وجه در دماغ اطفال ثابت شود. صرف افعال مفید بلکه لازم است.

ابتدا صرف کردن افعال را شرح می‌دهیم و بعد می‌پردازیم به تجزیه.

### صرف کردن افعال

۱- طویل نباشد تا آنکه طفل خسته نشود.

۲- فعلی که می‌دهیم بچه صرف کند باید ازمنه و وجوه آن محدود و معین باشد.

۳- مختلف و متشکل باشد، به این معنی که در یک مرتبه {۱۲۵} چند فعل یک یا دو وجه آن را صرف نماید نه تمام وجوه یک فعل را.

۴- فعل در جمله باشد که معنی داشته باشد مانند: کتاب خریدن، مشق نوشتن، شیرینی خوردن و ...

۵- در جمله کلمه استعمال کنند که لزوم آن فعل را بنمایاند. مثلاً **دیشب** خوب خوابیدم.

**امروز** شیر و چای می‌خورم.

**فردا** به حضرت عبدالعظیم خواهیم رفت.

در کلاس اول **باید** بشوم.

در این صورت صرف کردن افعال یک نوع کمپزیسیون هم هست.

### تجزیه

بنابر پرگرام رسمی وزارت جلیله معارف تجزیه از سال سوم، به بعد باید معمول شود. مقصود ما از تجزیه تشخیص و تمیز دادن اقسام عمده کلمات است.

تجزیه اغلب باید شفاهی و در روی تخته سیاه باشد. عباراتی که برای تجزیه کردن می‌دهند باید مختصر و ساده باشد. این‌ها در صورتی است که تجزیه در عبارات منثوره باشد. علاوه بر این ممکن است که در اشعار حفظی هم تجزیه بعمل آورد. در این صورت گذشته از سوالاتی که معلم در مورد عبارت منثور می‌کند باید: {۱۲۶} مطلب و خلاصه یک قطعه منظومه را بپرسد، خیالات آن قطعه را بطور تفصیل وا دارد، تفکیک کنند و قدر و مقام عبارات را تشخیص دهند.

دیگر از تحصیلات و تمرینات مختلفه و متشکله که در تدریس زبان فارسی باید بکار برد املا و دیکته است که حال باید مطرح مذاکره قرار دهیم.

#### ۴- املا و دیکته

سختی زبان فارسی از حیث قواعد دستوری نیست در زبان فارسی نه افعال بی‌قاعده داریم، نه تطابق صفت با موصوف و نه تصریف و اعراب [و] نه ...

خلاصه هیچ یک از اشکالات مهمه یک زبان را نداریم و همان‌طور که تلفظ می‌کنیم همان‌طور هم فارسی را می‌نویسیم.

تنها صعوبت زبان فارسی از حیث املا در لغات عرب و اختلاط لغات عرب و عجم و کثرت حروف هم صوت است از قبیل ث، س، ص، ذ، ز، ظ، ض و غیره. اعراب هر یک از این حروف را با مخرج تلفظ می‌کنند و به همین جهت نوشتن آن‌ها برای اعراب سهل است ولی ما همه آن‌ها را یک‌نوع تلفظ می‌کنیم و تا کلمه را که حاوی یکی از حروف هم صوت است قبلاً نشناسیم ندرتاً آن را صحیح می‌نویسیم.

دیکته گفتن در مدرسه فواید چندی دارد: {۱۲۷}

۱- وسیله تحقیق و امتحان است.

۲- املای لغات معمولی را در ذهن بچه‌ها ثابت می‌کند.

۳- در زندگانی اغلب اتفاق می‌افتد که به انسان دیکته می‌گویند و البته اگر در طفولیت دیکته نوشته برای او بسیار نافع است. و این یک فایده بزرگ عملی است.

۴- اگر متن دیکته مفید و علمی موافق فهم شاگردان و از نویسندگان بزرگ باشد. از یک طرف قوای روحانی از طرف دیگر، سلیقه او را تربیت می‌کند.

فوایدی را که برای دیکته ذکر کردیم در صورتی است که متن آن از روی دقت و خوبی انتخاب شده باشد. **انتخاب دیکته**

متن دیکته نسبت به کلاس‌ها و سن اطفال تفاوت می‌کند. مثلاً در **سال اول** باید:

۱- لغات جداگانه و معمولی.

ب- جمله‌های ساده و مختصر و مستقل گفته شود. در **سال دوم** باید

۱- چند جمله ساده و مختصر و مربوط به یکدیگر گفته شود.

ب از وسط سال به بعد از روی کتاب قرائت باشد.

از **سال سوم** به بعد باید:

۱- متن دیکته ادبی و از حیث معنی کامل باشد {۱۲۸} مثلاً از روی نوشتجات ادبا و نویسندگان بزرگ باشد، زیرا که نویسندگان بزرگ وقت خود را صرف جمع آوری لغات مشکل نکرده بلکه حقایق و اصطلاحات و نکات دقیقه ادبی را پرورانده‌اند.

ب- متن دیکته مختلف و متشکل و راجع به مواد تدریسیه باشد. از قبیل علم‌الاشیاء، فلاح، تاریخ، جغرافیا، اخلاق و غیره .

هرقدر متن دیکته خوب و مناسب اطفال باشد تا به وضع و اسلوب معین گفته نشود فواید مذکوره را دارا نخواهد بود. پس چطور باید دیکته گفت؟

### وضع گفتن دیکته

مقصود از گفتن دیکته یاد دادن املا و هدایت طفل است به درست نوشتن کلمات.

مقصود این نیست که به شاگرد کلمات مشکله بگوییم که از درست نوشتن آن عاجز باشد و نداند که حقیقتاً با چه املائی نوشته می‌شود و اگر هم صحیح بنویسد از روی اتفاق و حدس باشد. و باز غرض ما این نیست که بگذاریم شاگرد غلط کند و بعد تصحیح کنیم. بلکه مقصود ما این است که شاگرد املائی صحیح کلمات را یاد بگیرد و از همان دفعه اول نگذاریم که بچه غلط بنویسد و دست و چشمش به غلط نوشتن و یاد گرفتن کلمات غلط مانوس شود.

باید طوری کرد که املائی صحیح در حافظه اطفال جا گیرد که اگر روزی عقل آن‌ها از درست نوشتن کلمه {۱۲۹} قاصر ماند. حافظه آن‌ها با [به] مدد و معاونت آید.

وضع گفتن دیکته نسبت به کلاس‌ها تغییر [تغییر] می‌کند و در هر کلاسی به طرز و سبک مخصوصی باید دیکته گفت تا مفید واقع شود.

و برای سال اول ترتیب گفتن دیکته آنست که معلم هر لغتی را که می‌گوید ابتدا با مختصر بیانی آن را معنی کند و بعد شاگرد را وا دارد که آن کلمه را بنویسد. و هم چنین بعضی از جمله‌های معمولی که شاگرد بفهمد. یک دفعه تمام جمله را کاملاً می‌گوید و بعد کلمه به کلمه تکرار می‌کند تا شاگرد بنویسد.

بعضی اوقات هم ممکن است که خود معلم یک لغت یا یک جمله را در روی تخته بنویسد و فوراً پاک کند و وا دارد که شاگردان آن را بنویسند.

برای سال دوم ترتیب آن این است که معلم متنی را از روی کتاب قرائت انتخاب می‌کند و آن را سریعاً و مختصراً بیان می‌کند تا همه شاگردان آن را بفهمند و اگر هم بعضی لغات مشکله داشته باشد قبل از

متن دیکته روی تخته می‌نویسد و فوری پاک می‌کند و بعد شاگردان را وا می‌دارد که آن لغات را در ضمن دیکته خود بنویسند.

از سال سوم به بعد معلم متنی را قبلاً انتخاب می‌نماید و آن را یک مرتبه آهسته و کاملاً برای شاگردان می‌خواند و بعد جمله به جمله دیکته می‌گوید. بعد از تمام شدن دو مرتبه متن را می‌خواند تا اگر شاگردی به خطا رفته باشد {۱۳۰} تصحیح کند.

موافق ترتیبات فوق آقایان معلمین ملاحظه می‌فرمایند که در مدت کم با زحمات اندک می‌توانند به مقصود خود که صحیح نوشتن اطفال باشد، نایل گردند. همان‌طور که دیکته گفتن وضع مخصوصی دارد تصحیح کردن آن طریقه خاصی دارا می‌باشد.

### تصحیح دیکته

وقتی دیکته به‌طور مذکور گفته شد تصحیح آن هم سریع و آسان است. معلم یک نفر از شاگردان را می‌فرستد که در روی تخته عین متن را بنویسد و خود معلم دور می‌زند و ضمناً دیکته هر یک از شاگردان را که روی میز گذاشته شده یکی یکی سریعاً می‌بیند و حسن خط و سبک نوشتن دیکته و فاصله خطوط و غیره را هم ملحوظ می‌دارد.

اگر عده شاگردان زیاد باشد هر دفعه، دیکته چند نفر را ملاحظه می‌کند به این ترتیب تصحیح دیکته هم جمعی خواهد بود و هم فردی. علاوه بر تصحیح متن اگر معلم وقت داشته باشد لغات مشکله دیکته را هم برای شاگردان بیان نماید. این بود عرایض بنده راجع به دیکته. چیز دیگری که دخالت تامه در خوب نوشتن و خوب حرف زدن دارد حفظی است. {۱۳۱}

### ۵- حفظی

بنابر پرگرام وزارت معارف از سال اول تا ششم حفظی هست. حفظی دارای فواید بسیار است:

۱- سرمایه خوبی از حیث لغات و اصطلاحات به حافظه شاگرد [شاگرد] می‌دهد.

۲- شاگرد محل حقیقی استعمال لغات و اصطلاحات سخت را یاد می‌گیرد.

۳- به واسطه حفظی سلیقه شاگرد در انشا و نگارش زیاد می‌شود.

۴- قوه متخیله و حساسیه‌اش تربیت می‌شود.

۵- حافظه شاگرد تربیت شده و ترقی می‌کند.

یکی از مستشرقین بزرگ امروز اروپا موسوم به پروفیسور برون<sup>۱</sup> انگلیسی که یک سال عمر خود را در ایران صرف کرده و بزرگ‌ترین دوست حقیقی ایران است سال قبل در نطق مهم خود در آکادمی بریتانیای کبیر گفت:

در ایران بسیار اشخاص بی‌سواد پیدا می‌شوند، مانند چار وادارها که باوجود بی‌سوادی و حقارت به طور ادبی مکالمه می‌کنند. علت آن این است که غالب ایرانیان اشعار حافظ، سعدی و غیره را محفوظ بوده و در موقع مکالمه لغات و جمل و اصطلاحاتی که در آن اشعار هست استعمال می‌کنند. در صورتی که در اروپا این طور نیست. در اروپا تمام طبقات مردم از حیث لباس یکسان‌اند (مخصوصاً در موقع {۱۳۲} گردش روزهای یکشنبه و عید) ولی در وقت محاوره معلوم می‌شود که از کدام طبقه هستند.

بنابر مشروحات فوق بدیهی است که باید به حفظی کمال اهمیت را داد. فوایدی را که برای آن ذکر کردیم در صورتی است که مواد آن خوب انتخاب شده باشد.

### انتخاب قطعات حفظی

قطعات حفظی از حیث معنی و انشا باید خیلی عالی باشند تا سزاوار حفظ کردن باشند. این نوع قطعات باید از مصنفین خوب و با به‌طور خصوص از شعرا و ادبای بزرگ ایران اخذ شود. اگر در متن قطعه یک شعر یا یک جمله از فهم شاگردان زیاد دور است نباید از دادن آن قطعه به اطفال و حفظ کردن آن صرف نظر کرد. وقتی طفل بزرگ شد. آن شعر یا جمله صعب را درک خواهد کرد. قطعات حفظی باید مختلف و متشکل باشند، هم نظم و نثر. عموماً برای اطفال خردسال شعر بهتر از نثر است زیرا که شعر موزون است و طفل دوست دارد و زود فرا می‌گیرد. ولی البته حفظ قطعات منثور هم مانند قطعات گلستان کمال اهمیت را دارد. قطعات منتخب حفظی زیاد طویل نباشند بلکه طوری باشد که در دو یا سه درس تمام شوند. مثلاً اگر هر دفعه طفل پنج شعر می‌تواند حفظ کند قطعه که با او می‌دهند حفظ کند باید منتها پانزده شعر داشته باشد که در {۱۳۳} سه مرتبه بتواند از بر کند.

اگر قطعات حفظی طویل باشند سبب کسالت و ملامت اطفال شده و تولید خستگی و بی‌زاری می‌نمایند. معلم مجبور نیست که از روی کتاب درسی وا دارد حفظ کنند. بلکه اگر قطعه بهتر در کتب دیگر پیدا کند روی تخته می‌نویسد و شاگردان سواد برداشته حفظ می‌کنند. انتخاب قطعات حفظی باید در اول سال به توسط معلم بشود. یعنی معلم در اول سال باید مقدار قطعات حفظی تمام سال را تعیین و



حاضر کند. قطعات حفظی هر قدر هم مختصر و ماده باشند تا شاگردان معانی آن‌ها را نفهمند نمی‌توانند حفظ کنند. پس لازمست که معلم آن‌ها را بیان و تفسیر نماید. از این جا است لزوم

### بیان و تفسیر حفظی:

برخلاف متدی که در ایران اتخاذ شده است هیچ قطعه‌ای را نباید به شاگرد داد حفظ کند قبل از اینکه معلم آن را به‌طور مفصل برای آن‌ها بیان و تفسیر نموده باشد. بدیهی است در چنین مورد اطفال زودتر حفظ می‌کنند. چگونه حفظی را برای اطفال باید تفسیر و بیان نمود؟

ا- خود معلم ابتدا آن قطعه را با صدای بلند و با کمال بلاغت و فصاحت می‌خواند.

ب - خیال و مطالب مهم قطعه را خاطر نشان می‌کند. {۱۳۴}

ج - نظم و ترتیب خیالات مولف را برای اطفال تشریح می‌کند.

د- کلمات و اصطلاحات مشکله و مخصوص را برای آن‌ها با زبان ساده بیان می‌نماید.

ه- خود معلم دو مرتبه آن قطعه را از روی کتاب یا از حفظ می‌خواند و اگر چنانچه مصلحت بداند، چند مرتبه دیگر هم می‌تواند بخواند.

به این ترتیب شاگردان تقریباً نیمه حفظ می‌شوند. چون در سال اول شاگردان به خوبی نمی‌توانند بخوانند معلم آن‌ها را جمعاً و می‌دارد. مثلاً دو شعر را به درجه تکرار کنند تا حفظ شوند.

از بیانات فوق معلوم شد که حفظی یا ترتیباتی که برای آن ذکر کردم فوق‌العاده جالب اهمیت است. این نظر است که به آقایان محترم توصیه می‌کنم که کم‌کم این ترتیب را در مدارس معمول و برقرار نمایند.

### پس گرفتن حفظی

پس از آنکه شاگردان با ترتیباتی که ذکر کردم حفظی را آموختند دفعه بعد معلم از آن‌ها پس می‌گیرد. در موقع پس گرفتن معلم باید مواظب باشد که اطفال طوری جواب دهند که اگر شخص بیگانه وارد شود، به خوبی بفهمد. یعنی معلم باید وادارد شاگردان را که با صراحت و وضوح، با بلاغت، شمرده (بچه‌ها خیلی مایلند که تند و جویده بخوانند)، {۱۳۵} با تلفظ خوب، با باز کردن دهان بخوانند.

دیگر از چیزهایی که تاکنون در هیچ یک از مدارس ایران برقرار نشده و فوق‌العاده جالب توجه می‌باشد، مشاعره است.

### ۶- مشاعره

چون شاگردان کلاس اول تا سیم هنوز چندان خواندن و نوشتن را درست نمی دانند. بعلاوه مقدار معتناهی از قطعات منظومه از حفظ ندارند، مشاعره از برای آن‌ها بی فایده است. پس خوب است که مشاعره را توصیفاتی که الان عرض می‌کنم از کلاس سیم به بالا معمول شود. در صورتی که شاگردان خیلی ساعی بوده باشند، معلم می‌تواند در هر هفته یک مرتبه به آن‌ها وعده دهد که در کلاس با هم مشاعره کنند، در موقع مشاعره کردن اطفال با همدیگر معلم قاضی می‌شود و شاگردان دو بدو با هم مشاعره می‌کنند. هر کدام که غالب شدند معلم اسم آن‌ها را در روی تخته اعلان می‌کند.

اطفال زیاده از حد مایل به مشاعره می‌باشند. مخصوصاً برای اظهار معرفت در جلو معلم خود. در حین مشاعره معلم باید مواظب باشد که اطفال اشعار را درست و بی غلط و صریح و با تلفظ خوب و شمرده بخوانند. {۱۳۶} در حقیقت مشاعره به منزله اجری است که معلم به شاگردان می‌دهد و از این رو می‌تواند به آن‌ها بگوید در صورتی که در ضمن هفته ساعی و خوش اخلاق باشید در آخر هفته اجازه مشاعره می‌دهم. مشاعره فواید چندی دارد که تذکار آن به عقیده بنده مفید بلکه لازم است:

۱- تولید رقابت از حیث مسابقت در بین اطفال.

۲- به واسطه مشاعره دروس حفظی گذشته مذاکره شده بهتر و بیشتر در حافظه ثابت می‌گردد.

۳- خوش آیند اطفال است. شاید خود شماها ملاحظه نموده باشید که وقتی دو بچه با هم مشاعره می‌کنند چه لذتی می‌برند.

۴- سبب زرنگی و چابکی و تفرس اطفال می‌شود زیرا که آن‌ها را وامی‌دارد جواب خود را فوراً تهیه کنند و بعضی اوقات حرف آخر شعر را قبل از خواندنش حدس بزنند.

## ۷- مشق تکلم

در صورتی که نکات سابق‌الذکر در باره اطفال معمول شود پس از مدت خیلی می‌توانند بخوانند و بفهمند. ولی فهمیدن و خواندن کافی نیست بلکه باید طوری کنیم که شاگرد بدون معاونت غیر بتواند صحیح تقریر کند و صحیح بنویسد. بعبارت اخری شاگردان را به مشق تکلم و انشا وا داریم. برای اینکه طفل بتواند صحیح حرف بزند و صحیح {۱۳۷} بنویسد باید یک عده لغات با معانی صحیح باو بیاموزیم. موافق پیرگام رسمی وزارت معارف مشق تکلم از سال اول تا سال چهارم است و در هر سال بر طبق طریقه مخصوصی باید اعمال شود.

## در سال اول

در قسمت اول سال لغات تازه به شاگرد یاد ندهید بلکه معانی لغات معمولی را که می‌دانند برای آن‌ها تصریح کنید. مثلاً اسباب کلاس، لباس، چیزهائی که در بازار و خیابان دیده می‌شود برای آن‌ها مختصراً شرح دهید. وا دارید که از آن لغات معمولی بعضی از جمله‌های خیلی ساده بسازند مثلاً از شاگرد نپرسید که در حیاط چه می‌بینی؟ همین قدر که بگویند در حیاط حوض می‌بینم کفایت می‌کند.

در قسمت آخر سال بعضی قصه‌های کوچک برای آن‌ها شرح دهید و بعد از اتمام وا دارید که خودشان از خود نقل کنند. ولی باید معلم ملتفت باشد که هر گاه شاگرد به خطا رفت و غلط حرف زد فوراً تصحیح کند.

**در سال دوم** مشق تکلم به این طریق است که معلم دو سه کلمه مختلف مانند آجر، قلم، کتاب می‌دهد و شاگردان را وا می‌دارد که با آن‌ها جمله‌های خیلی ساده درست کنند. یا آنکه حکایتی را که در کتاب خود خوانده‌اند از خارج شرح دهند.

**در سال سوم و چهارم** چند کلمه معلم می‌دهد و شاگردان را وا می‌دارد که با آن‌ها جمله‌های صحیح که دارای معنای تمام باشد درست کنند و یا اینکه معلم وا دارد شاگردان {۱۳۸} را که تابلوهای دیواری را شرح دهند. مقصودم از تابلوهای دیواری نقاشی‌های گراور شده است که بعضی صحنه‌های زندگانی معمولی را می‌نمایاند. مانند: قلعه دهقانان، میدان شهر، میدان خرید و فروش و غیره. این قسم تابلوها تا به حال ساخته نشده، لیکن وزارت جلیله معارف در خیال تهیه آن‌ها است.

مطالبی را که تاکنون مطرح دادیم از قبیل دستور، دیکته و املا، مشق تکلم و غیره برای این بود که شاگردان را واداریم به‌طور صحیح بخوانند و تقریر کنند و غلط‌آملائی ننمایند. لیکن این‌ها کاملاً فارسی را به طفل تعلیم نمی‌کنند. یک چیز دیگری هم که از حیث اهمیت کمتر از مطالب مزبوره نیست انشائیه است چنانکه در یکی از کنفرانس‌های قبل در این خصوص مختصری عرض کردم حالا بی‌مناسبت نیست که اطلاعات خود را راجع به آن تکمیل کنیم.

## ۸- انشائیه

همه آقایان محترم به خوبی اطلاع دارند که انشائیه تاکنون در ایران معمول نبوده فقط از سه ماه قبل به این طرف کم‌کم در بعضی از مدارس متوسطه معمول شده و منصفین نتایج ماخوذه آن را تصدیق دارند. بلی چیزی که در ایران مرسوم بوده همان رقعہ نویسی به‌طور ناقص بود که آن هم در کلاس‌های بالا مثل پنجم و ششم تعلیم می‌شد. غرض ما از انشائیه این است که به اطفال خود یاد دهیم هر چه بخواهند به فارسی صحیح بتوانند بنویسند. {۱۳۹} چون تعریف و فواید انشائیه را دیده‌ایم اینجا دیگر

لازم به تکرار نیست. فقط در این کنفرانس در خصوص موضوع انشائیه، تهیه انشائیه و تصحیح آن گفتگو کرده، کنفرانس امروز را خاتمه می‌دهیم.

## ۱- موضوع انشائیه

موافق پرگرام رسمی وزارت جلیله معارف انشائیه از سال سیم به بالا باید معمول و متداول شود. منتها اینکه موضوع انشائیه در هر کلاس موافق قوه و فهم شاگردان خواهد بود.

**در سال سیم و چهارم** شرح اشیایی که در مدرسه و یا در خانه ما را احاطه کرده‌اند مثلاً شرح اطاق، حوض، چراغ، گلدان، صندلی ... .

شرح یا تعریف مناظری که مشاهده می‌شود مثلاً مناظری که در خیابان یا در خانه یا در بازار مشاهده می‌شود مانند دکان نانوايي، خرید نان، شرح رفت و آمد و ازدحام در میدان بزرگ شهر، شرح نزاعی که ما بین دو نفر در بازار برخاسته و پلیس مداخله نموده، ... .

**در سال پنجم و ششم** شرح مسافرت و گردش‌هایی که طفل نموده و بیان ضرب‌المثل‌های مشهور مانند این‌ها : اول باید چاه کند بعد مناره دزدید، انسان باید لقمه به اندازه دهانش بردارد، نابرده رنج گنج میسر نمی‌شود، ... .

کتاب کلید زندگانی آقای اعلم‌الدوله موضوع‌های بسیار مناسب برای سال پنجم و ششم دارد. {۱۴۰}

## ۲- تهیه انشا شده با معاونت شاگردان

۱- جستجو و پیدا کردن خیال موضوع: پس از آنکه موضوع انشائیه معین شد. آن وقت معلم به واسطه سوالات شفاهی شاگردان را هدایت به کشف مطلب می‌کند و به تدریج می‌گوید یکی از شاگردان روی تخته به‌طور خیلی مختصر می‌نویسد و یا این که خود معلم روی تخته شخصاً می‌نویسد، و شاگردان نگاه می‌کنند و فکر می‌نمایند. باز عرض می‌کنم که در روی تخته فقط به‌طور موجز هر یک از خیالاتی را که اطفال پیدا کرده‌اند با دو سه کلمه باید نوشت نه شرح آن را.

ب- نظم و ترتیب خیالات، معلم شباهت و رابطه بعضی خیالات را نشان می‌دهد آن وقت خیالات متمایل و متشابه را با یک علامت یا یک رقم می‌نمایاند به طوری که هر کس بفهمد آن‌ها در یک ردیف‌اند. سپس خیالات متمایل را بر حسب ترتیبی که با رقم برای آن‌ها معین کرده و می‌دارد بنویسند.

ج- تهیه عبارات و جمل: اگر معلم شاگردان خود را قابل به نوشتن و وقت پروراندن خیالات می‌داند آن‌ها را به حال خود را می‌گذارد که خودشان آنچه می‌دانند به ترتیبی که در روی تخته نوشته شده است بنویسند. اگر چنانچه معلم آن‌ها را قابل نمی‌داند آن وقت و می‌دارد شاگردان را که بر حسب ترتیب

و نظمی که در روی تخته معین شده موضوع را شفاهاً شرح و بسط دهند. بعد همان {۱۴۱} بیانات یا شبیه آن‌ها را در کلاس یا در خانه کتباً بنویسند. این‌ها برای شاگردان کلاس سیم و چهارم است. در سال پنجم و مخصوصاً در سال ششم بدیهی است که تهیه ترتیب انشائیه و ترتیب و نظم و تهیه عبارات و جمل باید مختصرتر از سال‌های قبل باشد و الا سبب می‌شود که شاگردان هیچ وقت نتواند موضوعی را مستقلاً و بدون معاونت غیر شرح و بسط دهند.

### ۳- تصحیح انشائیه

سابقاً در خصوص و اقسام تصحیح و فواید هر یک صحبت کردیم. حالا گمان نمی‌کنم تکرار آن‌ها لازم باشد فقط این مطلب را متذکر می‌شوم که تصحیح انشائیه‌ها هم باید در خانه به توسط معلم بشود (تصحیح شخصی) و هم در کلاس (تصحیح جمعی). البته برای تصحیح انشائیه باید نکات ذیل منظور شود:

ا- معلم ملاحظات عمومی خود را راجع به تمام تکالیف در ابتدای آن ساعتی که انشائیه دارد به شاگردان می‌گوید.

ب- ملاحظات خصوصی و مختصر راجع به هر شاگرد که در فوق تکلیف او نوشته در صورت لزوم بیان می‌کند و همچنین در صورتی که شاگرد انشائیه خود را به خوبی انجام داده باشد معلم او را در انظار دیگران تمجید می‌کند.

ج- معلم روی تخته غلط‌های عمومی را که در عبارات شده است، تصحیح می‌کند.

د- بالاخره معلم بهترین انشائیه‌ها را با صدای بلند در حضور همه شاگردان قرائت می‌نماید. {۱۴۲}

### کنفرانس نهم ۲۶ حمل ۱۳۹۸ [۱۲۹۸/۱/۲۶]

در دفعه گذشته طرز ملی مشق، دستور، املا و دیکته، حفظی، مشاعره و انشائیه را مطرح مذاکره قراردادیم. اینک وضع تدریس جغرافیا را که به نظر بنده خیلی اهمیت دارد و تاکنون در ایران بر وفق آن رفتار نشده مطرح قرار می‌دهیم. جغرافیا به صورت ظاهر چندان چیز مهمی نیست ولی در حقیقت بسیار مفید، بلکه لازم است.

### وضع تدریس جغرافیا

موافق پروگرام رسمی وزارت جلیله معارف جغرافیا از سال اول تا سال ششم باید در مدارس ابتدایی تدریس شود. ولی پس از این که از وضع تدریس آن کاملاً اطلاع حاصل شد یقین دارم تصدیق خواهید

فرمود که به هیچ وجه مطابق پرگرام رسمی رفتار نشده و مواد راجعه به جغرافیا در پرگرام به موقع اجرا گذاشته نشده است و آقایان معلمین از خود نپرسیده‌اند که این ماده را چگونه تدریس فرمایند.

به رای‌العین دیده‌ام که در سال دوم بعضی از بهترین مدارس تهران ممالک اروپا و شهرهای آن را شاگردان از حفظ می‌دانند و بعضی اوقات از روی نقشه هم می‌توانند نشان دهند بدون این که هیچ فهمیده باشند. {۱۴۳}

وجود این عیب در حقیقت به واسطه کتب جغرافیایی است، که در ایران معمول است زیرا که کتب جغرافیایی که در ایران به طبع رسیده تمام ناقص و هیچ یک حقیقتاً موافق پرگرام وزارتی نیست. این نقص مختص به کتب سال‌های دوم و سیم نیست بلکه کتب سال پنجم و ششم نیز ناقص است. مثلاً کتاب جغرافیای دیده‌ام که گذشته از فاقد بودن جغرافیای اقتصادی و بسیاری از نکات خیلی مهم جغرافیای دارای ۵۲ صفحه است که فقط نه صفحه آن متعلق به ایران و بقیه دیگر که ۴۳ صفحه باشد، متعلق به سایر ممالک است. در صورتی که اقلماً باید به عکس باشد یعنی مثلاً ۴۳ آن متعلق به ایران و نه صفحه تعلق به سایر ممالک داشته باشد. ما گمان می‌کنیم که تدریس جغرافیا یک نوع تجمل و لوکس است. در صورتی که پس از ذکر فواید آن ملاحظه خواهید فرمود که یکی از لوازم است.

شاید جغرافیا سابقاً آن قدر مهم نبوده ولی هر چه روابط بین‌المللی در تزايد است روز بروز هم اهمیت جغرافیا در حال تکاثر می‌باشد. تدریس و تحصیل جغرافیا دارای دو نوع فواید است یکی فواید عملی و دیگری فواید تربیتی.

### ۱- و اما فواید عملی آن

از طرفی تحصیل جغرافیا مطالب ذیل را راجع به ایران به ما یاد می‌دهد: حاصلخیزی ایران، {۱۴۴} صنایع ایرانیان، آتیه ایران را از نقطه نظر اقتصادی، مقامی را که در روی کره داراست، اهمیت ایران را در دنیا. از طرف دیگر این مطالب را نسبت به سایر ممالک به ما یاد می‌دهد؛ چگونگی خاک آن‌ها را، منابع ثروتی آن‌ها را، وسایل ایجاد و تولید آن‌ها را از قبیل فلاح، زراعت، صنعت، وسایل حمل و نقل آن‌ها را، تجارت آن‌ها را.

### ۲- و اما فواید تربیتی جغرافیا

۱- قوه باصره و بصیرت را تربیت می‌کند برای اینکه تحصیل جغرافیا ابتدا از تحصیل اشیا و آثار محیط شروع می‌شود.

ب- قوه متخیله را تربیت می‌کند، زیرا به واسطه تشریحات ممالک بعیده، اطفال آنها را مانند تصویر در دماغ<sup>۱</sup> خود تصور می‌کنند.

ج - قوه حاکمه و استدلالیه را تربیت می‌کند. زیرا به واسطه ربطی که بین خاک و منابع ثروتی هست و هم چنین به واسطه ربطی که بین زمین و آب و هوا و مخلوق است انسان حکم می‌دهد که فلان مملکت باید مثلاً از حیث فلاحت فلان طور باشد.

د- معرفت باری تعالی را زیاد می‌کند. {۱۴۵} زیرا انسان می‌بیند چه چیزهایی خداوند متعال خلق فرموده و چه آثار عجیبه و غریبه از قدرت خود در زمین باقی گذارده [است]. بنابراین عبودیت و ستایش ما در مقام حضرت احدیت زیادتر می‌شود.

ه- حس وطن پرستی را زیاد می‌کند. زیرا ثروت و قشنگی وطن ما را نشان می‌دهد و از این حیث می‌توان جغرافیا را معاون تاریخ قرارداد.

و- خضوع و خشوع را زیاد می‌کند. زیرا قبل از تحصیل جغرافیا شاید خود را از همه حیث برتر و بالاتر و از حیث تمدن و عظمت و وسعت خاک در درجه اول تصور کنیم. ولی پس از تحصیل و پیدا کردن اطلاعات می‌فهمیم که ایران فقط یک نقطه است در فضا و ممالکی هم هست که از حیث وسعت و عظمت و ثروت و غیره بر ما برتری دارند. به این سبب خضوع و فروتنی ما زیادتر می‌شود.

ر- باعث ترقی ما می‌گردد، زیرا پس از اینکه سایر ممالک عالم را شناختیم و از چگونگی حال آنها اطلاع حاصل نمودیم و آنها را از همه حیث از خود بالاتر دیدیم غبطه می‌خوریم و کار می‌کنیم که خود را به درجه آنها برسانیم.

این بود فواید جغرافیا. چگونه باید آن را تدریس کرد و چه متدی باید اتخاذ نمود؟

### ۳-متد عمومی

برای اینکه جغرافیا فواید فوق را دارا باشد باید طریقه [ای] اتخاذ نمود که طفل را وادار به : {۱۴۶}

۱- تبصر و تطلع

۲- تشریح

۳- استدلال

۱- مغز سر. ر.ک: لغت نامه دهخدا، وب سایت واژه یاب.<sup>۱</sup>

۱- تبصر و تطلع: یعنی نگاه نمودن با بصیرت و دقت به اشیای محیط. عقیده قسمتی از فلاسفه (حساسیون) این است که تا چیزی و محسوس انسان نشود، مفهوم نخواهد شد. موافق این عقیده برای تدریس جغرافیا لازم است که مواد آن را به طفل محسوس نمود تا به خوبی بفهمد. این کار مخصوصاً در سال اول و دوم لازم است زیرا قوه فهم اطفال خردسال کم می‌باشد و قادر بر درک اشیای مجرد نیست. برای مجسم نمودن اصطلاحات جغرافیایی کافی است که معلم طفل را در حیاط مدرسه برده در گوشه باغچه قدری آب ریخته اصطلاحات جغرافیایی را از قبیل خشکی، دریا و جزیره، و دماغه و غیره برای آن‌ها بیان نماید. و یا آن که اگر هوا مساعد باشد طفل را به گردشگاه برده، در ضمن گردش مطالب لازم جغرافیایی را باو بنمایاند. در ایران هیچ وقت شاگرد را به گردش نمی‌برند. در صورتی که این کار خیلی لازم است و شاگرد خیلی محظوظ می‌شود. صحیح است که با فقدان وسایل حمل و نقل گردش طفل دشوار است ولی نظر به فواید عملی و علمی و اخلاقی آن به عقیده ما به زحمتش می‌ارزد او را گاهگاهی از مدرسه خارج نموده، نصف روزی او را به باغات یا دهات و آبادی‌های مناسب از قبل شهر نو و دولاب، جوانمرد قصاب، یافت آباد، علی {۱۴۷} آباد، بهجت آباد، برد و در این نقاط جوی‌ها و جاده‌ها و راه آهن و قنات و کوه و سایر آثار جغرافیایی را باو نشان داد.

## ۲- تشریح

برای مجسم نمودن و فهماندن اصطلاحات جغرافیایی تبصر تنها کفایت نمی‌کند. زیرا تبصر منحصر است به آثار طبیعی که به توان نظیر آن‌ها را یا خود آن‌ها را محسوس نمود از قبیل کوه، رود، دره، ... . بدیهی است که بسیاری از آثار طبیعی را نمی‌توان برای طفل محسوس نمود. چگونه می‌توانید به یک بچه لاهیجانی مثلاً به وسیله تبصر بفهمانید صحرا چیست؟ بنابراین از همان ابتدا باید بعضی مطالب جغرافیایی را شرح داد.

ولی این نکته را هم ناگفته نگذاریم بعد از آن که شاگرد آثار جغرافیایی را به چشم خود دید تصور نواحی بعیده را قیاس می‌کند. مثلاً وقتی که جوی را دید تصور رودخانه را می‌کند و اگر برکه دید تصور دریا می‌نماید و اگر تپه دید تصور کوه می‌کند.

معلم باید از روی سفرهایی که خود او کرده و مسافرت‌هایی که بچه‌ها نموده‌اند و سفرنامه‌هایی که خوانده، گراورهایی که به طفل نشان می‌دهد و نقشه‌هایی که برای آن‌ها می‌کشد یا به آن‌ها ارائه می‌دهد اصطلاحات و مطالب جغرافیایی را مانند قصه شرح دهد.

مقصودم از گراور اشکالی است که در کتاب اطفال {۱۴۸} ممکن است یافت شود (ولی نه کتب حالیه). علاوه بر آن باید عکس، تصویر، کارت پستال و تابلوهای مخصوص راجع به مناظر مهمه به آن اشکال



کتاب افزوده ملاحظه کنید. چه اندازه طفل چیز یاد می‌گیرد و چقدر محظوظ می‌شود از دیدن کارت پستالی که مثلاً بندر انزلی یا بندر سوئت همپتن<sup>۱</sup> (انگلستان) را نمایش می‌دهد! پس از آنکه شاگرد بدو<sup>۲</sup> به واسطه تبصر چشم خود عوارض محیط خود را دید شرحی که معلم در آن باب بدهد فرا می‌گیرد و به خوبی تصور می‌کند.

### ۳- استدلال:

وقتی شاگرد روابط اوضاع جغرافیایی و اقتصادی مملکتی را فهمید از روی آن می‌تواند قیاس کند که فلان مملکت چگونه می‌تواند باشد. مثلاً وقتی که در نقشه می‌بیند مملکت یونان در کنار دریای مدیترانه واقع شده، سواحلش دارای بریدگی‌های زیاد و ایجاد پناهگاه‌های طبیعی برای کشتی می‌کند. استدلال می‌نماید که باید اهالی آن کشتیران باشند. یا اینکه وقتی جغرافیای انگلیس را می‌خواند و می‌بیند که انگلیس یک موقع تجارتی بسیار مساعد و استثنایی نسبت به اروپا و امریکا دارد و علاوه بر این منابع ثروتی و کارخانجات زیاده از حد دارد قیاس می‌کند که باید تجارت انگلیس خیلی اهمیت داشته باشد. و یا اینکه وقتی جغرافیای اقتصادی آلمان را می‌خواند و می‌بیند که در سواحل رود رن<sup>۲</sup> معادن آهن و ذغال سنگ و غیره بسیار یافت می‌شود. حدس می‌زند که باید آلمان از حیث صنعت مقام خیلی بزرگی را دارا باشد. {۱۴۹} پس از ذکر فواید و امتد عمومی جغرافیا و سایر مطالب راجعه به آن‌ها ببینیم چگونه جغرافیا را باید تدریس نمود.

### ۴- تدریس جغرافیا

تدریس جغرافیا در سال اول موافق پروگرام رسمی وزارت معارف عبارت است از مکالمات جغرافیایی بسیار ساده که توجه طفل را به آثار متعارفی و اصطلاحات جغرافیایی جلب نماید. برای شناساندن این آثار و عوارض اگر وقت گردش یعنی فصل بهار یا پاییز است بهتر آنست که معلم شاگردان را به گردش برد. و اگر وقت گردش نیست معلم باید در یک گوشه حیاط مدرسه با گل و آب اشکال جغرافیایی را درست نموده و به اطفال بنمایاند. مثلاً با آب به شکل جزیره، خلیج، دریاچه و غیره را درست نماید. پس از آن، آن‌ها را به کلاس برده در روی تخته سیاه شکل‌های بزرگ بکشد و مطالبی که در حیاط گفته در روی تخته سیاه بیان کند و توضیح دهد.

### در سال دوم

1 - Southampton.

2 - Rhein.

شاگردان تا سال دوم به درستی نمی‌توانند مطالبی که راجع به فضا و زمان است درک کنند و تصور نمایند. مثلاً اگر بگویید. فلان شهر تا فلان شهر هشتاد فرسخ است طفل نمی‌فهد و همچنین اگر بگویید عمر خیام در سنه ۵۱۷ فوت کرده [به] بچه هشت ساله منتقل نمی‌شود. اینست که باید مطالب راجع به زمان را در درس {۱۵۰} تاریخ و مطالب راجع به فضا را در درس جغرافیا در سال دوم باو فهماند. برای فهماندن فواصل باید از چیزهایی شروع کرد که خود طفل کرده [است]. مثلاً باید باو گفت از اینجا تا شهر نو ده برابر راهی است که بین مدرسه و خانه اوست.

وقتی طفل آن را فهمید می‌توانید به فواصل بزرگتر بپردازید ولی فراموش نفرمایید که همیشه مبدا و ماخذ را شهری بگیرید که طفل در آنجا سکنی دارد، مثلاً اگر طفل طهرانی حضرت عبدالعظم رفته می‌توانید باو بگویید فاصله طهران تبریز نود برابر فاصله طهران و حضرت عبدالعظیم است بدیهی است که نباید به این جزئی بیان قناعت کنید و باید برای بچه مجسم کنید که نود برابر فاصله بین طهران و حضرت عبدالعظیم یعنی چه.

در این سال باید شروع کرد به فهماندن نقشه به شاگرد. اگر یک مرتبه نقشه آسیا را جلو شاگرد نیاورید هیچ ملتفت نمی‌شود ولو اینکه باکمال قشنگی مواضع و امکنه را نشان دهد. اولاً معلم تخته‌سیاه را به‌طور افقی در روی میزی قرار می‌دهد. بدین طور هر یک از دیوارهای کلاس موازی می‌شود با یکی از اضلاع تخته سیاه. آن وقت با معاونت شاگردان نقشه کلاس و میزها را می‌کشد. در درس دیگر در دفعه بعد وقتی که معلم مطمئن شد درس اول را فهمیده‌اند نقشه یکی از کلاس‌های مجاور را می‌کشد و در آن ضمن حالی می‌کند که مثلاً از این کلاس چگونه باید رفت به اطاق مجاور و از کجا باید عبور کرد و در همان وقت {۱۵۱} در روی تخته سیاه راهروها را می‌کشد. بدین ترتیب معلم در درس‌های بعد نقشه :

تمام مدرسه، کوچه و خیابان‌های مجاور، محله (اگر ده باشد، نقشه ده) یا مسجد و میدان شهر، اطراف شهر را می‌کشد.

با این وضع شاگرد معنی نقشه را خواهد فهمید و معلم می‌تواند مقیاس نقشه را هم برای شاگردان بیان نماید. در اواخر سال دوم وقتی طفل به خوبی فهمید نقشه چیست باید کره باو نشان داد و فهماند که این همان نقشه‌جات معمولی است که برای نمایاندن روابط قطعات عالم با یکدیگر به شکل خود زمین در آورده‌اند. فهماندن کره برای تدریس جغرافیای عمومی عالم لازم خواهد بود.

**در سال سیم و چهارم**

در پیرگام رسمی وزارت معارف تدریس جغرافیای ایران به طور مختصر برای سال پنجم و ششم ذکر شده حالا که مدارس چهار کلاس‌های تاسیس یافته، لازم است جغرافیای خصوصی ایران در سال سوم و چهارم تدریس شود.

۱- معلم باید ناحیه‌ای که در آنجا مدرسه واقع شده است با تفصیل و دقت برای اطفالی تدریس کند. زیرا اغلب اطفال در آن ناحیه زندگی خواهند کرد. پس وضع جغرافیایی آنجا را بخوبی بدانند.

۲- هر طفل ایرانی پس از اتمام درس کلاس چهارم {۱۵۲} یعنی وقتی که سن او به یازده رسید باید بداند :

خاک ایران چگونه است؟ منابع زراعتی و صنعتی در کجا است؟ شهرهای بزرگش کدام است؟ کدام یک از رودخانه‌هایش قابل کشتیرانی است؟ در بناورش چه تجارتی می‌شود؟ یا سرحداتش چه تجارتی می‌شود؟

و الا بدون این اطلاعات مقدماتی چگونه ممکن است یک نفر ایرانی با کمال بصیرت شغل را سرحداتش چه تجارتی می‌شود و محل زندگانی خود را انتخاب کند. غیر از جغرافیای ایران در سال سوم و چهارم یابد.

۳- ذکر اجمالی از ممالک معتبره عالم نمود: برای اینکه شاگرد پس از خارج شدن از مدرسه چهار کلاسه باید به طور خیلی مجمل بداند که غیر از ایران ممالک دیگر با اوضاع مختلفه هم در روی زمین هست. ولی البته باید که این اطلاعات از روی فهم و نقشه باشد نه اینکه طوطی‌وار چیزی حفظ کرده باشند، بدون اینکه بفهمند. بدون مبالغه و اغراق عرض می‌کنم که وا داشتن اطفال به حفظ متن کتب جغرافیای خشک و ناقص به نظر بنده گناهی است غیر قابل عفو.

### در سال پنجم و ششم

مراجعه به جغرافیای ایران به طور مفصل و جغرافیای دول مهمه عالم. در کلاس پنجم و ششم به طریق اولی نباید معلم گمان کند که یک عده اسم بی‌معنی و بی‌فایده به شاگرد یاد دادن {۱۵۳} کفایت می‌کند، مثلاً اگر در جغرافیای اقیانوسیه قریب صد اسم بدون شرح به شاگرد یاد دهیم علاوه بر این که مفید فایده نخواهد بود بعد از خارج شدن از مدرسه به کلی فراموشش خواهد شد. بعلاوه به واسطه حفظ کردن و نفهمیدن ذهن طفل مشوب و خراب می‌شود.

### ۵- نقشه و نقشه کشی:

پیش گفتیم که یکی از وسایل تدریس جغرافیا تشریح از روی نقشه است. حالا هم همین مطلب را موضوع بحث قرار می‌دهیم تا به خوبی مفهوم شود. اساس عمده جغرافیا، جغرافیای فیزیکی و طبیعی است. اگر جغرافیای طبیعی یک قطعه را بخوبی بدانیم می‌توانیم پی به جغرافیای سیاسی آن قطعه ببریم. در ابتدای این کنفرانس این نکته را متذکر شدم و گمان می‌کنم با اندازه کفایت واضح باشد و لازم به ثبوت و مثل آوردن نباشد. خلاصه از اطاق سیم به بالا دائماً در تدریس جغرافیا نقشه استعمال نمود به طوری که:

مکان و موقع هر مملکتی، آثار و عوارض طبیعی هر یک از آن‌ها، مجامع انسانی در هر یک از آن‌ها، در دماغ و حافظه شاگردان متمکن و ثابت گردد. برای تدریس جغرافیا به‌طور دسته جمعی لابدیم از اینکه نقشه‌های دیواری بکار بریم. ولی هر نقشه صلاحیت استعمال در کلاس را ندارد. نقشه‌های دیواری خوب کلاسیک باید: صحیح {۱۵۴} ساده، واضح با رنگ‌های قشنگ و با سلیقه باشد.

به علاوه باید فقط اسامی مختصراً نوشته شده باشد (تا نقشه را سیاه و پر کند). آن اسامی به خط بزرگ و درشت باشد تا همه کلاس ببینند.

آن اسامی باید فقط اسامی مهمه و مفیده باشد. علاوه بر نقشه‌های دیواری چاپی، معلمی که به کلاس خود علاقه دارد می‌تواند با مداد رنگی نقشه مخصوصی برای اطاق خود درست کند.

در موقع پس گرفتن اگر ممکن است از روی نقشه‌های گنگ یعنی نقشه‌هایی که اسامی در آن طبع نشده باشد درس جغرافیایی را پس بگیرد.

### کره:

علاوه بر نقشه‌جات دیواری برای نمایاندن وضعیت ممالک نسبت به یکدیگر، وضعیت آب‌ها و دریاها، وضعیت خاک، سلسله‌های کوه‌ها و جریان‌های هوا، کوران‌های اقیانوس‌ها کره لازم است و باید در موقع تدریس آن را بکار برد.

### اطلس:

هر یک از شاگردان کلاس چهارم و پنجم و ششم باید یک کتاب نقشه یا اطلس داشته باشند که در مواقع لازمه بتوانند به آن رجوع نمایند. {۱۵۵} در این نوع اطلس‌ها که برای شاگردان ترتیب داده شده است فقط باید اسامی لازمه و مهمه ذکر شود - ذکر اسامی غیر لازمه سبب خستگی و ملامت طفل می‌شود - ما فعلاً اطلس نداریم و وسایل گراور [گراور] کردن هم به قیمت مناسب نداریم. ولی امیدوارم پس از استقرار صلح و سکونت در اروپا مصنفینی پیدا شوند که اطلس خود را در ممالک فرنگ گراور

کنند و به دست اطفال ما بدهند. وزارت جلیله معارف البته کمال مساعدت را با چنین مصنفینی خواهد نمود.

### نقشه‌کشی

پس از آنکه معلم درس جغرافیا را داد و از روی نقشه‌جات مختلف به شاگردان فهماند آن وقت تکلیفی که به آنها می‌دهد، نقشه‌کشی است، بدین وسیله تحقیق می‌کند و می‌بیند آیا شاگردان درس خود را فهمیده‌اند یا خیر.

نقشه‌کشی برای شاگردان سبب می‌شود که درس خود را بهتر یاد می‌گیرند و آن را کامل می‌کنند. مقصود از نقشه‌کشی تعیین و تصریح نمودن و زیاد کردن معلومات جغرافیایی طفل است. بنابراین باید معلم مواظب باشد که شاگردان:

به وسیله کاغذ کوبیه یا کاغذ نازک کپی‌ه نکنند، بوسیله **تربیع** نقشه که به آنها داده شده کوچک و بزرگ ننمایند. با الوان مختلف رنگ نزنند. بلکه باید شاگردان با هدایت نصف‌النهار و مدار از روی {۱۵۶} نقشه دیواری یا نقشه [ای] که معلم روی تخته کشیده، یا نقشه اطلس، نقشه خود را کشیده و تکلیف خود را انجام دهند. در این نقشه‌ها که شاگردان می‌کشند لازم است که با مداد رنگی سرحدات را از سواحل و راه‌ها را از رودخانه‌ها تمیز و تشخیص دهند.

اسامی که در آنها نوشته می‌شود باید خیلی محدود، باشد بلکه نوشتن حرف اول آنها هم کافی است. قبل از ختم این کنفرانس می‌خواهم مجملاً عرض کنم یک درسی [درش] جغرافیا از سال سیم به بالا چگونه باید باشد.

### ۶- درس جغرافیا

نقشه‌های دیواری چایی زیاد عمومی است و به این جهت نواحی که در آنها رسم شده زیاد کوچک نمایان است و چنانکه باید شاگردان ملتفت نمی‌شوند. بنابراین در حین تدریس جغرافیای ایران معلم در روی تخته نقشه بکشد. مثلاً اگر می‌خواهد حوضه سفید رود را تدریس کند، نقشه بزرگی از آن رود خانه می‌کشد. کوه‌های مجاور را با عرض قلم گچی به‌طور واضح نمایش می‌دهد و مواضع شهرها را در اطراف آن معین می‌کند. ولی اگر اطمینان کامل به کشیدن نقشه در حین درس نداشته باشد، می‌تواند قبل از درس با کمال فراغت نقشه بکشد. شب در وقت تهیه درس خود را به چند قسمت {۱۵۷} منطقی تقسیم نموده و به همان ترتیب در کلاس تدریس می‌کند. پس از درس دادن هر قسمت سوالات تحقیقی از شاگردان می‌نماید وقتی مطمئن شد که خوب فهمیده‌اند، شروع به تدریس قسمت دیگر می‌نماید.

وقتی درس به کلی تمام شد شاگردان کتاب را باز کنند. یک نفر از شاگردان می‌خواند و معلم اصطلاحات و لغات مشکله را بیان می‌کند. در حین درس باید شاگردان را عادت داد به کشیدن نقشه در توی کتاب روزانه خود. ولی در ابتدا (اطاق سیم) شاگردان به‌طور تکالیف بعد از تمام شدن درس نقشه را که معلم روی تخته‌سیاه کشیده در کتابچه خود نقل می‌کنند.

در موقع پس گرفتن آن درس شاگرد از حفظ نقشه را روی تخته می‌کشد و از روی آن نشان می‌دهد و بیان می‌کند: یا آنکه معلم یکی دو نفر را از شاگردان پای نقشه دیواری می‌فرستد و سوالاتی چند از او می‌نماید و شاگرد همان سوالات را با چوب در روی نقشه دیواری نشان می‌دهد و بیان می‌کند. {۱۵۸}

### خاتمه

بر ارباب خرد و اصحاب فضل و هنر پوشیده نیست که تربیت و تعلیم اطفال و نوباوگان ابتدا بعهد پد و مادر و بعد به عهده معلمینی است که در پیشگاه خدا و هیات جامعه مسئول می‌باشند. ترقی و تنزل و سعادت و شقاوت زندگانی اطفال بسته به تربیت پدر و مادر و تربیت و تعلیم معلمین است. پس باید معلمین دارای معلومات کافی و اخلاق و حرکات پسندیده و مرغوب بوده باشند تا بتوانند از عهده انجام چنین وظیفه بزرگی بر آیند. ولی از طرف دیگر برای یک نفر معلم به داشتن اخلاق و معلومات کافی نیست بلکه باید طرز تعلیم و تربیت را هم بداند تا بتواند با سهل طرق به نتیجه مقصود خود که تعلیم و تربیت اطفال است نائل شود. تحصیل اصول تعلیمات عملی سر رشته این مقصود را به دست می‌دهد یعنی به معلم راه‌های مختلفه تعلیم و تربیت را می‌نمایاند.

اصول تعلیمات عملی تاکنون در ایران تدریس نشده و آقایان معلمین حالیه با کمال زحمت و مشقت از روی تجربه و ذوق شخصی اقدام به تربیت و تعلیم می‌نمودند تا اینکه در این عصر و اوان حضرت اشرف آقای نصیرالدوله وزیر معارف و اوقاف و صنایع مستظرفه دامت شوکتة العالی که پیوسته در بسط علم و نشر معارف فعالیت و جدیت غیر قابل تقلیدی نشان داده‌اند، به خیال اصلاح {۱۵۹} مدارس و آموختن معلمین و مفتشین افتادند و نظر به مراتب تحصیلات عمیقه آقای پروفیسور عیسی خان در فرانسه و انگلستان داشتن یک عده کنفرانس در اصول تعلیمات عملی را به عهده ایشان واگذار فرمودند و برای آنکه عموم مردم بتوانند از آن استفاده نمایند این بنده در صدد بر آمدن کنفرانس‌هایی که به توسط ایشان داده می‌شود به طور فت و یادداشت با عباراتی ساده و خالی از آرایش که قریب به فهم باشد با مختصر شرح و بسطی به رشته تحریر در آورده به نظر معزیه الیه برساند که اگر مقتضی بدانند و مطبوع طبعشان باشد، به زیور طبع آراسته گردد؛ شاید بدین وسیله خدمتی به ابنای وطن عزیز شده باشد.

خوشبختانه این خدمت ناقابل در نظر ایشان مطلوب واقع شده و برای انجام این مرام منتهای موافقت و مساعدت را به این بنده فرمودند. امید است که در نزد ارباب خرد هم شرف قبول یابد و بکرم عمیم در

تصحیح اغلاط و لغزش‌های آن بکوشند و هر جا خطایی ببینند غمض عین فرمایند. با الله التوفیق و علیه التکلان. طهران رجب‌المرجب ۱۳۳۷ [ه.ق.]

### جواد

فارغ‌التحصیل مدرسه علوم سیاسی و ناظم و معلم مدرسه متوسطه دولتی نمره ۵ (کمالیه) {۱۶۰}

### اخطار

نه کنفرانس فوق مجموعه‌اً در یک جلد در کتابخانه سعادت واقعه [واقع] در خیابان ناصریه جنب شمس‌العماره به فروش می‌رسد. {۱۶۱}

پایان این نوشته را با شعری که بر دیوار کتابخانه دکتر عیسی صدیق منقش بوده و بعدها با کتیبه‌ای که توسط عمادالکتاب بر سر در منزل ایشان در خیابان هدایت نقش بسته بود به پایان می‌بریم (یغمایی، ۱۳۵۱، ص ۶۲۸):

مقصد ز کاخ و صفه و ایوان نگاشتن	کاشانه‌های سر بفلک بفراشتن
گل‌های رنگ رنگ و درختان میوه‌دار	در باغ و بوستان ز سر شوق کاشتن
دانی که چیست؟ تا به مراد دل اندر آن	یک لحظه دوستی بتوان شاد داشتن
ورنه چگونه مردم عاقل بنا کنند	از خاک خانه‌ای که ببايد گذاشتن

پیشنهاد تحقیقات آتی:

خوانندگان ممکن پس از مطالعه متن بازنویسی شده این کتاب با سوالات و موضوعات ذیل مواجه شوند:

- چرا تعداد قابل ملاحظه‌ای از مسایل و مشکلات مطرح شده و راهکارهای پیشنهادی در این کتاب با گذشت یک قرن هنوز کهنه به نظر نمی‌رسند؟
- از نتایج تجربیات قبلی در حوزه آموزش و پرورش چگونه در سیاستگذاری‌ها استفاده می‌شود؟
- جایگاه نظام مدیریت دانش در نظام آموزش و پرورش ایران

مواجه شوند، که به عنوان موضوعات تحقیقات آتی پیشنهاد می‌شوند.

منابع:

- حسینی، سیدجواد (مجموعه شخصی)، دیدار عیسی صدیق با استاد شه‌ریار در تبریز، تاریخ مشاهده ۱۳۹۷/۸/۸، در کانال شبکه اجتماعی تلگرام به آدرس @safinehyetabriz.
- آفازاده، احمد. ۱۳۸۴. "نگاهی تحلیلی بر سیر تحولات نظام تربیت معلم در ایران"، روانشناسی تربیتی، ۱، صص ۱۴۴-۱۲۳.
- شعبانی ورکی، بختیار و محمدی چابکی، رضا. ۱۳۸۷. "تاریخ فلسفه تعلیم و تربیت در ایران"، تعلیم و تربیت، ۹۶، صص ۵۰-۱۷.
- شهیدی مازندرانی، حسین. ۱۳۸۳. سرگذشت تهران، تهران: راه مانا و انتشارات دنیا.
- صدیق، عیسی. ۱۲۹۸. نه کنفرانس در اصول تعلیمات عملی یا پداگوژی پراتیک، تهران: [مجله اصول تعلیمات؟].
- صدیق، عیسی. ۱۳۳۷. ۱۳۱۲. "اقتراح؛ سهلترین راه اجرای تعلیمات ابتدایی اجباری چیست؟"، مهر، ۸، صص ۵۶۷-۵۶۱.
- صدیق، عیسی. ۱۳۳۲. سیر فرهنگ: در ایران و مغرب زمین، یا، مجملی از تحول آموزش و پرورش از آغاز تاریخ تا زمان حاضر، تهران: دانشگاه تهران؛ موسسه چاپ و انتشارات.
- صدیق، عیسی. ۱۳۳۷. مشهودات چهل ساله در فرهنگ، تهران: انتشارات باشگاه مهرگان.
- صدیق، عیسی. ۱۳۵۲. چهل گفتار درباره سالگردهای تاریخی؛ یادبود دانشمندان معاصر تاریخ و فرهنگ ایران، تهران: انتشارات کتابفروشی دهخدا.
- صدیق، عیسی. ۱۳۹۷. ایران مدرن و نظام آموزشی آن، ترجمه: علی نجات غلامی، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- قاسمی پویا، اقبال. مدارس جدید در دوره قاجاریه، بنیان و پیشروان، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- محبوبی اردکانی، حسین. ۱۳۷۰. تاریخ موسسات تمدنی جدید در ایران، ج ۱، تهران: موسسه انتشارات و چاپ دانشگاه تهران.
- مناشری، دیوید. ۱۳۹۶. نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن، تهران: حکمت سینا.
- یزدانی، مرضیه. ۱۳۷۸. "تأسیس دارالمعلمات (دانش‌سرای دختران) و تحصیلات بانوان"، گنجینه اسناد، دوره ۹، ۳ و ۴، صص ۸۱-۴۷.
- یغمایی، اقبال. ۱۳۵۰. "میرزا احمد خان نصیرالدوله بدر هجدهمین وزیر معارف ایران"، تعلیم و تربیت، ۱۲۴، صص ۶۴-۵۶.
- یغمایی، اقبال. ۱۳۵۱. "سه هنری"، تعلیم و تربیت، ۲۹۲، صص ۶۲۸-۶۲۶.
- یغمایی، اقبال. ۱۳۵۳. "عیسی صدیق سی و ششمین وزیر فرهنگ"، تعلیم و تربیت، ۷۷، صص ۶۰-۴۷.
- پایگاه اینترنتی مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی ایران، پروگرام کابینه آقای مشیرالدوله (مصوب ۱۲ جمادی الاول ۱۳۳۳ قمری)، تاریخ مشاهده ۱۳۹۷/۸/۸، قابل دسترس در آدرس:

<http://rc.majlis.ir/fa/law/show/97740>



- پایگاه اینترنتی موسسه مطالعات تاریخ معاصر ایران، تصویر جمعی از معلمان و محصلان مدرسه کمالیه تهران در سال ۱۳۲۰ق، شماره آرشیو: ۳۴۳۳ ع، تاریخ مشاهده ۱۳۹۷/۸/۸، قابل دسترس در آدرس:

[http://www.iichs.ir/Picture-4999/%D8%A2%D9%85%D9%88%D8%B2%DA%AF%D8%A7%D8%B1%D8%A7%D9%86-%D9%88-%D8%AF%D8%A7%D9%86%D8%B4%E2%80%8C%D8%A2%D9%85%D9%88%D8%B2%D8%A7%D9%86-%D9%82%D8%A7%D8%AC%D8%A7%D8%B1%DB%8C-%D8%AF%D8%B1-%D8%A2%DB%8C%DB%8C%D9%86%D9%87-%D8%AA%D8%B5%D8%A7%D9%88%DB%8C%D8%B1\(1\)?id=4999](http://www.iichs.ir/Picture-4999/%D8%A2%D9%85%D9%88%D8%B2%DA%AF%D8%A7%D8%B1%D8%A7%D9%86-%D9%88-%D8%AF%D8%A7%D9%86%D8%B4%E2%80%8C%D8%A2%D9%85%D9%88%D8%B2%D8%A7%D9%86-%D9%82%D8%A7%D8%AC%D8%A7%D8%B1%DB%8C-%D8%AF%D8%B1-%D8%A2%DB%8C%DB%8C%D9%86%D9%87-%D8%AA%D8%B5%D8%A7%D9%88%DB%8C%D8%B1(1)?id=4999)

- پایگاه اینترنتی موسسه مطالعات تاریخ معاصر ایران، اعلامیه دارالمعلمین مرکزی مبنی بر پذیرش متقاضیان از طریق آزمون، شماره آرشیو عکس: ۱۰-۲۵۶ الف، تاریخ مشاهده ۱۳۹۷/۸/۸، قابل دسترس در آدرس:

<http://www.iichs.ir/Picture-1817/%D9%85%D8%AC%D9%85%D9%88%D8%B9%D9%87-%D8%A8%DB%8C%D8%B3%D8%AA-%D9%88-%DA%86%D9%87%D8%A7%D8%B1%D9%85/?id=1817>

- فرهنگد، جلال. "تاگور در ایران"، پایگاه اینترنتی موسسه مطالعات تاریخ معاصر ایران، شماره آرشیو عکس: ۱۰۵۰ ۱۷۲ ع، تاریخ مشاهده ۱۳۹۷/۸/۸، قابل دسترس در آدرس:

<http://iichs.org/magazine/sub.asp?id=637&theme=Gree...erPage72.Jpg&magNumber=72&magID=75&magIMG=>

## بررسی و مقایسه ی سبک های مدیریت کلاس فارغ التحصیلان دانشگاه فرهنگیان با فارغ التحصیلان سایر دانشگاه ها

علی قنبری<sup>۱</sup> و مریم نادری لردجانی<sup>۲</sup>

دکتری علوم تربیتی، فلسفه تعلیم و تربیت، فرهنگی، مدرس دانشگاه و پژوهشگر، ایران (نویسنده مسئول)

۲. کارشناس مشاوره و راهنمایی، آموزگار آموزش و پرورش شهرستان لردگان

**Mail:ghanbariali1230@yahoo.com**

### چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی و مقایسه ی سبک های مدیریت کلاس معلمان فارغ التحصیل دانشگاه فرهنگیان با فارغ التحصیلان سایر دانشگاه ها بود. روش پژوهش توصیفی و از نوع علی-مقایسه ای بود. جامعه آماری شامل کلیه معلمان شاغل به کار در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ بودند که از بین آن تعداد ۱۸۰ نفر فارغ التحصیل تربیت معلم و ۱۸۰ نفر فارغ التحصیل سایر دانشگاه ها به شیوه تصادفی به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند و به پرسشنامه سبک های مدیریت کلاس (ABCC) پاسخ دادند. اعتبار

<sup>۱</sup> - دکتری علوم تربیتی - فرهنگی و مدرس دانشگاه و پژوهشگر، ایران E

Mail:ghanbariali1230@yahoo.com

<sup>۲</sup> - کارشناس مشاوره و راهنمایی - آموزش و پرورش شهرستان لردگان

پرسشنامه از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۸ بدست آمد. تجزیه و تحلیل داده ها در محدوده آمار توصیفی از میانگین و انحراف معیار و در محدوده آمار استنباطی از t مستقل استفاده گردید. کلیه داده های حاصل با استفاده از نرم افزار spss 21 تجزیه و تحلیل شد. یافته ها نشان داد که بین سبک های مدیریت کلاس معلمان فارغ التحصیل دانشگاه فرهنگیان با فارغ التحصیلان سایر دانشگاه ها تفاوت معناداری وجود دارد. فارغ التحصیلان دانشگاه فرهنگیان بیشتر از سبک مدیریت کلاسی تعاملی استفاده می کنند. فارغ التحصیلان سایر دانشگاه ها از سبک مدیریت کلاسی مداخله گرا استفاده می کنند. بحث و نتیجه گیری: با برگزاری دوره های آموزشی برای معلمان فارغ التحصیل از سایر دانشگاه ها سبک مدیریت کلاسی آموزش داده شود.

کلید واژه ها: سبک های مدیریت کلاسی، دانشگاه فرهنگیان، فارغ التحصیلان.

## ***The study and compare to classroom management styles graduates educators with graduates of other universities***

Ghanbari.A<sup>1</sup> & Nadri lordjani .M<sup>2</sup>

1. Ph.D Philosophy of Education, Cultural, University lecturer and researcher, Iran (responsible author)

2. Expert counseling and counseling, Lordean County Education Tutors

### **Abstract**

The purpose of the present study was to investigate and compare classroom management styles of graduate teachers at Farhangian University with graduates from other universities. The research method was descriptive and was causal-comparative. The statistical population consisted of all teachers working in the academic year of 96-95. Among them, 180 teachers graduated and 180 graduated from other universities were selected randomly as a statistical sample and assigned to the ABCC ) Responded. The reliability of the questionnaire was obtained through Cronbach's alpha coefficient of 0/68. Data analysis was done using descriptive statistics of mean and standard deviation, and inferential statistics, independent variance and independent t-test were used. All data was analyzed using SPSS software. Results showed that there is a significant difference between the management styles of the teachers who graduated from the Farhangian University with the graduates of other universities. Graduates of the University of Cultural Sciences use more than an interactive classroom management style. Graduates from other universities use intermediate classroom management style. Conclusion: By providing training courses for teachers graduating from other universities, to teach classroom management.

. Key words: Classroom management styles, Farhangian University, graduates

## مقدمه

یکی از اهداف اساسی در پژوهش های تربیتی شناخت عوامل موثر بر میزان یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است. همچنین خط مقدم فعالیت های آموزشی و تربیتی و جایگاه آماده نمودن افراد برای زندگی در جهان در حال تغییر کلاس درس است (کنتی، ۲۰۱۱). نتایج مطالعاتی که به بررسی عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پرداخت، نشان داد که از بین ۱۱۳ متغیر مورد بررسی، مدیریت کلاس، تأثیر مستقیم بیشتری بر دستاوردهای تحصیلی دانش آموزان داشت. (دیجیک و همکاران، ۲۰۱۱). سرعت یادگیری و میزان پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان، متفاوت است و تحت تاثیر عوامل متعددی است (دمکران و دیمر با<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰)، یکی از این عوامل سبک های مدیریت کلاسی است که تاثیر مهمی بر جریان یادگیری دانش آموزان دارد. بر اساس تعریف، سبک مدیریت همان ترجیحات معلم است و می توان آن راشیوه ای دانست که معلمان در کلاس درس به سایر شیوه ها ترجیح می دهند. (بازیک، ۲۰۰۵، ادیتا ۲۰۱۰). سبک های مدیریت کلاس شامل رفتارهای شخصی معلم و مواد آموزشی مورد استفاده ایشان در انتقال اطلاعات به فراگیران است (شعبانی، ۱۳۸۷). عده ای از معلمان از سبک کاربردی خود تا حدودی آگاه هستند و بر حسب مزیت آن را به کار می برند و اما عده ای دیگر نا آگاه هانه سبک خاصی برای مدیریت کلاس خود بکار می برند. با توجه به اینکه معلمان برای کسب موفقیت در مدیریت کلاسی خود به مهارت علمی و فنی خاص نیاز دارند، لازم است راه های کوتاه تر و هموارتری را برای ارتقاء این امر درمورد استفاده قرار دهند (عزیزی، ۱۳۸۶). مهارت ها می را که معلم برای نیل به حفظ نظم و هدایت یادگیری فراگیران در کلاس درس انجام می دهد مدیریت کلاس نامیده می شود (راسل، ۲۰۰۷). لازم به ذکر است که رهبری و مدیریت کلاس یکی از کارکرد های ضروری معلم است. معلم به عنوان رهبر کلاسی باید با استفاده از امکانات موجود زمینه تحقق اهداف آموزشی را فراهم آورد (صفوی، ۱۳۸۸). مدیریت کلاس، کلیه تلاش های معلم برای سرپرستی فعالیت های کلاسی است که شامل آموزش، تعاملات اجتماعی و رفتار دانش آموزان است. مارتین و ین مدیریت کلاس را بوجود آورنده جو اجتماعی و روانشناختی کلاس می دانند و بیان می دارند که مدیریت کلاس از سه جنبه مدیریت آموزش<sup>۳</sup>، مدیریت افراد<sup>۴</sup> و مدیریت رفتار<sup>۵</sup> تشکیل یافته است (کازو، ۲۰۰۹). دانش مدیریت و سبک های مبتنی بر آن از عوامل تاثیر گذار بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می باشند (مرزونو<sup>۶</sup>، ۲۰۰۳). مدیریت کلاس، هنر به کار بردن دانش تخصصی و بهره گیری از مهارت های کلاس داری در مدیریت دانش آموزان به سوی اهداف مطلوب و مد نظر آن ها و جامعه می باشد. منظور از سبک مدیریت کلاس شیوه ای است که معلم برای کنترل دانش آموزان و برقراری نظم و انضباط به کار می برد، اما باید گفت که کنترل کلاس، اصطلاحی برای توصیف تلاش های معلم برای سرپرستی تمام فعالیت های کلاس است که شامل فعالیت های یادگیری، تعاملات اجتماعی و رفتار دانش آموزان می شود. بنابراین، کنترل کلاس شامل انضباط است، اما محدود به آن نیست. مدیریت

<sup>1</sup> - Demirkan & Demirbas

<sup>2</sup> - Classroom management

<sup>3</sup> - Instruction Management

<sup>5</sup> - Behavior Management

<sup>6</sup> . Marzano

<sup>۴</sup> - People Management

کلاس به ایجاد محیط امن و محرک برای یادگیری اشاره دارد. این مفهوم، ترکیبی از شخصیت معلم، توانایی ها و رهبری حرفه ای او می باشد. در حوزه مدیریت کلاس، دیدگاه های متعددی وجود دارد که هر یک از آن ها به جنبه ای از مسأله پرداخته است. از بین نظریات، نظریه Nolan و Levin شهرت بیشتری دارد که مدیریت کلاس را طیفی از عدم مداخله<sup>۱</sup>، تعامل گرا<sup>۲</sup> و مداخله گرا<sup>۳</sup> می داند. نظریه عدم مداخله در مدیریت کلاس، مبتنی بر نظام اعتقادی، فلسفی و روانی خاصی است که به مشترکات انسانی و دانش آموز محوری اشاره دارد. این که دانش آموز باید مسؤولیت اصلی کنترل رفتار خویش را به عهده بگیرد، ایده اساسی در این دیدگاه است. حامیان این دیدگاه باور دارند که دانش آموز در مورد کنترل رفتار خود توانمند می باشد و اگر برای این امر فرصتی به او داده شود، از عهده این کار بر می آید. نقش معلم به عنوان مدیر کلاس، آن است که ساختار کلاس را به گونه ای هماهنگ و سازماندهی کند که کنترل رفتار دانش آموزان تسهیل شود. معلمان در این نوع از مدیریت کمتر احتمال دارد که دستور دهند یا از توبیخ و تنبیه استفاده نمایند. دانش آموزان آزادی بیشتری برای حرکت کردن در کلاس دارند و نکته مهم تر این است که مسؤولیت پذیری دانش آموزان در قبال رفتارهای خود، بیشتر مورد تأکید قرار می گیرد. در این صورت دانش آموزان رفتار معقولانه تری از خود نشان می دهند؛ چرا که دخالت های بی مورد معلم، آزادی دانش آموزان را که عامل اساسی برای رشد خودرهبری آن ها می باشد، کاهش خواهد داد. سیستم مداخله ای کلاس نیز مبتنی بر نظریه رفتارگرایی می باشد و بر این مبنا استوار است که نخستین مسؤولیت معلم، کنترل رفتار دانش آموز است. همچنین، اعتقاد دارد که دانش آموزان می خواهند معلم متصدی کلاس باشد و انتظار دارند که معلم مراقب رفتار فراگیران باشد؛ چرا که مبنای انضباط مثبت کلاسی، ایجاد محیطی است که توسط معلم فراهم می شود و دانش آموزان را بر می انگیزد تا رفتار مناسب را در این دیدگاه از خود نشان دهند. باور بر این است که یادگیری زمانی بهبود می یابد که رفتار مثبت به وسیله پاداش یا تأیید کردن تقویت شود. نقش معلم نیز کمک رسانی به کودکان برای یادگیری رفتار اجتماعی مطلوب می باشد. معلم و قوانین مدرسه نقطه اتکای این دیدگاه است که در حوزه مدیریت کلاس، به آن مدیریت معلم محور یا مدرسه محور می گویند. در این سبک، مدیریت کلاس مرکز توجه قوانین و مقررات تعیین شده از طرف مدرسه می باشد و دانش آموز با توجه به این عوامل، هدایت می شود. همچنین، هدف معلم نیز در این زمینه برقراری هرچه بیشتر نظم و انضباط در کلاس درس است تا دانش آموزان از این قوانین تخطی نکنند. (خدیری و همکاران، ۱۳۹۳). الگوی تعاملی در مدیریت کلاس، بر پایه این ایده اساسی استوار است که کنترل رفتار دانش آموز، مسؤولیت مشترک معلمان و فراگیران است و نمی توان مسؤولیت آن را فقط به معلمان واگذار کرد. طرفداران این نظریه، بسیاری از یافته های روان شناختی مدیریت دانش آموز محور را قبول دارند، اما معتقد هستند که ماهیت گروهی کلاس، مستلزم این است که معلم نیازهای گروه را به عنوان یک کل بر نیازهای فردی دانش آموزان ترجیح دهد و از راهبردهای گروهی آموزش بجای راهبردهای فردی استفاده کند (سرمدی، ۱۳۹۵). دانش آموزان بهرمنند از سبک های نوین و تعاملی مدیریت کلاس، عملکرد تحصیلی بهتری دارند. معلمان به عنوان محور اصلی تعلیم و تربیت همواره تلاش می کنند تا مطالب مورد نیاز دانش آموزان را به نحو احسن و قابل فهم به آنها منتقل کنند. بدیهی است که در این مسیر توانایی مدیریت و اداره کلاس و ایجاد رفتار مطلوب با دانش آموز از اهمیت خاصی برخوردار است. یادگیری فرایند مهم تطابق و سازش فرد است و بدون شک همه پیشرفت

1. Non-interventionist

2-Interactionist

3. Interventionist

های شگفت انگیز در دنیای کنونی زاده یادگیری انسان است (وت زیگ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴). با توجه به این مهم بررسی سبک های مدیریت کلاسی از اهمیت ویژه ای برخوردار است. در راستای بررسی سبک های مدیریت کلاسی پژوهش هایی انجام شده است از جمله مک کاسیلن (۱۹۹۲) به این نتیجه دست یافت که معلمان اثر بخش بیشتر از شیوه های مشارکتی استفاده می کنند و سعی در تعامل اثربخش و مشارکتی با دانش آموزان دارند. راینز در تحقیقات خود بیان می دارد که وقتی معلمان رفتار دوستانه با دانش آموزان دارند زمینه بروز خلاقیت را آنها ایجاد می کند (ساعتچی، ۱۳۸۷). مک لود (۲۰۰۵) در پژوهش نشان داد که توجه به زمان و تعامل در کلاس به پیشرفت تحصیلی دانش آموزان منجر می شود. به عقیده ولفگانگ (۲۰۰۴) در بین سبک های مدیریت کلاسی، سبک تعاملی که با تکیه بر اصول مکتب روانشناسی یادگیری است بانی پیشرفت خوب دانش آموزان می باشد. نظریه های مدیریت کلاس از جمله آلبرت (۱۹۸۹) و واقعیت درمانی ویلیام گلسر (۱۹۹۲) بر این عقیده اند که سبک مدیریت کلاسی تعاملی محیط مناسبی برای رشد شناختی دانش آموزان فراهم می کند. رودهاوس (۲۰۰۷) نیز در تحقیق خود به این نتیجه دست یافت که معلمان نقش بسیار مهمی در هدایت دانش آموزان دارند. همچنین معلمان در نقش مدیران کلاس باید تلاش کنند تا تعاملی سازنده را در کلاس درس بوجود آورند. یزدی و عالی (۱۳۸۷) نیز در تحقیقات خود به این نتایج دست یافتند که دانش آموزان دارای معلم تعاملی گرا در مقایسه با مداخله گرا مهارت های شناختی بالاتری دارند و مهارت های شناختی حاصل از این سبک مدیریتی کلاس در پسران بالاتر از دختران می باشد. چنین استنباط می شود که معلمان بر حسب سبک مدیریت کلاسی خود بهتر می توانند در تعامل با یادگیری قرار گیرند و اگر فرایند یادگیری دانش آموزان با سبک مدیریت معلم مطابقت داشته باشد به عملکرد تحصیلی بهتری منجر خواهد شد. سبک های مدیریت کلاس یکی از عوامل تأثیرگذار بر موفقیت تحصیلی دانش آموزان هستند فلذا به دلیل اهمیت موضوع و نقش سبک های مدیریت کلاسی در موفقیت تحصیلی دانش آموزان، مسئله این است که آیا بین سبک های مدیریت کلاسی فارغ التحصیلان دانشگاه فرهنگیان با فارغ التحصیلان سایر دانشگاه ها تفاوت معناداری وجود دارد؟

### روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و با توجه به نحوه گرد آوری اطلاعات توصیفی و از نوع علی-مقایسه ای بود. جامعه آماری شامل کلیه معلمان شاغل به کار در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ بودند که از بین آن تعداد ۱۸۰ نفر فارغ التحصیل تربیت معلم و ۱۸۰ نفر فارغ التحصیل سایر دانشگاه ها به شیوه تصادفی به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند و به پرسشنامه سبک های مدیریت کلاس (ABCC) پاسخ دادند. به منظور تجزیه و تحلیل داده ها در محدوده آمار توصیفی از میانگین و انحراف معیار و در محدوده آمار استنباطی از تحلیل واریانس و  $t$  مستقل استفاده گردید. کلیه داده های حاصل با استفاده از نرم افزار SPSS 21 تجزیه و تحلیل شدند.

### ابزار پژوهش

پرسشنامه سبک های مدیریت کلاس (ABCC)

در این پژوهش جهت گرد آوری داده ها از پرسشنامه محقق ساخته سبک های مدیریت کلاسی استفاده شد. که بر اساس چارچوب نظری ولفگانگ و گلیگمن<sup>۲</sup> و با الگو گیری از پرسشنامه باور های معلمان در خصوص کنترل کلاس (ABCC)

1. Wow zik

2- Wolfgang & Geligman

از مارتین و همکاران<sup>۱</sup> طراحی شده است. این پرسشنامه به سنجش باورهای معلمان در خصوص نحوه کنترل کلاس بر مبنای سه رویکرد (مداخله گرا، تعاملی و غیر مداخله گرا) می پردازد. پرسشنامه از ۲۵ گویه تشکیل گردید که برای هر یک از این سؤال ها ۴ پاسخ پیشنهاد شده و بر اساس مقیاس درجه بندی لیکرت تنظیم شده است. این پرسشنامه سبک مدیریت کلاسی معلمان را می سنجد. پاسخ های پیشنهادی از نمره ۱ تا ۴ رتبه بندی شدند. اگر گزینه پیشنهادی با شیوه مدیریت کلاسی نمونه مورد پژوهش کاملاً، تا حدی، اندکی و یا خیلی کم مطابقت داشته باشد به ترتیب نمره چهار تا یک منظور می شود. نمره بالا در این طیف نشان دهنده سبک مدیریت مداخله گرا متوسط تعاملی و نمره پایین غیر مداخله گرا می باشد. روایی پرسشنامه که توسط متخصصان درباره صحت و سقم گویه ها و هماهنگی با ابعاد متغیر بررسی شد مورد تأیید قرار گرفت. همچنین جهت تعیین پایایی از ضریب آلفای کرانباخ استفاده گردید طبق برونداد نرم افزار SPSS ضریب آلفا برای ۲۵ گویه ۰/۷۸ گزارش شده است. که نشان دهنده پایایی معنا دار این پرسشنامه است

## یافته ها

جدول ۱ فراوانی و درصد معلمان به تفکیک دانشگاه محل تحصیل و سبک مدیریت کلاسی

متغیر	n	درصد
دانشگاه فرهنگیان	۱۸۰	۵۰
غیر فرهنگیان	۱۸۰	۵۰
سبک مدیریت عدم مداخله	۵۰	۲۸
کلاسی فارغ تعاملی	۱۰۰	۶۰
التحصیلان دانشگاه فرهنگیان مداخله گرا	۳۰	۲۲

<sup>1</sup>-Martin et al ,1998

۲۲	۴۰	عدم مداخله	سبک مدیریت
۲۵	۴۵	تعاملی	کلاسی
۵۳	۹۵	مداخله گرا	التحصیلان سایر دانشگاه ها

جدول ۲ آزمون تباری فارغ التحصیلان دانشگاه فرهنگیان و غیر فرهنگیان در مقوله سبک مدیریت کلاسی عدم مداخله

مقوله	گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	t	درجه آزادی	سطح معنای
سبک مدیریت کلاسی عدم مداخله	فرهنگیان	۱۸۰	۷۸/۸۴	۹/۵۶	.۸۹	۳۹۸	/۳۷
	غیر فرهنگیان	۱۸۰	۷۴/۹۳	۹/۶۸			

جدول ۲ نشان داد: با توجه به اینکه t مشاهده شده (۸۹/۸۹) با درجه آزادی ۳۹۸ در سطح معناداری (۰/۳۷) از ۰/۰۵  $P=$  بزرگتر می باشد می توان نتیجه گرفت که تفاوت معناداری بین دو گروه از نظر میزان استفاده از سبک عدم مداخله وجود ندارد.

جدول ۳ آزمون تباری فارغ التحصیلان دانشگاه فرهنگیان و غیر فرهنگیان در مقوله سبک مدیریت کلاسی تعاملی

مقوله	گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	t	درجه آزادی	سطح معنای
سبک مدیریت کلاسی تعاملی	فرهنگیان	۱۸۰	۷/۹۰	۳/۶۳	۲/۰۹	۳۹۸	۰/۰۳
	غیر فرهنگیان	۱۸۰	۶/۸۷	۳/۳۶			

جدول ۳ نشان داد: با توجه به اینکه t مشاهده شده (۲/۰۹) با درجه آزادی ۳۹۸ در سطح معناداری (۰/۰۳) از ۰/۰۵  $P=$  کوچکتر است، می توان نتیجه گرفت که تفاوت معناداری بین دو گروه از نظر میزان استفاده از سبک تعاملی وجود دارد و فارغ التحصیلان دانشگاه فرهنگیان نسبت به فارغ التحصیلان سایر دانشگاه ها به میزان بیشتری از سبک مدیریت کلاسی تعاملی استفاده می کنند.

جدول ۴ آزمون تباری فارغ التحصیلان دانشگاه فرهنگیان و غیر فرهنگیان در مقوله سبک مدیریت کلاسی مداخله گرا

مقوله	گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	t	درجه آزادی	سطح معنای
-------	------	-------	---------	--------------	---	------------	-----------

۰/۰۲	۳۹۸	۲/۲۹	۸/۹۴	۶۸/۷۴	۱۸۰	فرهنگیان	سبک
			۹/۶۲	۷۱/۶۴	۱۸۰	غیر فرهنگیان	مدیریت کلاسی مداخله گرا

جدول ۴ نشان داد: با توجه به اینکه مشاهده شده (۲/۲۹) با درجه آزادی ۳۹۸ در سطح معناداری (۰/۰۲) از ۰/۰۵  $P <$  کوچکتر است، می توان نتیجه گرفت که تفاوت معناداری بین دو گروه از نظر میزان استفاده از سبک تعاملی وجود دارد و فارغ التحصیلان دانشگاه فرهنگیان نسبت به فارغ التحصیلان سایر دانشگاه ها به میزان کمتری از سبک مدیریت کلاسی مداخله گرا استفاده می کنند.

### بحث و نتیجه گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین سبک های مدیریت کلاسی فارغ التحصیلان دانشگاه فرهنگیان و فارغ التحصیلان سایر دانشگاه ها تفاوت معناداری وجود دارد. این نتایج با نتیجه پژوهش های نورتون (۲۰۰۸)، راف (۲۰۰۷)، و شعبانی (۱۳۸۷) که بیانگر وجود تفاوت معنا داری بین سبک های مدیریت کلاسی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان هستند، همسو می باشد. همانطور که نتایج پژوهش نشان داد فارغ التحصیلان دانشگاه فرهنگیان بیشتر از سبک تعاملی برای مدیریت کلاس های خود استفاده می کنند و این در حالی است که اکثر پژوهش ها بر عملکرد موفقیت آمیز بودن این شیوه مدیریت کلاسی صحه گذاشته اند. از جمله کازو (۲۰۰۹)، رود هوس (۲۰۰۷)، مک لود (۲۰۰۵)، و لوفگانگ (۲۰۰۴) ادیتا (۲۰۱۰) و یزدی و عالی (۱۳۸۷) که همگی بر عملکرد تحصیلی موفق دانش آموزان دارای معلم سبک تعاملی تاکید دارند. از آنجایی که در این پژوهش معلمان فارغ التحصیل از سایر دانشگاه ها بیشتر به سبک مداخله گرا توجه دارند لازم است که این معلمان در دوره های ضمن خدمت و کارگاه های آموزشی با عناوین مدیریت تعاملی شرکت نمایند تا ضمن یادگیری این روش ها بتوانند تاثیر بیشتری بر یادگیری دانش آموزان داشته باشند. از آنجایی که پژوهش حاضر در جامعه ای با حجم ثابت انجام گردید در تعمیم نتایج باید جانب احتیاط را رعایت نمود. به پژوهشگران پیشنهاد می شود تا به بررسی تاثیر سبک های مدیریت کلاسی در جوامع وسیع تر، با مداخله جنسیت و سطوح مختلف تحصیلی بپردازند.

### تشکر و قدردانی

از همه کسانی که ما را در انجام این پژوهش یاری نمودند کمال تقدیر و تشکر را داریم.

### منابع

خدیری خان آبادی، عبدالرضا و پورشافعی، هادی (۱۳۹۳) رابطه مدیریت کلاس معلمان با خودکارآمدی دانش آموزان مقطع ابتدایی فصلنامه تعلیم و تربیت دوره ۳۰ پاییز ۱۳۹۳ شماره ۱۱۹ ساعتچی، محمود (۱۳۸۷). روانشناسی کاربردی برای مدیران. تهران نشر ویرایش.

سرمدی، محمد رضا. صیف، محمد حسن. (۱۳۸۸) مدیریت کلاس. تهران، نشر پیام نور.

سیف، علی اکبر (۱۳۹۱). روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش. تهران: دوران.

شعبانی، حسن (۱۳۸۷) مهار تهای آموزش. تهران، نشر سمت.

صفوی، امان الله (۱۳۸۸) کلیات روشها و فنون تدریس، تهران: معاصر.

عزیزی، فرهاد (۱۳۸۶). آموزش دانش پزشکی. تهران، فصلنامه پزشکی و سلامت. شماره ۴: ۱۱۰-۱۲۴.



یزدی، امین، عالی، آمنه (۱۳۸۷). بررسی تاثیر سبک های مدیریت کلاس بر رشد مهارت های شناختی دانش آموزان. فصلنامه مطالعات روانشناسی دانشگاه فردوسی. شماره ۸.

Aditya, K. S., & Banshi, D. (2010). An investigation of relationship between learning styles and performance of learners. *International Journal of Engineering Science and Technology*, 2(7), 2813-2819.

Demirkan, H., & Demirbas, O. (2010). The effects of learning styles and gender on the academic performance of interior architecture students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(1),

Djigic G, Stojiljkovic S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement.

*Procedia Soc Behav Sci*. 2011; 29(2011); 819-28.

Konti F. (2011). Teachers and students perceptions towards teachers' classroom management applications in primary schools. *Procedia Soc Behav Sci*. 2011; 15(2011):4093-97

Kazu, I. Y. (2009). The effect of learning styles on education and the teaching process. *Journal of Social Science*, 2, 85.

Marzano, R.J., & Marzano, J.S. (2003). The key to classroom management. *Educational leadership*, 9, 6-13.

McLeod, J. (2005). Key element of classroom management. London, MC. Grow Hill.

Norton, R.E. (2008). An effective and realistic approach to education and training in Achieving the potential of performance – Based teacher education, Washington, D.C

Rassool, G. H., & Rawaf, S. (2007). Learning style preferences of undergraduate nursing students. *Nursing Standard*, 21, 35.

Road house, M. (2007). Effective model and methods of classroom management, an action research study. dissertation. sam Houston State university.

Wetzig SM (2004). Learning style preferences & learning strategies in intensive care nurse education, University of Queensland, School of Nursing and Midwifery Publications, UQ Library.

Yazici, H.J. (2005). A study of collaborative learning style and team learning performance. *Education & Training*, p 150.

## سیر تاریخی برنامه درسی کارورزی در تربیت معلم ایران

اسمیه کاظمی

### چکیده

برنامه درسی کارورزی، برنامه یادگیری فکورانه و تجربی بر مبنای صلاحیت های علمی و حرفه ای دانشجو معلمان در صحنه عمل است. کارورزی یکی از مهم ترین دروس تربیت معلم است. در این رهگذر دانشجو معلمان دانش، مهارت و نگرش معلمی را در پرتو تلفیق دانش نظری و عملی و بر مبنای محیط های واقعی آموزش شی به دست می آورند. در این مقاله از روش کتابخانه ای و با استفاده از

phd\_kazemi 20@yahoo.com دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، مدرس دانشگاه فرهنگیان استان مرکزی<sup>1</sup>

## ابزار فیش برداری به بررسی سیر تاریخی برنامه درسی تاریخی برنامه درسی کارورزی در تربیت معلم ایران

اسمیه کاظمی<sup>۱</sup>

برنامه درسی کارورزی، برنامه یادگیری فکورانه و تجربی بر مبنای صلاحیتهای علمی و حرفهای دانشجو معلمان در صحنه عمل است. کارورزی یکی از مهمترین دروس تربیت معلم است. در این رهگذر دانشجو معلمان دانش، مهارت و نگرش معلمی را در پرتو تلفیق دانش نظری و عملی و بر مبنای محیطهای واقعی آموزشی به دست میآورند. در این مقاله از روش کتابخانه ای و با استفاده از ابزار فیش برداری به بررسی سیر تاریخی برنامه درسی کارورزی و اهمیت آن در تربیت معلم پرداخته شده است.

کلیدواژگان: برنامه درسی، کارورزی، تربیت معلم

### مقدمه و بیان مسئله:

معلمی هنر است ولی هنر برتر از آن تربیت معلم است. چنانچه تعلیم و آموزش مهارتهای تدریس در مراکز تربیت معلم بر پایههای گذاشته شود که معلمان جوان همواره درگیر عمل و تجربه شوند و با حرفهای که پیشه کردهاند، نس و الفت بیشتر بگیرند، به لیاقتهای فردی خود پی میبرند و آنها را بارور میسازند. (روؤف، ۱۳۸۶) کارآموزی را میتوان یک روش و راهبرد آموزشی معرفی کرد که بر مبنای الگوی استاد- شاگردی استوار است و از زمانهای پیدایش پیشهها و حرفها به دست انسان، جهت تولید ابزار، صنعتگری و غیره رواج داشته است. (فیوضات، ۱۳۷۲؛

ویگاند<sup>۲</sup>

کارورزی و اهمیت آن در تربیت معلم پرداخته شده است.

کلیدواژگان: برنامه درسی، کارورزی، تربیت معلم

### مقدمه و بیان مسئله:

معلمی هنر است ولی هنر برتر از آن تربیت معلم است. چنانچه تعلیم و آموزش مهارت‌های تدریس در مراکز تربیت معلم بر پایه‌ای گذاشته شود که معلمان جوان همواره درگیر عمل و تجربه شوند و با حرفه‌ای که پیشه کرده‌اند، انس و الفت بیش‌تر بگیرند، به لیاقت‌های فردی خود پی می‌برند و آن‌ها را بارور می‌سازند. (روؤف، ۱۳۸۶) کارآموزی را می‌توان یک روش و راهبرد آموزشی معرفی کرد که بر مبنای الگوی استاد- شاگردی استوار است و از زمان‌های پیدایش پیشه‌ها و حرف‌ها به دست انسان، جهت تولید ابزار، صنعتگری و غیره رواج داشته است. (فیوضات، ۱۳۷۲؛ ویگان<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴) کارورزی را بایستی نوعی یادگیری تجربی دانشگاهی دانست که دانش و نظریه‌ی دانشگاهی با کاربرد و مهارت در محیط کار تلفیق می‌گردد و سبب فراگیری مهارت‌های معلمی می‌گردد و طبق نظر کولین<sup>۲</sup> (۲۰۰۳) و رهلینگ (۲۰۰۶) پلی میان محیط دانشگاهی و محیط شغلی است (رانین و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳)؛ تا جایی که نورت (۱۹۸۵) نیز بر این باور است که کارورزی پلی میان نظریه و عمل است (بوکالیآ<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲). به زعم فیپس و همکاران<sup>۵</sup> (۲۰۰۸)، کارآموزی یک تجربه آموزشی است که به موجب آن یک دانشجو به صورت موقت یا در یک دوره زمانی معین در یک موقعیت کاری به سر می‌برد. از منظر آنان کارآموزی بیش‌تر بر حرفه‌آموزی ضمن شغل متکی است تا این‌که از دید کلی جنبه اشتغال داشته باشد. کارورزی محملی برای کسب تجربه شغلی نظارت شده به شمار می‌آید که برای کسب آمادگی

---

<sup>1</sup>Weigand

<sup>2</sup>Colin

<sup>3</sup>Ruhanen et la

<sup>4</sup>Bukaliya

<sup>5</sup>Phipps et al

برای احراز یک شغل تخصصی ضروری است. چنین تجربه‌ای می‌بایست تا حدودی طولانی باشد و با نظارت، هدایت، آسان‌گری، آماده‌سازی و برنامه‌ریزی همراه باشد تا به دستاوردهای مورد انتظار منجر شود. از این رو تفاوت اصلی کارورزی با برنامه‌های مذکور در عناصر نظارت و استفاده از دانش قبلی است؛ به عبارت دیگر نظریه و عمل با نظارت استاد راهنما گره خورده است (تلخابی و فقیری، ۱۳۹۳). همچنین برخی از محققان (مک‌کرو<sup>۱</sup>، ۱۹۹۸؛ فلمن و بارتون<sup>۲</sup>، ۱۹۹۰؛ باق<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳، دارش<sup>۴</sup>، ۲۰۰۱) عوامل و سازه‌های تأثیرگذار بر دوره کارورزی را "زمان صرف شده توسط کارآموز طی دوره، مکان و موقعیت برگزاری دوره، سطح کیفی اجرای دوره، میزان هدایت و نظارت در طول دوره کارورزی، نوع فعالیت‌ها و ساختار طراحی شده، همخوانی فعالیت‌ها بر مبنای استانداردها و تشریک مساعی گروه دانشگاهی برای برطرف نمودن نیازهای کارآموزان" بیان نموده‌اند و اسکرزنسن<sup>۵</sup> (۲۰۰۵) معتقد است که، دانشجویانی که در دوره کارآموزی خود همیاری می‌کنند در مقایسه با دانشجویانی که همیاری ندارند، بهتر یاد می‌گیرند.

در میان مراحل پیوسته آموزش معلم، دوره کارورزی را می‌توان مهم‌ترین مرحله نامید که دانشجویان از مرحله نظری وارد مرحله عملی شده و خود را در نقش یک معلم آینده احساس می‌کند؛ همچنین هرچه دانشجویان تربیت معلم با آمادگی بهتری چه از نظر علمی و چه از نظر عملی وارد این مرحله شوند، به نحو بهتری خواهند توانست وظایف محوله خود را در مسیر تربیت دانش‌آموزان به انجام رسانند. در این ارتباط دانشجویان تجربیات ارزشمندی از محیط کار و موقعیت شغلی آینده خود به دست می‌آورند و استعدادها و توانایی‌های خود را مورد سنجش قرار می‌دهند (جوکار و همکاران، ۱۳۹۵). کلاس درس مقدم فعالیت‌های آموزشی، تربیتی و جایگاهی برای آماده نمودن افراد برای زندگی در جهان در حال تغییر است. کلاس درس محلی است که خدماتی مستقیم به دانش‌آموزان ارائه می‌شود تا آنان از جهت فردی و اجتماعی رشد یافته و زمینه توسعه سالم و همه‌جانبه جامعه فراهم گردد. مسئولیت تصمیم‌گیری درباره نحوه مدیریت کلاس درس بر عهده معلم است. معلمان موفق به شیوه‌های گوناگونی عمل می‌کنند اما در یک رویکرد با هم مشترکند و آن

---

<sup>1</sup>McKerrow

<sup>2</sup>Feldman and Barton

<sup>3</sup>Baugh

<sup>4</sup>Daresh

<sup>5</sup>Sqrensen

توانایی اداره کلاس خود به طور مؤثر و کارآمد است. بر اساس باور بسیاری از اندیشمندان، معلم اساسی‌ترین عنصر نظام آموزشی است. موفقیت هر نظام آموزش در حد تعیین‌کننده‌ای به دانش و مهارت‌های حرفه‌ای معلم بستگی دارد (دانش‌پژوه و فرزاد، ۱۳۸۵). با توجه به رشد سریع و تصاعدی دانش و فناوری در عصر کنونی بر کسی پوشیده نیست که نقش سنتی معلم منسوخ و نقش جدیدی جایگزین آن شده است. برای رشد و تربیت فراگیران در دنیای امروز به معلمانی احتیاج است که مجهز به دانش و معلومات حرفه‌ای باشند. برخی از مسائل در کلاس درس وجود دارد که شیوه برخورد با آن‌ها را نمی‌توان به خوبی از طریق دروس تئوری آموزش داد و بهترین راه آموزش آن‌ها از طریق کارورزی است. یکی از نگرانی‌های معلمان تازه‌کار این است که چگونه در عین برقراری روابط صمیمانه با دانش‌آموز، کلاس درس را هم کنترل کرد (مرتضی‌زاده، ۱۳۸۷).

### اهمیت و ضرورت برنامه درسی کارورزی:

نظر به این که سال‌هاست که برنامه‌ی تمرین معلمی با عنوان‌های مشابه و مترادف آن در مراکز تربیت معلم برای آماده‌سازی داوطلبان حرفه‌ای معلمی با شرایط، امکانات و سایر عوامل مؤثر بر آن اجرا می‌شود، مطالعه‌ی تاریخچه‌ی تربیت معلم و آثار باقیمانده بیانگر توجه اندیشمندان، صاحب‌نظران، برنامه‌ریزان و کلیه دست‌اندرکاران تربیت معلم به ضرورت کارایی برنامه تمرین معلمی است (مشفق‌آرانی، ۱۳۷۹). با توجه به فلسفه‌ی تأسیس مراکز تربیت معلم که معلمان کارآمد و صاحب‌سبک در روش‌های تدریس می‌باشد و در این ارتباط طرح کارورزی در این مراکز طراحی و پیش‌بینی شده است، اجرای آن از اهمیت و ضرورت بسیار زیادی برخوردار می‌باشد که بخش عمده‌ای از اهداف مراکز را تشکیل می‌دهد. کارورزی می‌تواند بستر مناسب علوم و کاربردی برای فعالیت‌های آموزشی و تربیتی مطلوب و ارتقای حرفه‌ای معلمان را فراهم نماید.

اهمیت و ضرورت اجرای برنامه‌ی کارورزی برای کسب صلاحیت حرفه‌ای در معلمان تا آن حد است که بدون گذراندن واحدهای مربوط در این زمینه نباید به دانش‌آموختگان مراکز تربیت معلم گواهی‌نامه‌ی صلاحیت تدریس بدهند و اداره‌ی کلاس‌های درس و تدریس دروس گوناگون را به آنان محول کنند. به سبب اهمیت اثربخشی برنامه‌ی کارورزی در موفقیت کار معلمی است که در برنامه‌های تربیت معلم کشورهای جهان پس از آموزش‌های نظری دانشجو معلمان زیر نظر استادان راهنما و با

تجربه در مدارس به تمرین معلمی می‌پردازند و در محیط واقعی آموزشگاه مهارت‌های حرفه‌ای را تمرین می‌کنند. (رووف، ۱۳۸۹)

تقریباً همه صاحب نظران و متخصصان تعلیم و تربیت بر نقش و اهمیت برنامه درسی تربیت معلم تاکید دارند و اصلاح و تحول آن را از اولویت‌های هر نظام آموزشی می‌دانند. (داودی و همکاران، ۱۳۹۴)

آیزنر<sup>۱</sup>، بر این باور است که اصولاً برنامه درسی پدیده‌ای نیست که بتوان ضرورتها و ویژگی‌های برجسته آن را یک باره کشف نمود و دائماً نیاز به پالایش دارد. (دیویی<sup>۲</sup>، ۱۹۳۳) معتقد است که چرخه عمل و عکس‌العمل در فرایند یادگیری از اهمیت زیادی برخوردار است و گذراندن دوره‌های کارورزی و استفاده از این تجربه‌های عملی بسیار با ارزش است

#### فواید کارورزی برای معلمان:

۱. اطلاعات نظری دانشجو معلمان به عمل درآید و دو عامل مؤثر در تدریس دانایی و توانایی با هم توأم شود.
۲. دانشجو معلمان با محیط واقعی و فرآیند حقیقی یاددهی و یادگیری آشنا شوند. محاسن و معایب کار معلمی را در عمل درک کنند.
۳. به مشکلات تدریس و تربیت دانش‌آموزان واقف می‌شوند و از راهنمایی‌های عملی و علمی مدرسان و استادان بهره‌مند می‌شوند.
۴. اعتماد به نفس لازم را کسب می‌کنند.
۵. طبق برنامه منظم در مدرسه و کلاس درس حضور می‌یابند، با برنامه‌ریزی، سازماندهی، رهبری، نظارت و ارزشیابی در مدرسه و کلاس آشنا می‌شوند و در دو مرحله‌ی مشاهده و تدریس مستقل توانمندی لازم را به دست می‌آورند.
۶. با قوانین و مقررات آموزشی در مدرسه و کلاس و نیز با حدود و وظایف هر یک از کارکنان مدرسه

<sup>1</sup> Eiser

<sup>2</sup> Dewey

آشنا می‌شوند (صافی، ۱۳۸۴)

### تعریف کارورزی و کارآموزی:

کارورزی در تربیت معلم یعنی به عمل کشیدن مطالب تئوری همراه با تمرینات متعدد و مکرر برای رسیدن به مهارت‌های عملی تدریس. یادگیری مهارت‌های حرفه‌ای تدریس، با عناوین مختلفی چون «تدریس عملی»، «تمرین دبیری»، «کارآموزی» یا «کارورزی» شناخته شده است. دانشجو معلمان برای کسب مهارت‌های حرفه‌ای خود باید واحدهای درسی متعددی از قبیل هدف‌های تدریس - تکنیک‌های تدریس - ابزار و لوازم کار در تدریس و طریقه‌های ارزشیابی هر یک از آن‌ها را بگذرانند. فعالیت کارورزی از این جهت حائز اهمیت است که وسیله‌ای برای تلفیق تئوری و عمل می‌باشد و کارآیی دانشجویان را در کاربرد اطلاعات و دانش کسب شده در محیطی واقعی افزایش می‌دهد. در طی این فعالیت‌ها دانشجو معلم فرصت می‌یابد تا با بهره‌گیری از راهنمایی معلمان باتجربه، از وظایف و مسئولیت‌های متعدد یک معلم آگاهی یابد؛ نقاط ضعف و قوت تدریس خود را بشناسد و مهارت‌های حرفه‌ای خود را در زمینه‌ی تدریس، رابطه با دانش‌آموزان و استفاده از مفاهیم آموزشی و غیره تقویت نماید (روؤف، ۱۳۸۶).

کارورزی و کارآموزی، فرآیندی از آموزش‌اند که در آن‌ها دانسته‌های فرد تمرین می‌شود و مطلب جدید در عمل آموخته می‌شود. به طور کلی، هر تجربه آموزشی و هر آنچه که تحت عنوان واحد درسی دانشگاهی به منظور کسب تسلط بر معلومات و مهارت‌های آموخته شده و کاربرد آموخته‌ها و یافته‌های نظری کلاس‌های درس در محیط‌های واقعی کار، نظیر سازمان‌ها و دستگاه‌های اجرایی، ارائه می‌شود را می‌توان کارورزی یا کارآموزی نامید (حسینی، ۱۳۹۲).

در فرهنگ فارسی عمید، کارآموز کسی است که در اداره یا بنگاهی مشغول آموختن کار باشد تا پس از قرار گرفتن کار، حقوق برای او معین شود و کارورز، کسی که مشغول آموختن یا تمرین کردن کاری است که تعریف شده‌اند (عمید، ۱۳۶۹).

کارورزی یا تدریس عملی عبارت است از کاربرد عملی اصول و تئوری‌های تعلیم و تربیت در جریان

آموزش به منظور کسب مهارت‌های عملی تدریس و اخذ کفایت و شایستگی معلمی. کارورزی نوعی یادگیری تجربی نظارت شده است که در آن دانشجویان از دانش قبلی خود برای ارتقای مهارت‌هایشان در یک محیط حرفه‌ای استفاده می‌کنند (تلخابی، ۱۳۹۳).

### اهداف کارورزی

کارورزی دانشجویان معلمان باید به گونه‌ای برگزار شود که وقتی به مرحله‌ی فارغ‌التحصیلی می‌رسند؛ خط‌مشی‌های حرفه‌ای و مهارت‌های کاری خودشان را به خوبی یاد گرفته باشند.

- ۱- شناخت توانمندی‌های حرفه‌ای فردی
- ۲- تشخیص ضعف‌ها و قوت‌های تدریس
- ۳- آشنایی با اصول یادگیری و مهارت در دانش‌افزایی
- ۴- آشنایی با متدهای مختلف تدریس و نقش «خود» در عمل
- ۵- تشخیص هدف‌های آموزش و نقش «خود» در دستیابی به آن‌ها
- ۶- تقویت و گسترش مهارت‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای
- ۷- مهارت‌ها در استفاده از منابع و ابزار آموزشی
- ۸- مهارت در اجرای وظایف و مسئولیت‌های اداری. (رووف، ۱۳۸۶)

### مهارت‌های معلمان در تدریس و تربیت دانش‌آموزان:

فرآیند تدریس عبارت است از مجموعه‌ی اعمال منطقی، پیوسته و سنجیده که معلم به منظور عرضه‌ی درس ارائه می‌دهد. این عمل مستلزم صلاحیت حرفه‌ای و مهارت‌هایی است که باید در معلمان ایجاد شود. لازم است معلمان با استفاده از هنر معلمی و علم و تجربه طی ۳ مرحله‌ی زیر در فرآیند تدریس به مهارت دست یابند.

الف- مهارت‌های قبل از تدریس

ب- مهارت‌های ضمن تدریس



ج- مهارت‌های بعد از تدریس.

صاحب‌نظران تعلیم و تربیت و مدیریت آموزشی بر ایجاد مهارت‌های ذکر شده در فرآیند تدریس تأکید کرده‌اند. برنامه کارورزی تمرین معلمی ۱ و ۲ فرصتی مناسب است تا دانشجو معلمان زیر نظر استادان راهنما و کارکنان مدارس مهارت‌های یاد شده را کسب کنند و برای ایفای نقش‌های معلمی در آینده آماده شوند.

به منظور توفیق در برنامه‌ی کارورزی لازم است که دانشجو معلمان زیر نظر استادان راهنما طرح درس مرحله‌ای تهیه کنند. در این طرح موارد متعددی باید در نظر گرفته شود. از آن جمله است:

- ۱- تعیین اهداف
- ۲- تعیین فعالیت‌های هر نیم سال
- ۳- زمان‌بندی برای هر فعالیت
- ۴- پیش‌بینی ابزار و وسایل برای هر فعالیت
- ۵- پیش‌بینی روش انجام دادن فعالیت‌ها
- ۶- پیش‌بینی چگونگی ارزشیابی‌های ورودی، ضمنی، پایانی. (صافی، ۱۳۸۴)

#### سیر تاریخی تحول کارورزی در تربیت معلم:

تعلیم و تربیت قرون متمادی رسمی نبوده و توانمندی و مهارت در این حرفه نیز دستخوش ذوق و ابتکارات متفاوت بوده است. بدین‌سان تمرین، دست‌ورزی تا کسب مهارت در این مقوله شکل‌های متفاوتی داشته است. علم پداگوژی در قرن بیستم بیش‌ترین توسعه را دربر داشته و سه رویکرد مهم خود از علوم رفتاری تا شناخت، فراشناخت و ساخت و سازگرایی را پشت سر گذاشته است. سرنوشت این برنامه، درسی که اکنون کارورزی در تربیت معلم نامیده می‌شود نیز چنین رقم خورده است. «تاریخ کارورزی با تاریخ یادگیری تجربی، آموزشی و پرورش تجربی و مشارکتی گره خورده است و به اوایل سال‌های ۱۹۰۰ میلادی برمی‌گردد. این علم از آمریکا شروع شد و شامل تجربیات آموزش مبتنی بر

کاربرد بود. در اروپا نیز کارآموزی داوطلبانه برای جوانان در اوایل قرن نوزدهم آغاز و از عناصر اصلی سیستم‌های آموزش در اروپا گردید». (مریت ۱، ۲۰۰۸).

### الف) تربیت و کاروزی معلمان قبل از تأسیس دارالفنون:

در کشور ایران قبل از تأسیس دارالفنون و حکومت‌های قبل از آن نشانه‌هایی از تعلیم و تربیت رسمی دیده نمی‌شد و رویکردهای تربیت فرزندان را نهادهای دیگری مانند مراکز تربیت دینی و یا مکتب‌خانه‌ها و مراکزی خصوصی و موردی عهده‌دار بوده‌اند. علاوه بر آن تأمین و تربیت معلم در این نهادها نیز هر کدام شکل خاص خود را داشته است.

در کتاب *مُنیة المرید فی آدابِ المفیدِ و المستفیه*، نوشته شهید ثانی در قرن دهم در مورد تربیت طلاب و معلمان زیر عنوان آداب و وظایف معلم اشاراتی وجود دارد که بر اساس آن «طلاب و دانشجویان باید این وظایف و دستورات را از آغاز کار تحصیل تا آن‌گاه که به مقام روایت، تألیف، تدریس و ... می‌رسند به کار بیندند» (مشفق آرانی، ۱۳۹۴)

تا زمان تأسیس دارالمعلمین و دارالمعلمات در سال ۱۳۹۷ شمسی، معلمان مکتب‌خانه‌ها و مدارس در مراکزی که اختصاص به تربیت معلم داشته باشد، تربیت نمی‌شدند. معلمان مدارس معمولاً از میان طلاب ساعی و با استعدادی انتخاب می‌شدند که در جلسات استادان یا با سؤال و جواب، لیاقت خود را نشان می‌دادند و یا با تعلیقاتی که بر کتاب‌های موجود می‌افزودند و رساله‌های علمی می‌نوشتند. (صافی، ۱۳۸۴)

### ب) تربیت و کارورزی معلمان در سازمان‌های رسمی

#### ۱-ب- آماده‌سازی معلمان در دوره معاصر:

با گسترش دامنه تعلیم و تربیت رسمی در دوره معاصر سه رویکرد و حرکت علمی بر تربیت معلم حاکم بوده است که شامل:

<sup>1</sup>Merrit

✓ دوره توسعه مهارت‌های عملی از تأسیس دارالفنون تا دهه ۱۳۶۰ ه. ش

✓ دوره توسعه مهارت‌های عملی معلمان از دهه ۱۳۷۰ تا ۱۳۹۰ ه. ش

✓ دوره کارورزی فکورانه از سال ۱۳۹۱ ه. ش

#### ۱-۱- ب- تربیت و کارآموزی معلمان در مدرسه دارالفنون:

با تأسیس مدرسه دارالفنون در سال ۱۳۲۹ ه. ش و ایجاد و گسترش مدارس جدید نیاز به معلم برای تدریس در مدارس به ویژه معلمانی که با اصول تعلیم و تربیت جدید آشنا باشند به خوبی احساس می‌شد. اولین اقدام رسمی در زمینه تربیت معلم، تصویب قانونی در اردیبهشت ماه سال ۱۲۹۰ ه. ش توسط مجلس شورای ملی بود. در همین سال برای افزایش سطح سواد معلمان موجود در تهران کلاس‌های ویژه‌ای در مدرسه دارالفنون تشکیل گردید که در برنامه درسی آن علاوه بر دروس علوم و ادبیات، برای اولین بار دروس دیگری تحت عنوان اصول تعلیم افزوده شده بود تا معلمان از فنون اولیه تعلیم برای تربیت کودکان مطلع گردند و این امر را می‌توان نشانه توجه شایسته صاحب‌نظران و برنامه‌ریزان آن زمان به معلم و ضرورت ارتقای مهارت‌های حرفه‌ای آنان تلقی کرد. (مشفق آرانی، ۱۳۹۴)

#### ۱-۲- ب- کارآموزی در دارالمعلمین مرکزی:

اولین نشانه توجه رسمی به تقویت توانمندی‌های عملی و حرفه‌ای معلمان از طریق انجام تمرین‌های ویژه کارآموزی یا کارورزی را می‌توان در برنامه‌های دارالمعلمین مرکزی یافت.

«با تصویب قانون تأسیس دارالمعلمین مرکزی (دارالمعلمین و دارالمعلمات) در سال ۱۲۹۷ ه. ش توسط مجلس شورای ملی از این تاریخ ایجاد مراکز تربیت معلم زن و مرد صورت قانونی به خود گرفت. وظیفه این مرکز تأمین معلم برای مدارس ابتدایی و دوره اول متوسطه بود. دوره تحصیل در قسمت ابتدایی سه سال (دو سال نظری و یک سال عملی) و در قسمت عالی چهار سال (سه سال نظری و یک سال عملی) به طول می‌انجامید.»

برنامه درسی دارالمعلمین مرکزی:

در برنامه مذکور برای تربیت معلمان ابتدایی و متوسطه در دارالمعلمین مرکزی به طور مشخصی ارتباط میان مدرسه و دانشگاه در راه توانمندسازی دانشجویان رشته‌های معلمی برنامه‌ریزی شده است. این برنامه در طول یک سال کارآموزی به شیوه‌های سنتی و مناسب بازه زمانی خود، شامل مشاهده مستقیم و تمرین‌های عملی و تدریس‌های آزمایشی مراقبت شده زیر نظر معلم راهنما در کلاس‌های درس مداری بود. (همان)

### ۱-۳-ب- کارآموزی در دارالمعلمین عالی:

«به منظور گسترش دبیرستان‌ها و تربیت و تأمین دبیران مورد نیاز آن در سال ۱۳۰۷ هـ. ش دارالمعلمین مرکزی به دارالمعلمین عالی تبدیل گردید و برنامه تربیت معلم متوسطه بنیان‌گذاری شد. اساسنامه و برنامه دارالمعلمین عالی در سال ۱۳۰۸ هـ. ش به تصویب شورای عالی معارف رسید» (به نقل از صدیق، ۱۲۵۵). (مشفق آرانی، ۱۳۹۴)

### برنامه درسی دارالمعلمین عالی:

در برنامه درسی دارالمعلمین عالی به تاسی از برنامه‌های دارالمعلمین مرکزی نظام کارآموزی یک ساله در مدارس و کلاس‌های درس زیر نظر استاد راهنما و با همکاری معلمان مدارس به همان شیوه‌های مشاهده، تقلید، تمرین و تکرار استمرار داشته است.

### ۱-۴-ب- کارآموزی در دانش‌سرای عالی و دانش‌سراهای مقدماتی:

در سال ۱۳۱۳ هـ. ش عنوان دارالمعلمین عالی به دانش‌سرای عالی تغییر یافت. برنامه کارآموزی در دانش‌سراها دارای ۴ مرحله زیر بوده است:

- ۱- از ابتدا در دبستان‌هایی ضمیمه دانش‌سرا به مشاهده فعالیت آموزگاران نحوه تدریس آن‌ها می‌پردازد.
- ۲- پس از مدتی دستیار یکی از آموزگاران مذکور می‌شود به انجام وظایفی مانند: تصحیح تکالیف شاگردان و فراهم کردن مقدمات درس می‌پردازد.
- ۳- با گذراندن این مراحل می‌تواند در حضور آموزگار، بعضی از درس‌ها را تدریس کند.

۴- در نهایت به تنهایی به امر تدریس بدون حضور معلم مشغول شود.

با توجه به مطالب فوق محصلان، تقویت توانمندی‌های حرفه معلمی را به همراه درس اصول تعلیم با حضور در مدارس و کلاس‌های درس می‌آموخته‌اند و کارورزی، درس مستقلی نبوده است.

### سطوح تربیت معلم تا اوایل انقلاب اسلامی (۱۳۵۷ ه. ش)

۱- دانش‌سرای عالی برای تأمین معلمان دوره متوسطه به مسئولیت وزارت فرهنگ و آموزش عالی

۲- دانش‌سراهای مقدماتی، انستیتوها و مراکز مختلف در دوره‌های سه ساله، دو و یک ساله.

تربیت معلم برای آموزش ابتدایی و راهنمایی تحصیلی با مسئولیت وزارت آموزش و پرورش وزارت آموزش و پرورش دوره‌های تربیت معلم مختلفی را بر حسب نیاز به طور متناوب برنامه‌ریزی و اجرا کرده است. شیوه‌های توسعه مهارت‌های معلمی در این نهاد بیش‌تر متکی بر کارآموزی در مدارس بوده است. این شیوه‌های کارآموزی نیز به دلایل مختلف از نظارت و سرپرستی لازم آزمون مراکز تربیتی مربوط برخوردار نبوده و کوشش‌ها در این زمینه تابع شرایط، امکانات، محدودیت‌های انسانی و تدارکاتی موجود و نظریه‌های ترتیبی زمان خود صورت گرفته است

### ۲-ب - برنامه درس کارورزی برای تربیت معلم از آغاز تا پیروزی انقلاب اسلامی:

رویکرد توسعه مهارت‌های علمی، با پیروزی انقلاب اسلامی ایران تحولات جدیدی در همه زمینه‌ها به ویژه در آموزش و پرورش آغاز گردید و با توجه به این تحولات کارورزی در تربیت معلم پس از انقلاب اسلامی جایگاهی ویژه یافت که این تحولات در دو مرحله مورد بررسی است.

### ۲-۱-ب- از آغاز انقلاب اسلامی تا سال ۱۳۹۰ ه. ش

### ۲-۲-ب- از زمان تأسیس دانشگاه فرهنگیان

### ۲-۱-ب- تربیت معلم و کارورزی از آغاز انقلاب اسلامی تا سال ۱۳۹۰ ه. ش:

با پیروزی انقلاب اسلامی زمینه تحول در کلیه امور فرهنگی و آموزشی فراهم آمد و در زمینه تغییر نظام آموزشی و تربیت معلم هم تصمیمات مهمی اتخاذ گردید.

در برنامه‌های تربیت معلم دانش‌سراهای راهنمایی و مقدماتی زیر نظر وزارت آموزش و پرورش تحولات کیفی چشم‌گیری ایجاد شد.

تعداد درس‌های مربوط به تعلیم و تربیت محدودتر بود و ماهیت درس‌ها نیز غالباً بر ابعاد نظری آن‌ها متکی بود. برنامه کارورزی هم در حد دو واحد درس در نیم سال آخر تحصیل و بیش‌تر به صورت مشاهده و تقلید ارائه می‌شد. بدین منظور تلاش‌های شایانی برای دگرگونی‌های کمی و کیفی این مراکز به وجود آمد و تحدیدنظری‌های محتوایی بسیاری صورت گرفت.

## ۲-۲-ب- تأسیس مراکز تربیت معلم جدید از آغاز انقلاب اسلامی:

در سال ۱۳۵۸ هـ. ش همگام با تحولات انقلاب اسلامی اساسنامه جدید مراکز تربیت معلم نیز تهیه شد. در اولین دوره تربیت معلم بعد از انقلاب اسلامی با توجه به اهمیت ویژه صاحب‌نظران و برنامه‌ریزان تربیت معلم در این برهه زمانی درسی با عنوان «فن معلمی» تعریف و در برنامه دروس تربیتی قرار گرفت. هدف از این درس تقویت و توسعه مهارت‌های حرفه معلمی و هماهنگی علم و عمل در کار تدریس معلمی بود. استقرار این درس را می‌توان تغییری قابل توجه در برنامه کارورزی تربیت معلم در آغاز انقلاب تلقی کرد. برنامه فن معلمی به میزان ۶ ساعت در هفته و در طول سال دوم تحصیل منظور شده بود که دارای دو بخش نظری و عملی بود.

## ۲-۳-ب- ایجاد دوره‌های کاردانی سه ساله در مراکز تربیت معلم

در سال ۱۳۵۹ هـ. ش با انجام تغییرات مجدد، وسیع و همه‌جانبه در روند برنامه‌ریزی و اجرای دوره‌های تربیت معلم، تغییرات تازه‌ای ایجاد شد و مرکز تربیت با شیوه‌ای تازه ایجاد شد. طرح جدید از سال ۱۳۶۵ هـ. ش برای تربیت معلم آماده شد و با عنوان دوره سه ساله تربیت معلم به منظور تأمین معلم برای دوره‌های ابتدایی و راهنمایی تحصیلی تدوین و تصویب شد.

برنامه درسی تربیت معلم جدید بدین ترتیب بود که سال اول تحصیل در مراکز تربیت معلم به آموزش‌های نظری اختصاص یافته و دانشجو معلمان در سال دوم تحصیل باید به مدت یک سال در مدارس

مناطق سهمیه خود به تدریس آزمایشی به عنوان تدریس عملی (تمام وقت حق التدریس) به کار مشغول شوند و بدین ترتیب دانشجو معلمان پس از گذراندن یک سال تجربه عملی در محیط واقعی آموزش، سال سوم را مجدداً در مراکز تربیت معلم به تحصیل درس‌های باقیمانده مشغول شوند و ضمن ارزیابی تجربه‌های کسب شده در مدارس به بازان‌دیشی آن‌ها پرداخته و تجارب تازه‌ای را با همکاری و راهنمایی استادان برای مواجهه با مسائل تربیتی و پذیرش مسئولیت معلمی در آموزش و پرورش کسب کنند.

#### ۲-۴-ب- بازنگری دوره‌های سه ساله و بازگشت مجدد به دوره‌های دو ساله کاردانی

برنامه سه ساله تربیت معلم پس از یک دوره اجرا و کشف مشکلات اجرایی آن متوقف شد. در برنامه دوره دو ساله مراکز تربیت معلم (از سال ۱۳۶۱) در کنار سایر دروس تربیتی مانند: روان‌شناسی، اصول تعلیم و تربیت اسلامی و ... درس کارورزی به منظور تقویت و توسعه مهارت‌های عملی و کاربرد اصول و مفاهیم نظری در عرصه عمل تدوین شد. برای درس کارورزی چهار کارگاهی در نظر گرفته شده است. بر اساس آن دانشجویان سال دوم دوره‌های تربیت معلم موظف‌اند هر نیم سال دو واحد درسی کارگاهی را به میزان ۶ ساعت در هفته در تعامل با مدرسه بگذرانند.

برنامه کارورزی به دو بخش تقسیم شده است:

بخش اول شامل دو ساعت آموزش نظری کارگاهی در مراکز جهت آموزش، راهنمایی، بحث و تحلیل و نقد اختصاص داشت.

بخش دوم به میزان ۴ ساعت حضور در مدارس برای انجام تکالیف و فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده زیر نظر استاد راهنما به تمرین معلمی یا کارورزی در مدرسه ختم شده است. (مشفق آرانی، ۱۳۹۴).

#### ج- تأسیس دانشگاه فرهنگیان:

#### رویکرد تربیت معلم فکور و کارورزی فکورانه:

با تأسیس دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۰) و با تأسی از اصول و رهنمودهای مندرج در سند تحول آموزش و پرورش و هم‌چنین مبانی نظری تحول بنیادین در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، حرکت

و فعالیت‌های جدی‌تری در جهت بهره‌برداری از موازین و اصول مطروحه در استاد بالادستی مربوط آغاز شد.

در این راستا کمیته‌ها و کارگروه‌های سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی‌های نوین درسی در دانشگاه فرهنگیان برای تربیت معلم مبذول گردید که تربیت معلمان توانمند، فکور و تأثیرگذار و دارای صلاحیت‌های موردنظر این حرفه‌ی دشوار با در نظر داشتن رویکردهای جدید روان‌شناسی یادگیری، بهره‌گیری از فناوری‌های نوین آموزشی و یادگیری، شرایط و برنامه‌هایی که بتواند پاسخ‌گوی تربیت نسل امروز باشد. در این بازاندیشی و بازطراحی درس کارورزی که در ایجاد توانمندی‌ها و صلاحیت‌های موردنظر نقشی برجسته و شاخصی را به عهده دارد، بیش از پیش باید در هم پیوندسازی مبانی نظری و با توانمندی‌های عملی سهم خود را در تعامل مثبت و مؤثر دانشگاه و مدرسه ایفا نماید.

برنامه کارورزی فکورانه به میزان چهار نیم سال تحصیلی پیوسته تنظیم شده است. برای هر دوره یا نیم سال کارورزی دو واحد درس اختصاص یافته به طوری که دانشجویان در دوره کارشناسی تحصیل خود هشت واحد کارورزی در هفته خواهند داشت که عنوان هر یک از مراحل کارورزی به شرح زیر است:

کارورزی ۱: دوره مشاهده تأملی و معلم‌یاری

کارورزی ۲: مشارکت در تدریس و فعالیت‌های یادگیری

کارورزی ۳: تدریس آزمایشی و کنش پژوهی فردی

کارورزی ۴: درس پژوهی و تدریس مستقل. (مشفق آرانی، ۱۳۹۴)

### محتوای آموزشی برنامه کارورزی در تربیت معلم:

۱- منابع و متون مذهبی: (شامل قرآن کریم- انجیل- تورات- زبور و اوستا)

۲- کتاب‌های تربیتی قدیمی و تاریخی شامل:

✓ آداب‌المعلمین: منسوب به خواجه نصیرالدین طوسی

✓ آداب‌المربّین: سهروردی



✓ تهذیب الاخلاق: ابن مسکویه رازی

✓ منیة المرید فی آداب المفید و المستفید، تألیف شهید ثانی و ...

۳- منابع تربیتی معاصر در تربیت عملی و کارورزی

- اصول تعلیم از آقای عیسی صدیق اعلم در سال ۱۳۱۴ هـ. ش.
- مقاله تمرین آموزگاری از آقای حبیب‌ا... صمیمی در سال ۱۳۱۸ هـ. ش.
- اصول اساسی فن تربیت- آقای حسین کاظم‌زاده ایران‌شهر در سال ۱۳۳۰
- کتابچه تمرین آموزگاری- خانم توران احتشامی و همران در سال ۱۳۴۲
- تمرین آموزگاری- در سال ۱۳۴۰ آقای مجمد مهدی خدیوی‌زند
- فن آموختن- آقای مارسل پرو و تألیف آقای ابوالقاسم بیدار در سال ۱۳۴۴ ترجمه نموده.
- اصول تمرین دبیری و کلیات روش تدریس- برای دانشجویان رشته‌های دبیری در دانش‌سرای عالی و سایر مراکز تربیت معلم در سال ۱۳۴۴- آقای سلیم یسوی تألیف گردیده است.
- آموزش عملی تدریس- توسط سازمان مرکزی تعاون کشور ترجمه و در سال ۱۳۴۸ انتشار یافته است.
- تدریس عملی و مشکلات آن- توسط الیزابت هلتر و ادموند آمیدن تألیف و آقای منوچهر حبشی در سال ۱۳۵۵ ترجمه و منتشر شده است.
- شاهراه تدریس- آقای علاءالدین پاسارگاردی در سال ۱۳۵۶ تألیف شده است.
- طرح آموزش عملی تدریس (کارورزی)- فعالیت‌های عملی کارورزی در جزوه آموزش عملی تدریس (۱۳۶۲) در مدرسه شامل مراحل و مباحث زیر است:

۱- مرحله توجیه و آشنایی دانشجویان با کارورزی

۲- آشنایی با مدرسه

۳- شرکت در فعالیت‌های آموزشی و پرورشی

#### ۴- تدریس مستقل

- طرح اجرای تمرین عملی- برای استفاده در دانشکده‌های تربیت دبیر توسط آقای عبدالرحیم جواهر فروشزاده تنظیم و در سال ۱۳۶۴ توزیع گردیده است.
- برنامه کارورزی یا تدریس عملی- در سال ۱۳۶۶ به وسیله آقای جلیل بهارستان تألیف شده است.
- تربیت معلم و کارورزی- در سال ۱۳۷۱ توسط آقای علی روؤف ترجمه و تألیف شده است. کتاب دارای رهنمودهای عملی مفیدی است که مشتمل بر یازده فصل است که در فصل‌های هفتم تا دهم آن به چهار مرحله از کارورزی به شرح زیر پرداخته است.  
مرحله اول: یادگیری تئوری‌های تدریس و تمرین کردن مهارت‌ها  
مرحله دوم: کارورزی نمایشی یا وانمودسازی  
مرحله سوم: کارورزی آزمایشی  
مرحله چهارم: کارورزی نمونه یا نمونه کاری
- تدریس خرد- نوشته جرج براون در سال ۱۳۷۲ توسط علی روؤف ترجمه و به چاپ رسیده است.
- راهنمای عملی تدریس- نوشته لوئیز کوهن و لارنس مانیون توسط فاطمه شاکری و هما افروخته در سال ۱۳۷۳ ترجمه و انتشار یافته است.
- راهنمای تمرین معلمی- برای استفاده در دوره‌های کاردانی و کارشناسی توسط مشفق آرانی در سال ۱۳۷۸ منتشر شده است. برنامه اجرایی کارورزی بر کتاب راهنمای تمرین معلمی برای دو نیم سال به شرح زیر تدوین شده است:  
الف- تمرین معلمی یک:  
۱- فعالیتهای مقدماتی آموزش و آمادگی نظری

## ۲- فعالیت‌های میدانی در تمرین معلمی

- آشنایی با مدرسه- مشاهده- معلم یاری- مشارکت در تدریس- تدوین آزمایشی

ب- تمرین معلمی دو:

✓ اجرای مستقل هفتگی

✓ فعالیت‌های پایانی و ارزشیابی

- تمرین معلمی در دوره‌های مدیریت و مشاوره- برای دوره‌های کاردانی رشته‌های مدیریت و

برنامه‌ریزی توسط آقای احمد صافی در سال ۱۳۸۴ تحریر شده است.

- راهنمای توسعه تجارت معلمی- توسط آقای صادق رلفی زمهریر در سال ۱۳۸۴ تألیف شده

است.

- کارورزی و مدیریت کلاس- توسط آقایان رضا علی نوروزی و حمید مقامی در سال ۱۳۸۴ تألیف

شده است.

- بازانديشي فرآیند یاددهی- یادگیری و تربیت معلم، در سال ۱۳۸۶ توسط آقای محمود

مهرمحمدی نگاشته شده است که نقطه عطف این کتاب متمرکز بر اصل کارورزی فکورانه و

ملاحظات مربوط به آن به عنوان هسته اصلی برنامه کارورزی در تربیت معلم است.

- کارورزی در کارگاه تربیت معلم- توسط علی روؤف در سال ۱۳۸۹ نگاشته شده است.

- درس‌پژوهی و مهارت‌های هفت‌گانه معلمی و کارورزی- در سال ۱۳۹۳ توسط علی ساده‌ای

تألیف شده است.(مشفق آرانی،۱۳۹۴)

### نتیجه‌گیری:

تربیت حرفه‌ای معلمان از شناخت خود، شناخت حرفه و شناخت مخاطبان آغاز می‌شود و به شیوه‌های

برقراری ارتباط با دانش‌آموزان راه می‌یابد و تا خودآموزی، خودناظری، خودابزاری، جستجوگری، پیش-

خواهی، پیش‌نگری، جرأت تغییر در خود و ده‌ها موضوع اساسی دیگر کشانده می‌شود. برای دست یافتن

به چنین آمادگی‌هایی، جز با غوطه‌ور کردن دانشجو معلمان در کار و عمل و قرار دادن آنان در کوران تجربه و درگیر کردنشان با مراحل مختلف آزمایش و خطا، هنوز راه بهتری پیدا نشده است. نفس کارورزی نه تنها به تمرین گذاشتن شیوه‌ها و شگردها است، بلکه کشف مشکلات و مجهولات و تلاشی برای رفع آن‌ها از اصول عمده‌ی «عمل و اجرا» است که درگیری‌های فعال و طولانی و دراز مدت می‌طلبد. لذا مراکز تربیت معلم باید همچون کارگاه‌های دایر و پر تلاش و بی‌توقف، دانشجو معلمان را از همان اولین مراحل ورود، تا انتها مستقماً درگیر کار و عمل کنند. با توجه به آنچه بیان شد در برنامه تربیت معلم که از دارالفنون و دارالمعلمین و... آغاز و مراحل اجرایی اولین برنامه مکتوب کارآموزی یا کارآموزی در دانشسراهای مقدماتی سال ۱۳۱۸ رویکرد مهارتی در کارورزی‌ها مشهود است مهارت‌هایی از قبیل مشاهده و الگو برداری از معلمان کلاس به شیوه استاد شاگردی بسنده شده است. این شیوه تا سالهای دهه ۱۳۶۰ ه.ش ادامه داشت. و از آن پس تا تاسیس دانشگاه فرهنگیان توجه به رویکرد علمی یا کاربرد علم در عمل در کارورزی دیده می‌شود.

## منابع

تلخابی محمود، فقیری محمد (۱۳۹۳). تحلیل گفتمان کارورزی. آموزشنامه دانشگاه فرهنگیان شماره ۵ حسینی، سید سعید (۱۳۹۲)، راهنمای کارورزی و کار عملی در سازمان‌ها، تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی.

جوکار اسماعیل؛ سیده نجمه مولایی؛ زهره عمادی و عباس اناری نژاد، ۱۳۹۵، کارورزی با رویکرد پژوهش‌روایی: الگویی نو در توسعه حرفه‌ای معلمان، دومین همایش ملی تربیت معلم، اصفهان، دانشگاه فرهنگیان، دانشگاه اصفهان،

داودی آذر، کشتی آرای نرگس، یوسفی علیرضا، (۱۳۹۴). تبیین پدیدارشناسانه‌ی اصول برنامه‌درسی "تجربه‌ تدریس" (کارورزی) در دانشگاه فرهنگیان، دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه‌درسی، سال سوم، شماره

۶، پاییز و زمستان ۱۳۹۴، ص ۵-۲۸

دانش پژوه زهرا و فرزاد، ولی... (۱۳۸۵)، ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان در دوره ابتدایی، مجله نوآوری‌های آموزشی، شماره ۱۸، ص ۱۷۰-۱۳۵.

رووف، علی (۱۳۸۹). کارورزی در کارگاه تربیت معلم، تهران، نشر آبیژ

رووف، علی. (۱۳۸۶). تربیت معلم و کارورزی، نشر روان، تهران

فیوضات، ابراهیم، (۱۳۷۲). بررسی تحولات نظام استاد - شاگردی در ایران، انتشارات دانشگاه شهید بهشتی، تهران

صافی، احمد (۱۳۸۴). تمرین معلمی، کارورزی مدیریت و مشاوره در مدارس و سازمان‌ها، تهران، انتشارات رشد

صافی، احمد (۱۳۷۸). سیر تحول تربیت معلم در آموزش و پرورش ایران معاصر، حال و آینده. فصلنامه تعلیم و تربیت، ش ۷۳، ۷۲، زمستان ۱۳۸۱ و بهار ۱۳۸۲

عمید، حسن، (۱۳۶۹). فرهنگ فارسی عمید، چاپ سوم، تهران: انتشارات امیرکبیر.

علم، رضا؛ علم، مرضیه؛ درویشی، نسرين: (۱۳۹۶)، بررسی نظام کارورزی در دانشگاه فرهنگیان، زمستان ۹۶، صفحه ۵۵ تا ۶۴، فصل‌نامه تحقیقات جدید در علوم انسانی، دوره جدید، شماره هفتم.

مشفق آرانی، بهمن و همکاران. (۱۳۹۴). راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور (۱). تهران: انتشارات شورا

مشفق آرانی، بهمن (۱۳۷۹). راهنمایی تمرین معلمی، تهران، انتشارات مدرسه

مرتضی‌زاده، سید حشمت... (۱۳۸۷)، مدیریت کلاس درسی و روش‌های آن، مجله رشد معلم، شماره ۲۲۸، ص ۱۴-۱۲.

(2003). The school-based administrative internship: Baugh, D. F.-  
Principal Requirements and student expectations, connections. Journal of  
Preparation and Development, 4. 7-12.

the principalship (2Ed). Thousand oaks, Daresh, j. c. (2001). Beginning-  
CA: Crowin press.

Dewey, jone.(1933) How we think: A Restatement of the -  
Reflective,thinking to the Education process.Boston:D.C.Heath and co  
Eisner,Elloit . W. (1994). The education imagination:on the Design and -  
Evaluation of skool programs. Third Edition. New YORK : Macmillian  
publishing company.

Feldman, Daniel C. and Barton, A. Weitz (1990). Summer Interns: Factors -  
Contributing to Positive Development Experiences. Journal of Vocational  
Behavior, 37: 267-284.

.search Starters. EBSCO Re- internship. Student Merrit, R. (2008).-  
EBSCO publishing Inc , 1-8.

McKerrow, K. 1998. Administrative internship: quality or quantity? -  
Journal of School Leadership, 8:171-186.

(2013). A foreign assignment: internships and international Ruhanen, L. a. -  
students . journal of hospitality and tourism management, 20 , 1-4.

Sqrensen, E. W(. 2005). Improving situated learning in pharmacy -  
internship. Pharmacy Education. 5 (3-4). 223-233

Practice Manual Internship in Agriculture. Wiegand, B. 2004. Agriculture-  
College of Applied Science and Technology,Department of Agriculture.  
University. Available at: <http://www.agriculture.ilstu.edu/>. IllinoisState

## رویکردهای نوین در مدیریت استراتژیک منابع انسانی جهت بهبود عملکرد سازمان های آموزشی

زهرا کتابدار<sup>۱</sup>، رضا ساکی<sup>۲</sup>

۱ دانشجوی کارشناسی ارشد، رشته مدیریت آموزشی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی تهران.

۲ دانشیار، دکتری مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی تهران.

### چکیده

در عصر حاضر، سیستم آموزشی یکی از مهم ترین سیستم ها جهت تحقق یافتن اهداف مربوط به توسعه، تلقی می گردد. در نظام آموزش و پرورش، تطابق ماموریت نظام آموزشی با استراتژی های سازمان آموزشی یک ضرورت انکارناپذیر است. بر این اساس، توسعه نیروی انسانی در بهبود عملکرد سازمانی یک سازمان آموزشی بسیار مهم و حیاتی به شمار می آید. مدیریت صحیح منابع انسانی، به عنوان رویکردی منسجم، می تواند رهیافتی کارآمد و مناسب برای این هدف عظیم باشد. در سال های اخیر مدیریت منابع انسانی به عنوان ابزاری که می تواند اهداف و استراتژی های سازمانی را با اهداف و برنامه های منابع انسانی متصل کند، تحول چشمگیری داشته است. کارکرد منابع انسانی از عرصه های تاثیرگذاری اندک و مستقل از یکدیگر، به سمت تسهیل تحقق اهداف استراتژیک سازمانی حرکت کرده است. مدیریت استراتژیک منابع انسانی در دنیای امروز می کوشد تا آموزش نیروی انسانی، بهبود سازمانی و مسیر پیشرفت را در هم آمیزد تا سازمان ها به شیوه ای اثربخش رشد کرده و به اهداف کوتاه مدت و بلند مدت خود برسند. لذا در این مقاله، بر اساس روش توصیفی-تحلیلی و با استفاده از مطالعه کتابخانه ای، ضمن تبیین مدیریت استراتژیک منابع انسانی، به ارائه رویکردهای نوین در این نوع مدیریت در سازمان های آموزشی پرداخته شده و جوانب مختلف این رویکردها مورد بررسی قرار گرفته است، و در نهایت با یافتن نقاط ضعف و قوت این رویکردها و مقایسه آن ها با هم، رهیافتی نوین و کارآمد در مدیریت استراتژیک منابع انسانی در سازمان های آموزشی ارائه شده است.

**کلمات کلیدی:** مدیریت استراتژیک منابع انسانی، سازمان آموزشی، رویکردهای نوین، بهبود سازمانی.

<sup>1</sup> Zahra\_athar\_ketabdar@yahoo.com

## ۱. مقدمه:

سیستم آموزشی به عنوان سرمایه ضروری در تلاش برای تحقق یافتن اهداف مربوط به توسعه تلقی می گردد. مهم ترین چالش آموزش و پرورش در هزاره‌ی سوم، سیاست تغییر و تبدیل است و لزوم همخوانی و تطبیق کامل مأموریت نظام آموزشی با استراتژی را به صورت یک ضرورت انکارناپذیر در آورده است. در این راستا فعالیت مدیریت منابع انسانی باید مهمترین استفاده از منابع انسانی را برای نیل به اهداف سازمان در کانون توجه قرار می دهد. هر سازمان اثربخش تلاش می کند کارکردهای سنتی مدیریت کارکنان را در یک چهارچوب نظام مند و جامع بازآفرینی نماید و به وظایف اساسی که باید در حوزه مدیریت منابع انسانی انجام شود به گونه ای منسجم و استراتژیک توجه نماید.

این تأثیر گذاری با پی ریزی مدیریت کنش گرایی صورت می گیرد که کانون توجه آن از لحاظ استراتژیک تعیین شده است. در واقع موفقیت و اثربخشی هر سازمانی به میزان زیادی به اثربخشی استراتژیک آن سازمان بستگی دارد. اثربخشی استراتژیک نیز در صورتی به دست خواهد آمد که نظام مدیریت منابع انسانی به مثابه یکی از مهمترین مولفه های سازمان از لحاظ ترکیب همگون و منسجم قابلیت سازمانی، عامل های اساسی موفقیت و کارکردهای مدیریت منابع انسانی در نظر گرفته شود و از شرایط مناسبی برخوردار باشد (عباسپور ۱۳۸۴: ۲۸۰).

در ابتدا به تعریف سازمان آموزشی، مدیریت منابع انسانی و استراتژی می پردازیم. تا بتوانیم با در ذهن داشتن تعریف های درست از این مفاهیم کارکردهای نوین جهت بهره برداری درست و موثر جهت پیشرفت و بهبود وضعیت سازمان های آموزشی ارائه کنیم.

سازمان آموزشی: تالکوت پارسونز در کتاب ساختار و فرآیند در جوامع مدرن، می گوید: سازمان، واحد اجتماعی است که عامدانه ساخته و بازسازی شود تا حصول به اهدافی مشخص، ممکن شود. حالا سازمان آموزشی هدف نهایی آن آموزش و تعلیم و تربیت است در نگاه فلسفی (نگاه به تصویر کلان) سازمان آموزشی همانند وزارت آموزش و پرورش و در نگاه جزئی سازمان آموزشی همانند مدارس می باشد.

مدیریت منابع انسانی: <sup>۱</sup> رویکردی جامع به مدیریت منابع کلیدی سازمان (منابع انسانی) است (همتی و همکاران، ۱۳۹۳). با نقش روز افزون منابع انسانی، اهمیت راهبردی مدیریت منابع انسانی مشخص گردیده است (همتی و همکاران، ۱۳۹۳).

استراتژی: واژه استراتژی از لغت یونانی استراتیا گرفته شده است که حدود ۴۰۰ ساله پس از میلاد به کار گرفته شده است و به هنر و علم هدایت نیروهای نظامی گفته می شده است. در تعریف استراتژی آمده است: استراتژی عبارت است از طرح ها و برنامه های مدیریت برای کسب نتایج منطبق

---

<sup>1</sup> - Human Resources Management



با رسالت و هدف های سازمان در جای دیگر آمده است . استراتژی طرحی است جامع ، واحد و کامل که برای رسیدن به هدف از برتری های ویژه موسسه برای رویارویی با تغییرات عمده محیطی استفاده می کند . بررسی هندرسون صاحب نظر برجسته و موسس گروه مشاوران بوستون استراتژی را این گونه تعریف می کند : ایجاد یک مزیت منحصر به فرد برای تمایز سازمان از رقبا . . اساس کار مدیریت را این تمایز می داند ( گروه مترجمان توسعه مدیریت ، آبان ۱۳۸۲ ) .

لذا در این مطالعه بر آنیم که ضمن تبیین مدیریت منابع انسانی ، به بررسی جایگاه مدیریت استراتژیک منابع انسانی در سازمانها و به ویژه سازمان های آموزشی بپردازیم . نتایج این پژوهش می تواند منجر به شناخت مدیریت استراتژیک منابع انسانی به منظور بهبود بخشیدن به عملکرد سازمان ها به ویژه سازمان های آموزشی گردد .

## ۲. مروری بر پژوهش های پیشین:

اغلب بررسی های اولیه از ادبیات نظری منابع انسانی ریشه در مطالعات روانشناسان صنعتی داشته و عمده تأکید آنان بر روی موضوعات کاربردی در سطح فردی منتهی می گردید .

آن گونه که رایت و مک ماهان ( ۱۹۹۲ ) و هوسه لید ( ۱۹۹۵ ) نیز متذکر می گردند مبانی نظری پژوهش های مربوط به مدیریت استراتژیک منابع انسانی را بنا نهادند .

به زعم بارون و کریس ( ۱۹۹۹ ) ، منابع انسانی کلید موفقیت یا شکست سازمان به شمار می آید . از این لحاظ ، خط مشی ها و شیوه ها و کارکردهای منابع انسانی باید در مجموع مقید به استراتژی سازمانی باشد و مدیران و رهبران سازمان ها نسبت به مسائل آن درک درستی داشته و در مورد پیامدهای آن حساس باشند .

آنچه بیشتر حائز اهمیت به نظر می رسد این است که رشته مدیریت منابع انسانی رویکرد میان وظیفه ای<sup>۱</sup> اتخاذ نموده و گستره تحلیلی آن فراسوی وظایف کارکردی ، گزینش ، آموزش ، جبران خدمات و ارزیابی عملکرد توسعه یافته است . آنگونه که سسیون ( ۱۹۹۰ ) نیز مدعی است تأکید مدیریت منابع انسانی بر رویکردی استراتژیک ، تعهد سطح بالا و مسئولیت مدیران صف در قبال مدیریت افراد بوده است . به جای اینکه هر یک از کارکردهای منابع انسانی به منزله وظایف جداگانه و بدون انسجام تلقی گردد . باید مدیریت استراتژیک همسو و متحد می گردد ( ول بورن و آندریوز ۱۹۹۶ ) ، دیدگاه استراتژیک مدیریت منابع انسانی<sup>۲</sup> تلاش می کند فعالیت ها و کارکردهای مدیریت منابع انسانی را با اهداف استراتژیک و فراگیر پیوند دهد ( باتلر ، فریس و ناپیر ، ۱۹۹۱ ) .

<sup>۱</sup> - Cross functional Approach

<sup>۲</sup> - Strategic perspective on Human Resorce management

طی چندین سال گذشته نظریه پردازان متعددی استدلال نموده اند که منابع انسانی سازمان به طور بالقوه تنها مزیت رقابتی سازمان ها می باشد که می توان آن را حفظ و نگهداری نمود ( دایر ۱۹۹۳ ؛ ففر ۱۹۹۴ ؛ اسنل و دیگران ، ۱۹۹۶ ؛ رایت و مک ماهان ، ۱۹۹۲ ).

عصر حاضر را عصر دانش<sup>۱</sup> ، اطلاعات<sup>۲</sup> ، پویایی<sup>۳</sup> و تغییرات فزاینده<sup>۴</sup> نامیده اند . تغییرات مداوم سازمان ها را وادار به استفاده از رویکردها و مدل هایی می کند که بتوانند در مواجهه با تغییرات ، آنها را پویا و قدرتمند کند ( ستاری و همکاران ، ۱۳۹۰ به نقل از یعقوبی ، ۱۳۸۶ ) . شاید یکی از مهمترین مشخصات مدیریت منابع انسانی ، تاکید استراتژیک آن است ( ارمسترانگ ، ۱۳۸۶ ) .

تعریف های متعددی برای مدیریت استراتژیک منابع انسانی بیان شده است که به چند مورد از آنها اشاره می شود:

(۱) مدیریت استراتژیک منابع انسانی عبارت است از : مرتبط ساختن مدیریت منابع انسانی با هدف های کوتاه مدت و بلند مدت استراتژیک برای بهبود عملکرد سازمان به ایجاد فرهنگ سازمانی که بتوان انعطاف پذیری و خلاقیت را تقویت کرد . ( تروس و همکاران ۱۹۹۴ ) .

(۲) مدیریت استراتژیک منابع انسانی عبارت است از : استفاده از منابع انسانی به صورتی برنامه ریزی شده و انجام کارهایی با هدف قادر ساختن سازمان برای تامین هدف های مورد نظر ( وراتیا و ۱۹۹۲ ) .

(۳) مدیریت استراتژیک منابع انسانی عبارت است از : دور اندیشی فراگیر ، نوآوری و تحول گرایی سازمان یافته در تامین منابع انسانی سازمان ، پرورش و بهسازی آن ، تامین کیفیت زندگی کاری برای آن و بالاخره به کارگیری به جا و موثر این منبع استراتژیک با شناخت و اعمال جنبه های تأثیرپذیری و تأثیرگذاری محیط درون سازمانی و برون سازمانی در راستای تبیین استراتژی ها به منظور تحقق رسالت و هدف های سازمان ( میرسپاسی ۱۳۸۱ ) .

(۴) مدیریت استراتژیک منابع انسانی و مسائل فراگیر و کلان سازمان می پردازد که به این موارد مربوط می شود : تغییرات در ساختار سازمانی و فرهنگ ، اثربخشی سازمانی و عملکرد ، سازگار و هم اندازه کردن منابع با نیازهای آتی توسعه فعالیت های متمایز و مدیریت تغییر . مدیریت استراتژیک منابع انسانی هم به نیازهای سرمایه انسانی توجه دارد و هم به توسعه قابلیت های فرآیند ، یعنی توان انجام امور به طرز کارا . مدیریت استراتژیک منابع انسانی به هر مسئله انسانی عمده می پردازد که یا بر طرح استراتژیک سازمان تاثیر می گذارد و یا از آن تأثیر می پذیرد ( ارمسترانگ ۱۳۸۶ ) .

---

1 - Knowledge  
2 - in formation  
3 - pynamics  
4 - Changes Growing

انطباق دیدگاه استراتژیک منابع انسانی شامل ملاحظه کارکنان به عنوان دارایی های انسانی و توسعه خط مشی ها و برنامه های مناسب به عنوان سرمایه گذاری ها در این دارایی ها برای ارزش آنان در سازمان و عرصه اصلی فعالیت است در واقع کارکنان مهمترین منبع استراتژیک سازمان اند . برنامه ریزی منابع انسانی ، نیازهای منابع انسانی را از دو حیث کمی و کیفی مورد توجه قرار می دهد . بنابراین می توان نقش مهم در مدیریت استراتژیک منابع انسانی را ایفا کند ( ارمسترانگ ۱۳۸۶ ).

ملو ( ۲۰۰۲ ) با این طرز تفکر منابع ارزش کارکنان را به صورت نمودار شماره ۱ نشان می دهد.

### ۳. روش شناسی:

در این پژوهش از روش توصیفی-تحلیلی برای بررسی رویکردهای مختلف در مواجهه با مدیریت استراتژیک منابع انسانی در سازمان های آموزشی استفاده شده است. در این پژوهش، اطلاعات جامعی از میان چندین کتاب، مقاله، نشریه و ... از طریق گردآوری کتابخانه ای به عنوان منبع مطالعاتی در دسترس می باشد. با توجه به حجم کافی این منابع، اطلاعات خوبی در زمینه مدیریت استراتژیک منابع انسانی به دست آمده است. در ادامه با بررسی دقیق تر فرآیند مدیریت استراتژیک منابع انسانی، به ویژگی ها، نحوه تدوین و اجرایی کردن این نوع مدیریت پرداخته می شود و در نهایت با ارایه یکی از مدل های ارایه شده در این زمینه (مدل جکسون شولر)، و معرفی نقاط ضعف و قوت رویکردهای مختلف، پیشنهاداتی جهت بهبود عملکرد سازمان های آموزشی از طریق مدیریت استراتژیک منابع انسانی داده خواهد شد.

### ویژگی های فرآیند برنامه ریزی استراتژیک منابع انسانی

اعمال مدیریت منابع انسانی در چارچوب تعریف های یاد شده ، که نگرش سیستمی ، اقتضایی و استراتژیک در آن ملحوظ شده است ، ایجاب می کند که وظایف و اقدام ها در چارچوب فرآیند های معقول و منظم چنان با یکدیگر در آمیزند که منافع کارکنان با منافع سازمان و منافع جامعه فصل مشترک بیشتری پیدا کند.

عناصر یا اجزای اصلی سیستم مدیریت منابع انسانی با نگرشی استراتژیک در پنج عنصر زیر می توان خلاصه کرد:

- ۱- هدف های خروجی مدیریت استراتژیک منابع انسانی .
- ۲- فرآیندهای مدیریت منابع انسانی .
- ۳- درون داد سیستم مدیریت منابع انسانی .
- ۴- محیط بیرون سازمانی .
- ۵- محیط درون سازمانی .

## تدوین برنامه ریزی استراتژیک

در مرحله تدوین برنامه ریزی استراتژیک سازمان بایستی ابتدا اهداف ، مأموریت ها و رسالت های جاری و استراتژیک سازمان را با توجه به نقاط ضعف و قوت درونی سازمان مورد بررسی قرار دهد و با یک شناخت دقیق از وضعیت موجود سازمان را تبیین کند.

نمودار ۱. منابع ارزش کارکنان، اقتباس از ملو (۲۰۰۲، ص ۴)

### دانش فنی

- بازارها
- مشتریان
- فرآیندها
- محیط

### توانایی برای آموختن و رشد

- باز بودن برای ایده های نو
- مالکیت دانش و مهارت ها

### قابلیت های تصمیم گیری

### انگیزش

### تعهد

### کار گروهی

- مهارت های بین فردی
- توانایی رهبری

## اجرائی کردن نقش استراتژیک منابع انسانی

مدل هفت مرحله ای برای اجرائی کردن نقش استراتژیک منابع انسانی این مدل به ما کمک می‌کند تا بتوانیم منابع انسانی سازمان را ( که دارایی های استراتژیک سازمان هستند ) به شیوه ای اثربخش مدیریت کنیم : (بکر و همکاران ۲۰۰۳).

سپس در مرحله اجرای استراتژی‌ها ، نیروی انسانی و مادی لازم را تخصیص داده و فهرست تمام فعالیت هایی را که باید صورت گیرند.

گام (۱) : استراتژی سازمان را به طور واضح مشخص کنیم.

در توسعه استراتژی ، رهبر ارشد منابع انسانی ، دیدگاه های اصلی را جمع آوری می کند و با تمرکز بر چگونگی اجرائی کردن استراتژی و تفکیک استراتژی به اجزای آن ( یعنی در قالب هدف های عملیاتی و اجرائی ) می‌توانند مشخص کنند که چگونه می توان هدف های سازمانی را به کل سازمان ارتباط داد.

گام (۲) : ایجاد یک جایگاه شغلی برای منابع انسانی

زمانی که یک سازمان ، استراتژی خود را مشخص می کند ، نیروهای ماهری نیاز است که یک جایگاه شغلی ایجاد کنند تا مشخص شود منابع انسانی چگونه می‌توانند از آن استراتژی حمایت و پشتیبانی کنند پس از تعیین وظایف بخش های مختلف هر بخش برای انجام وظایف خود به منابع انسانی متخصص در آن زمینه نیازمند است که در صورت عدم وجود چنین نیروی انسانی یا جایگاه شغلی ، می بایستی در این جایگاه شغلی یا نیروی انسانی تامین شود.

گام (۳) : رسم یک نقشه استراتژی

برای طراحی یک نقشه استراتژی برای سازمان باید نگاهی دقیق به فرآیندها ، وظایف و هدف های استراتژیک سازمان داشته باشیم و به پرسش های زیر پاسخ گوییم . حال که وظایف بخش های مختلف منابع انسانی جایگاه های شغلی مورد نیاز مشخص و تامین شد و می توانیم یک نقشه استراتژیک رسم کنیم تا به وسیله آن بتوانیم به پرسش های زیر پاسخ دهیم.

۱- کدام یک از هدف های استراتژیک نسبت به دیگری برتری دارد ؟

۲- عملکرد و وظیفه هر کارمند در رسیدن به هر یک از این هدف ها چیست ؟

۳- موانع رسیدن به هر یک از این هدف‌ها چیست ؟

گام (۴) : تعیین نیازهای منابع انسانی در نقشه استراتژی

در این گام با پاسخگویی به پرسش‌های گام ۳ ( به وسیله نقشه استراتژیک ) می توانیم نیازمندیهای منابع انسانی را برای اجرای استراتژی مشخص کنیم.

گام (۵) : همراستایی معماری منابع انسانی با استراتژی شرکت

توجه داشته باشیم که ویژگی های منابع انسانی از نظر سن ، تجربه کاری ، دانش و غیره ( بایستی با استراتژی اصلی شرکت هماهنگ و همراستا باشد .

گام (۶) : طراحی یک سیستم اندازه گیری و ارزیابی ویژگی های منابع انسانی باید مکانیزمی را برای اندازه گیری توانایی ها و ویژگی های منابع انسانی در راه رسیدن به استراتژی اصلی سازمان طراحی کنیم تا بدین وسیله سهم هر یک از منابع انسانی در دستیابی به استراتژی اصلی مشخص شود و نیروهای ممتاز ، از نیروهای ضعیف و زائد متمایز شوند.

گام (۷) : گام نهایی

در این مرحله با توجه به نتایج گام ۶ و تعیین امتیاز های هر یک از منابع انسانی در راه رسیدن به استراتژی است که می توانیم با یک مدیریت درست ، نیروهای زائد را حذف ، نیروهای ممتاز را تشویق و توانایی نیروهای ضعیف را ارتقا دهیم.

### مدل جکسون و شولر برای فرآیند مدیریت استراتژیک منابع انسانی

صرف نظر از اینکه حوزه تحقیقاتی مدیریت استراتژیک منابع انسانی چه می باشد آنگونه که شولر و جکسون (۱۹۹۹) می گویند : محور مدیریت استراتژیک منابع انسانی عمدتاً یکپارچگی<sup>۱</sup> و انطباق پذیری<sup>۲</sup> است به زعم شولر (۲۰۰۰) مدیریت استراتژیک منابع انسانی با حصول اطمینان از موارد ذیل سر و کار دارد:

۱. مدیریت منابع انسانی به طور کامل با سازمان همچون مفصلی از طریق استراتژی و نیازهای استراتژیک سازمان یکپارچه و هماهنگ شده است.
۲. کارکردهای منابع انسانی هم با حوزه های خط مشی به هم با سلسله مراتب سازمانی سازگار هستند.
۳. کارکردهای منابع انسانی از سوی مدیران و کارکنان به عنوان بخشی از کار هر روزشان به گونه ای هماهنگی مورد قبول واقع شده و به کار می رود.

از آنجا که نقطه نظرهای نسبت به مدیریت استراتژیک منابع انسانی مولفه های بسیار متفاوت شامل فعالیتها ، خط مشیها و کارکردهای منابع انسانی را در برمی گیرد اظهارات مختلفی نسبت به اینکه مدیریت استراتژیک منابع انسانی چه کاری انجام می دهد ، مطرح می شود . جکسون و شولر (۲۰۰۰) با ارائه مدل جامع تلاش نموده اند فرایند مدیریت استراتژیک و استنباطی را که این حوزه برای مدیریت منابع انسانی به همراه دارد با ایجاد پیوند ، انسجام و ارتباط میان سطوح سازمان مطابق نمودار شماره ۲ نشان دهند . به طور تلویحی یا مشهود ، هدف این مدل این است که به گونه اثربخش تری منابع انسانی را همراه و هم پیوند با نیازهای استراتژیک سازمان به کار ببرد.

<sup>۱</sup> - Integration

<sup>۲</sup> - Adaptive

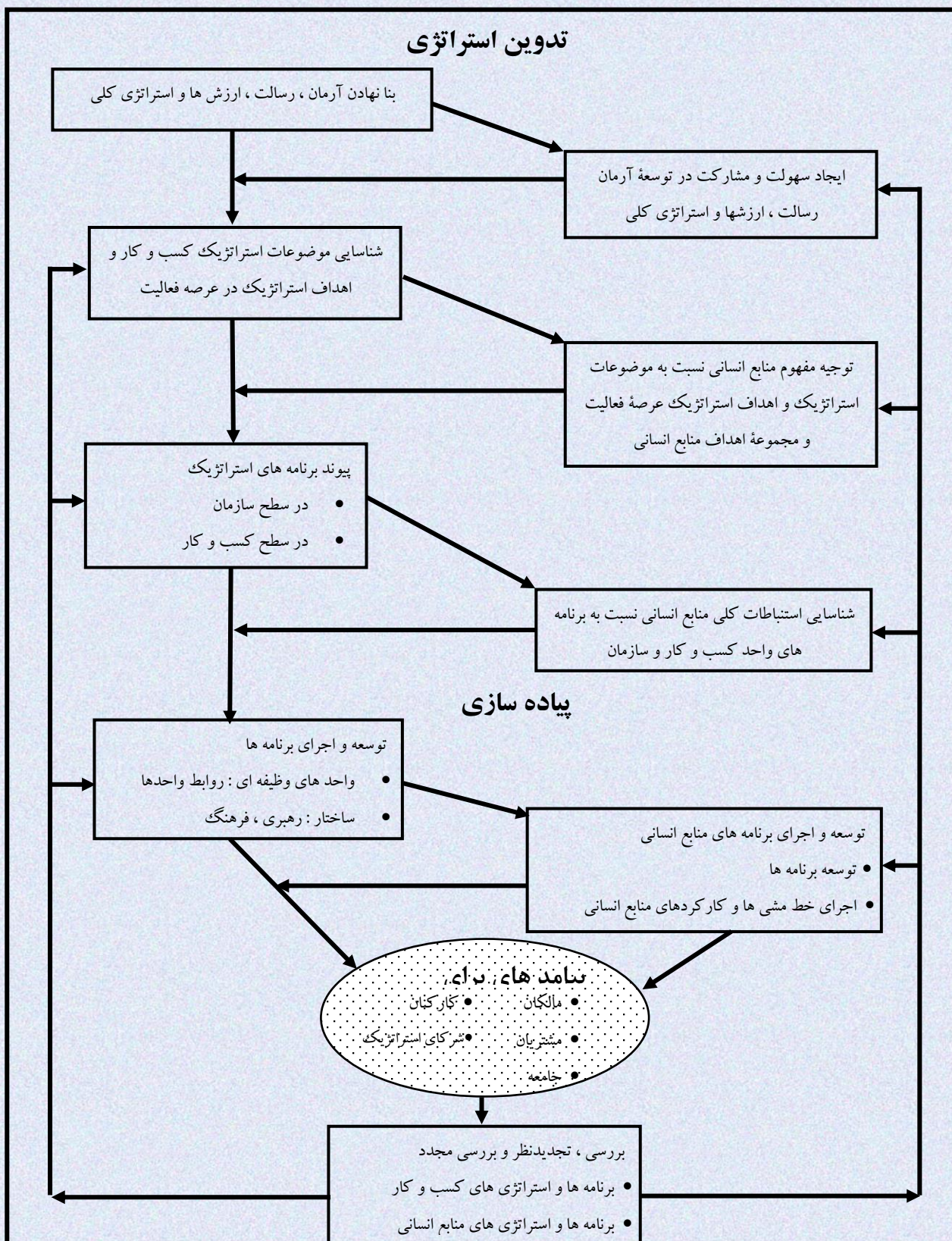
نوعاً ، سازمان ها نیاز های استراتژیک عرصه اصلی فعالیت خود در هنگام آشفتگی و تلاطم<sup>۱</sup> تعریف می کنند ( یا تعریف مجدد می کنند ) . همین طور ، این نیازها منعکس کننده برنامه کلی مدیریت برای بقا ، رشد و انطباق پذیری و سودآوری است . ویژگی های درونی ( نظیر فرهنگ و ماهیت کسب و کار ) و نیز ویژگی های بیرونی ( نظیر وضعیت اقتصادی و عامل های حیاتی موفقیت در عرصه فعالیت سازمان ) ممکن است به خوبی تعریف نیاز ها را تحت تاثیر قرار دهند .

---

<sup>1</sup> - Turbulance



## محیط بیرونی و محیط درونی



نمودار ۲. فرآیند مدیریت استراتژیک و پیامدهایی برای مدیریت منابع انسانی

#### ۴. بحث و نتیجه گیری

با توجه به سرعت تحولات علمی و رشد فناوری، انطباق با استراتژی‌های راهبردی سازمان، این امکان را به سازمان‌های آموزشی می‌دهد که به شیوه پاسخگویی به موج تغییرات برای شکل‌دادن به آینده علمی سازمان به صورت انفعالی عمل نکنند. و آن‌ها را قادر می‌سازد که موقعیت واکنشی خود را به وضعیت کنشی و آینده‌ساز تبدیل کنند.

پژوهش نبوی پور افروزی و همکاران (۱۳۹۲) سیر تفکر استراتژیک را در بهبود نیروی انسانی سازمانی مورد بررسی قرار داده است که همسو با پژوهش حاضر است. اهمیت عامل انسانی و نقش منحصر به فرد او به منزله یک منبع استراتژیک و طراح و مجری نظام‌ها و فراگردهای سازمانی، جایگاهی به مراتب بالاتر از گذشته یافته است تا جایی که در تفکر سازمانی پیشرفته از انسان به مثابه مهم‌ترین منبع و دارایی برای سازمان و به ویژه سازمان آموزشی یاد می‌شود.

پس مدیران بایستی آگاه باشند که در مدیریت و توسعه استراتژیک منابع انسانی خود موارد زیر را در نظر بگیرند:

- تعیین مقاصد توسعه منابع انسانی
- ارزیابی قوت‌ها و ضعف‌های مهارتی در سازمان
- تخصیص و شناسایی محیط خارجی از نظر تهدیدها و فرصت‌های موثر بر عملکرد کارکنان
- مقایسه قوت‌ها و ضعف‌ها با تهدیدها و فرصت‌های آتی
- انتخاب استراتژی سازمانی مناسب برای توسعه منابع انسانی به گونه‌ای که بتواند افراد و سازمان را برای آینده آماده سازد
- اجرای استراتژی برگزیده با توجه به موارد روبرو: الف) بهبود سازمان. ب) آموزش و پرورش کارکنان. ج) آموزش شغلی کارکنان.
- ارزیابی توسعه منابع انسانی

تا اینجا بیان کردیم که منابع انسانی یکی از شاخص‌های نیرومند و مهم در بقا و اعتلای سازمان به ویژه سازمان آموزشی است. همچنین می‌دانیم که آموزش نیروی انسانی یکی از راهبردهای استراتژیک برای مدیریت منابع انسانی و استفاده حداکثری از آن می‌باشد. حال که وزارت آموزش و پرورش به این اهم پی برده است و بر اساس سند تحول بنیادین، دانشگاه فرهنگیان را به عنوان مرکزی برای آموزش

کارکنان بنا نهاده و قدم مهمی در راستای ارایه آموزش اثربخش به کارکنان برداشته است. ولی متأسفانه بعد از حدود ۳ الی ۴ سال آن آموزش‌های باکیفیت بالا به پایان می‌رسد و نیروی انسانی در سازمان‌های آموزشی کوچک رها می‌شوند و تنها بعد از آن از آموزش‌هایی از قبیل ضمن خدمت، بازآموزی و ... در طول خدمت خود به سازمان استفاده می‌کنند. پیشنهاد این مقاله آن است که بعد از اتمام دوره دانشگاه فرهنگیان دانشجو معلمان با شرکت در آزمون‌های تخصصی، توانایی هر یک از آن‌ها در حوزه‌هایی مانند تدریس، مدیریت، امور پرورشی، امور اجرایی، کار با فناوری و ... تشخیص داده شود به خصوص در بین دانشجومعلمان رشته علوم تربیتی که مجموعی از این مهارت‌ها را آموزش دیده‌اند. با توجه به نتایج ارزشیابی این آزمون‌ها در بخش‌های مختلف استفاده شود و در آینده نیز در همین زمینه امکان ادامه تحصیل و بالا بردن توانایی را به آن‌ها بدهیم. به این ترتیب توانایی آن‌ها به موقع شناسایی شده و استفاده حداکثری از آن خواهد شد. در نتیجه می‌توان نیروی انسانی کارآمد، بانگیزه و پرانرژی از طریق این نحوه آموزش و توانمندسازی داشته باشیم که این موضوع خود سبب بهبود چشمگیر عملکرد سازمان‌های آموزشی در تحقق اهداف و اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش خواهد شد.

## منابع

- [۱] عباس پور، عباس. (۱۳۸۴). *مدیریت منابع انسانی پیشرفته*. تهران. انتشارات سمت.
- [۲] عباس پور، عباس. (۱۳۹۴). *رویکردهای نوین در کارکردهای مدیریت منابع انسانی*. کنفرانس جهانی افق‌های نوین در علوم انسانی، آینده‌پژوهی و توانمندسازی.
- [۳] همتی، علیرضا، حسینی، رقیه و آزاد، ریحانه. (۱۳۹۳). *افزایش نوآوری سازمانی از طریق سیستم اطلاعات مدیریت منابع انسانی*. اولین سمپوزیم بین‌المللی علوم مدیریت، به صورت مجازی، تهران.
- [۴] میرسپاسی، امیر. (۱۳۸۱). *مدیریت استراتژیک منابع انسانی و روابط کار*. تهران. انتشارات میر.
- [۵] گروه مترجمان توسعه مدیریت. (۱۳۸۲). *چطور می‌توان استراتژی موفق را بنا نهاد؟ توسعه مدیریت ۵۱*. ص ۶-۹.
- [۶] ستاری، صدرالدین، نامور، یوسف و رضایی زارچی، رضا. (۱۳۹۰). *بررسی میزان کاربست ویژگی‌های سازمان یادگیرنده در دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل بر اساس مدل ویک و لئون*. فصلنامه روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن. سال دوم، شماره دوم، ص ۶۵-۷۵.
- [۷] ارمسترانگ، مایکل. (۱۳۸۶). *مدیریت استراتژیک منابع انسانی* (ترجمه محمد اعرابی و داوود ایزدی). تهران: انتشارات دفتر پژوهش‌های فرهنگی.

- [۸] نبوی پور افروزی، مهدی و درویش متولی، مرجان. (۱۳۹۲). بررسی استراتژی برای بهبود نیروی انسانی سازمان‌ها با استفاده از خلاقیت و نوآوری. فصلنامه مدیریت. شماره ۳۲. ص ۴۷-۵۸.
- [9] Butler, J.E., Ferris, G.R., & Napier, N.K. (1991). Strategy and Human Resource Management. Cincinnati: South-Western.
- [10] Wright, P.M., & McMahan, G.C. (1992). Theoretical perspectives for Strategic Human Resource Management. Journal of Management, 18:292-320.
- [11] Pfeffer, J. (1994). Competitive Advantage Through People: Unleashing the power of the Workforce. Boston: Harvard Business School Press.
- [12] Huselied, M. (1995). The Impact of Human Resource Management Practices on Turnover, Productivity, and Corporate Financial Performance. Academy of Management Journal, 38: 635-672.
- [13] Baron, J.N. & Kreps, D.M. (1999). Strategic Human Resource. John Wiley & Sons, Inc.
- [14] Schuler, R.S., Jackson, S.E. & Story, J. (2000). HRM and Its link with Strategic Management. In: Story, I. (ED.), Human Resource Management: a Critical Text. IT, London.
- [15] Mello, J.A. (2000). Strategic Human Resource Management. South-western: Thomson Learning.

## مشخصات

**عنوان: صلاحیت و ارزیابی معلمان در نظام تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان**

**سوزان کرباسی، احسان طالبی، مصطفی مزارعی**

**دکتری روانشناسی تربیتی، پردیس شهید باهنر شیراز؛**

suzankarbasi@yahoo.com

**دانشجوی کارشناسی، رشته علوم تربیتی، واحد دانشگاهی سلمان فارسی شیراز؛**

farhangian1399@gmail.com

دانشجوی کارشناسی، رشته علوم تربیتی، واحد دانشگاهی سلمان فارسی شیراز؛  
mostafa13741375@gmail.com

آدرس: فارس، لارستان، لار، شهر قدیم پشت شهرداری، رو به روی مسجد احمدی

کد پستی: ۷۴۳۱۶۸۶۴۵۹

شماره تماس: ۰۹۱۷۸۸۱۸۸۹۰

## صلاحیت و ارزیابی معلمان در نظام تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان

### چکیده:

امروزه معلمان به عنوان مهم ترین رکن سازمان آموزش و پرورش در بهبود کیفیت فرایند تدریس و یادگیری نیازمند یک سری صلاحیت ها می باشند. اهمیت مسائل آموزش و پرورش بر هیچ کسی پوشیده نیست از این رو در این پژوهش سعی شده تا به یکی از مسائل حائز اهمیت در این حوزه پرداخته شود. روش این پژوهش توصیفی - پیمایشی است و جامعه آماری بخشی از معلمان خروجی نظام تعلیم و تربیت از طریق تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان بوده است که به شیوه نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند. معلمان، یکی از ارکان اصلی در نظام آموزش و پرورش محسوب می شوند که باید بر ویژگی های شغلی، مهارت ها و توانمندی آنان و مسائلی از این قبیل توجه ویژه ای داشت. تحقیق حاضر ابتدا در رابطه با اهمیت شایستگی ها و صلاحیت های حرفه ای معلمان و همچنین تأثیر آن بر یادگیری دانش آموزان بحث کرده و سپس به شناسایی صلاحیت های حرفه ای معلمان پرداخته و پس از ارائه تعریفی از آن، سعی داشته تا راه حل هایی را در جهت ارتقا مهارت ها، توانایی معلمان و در نهایت رشد حرفه ای آنان ارائه دهد. هدف از انجام این پژوهش، شناسایی و اعتبارسنجی

شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اثربخش می‌باشد. صلاحیت معلم به توانایی معلم در برآوردن نیازها و مطالبات حرفه تدریس به میزان کافی و با استفاده از مجموعه‌ای یکپارچه از دانش، مهارت و نگرش گفته می‌شود به طوری که این مجموعه در عملکرد و بازتاب معلم تجلی یابد

واژه‌های کلیدی: صلاحیت، معلمان، تربیت معلم، آموزش و پرورش

## مقدمه:

اگر نظام آموزشی را به صورت سیستم در نظر بگیریم معلم را می‌توان برون داد این نظام در نظر گرفت به این معنی که تمامی ساختارها و نهادهای آموزشی در کنار هم و با ایجاد شرایط خاص باعث به وجود آوردن شخصیت معلم می‌گردند حال اگر در این نظام کاستی‌هایی وجود داشته باشد این کاستی‌ها در معلم و نحوه آموزش وی تأثیر می‌گذارد مهم‌ترین بحث در نظام آموزشی کارآمد دارا بودن معلمین باکیفیت است. صلاحیت معلم به توانایی معلم در برآوردن نیازها و مطالبات حرفه تدریس به میزانی کافی و با استفاده از مجموعه‌ای یکپارچه از دانش، مهارت و نگرش گفته می‌شود به طوری که این مجموعه در عملکرد و بازتاب معلم تجلی می‌یابد. صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، نظامی از دانش، مهارت و توانایی و خواست انگیزشی است که تحقق مؤثر فعالیت‌های آموزش حرفه‌ای را فراهم می‌کند.

صلاحیت در لغت به عنوان مناسب برای مقصود، درخور و سزاوار، کفایت‌کننده، و یا به معنای درست کیفیت یافته، قابل پذیرش و یا به معنای «توانا» و در حالتی نیز به آمادگی کافی برای وارد شدن به حرفه‌ای خاص را می‌گردد و ارتباط مستقیمی با داشتن گواهی یا تأییدیه خاص در آن حرفه دارد (ملکی، ۱۳۸۴)

فرهنگ آکسفورد، صلاحیت را به عنوان قدرت، توانایی و ظرفیت انجام دادن وظیفه تعریف می‌کند. کیو ۲، صلاحیت را نتیجه بکار بردن دانش و مهارت به طور مناسب (صلاحیت = مهارت + دانش) می‌داند. (کرمی، ۱۳۸۹) کند. کریمی و همکاران (۱۳۸۸) با جمع‌بندی صلاحیت‌های حرفه‌ای، آن‌ها را در نه مؤلفه چنین بیان می‌کنند:

صلاحیت‌های رفتاری شناختی شامل: استفاده مناسب از تشویق و تنبیه، همدلی، انعطاف‌پذیری، برقراری ارتباط مؤثر با والدین، همکاران و ... ارزش‌گذاری و علاقه‌مندی به فراگیران، رفتاری توأم با احترام و ادب با دیگران، هم‌یار یادگیرنده بودن. صلاحیت‌های آموزشی شامل: پرسش و پاسخ، اطلاع از ساختار اهداف و ویژگی‌های نظام آموزشی، مهارت ارائه و قابل فهم نمودن محتوا، داشتن دانش پایه و درک موضوع مورد نظر.

بنابراین مسئله آماده‌سازی معلمان برای کاری که بر عهده‌دارند در همه کشورها به‌ویژه کشورهای در حال رشد از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. (سانتراک، ۱۳۸۷، ص ۴). سند تحول بنیادین صلاحیت‌های معلم را مجموعه‌ای از صلاحیت‌های حرفه‌ای، اخلاقی، اعتقادی و انقلابی می‌داند (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰).

در گذشته معلمی را بهتر می‌شمردند که به اصطلاح همان روزها با سوادتر بود یعنی محتوا را بیشتر می‌دانست، اما امروزه گذشته از تسلط بر محتوا، شرایط متعدد دیگری را هم برای معلم خوب بودن در نظر می‌گیرند که آشنا بودن با فنون تدریس تنها یکی از آنها است (سانتراک، ۱۳۸۷، ص ۲۱). با توجه به سند تحول بنیادین که مدرسه در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴ را ترسیم می‌نماید، بر پایه این چشم‌انداز مدرسه جلوه‌ای از تحقق مراتب حیات طیبه، کانون عرضه خدمات و فرصت‌های تعلیم و تربیتی، زمینه‌ساز درک و اصلاح موقعیت توسط دانش‌آموزان و تکوین و تعالی پیوسته هویت آنان بر اساس نظام معیار اسلامی، در چارچوب فلسفه و رهنامه نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران می‌باشد (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰) که معلمان نقش کلیدی را در تحقق این اهداف ایفا می‌نمایند.

## مبانی نظری و پیشینه

امروز جهان متوجه شده است که کارآمدترین عامل تولید، انسانی است که دارای دانش، شایستگی، خلاقیت و ظرفیت‌های اخلاقی باشد و چنین انسانی تا حد زیادی در نظام آموزشی پرورش می‌یابد و برای رسیدن به چنین منظوری، کل نظام آموزشی باید سطح بسیار بالایی از کیفیت را ارائه کند. بدون شک، توفیق و کامیابی هر نظام آموزشی و نیز دستیابی به نتایج حاصل از تغییر نظام آموزشی، بدون آموزش نیروی انسانی امکان - پذیر نیست و در این میان یکی از عوامل اصلی که آموزش عالی را به پویایی می‌رساند کارایی استادان است. اثربخشی استادان در کلاس درس ابعاد مختلفی دارد که از آن جمله می‌توان به احترام به دانشجو، توانایی به چالش کشیدن دانشجویان، مهارت‌های سخنرانی و ارائه مطالب به نحو مناسب اشاره کرد. در مورد اهمیت استادان در تعیین کیفیت آموزش عالی، نتایج پژوهشی نشان داد که دانشجویان کیفیت را قبل از هر چیز در زمینه ویژگی‌های استادان، جست‌وجو می‌کنند.

دانشجویان، انتظار دارند استادان، آگاه و با دانش، علاقه‌مند به تدریس، صمیمی و دارای رفتار دوستانه باشند. بنابراین، لزوم بررسی مستمر صلاحیت‌های حرفه‌ای استادان به‌مثابه معماران اصلی یادگیری و تدریس و شناخت نیازها، انتظارات، نقاط قوت و نقاط بهبود یافتنی آنها در راستای ترسیم و دستیابی به وضعیت مطلوب‌تر آموزش ضرورتی بدیهی به نظر می‌رسد.



هر نظام آموزشی، زیرساخت‌های اساسی‌ای دارد که ارکان نظام را تشکیل می‌دهند. یکی از ارکان و مؤلفه‌های اساسی آن، «معلمان» هستند که وظیفه انتقال دانش، ایجاد بینش و افزایش مهارت دانش‌آموزان را در چارچوب نظام آموزشی به عهده‌دارند. ما در زمان تغییرات در سیستم‌های آموزشی در سراسر جهان به سر می‌بریم. با آغاز هزاره جدید، بسیاری از اجتماعات درگیر اصلاحات آموزشی جدی و نویدبخشی شده‌اند (حجازی و همکاران، ۱۳۸۸). اجتماعات متوجه شده‌اند که مدرسین، نه تنها «متغیری» هستند که باید تغییر نمایند تا بتوان سیستم‌های آموزشی را بهبود بخشید، بلکه همچنین آن‌ها قابل توجه‌ترین موارد تغییر در این اصلاحات هستند. نقش دوگانه مدرسین در اصلاحات آموزشی - هم فاعل و هم مفعول تغییر به سبب شده است تا زمینه توسعه حرفه‌ای معلم به یک زمینه در حال رشد و چالش‌برانگیز و زمینه‌ای تبدیل شود که بیشترین توجه را در طی چند سال گذشته به خود اختصاص داده است. در پیوند بین جامعه و دانش، یادگیری عامل اصلی است. با وجود اهمیت تولید و توزیع دانش، دانش در جریان انتقال، تاریخ انقضایی دارد که بر توسعه حرفه‌ای و تمرین معلمی تأثیرگذار است. تغییرات اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جامعه نه تنها بر دنیای اطراف معلم تأثیر می‌گذارد، بلکه باعث تغییر دانش‌آموزان، معلم و ابزارها و وسایل مورد استفاده برای تدریس می‌شود. در زمان حاضر، معلمان باید دانش خود را در مورد تغییرات مداوم در فرایند یاددهی یادگیری دوباره خلق کنند (کریمی، ۱۳۸۷)

## صلاحیت و شایستگی:

صلاحیت و شایستگی چیست؟ صلاحیت بهترین تعریف و توصیف برای ترکیب پیچیده‌ای از دانش، مهارت‌ها، شناخت، ارزش‌ها و علایق است که در سرتاسر دنیا دربردارنده رفتار انسان‌هاست.

شایستگی بامهارت متفاوت است. چراکه مهارت توانایی انجام اعمال پیچیده به سهولت، دقت و به نحو احسن است (European commission, ۲۰۱۳). هانتلی قابلیت‌های معلمان را در سه زمینه دانش حرفه‌ای، عمل حرفه‌ای و تعهد حرفه‌ای دسته‌بندی کرده است. دانش حرفه‌ای شامل دانش محتوا، شناخت دانش‌آموز و آگاهی از تدریس و یادگیری است. عمل حرفه‌ای شامل طراحی یادگیری، ایجاد محیط یادگیری و سنجش و ارزیابی یادگیری می‌باشد. تعهد حرفه‌ای شامل یادگیری حرفه‌ای، مشارکت، رهبری، ارزش‌ها، ارتباطات و اخلاقیات می‌باشد. (Hantly, ۲۰۰۰)

طبق نتایج پژوهش (هانوشکا، ۲۰۰۴، به نقل از وامالاک) ویژگی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد، یعنی هر چه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم از رتبه بالاتری برخوردار باشد، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نیز افزایش می‌یابد. همچنین یافته‌های پژوهش (وامالا، ۲۰۱۳) تأثیر صلاحیت حرفه‌ای معلم بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی در مدارس کشور اوگاندا را اثبات کرد. (wamala, ۲۰۱۳)

مادام‌العمر، مشارکت در توسعه حرفه‌ای و فردی و گروهی، به روز بودن دانش. صلاحیت‌های اخلاق حرفه‌ای شامل: صداقت و درستی، رعایت جنبه‌های محرمانه حرفه، پایبندی به اخلاقیات و ارزش‌ها، داشتن تعهد حرفه‌ای، منصف بودن و برقراری عدالت اجتماعی، خودارزیابی.

صلاحیت‌های حرفه‌ای یکی از مهم‌ترین شاخص‌های معلمان کارآمد می‌باشد. اما در دیگر کشورها و از جمله ایران، هنوز ابزاری جهت سنجش آن وجود ندارد. اگرچه بسیاری از صاحب‌نظران به مؤلفه‌های آن اشاره داشته‌اند ولی ابزاری معتبر برای ارزیابی این مهارت‌ها هنوز یافت نشده است لذا مسئله اصلی پژوهش حاضر اعتبار یابی ابزاری برای سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی می‌باشد.

بیل ساندرز از پژوهشگرانی است که سالها بر روی این موضوع تحقیقات میدانی و طولی انجام داده است. خلاصه نتایج تحقیقات وی اثبات می‌کند که مهارت حرفه‌ای معلمان بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت حتی در طول سالهای تحصیل دارد، به این معنی که این‌گونه دانش‌آموزان از پیشرفت تحصیلی قابل توجهی در طول سالهای تحصیل خود برخوردار بوده که این پیشرفت تحصیلی بر رشد اعتمادبه‌نفس، مهارت‌ها و کسب شخصیت اجتماعی قوی‌تر دانش‌آموزان مؤثر بوده است. به عقیده ساندرس، مهم‌ترین، اساسی‌ترین و تأثیرگذارترین عامل بر یادگیری دانش‌آموزان، "معلم" است. به عبارت دیگر معلم اثربخش و با صلاحیت‌های حرفه‌ای بالا، بر تمامی جنبه‌ها و سطوح پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، حتی در کلاس‌هایی بادانش‌آموزان ناهمگن تأثیر مستقیم دارد. سایر نتایج پژوهش، نشان می‌دهد آنچه که دانش‌آموزان در طول یک سال تحصیلی از یک معلم با صلاحیت‌های حرفه‌ای بالا می‌آموزند، برابر است با آنچه که دانش‌آموزان از یک معلم با صلاحیت حرفه‌ای متوسط و ضعیف در طول ۳ سال می‌آموزند. (Tucker & Stronge, ۲۰۰۵)

### **مؤلفه‌های موردنیاز برای صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان**

نتایج تحقیق دانش‌پژوه (۱۳۸۲) نشان داد از ۸ مؤلفه اصلی که برای صلاحیت حرفه‌ای معلمان وجود دارد و عبارت‌اند از: ۱. فکری، ۲. عملی، ۳. آموزشی، ۴. مدیریتی، ۵. اخلاق حرفه‌ای، ۶. رفتاری، ۷. توسعه حرفه‌ای، ۸. اجتماعی.

تنها مهارت عمومی معلمان دوره ابتدایی از دید معلمان (خود سنجی) و مشاهده گران از حداقل ملاک تعیین شده (۶۰ درصد مهارت‌های عمومی) بالاتر است. اما میانگین مهارت‌های اختصاصی آنان با حد متوسط ملاک، تفاوت چندانی ندارد. سابقه تدریس و شرایط و امکانات فیزیکی کلاس درس از عوامل تأثیرگذار موفقیت معلمان است، به‌طور کلی روش تدریس معلمان دوره راهنمایی بیشتر معلم محور و آنان بیشتر از فنون سخنرانی و آموزش یک‌طرفه استفاده می‌کنند و نارسایی‌های زیادی در روش تدریستان وجود دارد. به‌طور کلی نتایج این تحقیق نشان‌دهنده این است که بیشتر معلمان دوره ابتدایی از مهارت‌های حرفه‌ای لازم برخوردار نیستند. در این زمینه کاستی‌ها و نارسایی‌هایی وجود دارد که در ناکارآمدی آنان و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نقش تعیین‌کننده‌ای را ایفا می‌کند بر این اساس بر آنیم تا مؤلفه‌های بیان شده در این تحقیق را کمی بسط دهیم ولی چیزی که باید بدان توجه داشت این است که هر یک از این مؤلفه‌ها دارای چند زیر مؤلفه هستند ولی در اینجا فقط به توضیح مؤلفه‌های اصلی بسنده کرده‌ایم.

صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم در کاربرد روش‌های نوین آموزشی فرایند یاددهی- یادگیری یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های نظام آموزشی است (فنستر ماخر، ۱۹۸۶). عناصر اساسی این مؤلفه معلم و فراگیر است. معلم از این جهت می‌تواند در فرایند آموزش و پرورش محور باشد که کارگزار اصلی این فرایند است. دانش‌آموز از این رو که محور اصلی همه فعالیت‌هاست و همه فعالیت‌های معلم برای انتقال محتوای آموزشی برای او تدارک می‌یابد (ابراهیم‌زاده، ۱۳۸۸). یک مسئله بسیار مهم و اساسی مسئله صلاحیت‌های حرفه‌ای یک معلم است که بتواند فرایند یاددهی - یادگیری را هدایت کند. صلاحیت در لغت به‌عنوان مناسب برای مقصود، درخور و سزاوار، کفایت‌کننده و یا به معنای درست کیفیت یافته، قابل‌پذیرش و در حالتی نیز به آمادگی کافی برای وارد شدن به حرفه‌ای خاص برمی‌گردد، و ارتباط مستقیمی با داشتن گواهی با تأییدیه خاص در آن حرفه دارد (ملکی، ۱۳۸۴، ص ۱۰). انجمن بین‌المللی استانداردهای کارآموزی، عملکرد و آموزش، صلاحیت را مجموعه‌ای یکپارچه از مهارت، دانش و نگرش‌هایی می‌داند که فرد را قادر به انجام مؤثر فعالیت‌های یک حرفه معین یا عمل به استانداردهای مورد انتظار آن حرفه می‌نماید (اسپکتور و همکاران، ۲۰۰۶، ص ۳). معلم کارگزار عالی تعلیم و تربیت و روح نظام آموزشی هر کشوری است و با کوشش خردمندان اوست که اهداف متعالی نظام آموزشی کشور محقق می‌شود. آنچه کودکان و جوانان در مدرسه کسب می‌کنند متأثر از خصوصیات، کیفیات و شایستگی‌های علمی، فرهنگی، دینی، اجتماعی و اخلاقی معلمان است. معلمان اثربخش و دارای صلاحیت حرفه‌ای معلمانی هستند که به دنبال دستیابی به اهدافی خاص هستند، خواه این اهداف توسط خود آنان یا دیگران تعیین شده باشد. معلمان اثربخش باید دانش و مهارت‌های موردنظر جهت دستیابی به اهداف موردنظر را داشته باشند و این مهارت‌ها را در زمان مناسب و به شیوه مطلوب و مورد انتظار بکار بگیرند. طبق نظر میدل (۱۹۸۲) برخورداری معلمان از دانش و مهارت‌های مختلف نشان‌دهنده شایستگی باصلاحیت معلمان است (آندرسون، ۲۰۰۴). شایستگی معلم به توانایی معلم در

برآوردن نیازها و مطالبات حرفه تدریس به میزان کافی و با استفاده از مجموعه‌ای یکپارچه از دانش، مهارت و نگرش گفته می‌شود. به طوری که این مجموعه در عملکرد و با تاب معلم تجلی یابد (نیج ولت و همکاران، ۲۰۰۵). شایستگی و مهارت‌های معلمان در کارآمد بودن معلمان و در نتیجه تحقق اهداف مدرسه و نظام آموزش و پرورش نقش اساسی دارد. بنابر یافته‌های پژوهش دانش‌پژوه و فرزاد (۱۳۸۵) همبستگی بین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و مهارت‌های عمومی و اختصاصی معلمان مثبت است، یعنی با افزایش مهارت‌های عمومی و اختصاصی معلمان، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نیز افزایش می‌یابد. حرفه‌ای شدن در هر کاری روش خاصی دارد. حرفه معلمی هم مانند آن می‌باشد. اکثراً فکر می‌کنیم که معلمان باتجربه و برخوردار از دانش و اطلاعات سطح بالا، معلمان حرفه‌ای می‌باشند. درست است که این موارد برای هر معلم حرفه‌ای شرط لازم می‌باشد، ولی کافی نیست. ممکن است معلمانی را ببینیم که در رشته‌ای که تدریس می‌نمایند سوابقی بسیار طولانی داشته باشند، ولی نتوانسته‌اند مانند معلمی حرفه‌ای عمل نمایند؛ می‌توان گفت در جلب توجه علاقه دانش‌آموزان چه به لحاظ روش تدریس و چه به لحاظ مدیریت کلاس موفق نبوده‌اند و همچنین با معلمانی مواجه بوده‌ایم که از لحاظ روش تدریس و مدیریت در وضعیت مطلوبی قرار داشته‌اند، اما به هیچ وجه نتوانستند کلاس جذابی را برای دانش‌آموزان به وجود آورند. معلم حرفه‌ای، کسی است که دانش و تجربه زیادی دارد و روش تدریس را خوب وارد است؛ یعنی اینکه می‌داند چه روش‌ها و فنون را در کجا و چگونه استفاده کند تا کلاس فعال و اثربخشی داشته باشد. معلمانی که هر سه ویژگی دانش، تجربه و روش را باهم دارند، به آنان معلم حرفه‌ای می‌گویند ولی هر یک از ویژگی‌ها به تنهایی نمی‌تواند فردی را به معلمی حرفه‌ای نماید. در واقع، آنچه که معلم حرفه‌ای را از سایر معلمان قابل تشخیص می‌کند، استفاده مناسب و بجا از روش‌های مطلوب تدریس می‌باشد (رئوف، ۱۳۸۵).

### ضرایب پایایی پرسشنامه

در تحقیق حاضر برای تعیین پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که برای پرسشنامه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان ۰/۹۵۷ می‌باشد.

<b>ضریب پایایی</b>			مقیاس	شاخص آماری
<b>تصنیف</b>	<b>آلفای کرونباخ</b>	<b>تعداد سؤالات</b>		

۰/۷۹۹	۰/۹۵۷	۴۷	صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان	مؤلفه‌های صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان
۰/۸۷۷	۰/۹۳۲	۷	صلاحیت‌های فکری	
۰/۸۹۵	۰/۹۳۱	۱۲	صلاحیت‌های عملی	
۰/۸۰۷	۰/۸۹۰	۷	صلاحیت‌های مدیریتی	
۰/۸۵۳	۰/۸۸۱	۳	صلاحیت‌های آموزشی	
۰/۸۷۷	۰/۸۹۵	۴	صلاحیت‌های اخلاق حرفه‌ای	
۰/۷۴۶	۰/۸۷۲	۵	صلاحیت‌های رفتاری	
۰/۹۱۶	۰/۸۷۴	۴	صلاحیت‌های توسعه حرفه‌ای	
۰/۸۳۶	۰/۸۵۰	۴	صلاحیت‌های اجتماعی	

## بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر باهدف شناسایی ابعاد سیاسی، اجتماعی و اخلاقی توسعه حرفه‌ای معلمان انجام شد. نتایج حاصل از بررسی نشان داد: معلمان برای صعود معنوی، فرهنگی، اقتصادی و تمدنی خود باید مجهز به صلاحیت‌ها و توانمندی‌هایی باشند که در این پژوهش از آن‌ها با عنوان توسعه حرفه‌ای یاد شد. توسعه حرفه‌ای معلمان دارای ابعاد مختلف اعتقادی، اخلاقی، شخصیتی، اجتماعی، سیاسی، روان‌شناختی، تخصصی و حقوقی است که در این پژوهش صرفاً ابعاد سیاسی، اجتماعی و اخلاقی آن بررسی گردیدند. در بُعد اول که سیاسی نام دارد، مدیریت و توجیه و تنظیم فعالیت‌ها، در مسیر حیات معقول و منطقی مدنظر می‌باشد. به عبارت دیگر رسالت این بُعد زمینه‌سازی پرورش قدرت تحلیل سیاسی و ارتقای توان همگرایی معلمان در امور اجتماعی سیاسی در یک‌روند تدریجی، مستمر و - نظام‌مند می‌باشد. بُعد اجتماعی حاکی از آن است که معلم موجودی اجتماعی است و زندگی اجتماعی، منشأ حقوق و تکالیف معینی است که وی در زندگی اجتماعی با توجه به کرامت و مسئولیت خویش باید آن‌ها را رعایت کند تا زمینه‌ساز تحقق عدالت اجتماعی باشد. در بُعد سوم، پیرامون اخلاق بحث شد؛ اخلاق صفات نفسانی و افعال ارزشی است که آدمی را در نیل به کمال نهایی، یعنی قرب الهی و عبودیت و بندگی کمک می‌کند (مصباح یزدی، ۱۳۸۷). ابعاد فرعی این بعد حکایت از آن داشتند که معلم معرفت ویژه‌ای نسبت به وجود متعالی (خدا) دارد و تلاش می‌کند از طریق هویت‌یابی اخلاقی، زندگی خود را به مسیر متعالی هدایت نماید. با توجه به این نتایج می‌توان گفت که یک معلم مطلوب کسی است که خود را مجهز به ابعاد مختلف توسعه حرفه‌ای نموده و در قبال برآوردن نیازهای آموزشی دانش‌آموزان و جامعه مسئولیت‌های حرفه‌ای خود را به بهترین نحو به انجام رساند.

جریان بالندگی خود باشند. این مهارت‌ها نیازمند تمرین است و با برنامه‌های درسی تجویزی امکان رشد قابلیت، خلاقیت و شکوفایی استعدادها وجود ندارد. لذا این امر مستلزم تغییر در برنامه‌های تربیت‌معلم و برنامه‌های درسی مدارس و روش‌های تدریس است. بررسی نتایج حاصل از این پژوهش بیانگر این واقعیت است که دانشگاه فرهنگیان نقش مؤثری در ایجاد صلاحیت‌های سه‌گانه ذکر شده دارد، به این نحو که در ایجاد دو صلاحیت نگرشی و مدیریتی مطلوب عمل کرده است ولی در مورد صلاحیت‌های شناختی، سطح دیدگاه دانشجو معلمان در حد متوسط به دست آمد. نتایج پژوهش حاصل از نظر وجود نارسایی در مهارت‌های تدریس معلمان، استفاده از فناوری آموزشی و به‌طور کلی صلاحیت‌های شناختی با نتایج پژوهش‌های عابدی (۱۳۸۲) و دانش‌پژوه (۱۳۸۲ و ۱۳۸۵) همسو است. این پژوهش همچنین از نظر آشنا نبودن و تسلط نداشتن معلمان در اجرای روش‌های مختلف تدریس با نتایج پژوهش ادیب نیا (۱۳۸۳) مطابقت دارد. یافته‌های ابراهیمی (۱۳۷۳) نشان داد که میزان آگاهی معلمان دوره راهنمایی از روش‌های تدریس کمتر از سطح مطلوب است.

در تبیین این نتایج می‌توان گفت که انسان به‌طور ذاتی انتظار دارد که باادب و احترام و با صداقت و عدالت با وی رفتار شود. در چنین شرایطی اگر مدرسی حتی از بهترین سطح دانش و تخصص برخوردار باشد اما فاقد مهارت‌های ارتباطات بین فردی و اخلاق حرفه‌ای باشد، احتمالاً نمی‌تواند در فراگیران نفوذ کرده موجبات تسهیل و تعمیق یادگیری را فراهم آورد. از این دیدگاه است که نتایج پژوهش مبنی بر اهمیت بالای صلاحیت‌های عاطفی و به‌طور ویژه اهمیت بالای برخورداری مدرسان از اخلاق حرفه‌ای، منطقی و قابل‌انتظار به نظر می‌رسد. نهایتاً این نکته نیز می‌تواند درخور توجه باشد که نتایج مقایسه زوجی معیارها مؤید نتایج حاصل از تحلیل عاملی تأییدی است. درواقع، همان‌طور که بر اساس نتایج تحلیل عاملی، صلاحیت‌های عاطفی، شناختی و روانی - حرکتی، به ترتیب بیشترین نقش را در توصیف صلاحیت‌های حرفه‌ای مدرسان دارند، به همین ترتیب، مقایسه‌های زوجی نیز نشان داد که صلاحیت‌های عاطفی، شناختی و روانی - حرکتی به ترتیب بیشترین اهمیت را دارند.

## منابع:

۱. ملکی، حسن، (۱۳۸۴) صلاحیت‌های حرفه معلمی. تهران: انتشارات مدرسه. چاپ سوم.
۲. کرمی، مرتضی (۱۳۸۹)، آموزش مدیران با الگوی شایستگی، ماهنامه تدبیر، شماره ۵
۳. حجازی، یوسف؛ پرداختچی، محمدحسن و شاه‌پسند، محمدرضا (۱۳۸۸)، رویکردهای توسعه حرفه‌ای معلمان، تهران: دانشگاه تهران.
۴. کریمی، فریبا (۱۳۸۷)، مطالعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی، فصل‌نامه رهبری و مدیریت آموزشی، ش ۱، ص ۱۴۱ - ۹۱.

۵. عابدی، لطفعلی (۱۳۸۲). تأملی بر سطوح سه‌گانه آرمانی، رسمی و تجربه‌شده. برنامه درسی دوره کاردانی تربیت‌معلم. فصلنامه تعلیم و تربیت صفحات ۴۵-۸۷.
۶. دانش‌پژوه، زهرا؛ ولی‌الله، فرزاد (۱۳۸۵). ارزشیابی مهارهای حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. شماره ۱۸. سال پنجم.
۷. ادیب‌نیا، اسدالله (۱۳۸۳). بررسی موانع اجرای روش‌های تدریس فعال در مدارس ابتدایی شهر تهران. موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی درس و نوآوری‌های آموزشی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
۸. ابراهیمی، علی (۱۳۷۳). بررسی میزان آشنایی معلمان پایه اول ابتدایی استان بوشهر با روش تدریس و مفاهیم علمی دروس پایه. شورای تحقیقات آموزشی اداره کل آموزش و پرورش بوشهر.
۹. سند تحول بنیادین، (۱۳۹۰) وزارت آموزش و پرورش ایران

10. Supporting teacher competence development for better learning outcomes. (2013). European commission: education and training.
11. Huntly, Helen. (2008) Teachers' Work: Beginning Teachers' Conceptions of Competence, the Australian Educational Researcher, Vol. 35, No.1.
12. Wamala, Robert. (2013). Teacher Competence and the Academic Achievement of Sixth Grade Students in Uganda: Journal of International Education Research, First Quarter, Volume 9, and Number 1, 83-90
13. D. Tucker, Pamela & H. Stronge, James. (2005). Linking Teacher Evaluation And Student Learning: Association For Supervision And Curriculum Development, Available At: <http://www.ascd.org/publications/books>.

## الگوی آمادگی شناختی رؤسای دانشگاه

علی لطفی<sup>۱</sup>

دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی دانشگاه تهران

سیدکمال خرازی<sup>۲</sup>

استاد دانشگاه تهران

### چکیده

**مقدمه:** آمادگی شناختی یکی از مباحث نوظهور در علوم شناختی است که از یک دهه پیش در وزارت دفاع آمریکا در پاسخ به شرایط پیچیده، در حال تغییر و غیرقابل پیش‌بینی مطرح شده است. در این پژوهش با توجه به پیچیدگی محیط دانشگاه و غیرقابل پیش‌بینی بودن رویدادها و تحولات آن، آمادگی شناختی رؤسای دانشگاه مورد مطالعه قرار گرفته است. **روش:** برای انجام این پژوهش از روش کیفی فراترکیب (الگوی هفت مرحله‌ای ساندوسکی و باروسو (۲۰۰۷) و مصاحبه با خبرگان استفاده شد. **یافته‌ها:**

(نویسنده مسئول) lotfi6527@gmail.com (دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی دانشگاه تهران، شماره تلفن ۰۹۱۱۳۰۰۶۵۲۷ ایمیل ۱)

(استاد دانشگاه تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی ۲)

یافته‌های پژوهش شامل عوامل مؤثر بر آمادگی شناختی رؤسای دانشگاه (شامل عوامل محیطی و عوامل سازمانی) و مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده آمادگی شناختی رؤسای دانشگاه (شامل آمادگی شناختی فردی، آمادگی شناختی گروه-کاری، آمادگی یادگیری و آمادگی اجتماعی-عاطفی) بود که در قالب یک الگوی مفهومی ارائه و اعتباریابی گردید. **نتیجه‌گیری:** آمادگی شناختی یک سازه پیچیده و چندبعدی است که در نتیجه تعامل عوامل محیطی و سازمانی و مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده آن حاصل می‌شود و می‌تواند در موفقیت رؤسای دانشگاه نقش کلیدی داشته باشد.

#### **کلیدواژه‌ها:**

آمادگی شناختی، محیط دانشگاه، رؤسای دانشگاه

## **A Model for Cognitive Readiness of University Presidents**

Ali lotfi

Ph.D. candidate in higher education at the University of Tehran

Sayed Kamal Kharazi

Professor at the University of Tehran

#### **Abstract**

**Introduction:** Cognitive readiness is one of the emerging issues in the field of cognitive science that has



been studied in the United States' Department of Defense for more than a decade. Due to the complex and unpredictable environment of academic environments, cognitive readiness of university presidents has been studied in this research. **Method:** To do the research, meta-synthesis qualitative research method (based on seven stages of Sandozky and Baroso (2007), and interview with experts were utilized. **Results:** The results of the research consisted of effective factors (including environmental and organizational factors) on cognitive readiness of university presidents, and the components of their cognitive readiness (including individual cognitive readiness, team cognitive readiness, learning readiness, and socio-emotional readiness), that was presented in a conceptual model, and its reliability measured. **Conclusion:** Cognitive readiness is a complex and multidimensional structure acquired as the result of interaction between environmental, organizational factors and its components, which would have major impacts on the success of university presidents.

**Keywords:** Cognitive readiness, Academic environment, University presidents

## مقدمه

مدیریت و رهبری در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی به دلیل تغییر و تحولاتی که در عصر حاضر در حال وقوع است، اهمیت ویژه‌ای یافته است. عواملی چون ورود فناوری‌های نوین اطلاعاتی و ارتباطی، مدیریت و تولید دانش، جهانی‌شدن و بین‌المللی‌شدن آموزش عالی، رقابت مؤسسات آموزش عالی و تحولات اجتماعی موجب شده است که دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی درصدد بهبود مستمر عملکرد رؤسای خود باشند. اگر رؤسای دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی از توانایی لازم در محیط در حال تغییر و پویای دانشگاه برخوردار باشند، می‌توان گفت که دانشگاه‌ها در رسیدن به اهداف و مأموریت‌های خود موفق خواهند بود.

از سوی دیگر شرایط اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی ایجاب می‌کند به‌گونه‌ای برنامه‌ریزی کنند که بتوانند در شرایط در حال تغییر، به فعالیت خود ادامه دهند و برای این منظور افرادی را به عنوان ریاست دانشگاه انتخاب کنند که توانایی عکس‌العمل مناسب در مقابل تغییر و تحولات محیطی را داشته باشند. تحقق این امر در گرو بازاندیشی در زمینه مدیریت و رهبری در دانشگاه‌ها به‌منظور سازگاری بهتر با محیط‌های پیچیده، نامطمئن، پیوند گرا<sup>۱</sup> و دانش‌بنیان<sup>۲</sup> است (۱۰).

یکی از محورهای مهم بازاندیشی در حوزه مدیریت و رهبری سازمان‌ها توجه به آموزه‌های علوم شناختی است که در حال حاضر به‌عنوان یک رویکرد نوین در سازمان‌ها مورد توجه قرار گرفته است. رویکرد شناختی به مدیریت با تمرکز بر فرایندهای فکری و مدل‌های ذهنی در پایان قرن ۲۰ و در اوایل قرن ۲۱ گسترش یافته است (۱۲). این رویکرد منجر به شکل‌گیری رویکرد نوینی تحت عنوان ابعاد شناختی سازمان و مدیریت شده<sup>۳</sup> که نقش دیدگاه‌ها و تجربیات مدیران را در شکل‌گیری شناخت آنها معرفی می‌کند (۱۴)؛

در رویکرد شناختی به مدیریت تجارب و باورهای ذهنی، نحوه پردازش اطلاعات و استنتاج، تفکر و تصمیم‌گیری مدیران مورد بررسی قرار می‌گیرد. بدیهی است که فعالیت مدیران در محیط دانشگاهی نیز از این قاعده مستثنا نیست و می‌توان گفت دانشگاه میدانی شناختی است که در آن تجربیات و باورهای ذهنی مدیران در تفسیر و پردازش اطلاعات، تصمیم‌گیری، مدیریت دانش، توسعه سرمایه انسانی و پذیرش نوآوری مورد توجه قرار می‌گیرد. این موارد نشان می‌دهد که مدیریت در محیط دانشگاه‌ها که فرآیند نامطمئن، پیچیده و مبهم است به مهارت‌های شناختی و سازمانی عمیق نیاز دارد (۲۲). توجه به شناخت به توسعه قابلیت‌های اساسی کمک می‌کند و پایه‌ای را برای مزیت رقابتی پایدار در سازمان فراهم می‌سازد (۱۵).

رویکرد شناختی به دنبال درک بهتر و عمیق‌تر کارکردهای مغز و همچنین درک و فهم بهتر فعالیت‌های انسانی در عرصه مدیریت و رهبری است. متخصصان علوم سازمانی با بهره‌گیری از کارکرد مغز سعی می‌کنند که سازمان را (به‌مثابه مغز) به‌گونه‌ای طراحی کنند که انعطاف‌پذیر باشد، توانایی نشان دادن عکس‌العمل‌های مناسب در شرایط محیطی متغیر را داشته باشد و خود را با ضرورت‌های محیطی تطبیق دهد (۳). به‌ویژه این که سازمان به‌واسطه تغییر و تحولات محیطی دائماً با چالش‌های جدیدی روبرو است.

در چنین شرایطی یکی از مهم‌ترین فعالیت‌های رؤسای دانشگاه توجه به تغییرات محیطی، اکتساب قابلیت‌ها و توانمندی‌های لازم برای درک و شناخت تغییرات، مواجهه با آنها، انعطاف‌پذیری در پاسخگویی به نیازهای گوناگون و متغیر محیطی است. توجه به آمادگی شناختی مدیران با توجه به چالش‌های محیطی، مانند افزایش رقابت جهانی، ظهور فناوری‌های جدید، جهانی‌شدن، بازارهای نوظهور و ظهور اقتصاد دانش‌بنیان امری ضروری است، زیرا آمادگی شناختی می‌تواند منجر به تفکر سریع و عمل هوشمندانه مدیران در محیط در حال تغییر شود (۱۷). آمادگی شناختی ناظر به

1) connectivity

2) connectivity and knowledge-societies

3) managerial and organizational cognition perspective

مهارت‌ها، دانش، توانایی‌ها، انگیزه‌ها و تمایلات شخصی برای عملکرد مناسب در محیط پیچیده و غیرقابل پیش‌بینی و نوظهور و همچنین توانایی به انجام رساندن مأموریت‌ها از طریق تصمیم‌گیری و اجرای تصمیم به شیوه مؤثر، کارآمد و به‌روز در محیط در حال تغییر، پیچیده و خطرناک است (۴).

آمادگی شناختی برای اولین بار در وزارت دفاع آمریکا مورد مطالعه قرار گرفت. توجه به آمادگی شناختی در دانشگاه‌ها نیز به دلیل شرایط پیچیده، مبهم و غیرقابل پیش‌بینی (۸ و ۷) از یک‌طرف و پویایی و پذیرش حالت‌های متفاوت در شرایط متغیر (۳۰)، امری ضروری است. آمادگی شناختی یک پدیده چند سطحی است و آن را می‌توان در چهار سطح توانایی فردی، محیطی و سازمانی که فرد در آن کار می‌کند، و تعاملاتی که بین اعضای گروه اتفاق می‌افتد، مورد بررسی قرارداد (۵ و ۱۰).

توجه به آمادگی شناختی رؤسای دانشگاه بیش از مدیران دیگر ضروری است، زیرا: ۱- رؤسای دانشگاه باید دارای دانش، نگرش و مهارت‌های لازم برای عملکرد مؤثر در محیط دانشگاهی باشند و بتوانند در کارکنان خود انگیزه ایجاد کنند و زمینه توسعه خلاقیت فردی در کارکنان را فراهم سازند (آمادگی شناختی فردی<sup>۱</sup>) ۲- با توجه به نظریه سازنده-گرایی اجتماعی و نظریه وابستگی متقابل اجتماعی<sup>۲</sup> (۱۰)، رهبری یک فعالیت تعاملی و مشارکتی است و رهبر باید با دانش و نگرش گروه-کاری<sup>۳</sup>، زمینه را برای فعالیت‌های گروهی در سازمان فراهم کند (آمادگی شناختی گروه-کاری<sup>۴</sup>). با بهره‌گیری از یافته‌های مغز زمینه را برای تعاملات و فعالیت‌های مشارکتی در محیط دانشگاه فراهم آورد (۵). ۳- با توجه به این‌که فعالیت‌های دانشگاهی در بستر ارتباطات محیطی شکل می‌گیرد (۲۲). ارتباط متقابل دانشگاه و محیط و سازگاری بین این دو و نقش آفرینی رؤسای دانشگاه در تحولات محیطی امری حیاتی است (آمادگی شناختی محیطی<sup>۵</sup>). تحقیقات نشان می‌دهد که مدیرانی که از آمادگی شناختی بالاتری برخوردار هستند، در اجرای وظایف و مأموریت‌های محوله و همچنین تصمیم‌گیری در شرایط پویا دارای عملکرد موفق‌تری هستند (۲۴).

مروری بر پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که آمادگی شناختی رؤسای دانشگاه‌ها چندان مورد توجه قرار نگرفته است و بیشتر در محیط‌های نظامی بررسی شده است. تحقیق درباره آمادگی شناختی رؤسای دانشگاه‌ها به این دلایل ضرورت دارد که: (۱) الگویی برای آمادگی شناختی رؤسای دانشگاه وجود ندارد. (۲). لازم است توسعه رویکرد شناختی به مدیریت دانشگاه‌ها مورد توجه قرار گیرد، زیرا دانشگاه نقش مهمی در توسعه و توانمندسازی سرمایه انسانی ایفا می‌کند. (۳) با توجه به علاقه موجود به توسعه علوم میان‌رشته‌ای در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، انجام تحقیقات میان‌رشته‌ای در باب مدیریت شناختی می‌تواند به گسترش علوم بین‌رشته‌ای به‌عنوان یکی از مهم‌ترین مأموریت‌های دانشگاه‌ها که یکی از اهداف سند راهبردی علوم و فناوری‌های شناختی است، کمک کند (۲۰).

بررسی آمادگی شناختی رؤسای دانشگاه‌ها هدف این پژوهش بود که در ادبیات پژوهش تاکنون مورد توجه قرار نگرفته بوده است. این پژوهش درصدد آن بود که به این سؤال پاسخ دهد که «الگوی آمادگی شناختی رؤسای دانشگاه چیست؟». برای رسیدن به این هدف ۴ سؤال زیر مطرح شد: ۱- عوامل مؤثر بر آمادگی شناختی رؤسای دانشگاه کدامند؟ ۲- مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده آمادگی شناختی رؤسای دانشگاه کدامند؟ ۳- چه الگویی برای آمادگی شناختی رؤسای دانشگاه می‌توان ارائه داد؟ ۴- الگوی طراحی شده تا چه اندازه از اعتبار برخوردار می‌باشد؟

### روش پژوهش

این پژوهش در دو مرحله انجام شد: (۱) بررسی ادبیات پژوهش: از آنجاکه مطالعات مربوط به آمادگی شناختی بیشتر به‌صورت کیفی و بدون داده‌های کمی بوده است، از روش فراترکیب برای به دست آوردن ترکیب جامعی از مؤلفه‌های

1) individual cognitive readiness

2) social interdependence theory (SIT)

از گروه-کاری استفاده شده است. team-working از گروه-کار و به جای واژه team در این پژوهش برای پاسداشت زبان فارسی به جای واژه<sup>۳</sup>

4) team cognitive readiness

5) environmental cognitive readiness

آمادگی شناختی استفاده شد و از طریق مراجعه به ادبیات نظری و استفاده از چارچوب هفت مرحله‌ای ساندوسکی و باروسو (۲۰۰۷) شامل مشخص کردن هدف تحقیق، مطالعه نظام‌مند ادبیات پژوهش، جست‌وجو و انتخاب مقاله‌های مناسب، استخراج اطلاعات از مقالات، تحلیل و ترکیب یافته‌های حاصل از مطالعات کیفی، کنترل کیفیت پژوهش (۱۸)، عوامل مؤثر بر آمادگی شناختی و همچنین مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده آن احصا شد.

برای جمع‌آوری ادبیات آمادگی شناختی با مراجعه به پایگاه داده Science Direct, ISC, Scopus, Irandoc و همچنین پایگاه تخصصی Google Scholar و استفاده از کلید واژه‌هایی مانند آمادگی شناختی، آمادگی شناختی فردی، آمادگی شناختی گروه-کاری، آمادگی شناختی محیطی، توانایی شناخت گروه-کاری<sup>۱</sup>، توانایی شناخت محیطی<sup>۲</sup>، شناخت و ادراک محیطی<sup>۳</sup>، مؤلفه‌های شناخت سازمانی<sup>۴</sup> و فرایندهای شناخت فردی<sup>۵</sup> مقالاتی که در بازه زمانی سال ۲۰۰۰ تا سال ۲۰۱۷ منتشر شده بود، جمع‌آوری شد که نتیجه آن انتخاب ۱۰۰ مقاله بود. در گام بعد برای ارزیابی کیفیت روش شناختی مقالات از برنامه مهارت ارزیابی حیاتی<sup>۶</sup> (CASP) استفاده شد. بر اساس این ارزیابی، ۴۰ مقاله برای بررسی انتخاب شد. برای اطمینان از ارزیابی مقالات از روش واریسی توسط مشارکت‌کنندگان استفاده شد و دو نفر از همکاران حوزه مدیریت آموزش عالی<sup>۷</sup> بر اساس سیاهه CASP مقالات منتخب را مورد ارزیابی قرار دادند. سپس نتایج حاصل از طریق ضریب توافق کدگذاران با استفاده از شاخص کاپا و با کمک نرم‌افزار SPSS مورد تحلیل قرار گرفت. از آنجا که نتایج ضریب کاپا بالاتر از ۰/۶ بود، ضریب توافق در سطح مناسب و مقالات استخراج‌شده قابل قبول تلقی شد.

بعد از انتخاب مقالات، برای کدگذاری آنها از ۳ مرحله کدگذاری استفاده شد: (۱) کدگذاری داده‌ها با خواندن مکرر متن در داخل خطوط و پاراگراف و یافتن یک درک کلی. محقق پس از مطالعه هر مقاله، شروع به استخراج کدها از متن مقاله کرد. در این مرحله کدگذاری بدون هیچ‌گونه محدودیتی از لحاظ تعداد کدها صورت گرفت (۲) به‌محض این‌که کدها مشخص شدند، پژوهشگر کدهای مشابه را در قالب مفاهیم دسته‌بندی و در نتیجه مفاهیم پژوهش مشخص شد. (۳) در گام بعدی کدگذاری بر روی مفاهیم صورت گرفت. در این مرحله سعی شد مفاهیم با یکدیگر مقایسه شوند تا شباهت‌ها و تفاوت‌هایشان مشخص گردد و زمینه برای شکل‌گیری مقوله‌ها فراهم شود. در نتیجه کدگذاری تعداد ۵۰ کد، ۱۶ مؤلفه، ۶ مفهوم و دو مقوله شناسایی شدند. بدین ترتیب، کار زمینه برای طراحی الگوی اولیه آماده شد.

پس از طراحی الگوی اولیه آمادگی شناختی رؤسای دانشگاه‌ها در ادامه، به‌عنوان مرحله دوم تحقیق کیفی از روش مصاحبه ساختاریافته با خبرگان حوزه علوم شناختی و مدیریت آموزش عالی، برای شناسایی و احصای عوامل مؤثر و مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده آمادگی شناختی رؤسای دانشگاه‌ها استفاده شد. به‌منظور نمونه‌گیری و انتخاب خبرگان از روش نمونه‌گیری غیر احتمالی (روش گلوله برفی) استفاده شد، بدین‌صورت که از میان متخصصان و صاحب‌نظران موضوع آمادگی شناختی، افرادی که دارای بیشترین تألیف و تجربه در این زمینه بودند و نیز مدیرانی که با موضوع مورد مطالعه آشنایی نزدیکی داشتند، به‌عنوان مصاحبه‌شونده انتخاب شدند.

هدف این بخش از تحقیق کیفی پرسش از صاحب‌نظران درباره عوامل مؤثر بر آمادگی شناختی و مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده آمادگی شناختی رؤسای دانشگاه از نظر خبرگان بود، البته بدون این‌که الگوی اولیه طراحی شده در اختیار آنها قرار داده شود. فرایند مصاحبه در یک بازه زمانی چهارماهه از ۲۸ خردادماه ۱۳۹۷ تا ۲۰ مهرماه ۱۳۹۷ به مدت ۶۹۰ دقیقه انجام شد و کلاً از ۳۰ نفر از متخصصان و خبرگان شامل ۲۱ نفر از متخصصان حوزه مدیریت آموزش عالی و ۹ نفر از متخصصان حوزه علوم شناختی مصاحبه به‌عمل آمد. البته تعداد مصاحبه‌ها از قبل مشخص نبود، بلکه فرایند انجام

1) teamwork cognition ability

2) environmental cognition ability

3) environmental perception and cognition

4) components of organizational cognition

5) individual cognition processes

6) Critical Appraisal Skills Program (CASP)

7) دو نفر از دانشجویان دکتری مدیریت آموزش عالی دانشگاه تهران و دانشگاه علامه طباطبائی تهران

مصاحبه تا رسیدن به حالت اشباع نظری ادامه پیدا کرد. منظور از اشباع حالتی است که پژوهشگر در آن به طور ذهنی به این نتیجه می‌رسد که داده‌های جدید، اطلاعات جدید یا شناخت بیشتری به دست نمی‌دهند (۲).

با جمع‌آوری داده‌های ناشی از مصاحبه با خبرگان، الگوی اولیه تکمیل و الگوی نهایی آماده گردید و توسط گروهی از اساتید و خبرگان که به صورت نمونه‌گیری گلوله برفی انتخاب شدند اعتباریابی شد. خبرگان ضمن تأیید الگوی نهایی، نقطه نظرات اصلاحی جزئی خود را مطرح نمودند که در الگوی نهایی مورد توجه قرار گرفت. الگوی نهایی آمادگی شناختی رؤسای دانشگاه در سه لایه عوامل محیطی، عوامل سازمانی و مولفه‌های تشکیل‌دهنده طراحی شد (شکل ۱)

### یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش در دو بخش عوامل موثر بر آمادگی شناختی رؤسای دانشگاه و همچنین مولفه‌های تشکیل‌دهنده آن توضیح داده می‌شود.

#### ۱- عوامل موثر بر آمادگی شناختی رؤسای دانشگاه

یافته‌های پژوهش نشان داد که دو عامل محیط و سازمان بر آمادگی شناختی رؤسای دانشگاه تأثیر دارند. محیط دانشگاه تحت تأثیر ابهام و عدم قطعیت محیطی (کامل نبودن اطلاعات به دلیل پویایی محیط و سروکار داشتن با اطلاعات جدید و ناتوانی در پیش‌بینی حوادث آینده)، بی‌ثباتی محیطی (سرعت و پویایی تغییرات محیطی و تأثیر آن بر فعالیت‌های دانشگاه) و پیچیدگی محیطی (غیرقابل پیش‌بینی بودن فعالیت‌ها، تعدد و ارتباط متقابل متغیرهای محیطی و تأثیر آن‌ها بر عملکرد دانشگاه) است. بر این اساس رؤسای دانشگاه باید تحولات محیطی را رصد کرده، بر اساس دریافت‌های خود نسبت به طراحی ساختارها و فرایندهای دانشگاه اقدام کنند. بر همین اساس یکی از ملاک‌های کیفیت دانشگاه درک موقعیت‌های واقعی محیطی و بازنگری فعالیت‌های دانشگاه در جهت پاسخگویی نظری و عملی به مسائل و نیازهای درونی و بیرونی از طریق ایجاد تغییر در ساختار و کارکردهای آن می‌باشد. (۲۲).

شرایط امروز دانشگاه‌ها که با پدیده‌هایی چون نوحاستگی، آشوبناکی، ارتباطات شبکه‌ای و کمبود منابع مالی روبرو هستند ایجاب می‌کند که رئیس دانشگاه از آمادگی شناختی لازم برای پاسخگویی به تحولات محیطی برخوردار باشد. لذا در راستای پاسخگویی به سؤال دوم پژوهش، مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده آمادگی شناختی رؤسای دانشگاه به شرح زیر احصا و دسته‌بندی شدند.

#### ۲- مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده آمادگی شناختی رؤسای دانشگاه

در این پژوهش مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده آمادگی شناختی رؤسای دانشگاه احصا و در چهار مؤلفه آمادگی شناختی فردی، آمادگی شناختی گروه-کاری، آمادگی یادگیری و آمادگی اجتماعی-عاطفی دسته‌بندی شدند.

##### آمادگی شناختی فردی:

آمادگی شناختی فردی ناظر بر توانایی فردی رؤسای دانشگاه است. آمادگی شناختی فردی به معنای آمادگی ذهنی افراد برای پاسخگویی به موقعیت‌ها و فرصت‌های پیش رو و نوظهور است. این نوع آمادگی متأثر از ساختارهای ذهنی رؤسای دانشگاه است که عملکرد آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در این پژوهش آمادگی شناختی فردی در ۷ مفهوم آگاهی موقعیتی، فراشناخت، خلاقیت و تفکر خلاق، سازگاری، تفکر سیستمی، تفکر انتقادی-تحلیلی و معنابخشی مورد بررسی قرار گرفت. بین این مهارت‌ها ارتباط متقابلی وجود دارد. مهارت فراشناخت مدیران ارتباط نزدیکی با تصمیم‌گیری آنها دارد. نظارت بر تصمیم‌گیری، فعالیت تصمیم‌گیری و آگاهی از عناصر تصمیم‌گیری ذاتاً یک فعالیت فراشناختی است (۱۶).

##### ب) آمادگی شناختی گروه-کاری

یکی دیگر از ابعاد آمادگی شناختی، آمادگی شناختی گروه-کاری است. آمادگی شناختی گروه-کاری به میزان آمادگی رؤسای دانشگاه برای فعالیت‌های گروهی و عملکرد آن‌ها در این موقعیت‌ها اشاره دارد. لازمه این نوع آمادگی آن است

که رؤسای دانشگاه برای کارهای گروهی ارزش قائل شوند، بستر و شرایط مناسبی را برای فعالیتهای گروهی فراهم کنند و به الگوهای ذهنی اعضای گروه، نحوه تفکر و کنش‌های اعضای گروه توجه داشته باشند.

اهمیت آمادگی شناختی گروه - کاری تا آن اندازه است که در حال حاضر در مدل‌های نوین رهبری دانشگاهی تلاش‌های زیادی برای بهره‌گیری از ویژگی‌های گروه- کار و مشارکت جمعی به عمل آمده است. در تحقیقی که درباره رهبری مؤسسات آموزش عالی در هزاره سوم انجام شده است، ادعا شده است که مدیران مؤسسات آموزش عالی و دانشگاه‌ها در هزاره جدید با واقعیات نوینی مواجه‌اند و برای بالا بردن اثربخشی دانشگاه‌ها باید مشارکت جمعی و همگانی را به کارگیرند (۱۳).

### ج) آمادگی یادگیری

یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌ها برای همسویی دانشگاه با تغییر و تحولات محیطی، آمادگی یادگیری رؤسای دانشگاه است. سرعت کنونی تحولات نیازمند انقلاب در شیوه تفکر، عمل و یادگیری چه به صورت فردی و چه به صورت سازمانی می‌باشد. رهبران سازمان و نظریه‌پردازان سازمانی، یادگیری را کلیدی‌ترین عامل بقا و ماندگاری، توسعه و ایجاد مزیت رقابتی و نهایتاً سازگاری سازمان با محیط می‌دانند (۱۳). آمادگی یادگیری در واقع زمینه را برای سازگاری فردی و سازمانی با تغییر و تحولات محیطی فراهم می‌کند. آمادگی یادگیری رؤسای دانشگاه به معنای توانایی روبرو شدن و سازگاری آنها با تغییر و تحولات محیطی است. آمادگی یادگیری به رؤسای دانشگاه کمک می‌کند در مواجهه با تغییر و تحولات پیش رو هوشمندانه عمل کنند، واکنش آگاهانه و جامع به نیازهای در حال تغییر داشته باشند و از فرصت‌های پیش رو به درستی استفاده کنند. پژوهش‌ها نشان می‌دهند کسانی که از آمادگی شناختی بالاتری برخوردارند، در یادگیری چابک هستند، تجربیات جدید را جست‌وجو می‌کنند، از سروکار داشتن با مسائل پیچیده و یادگیری نحوه حل آن مسایل لذت می‌برند (۲۲). آمادگی یادگیری را می‌توان به عنوان یکی از مهم‌ترین مهارت‌های مدیران در محیط همراه با بی‌ثباتی، پیچیدگی، عدم قطعیت و ابهام محیطی قلمداد کرد (۱۱).

### د) آمادگی اجتماعی-عاطفی

موفقیت در محیط‌های کاری به شدت رقابتی و متلاطم، مستلزم وجود مدیرانی است که از توانایی اجتماعی-عاطفی لازم برخوردار باشند. آمادگی اجتماعی-عاطفی را می‌توان به عنوان یکی از ابعاد آمادگی شناختی تلقی کرد که به بهبود عملکرد افراد در شرایط پیچیده کمک می‌کند (۱۶). در این پژوهش آمادگی اجتماعی-عاطفی به عنوان یکی از مؤلفه‌های آمادگی شناختی رؤسای دانشگاه مورد توجه قرار گرفت که شامل هوش اجتماعی-عاطفی و مدیریت استرس می‌باشد. هوش اجتماعی ناظر بر این است که عملکرد افراد در محیط اجتماعی نیازمند درک و فهم محیط اجتماعی پیچیده، به کارگیری مهارت‌های بین فردی و فرایند معنابخشی اجتماعی است (۱۶).

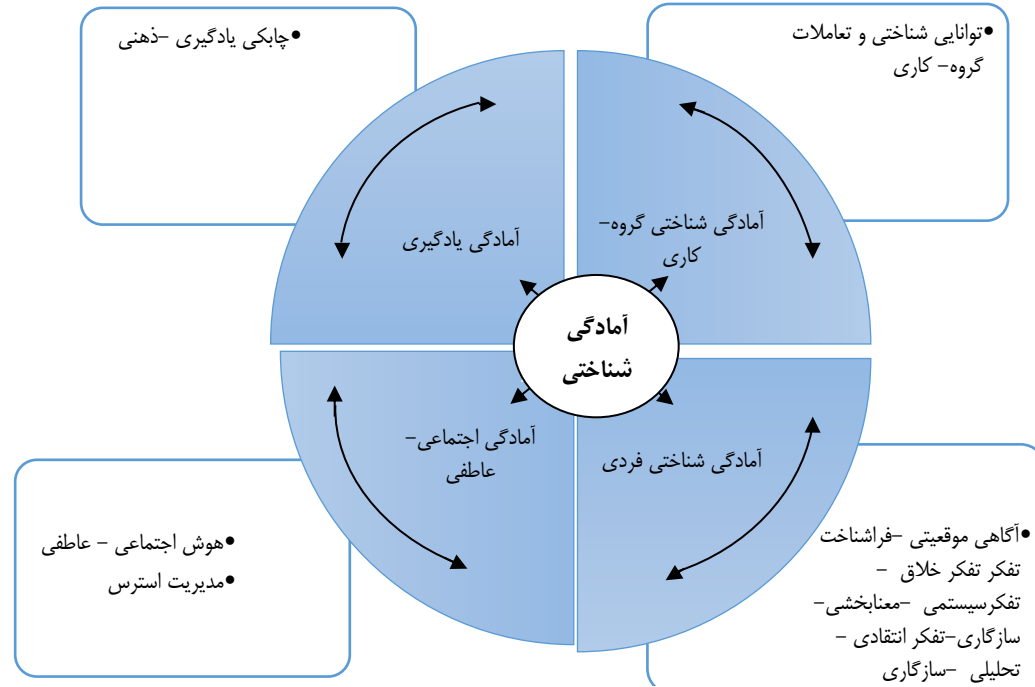
هوش عاطفی ناظر بر شناخت درست هیجانات و عواطف، کاربرد درست هیجانات در حل مسائل اجتماعی و مدیریت و کنترل هیجانات در شرایط حل مسئله است. بین آمادگی شناختی و هوش عاطفی رابطه وجود دارد. این نوع آمادگی بر مهارت‌های درون فردی (برنامه‌ریزی، خود نظارتی، کنترل عاطفی، خودکنترلی، ریسک‌پذیری، تلاش ذهنی، اسناد موفقیت و شکست، تاب‌آوری) تکیه دارد (۱) هرچه یک شغل پیچیده‌تر باشد، هوش عاطفی اهمیت بیشتری پیدا می‌کند (۱۹). با عنایت به این که مدیریت در دانشگاه یک فعالیت پیچیده است، توجه به هوش عاطفی بیش از پیش اهمیت پیدا می‌کند.

مدیریت استرس یکی دیگر از مؤلفه‌هایی است که در الگوی آمادگی شناختی رؤسای دانشگاه مورد توجه قرار گرفته است. آمادگی شناختی در شرایط همراه با استرس به رؤسای دانشگاه کمک می‌کند عملکرد مناسبی را از خود نشان دهند. مدیریت استرس را می‌توان یکی از مهارت‌های آمادگی شناختی معرفی کرد که به مدیران کمک می‌کند تا شرایط پرفشار را مدیریت کنند و مسائل دشوار پیش رو را حل کنند (۴). هر چه رؤسای دانشگاه از آمادگی شناختی بالاتری

برخوردار باشند، بهتر خواهند توانست در محیط پویا و پیچیده دانشگاه استرس خود و دیگران را مدیریت و کنترل کنند و این امر منجر به بهبود عملکرد آنها خواهد شد.

ابهام محیطی

ساختار سازمانی



فرهنگ سازمانی

مختصه محیطی عدم قطعیت

نی بنایی مختصه محیطی

فرایند سازمانی

پیچیدگی محیطی

شکل ۱: الگوی نهایی آمادگی شناختی رؤسای دانشگاه



## نتیجه‌گیری

آمادگی شناختی یکی از مباحث نوظهور در علوم شناختی است که از یک دهه پیش در وزارت دفاع آمریکا در پاسخ به شرایط پیچیده، در حال تغییر و غیرقابل پیش‌بینی مطرح شده است. در این پژوهش با توجه به پیچیدگی محیط دانشگاه و غیرقابل پیش‌بینی بودن رویدادها و تحولات آن، آمادگی شناختی رؤسای دانشگاه مورد مطالعه قرار گرفته است. یافته‌های این پژوهش نشان داد که آمادگی شناختی یک سازه پیچیده و چندبعدی است که در نتیجه تعامل عوامل محیطی و سازمانی با مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده آمادگی شناختی حاصل می‌شود. هدف این پژوهش طراحی الگوی آمادگی شناختی رؤسای دانشگاه به‌منظور شناسایی مهارت‌ها و توانایی‌های لازم برای عملکرد موفق آنها در محیط پیچیده و غیرقابل پیش‌بینی دانشگاه بود. با توجه به این که دانشگاه تحت تأثیر چهار عامل بی‌ثباتی، عدم قطعیت، پیچیدگی و ابهام محیطی است، آمادگی شناختی رؤسای دانشگاه این اطمینان را فراهم خواهد کرد که آنها از نظر ذهنی برای انجام مأموریت‌های خود آماده‌اند، چرا که تحقیقات نشان می‌دهد که مدیرانی که از آمادگی شناختی بالاتری برخوردارند، در اجرای وظایف و مأموریت‌های محوله و همچنین تصمیم‌گیری در شرایط پویا دارای عملکرد موفق‌تری هستند (۲۴).

در این پژوهش مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده آمادگی شناختی رؤسای دانشگاه در چهار مؤلفه آمادگی شناختی فردی، آمادگی شناختی گروه-کاری، آمادگی یادگیری و آمادگی اجتماعی-عاطفی مورد بررسی قرار گرفت. بین هرکدام از چهار مؤلفه مزبور ارتباط متقابل وجود دارد، به‌طوری‌که بر همدیگر اثر می‌گذارند و از یکدیگر اثر می‌پذیرند. ارتباط متقابل آمادگی شناختی فردی و آمادگی شناختی گروه-کاری در ادبیات پژوهش مورد توجه قرار گرفته است (۲۴). همچنین بین آمادگی یادگیری و آمادگی اجتماعی-عاطفی ارتباط متقابل وجود دارد (۱۱). بر اساس نظریه انسجام شناخت، یادگیری یک فرایند وابسته به هیجان است و مهارت‌های سطح بالای یادگیری مانند استدلال و تصمیم‌گیری تحت تأثیر شناخت فرد قرار دارند. از آنجاکه حالات هیجانی در یادگیری نقش اساسی دارند، در فرایند یادگیری، توجه به هیجان‌ها و ایجاد فضای هیجانی مثبت، امری ضروری است (۲۱). بر اساس نظریه یادگیری اجتماعی، یادگیری یک فرایند اجتماعی است و تحت تأثیر تعاملات اجتماعی اتفاق می‌افتد (۱۲). بین آمادگی گروه-کاری و آمادگی اجتماعی-عاطفی ارتباط متقابل وجود دارد. عملکرد گروه-کاری نیز تحت تأثیر هوش اجتماعی-عاطفی است (۶). بنابراین در الگوی طراحی شده بر ارتباط متقابل و هم‌زمان هر چهار مؤلفه آمادگی شناختی تأکید شده است.

## منابع

- 1-Baker, E.L. *Learning and Assessment: Twenty-First Century Skills and Cognitive Readiness*. in: Harold F. O'Neil, Ray S. Perez, Eva L. Baker. editors. *Teaching and Measuring Cognitive Readiness*. Springer Publishing Company. 2013:315-361.
- 2-Bazargan, A. *Introduction to Qualitative and Mixed Research Method*, Tehran: Didar Press, 2010. [Persian].
- 3-Binesh, Masoud. Organic Metaphors. *Journal of Tadbir*. 2009: 213.71-67. [Persian].
- 4-Bolstad C.A. Cuevas, H.M. a Babbitt B. A. Semple C. A. Vestewig R. E. *Predicting Cognitive Readiness of Military Health Teams*. Paper to be presented at the International Ergonomics Association 16th World Congress. 2016: Available from: [http://www.researchgate.net/publication/254917325\\_Predicting\\_Cognitive\\_Readiness\\_of\\_Military\\_Health\\_Teams](http://www.researchgate.net/publication/254917325_Predicting_Cognitive_Readiness_of_Military_Health_Teams)
- 5-Byrne Baum, R. *How Universities Work: A Scientific Organization and Leadership from the Perspective of Cybernetics* (Translated by Hamid Reza Arasteh). Tehran: Institute of Research and Planning for Higher Education. 2003. [Persian].
- 6-Decostanza, A. Accelerating Team Development: Unobtrusive Assessment of Team Readiness. 2014: Available from: <http://slideplayer.com/slide/6977734>.
- 7-Farasatkah, M. *University and Higher Education: Global Perspectives and Iranian Problems*. Tehran: Ney Press. 2010. [Persian].
- 8-Farasatkah, M. *Occasionally and Occasionally University in Iran: New and Critical Debates on University Studies, Science Studies and Higher Education*. Tehran: Agah Press.. 2017. [Persian].
- 9-Fiore, S. M. Rosen M A, Pavlas D, Jentsch F. *Conceptualizing Cognition at Multiple Levels in Support of Training Team Cognitive Readiness*. Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting. 2012: Available from: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1071181312561101>.
- 10-Hannaa, Glenn. Leadership: The linchpin of Effective Institutional Partnerships. *International Journal of Higher Education Management*, 2017, 3(2), 60-73.

- 11- Maddox, Nick. Forte, Monique. Boozer E. Robert, Learning Readiness: An Underappreciated yet Vital Dimension in Experiential Learning, *Journal of Developments in Business Simulation & Experiential Learning*, 2000, 27, 272-278.
- 12- Middlehurst, R., *Leadership and Management in Higher Education: A Research Perspective*, 2012, Available from <http://www.msm.nl/resources/uploads/2014/02/MSM-WP2012-47.pdf>
- 13- MirKamali, M., Farhadi Rad, H. Designing a Model for Organizational Adjustment of the University with External Environment (Case Study of Tehran State Universities). *Journal of Educational Sciences, Shahid Chamran University*, Ahvaz, Iran. 2011 : (2), 44-23. [Persian].
- 14- MirSepashi, N. Strategic Management Psychology: Theoretical Challenges in Strategic Decision Making. *Journal of Tadbir*. 2009: 211. 16-23. [Persian].
- 15- Nobre, F S. Tobias, Andrew. Walker M. David S. A New Contingency View of the Organization: Managing Complexity and Uncertainty Through Cognition. *Journal of Brazilian Administration Review*. 2010: 7(4). 379-396.
- 16- Pitagorsky, G. Project Management Education: Cultivating Cognitive Readiness and Optimal Performance. 2017: Available from <http://https://www.projecttimes.com/project-management-education-cultivating-cognitive>
- 16-. Rebecca A. G. Military Cognitive Readiness at the Operational and Strategic Levels: A Theoretical Model for Measurement Development. *Journal of Cognitive Engineering and Decision Making*. 2012: 6(4). 1-35.
- 17- Sattar, B. NextGen Leaders for a VUCA World: Transforming Future Leaders for Success” in Leadership Excellence Essentials. 2016: Available from: <http://https://www.slideshare.net/cee-global/cee-article-on-nextgen-leaders-for-vuca-world-transforming-future-leaders-for-organizational-success>
- 18- Sandelowski, M, Barroso, J. *Handbook for Synthesizing Qualitative Research*. Springer Publishing Company. 2007.
- 19- Shamei, A. Allameh Seyed, M. Asgari M. Talent Management Strategy and its Relationship with Employees' Emotional Intelligence. *Journal of Improvement and Development Studies*. 1392. (70). 45-75. [Persian].
- 20- Supreme Council for Cultural Revolution. *Strategic Plan for the Development of Cognitive Science and Technologies*. Tehran. Publications of the Supreme Council for Cultural Revolution. 2011. [Persian].
- 21- Talkhabi M, Bagheri Noaparast K, Bozorgi A, Sahafi L, Mohammadi A. The Coherence Between Cognition and Emotion in Education. *Advances in Cognitive Science*. 2016: 18 (3) : 68-79. [Persian].
- 22- Yamani Douzi Sorkhabi, M. *The New Approaches and Perspectives in Higher Education*. Tehran. Research Center for Cultural and Social Studies. 2009. [Persian].
- 23- Yamani Douzi Sorkhabi, M. *Planning for Academic Development: Theories and Experiences*. Tehran: Shahid Beheshti University Press. 2011. [Persian].
- 24 Walker A. D, Horn Z N, Knott, Camilla C. *Cognitive Readiness: The Need for a Multi-Modal Measurement Approach*. 2012. Available from: [http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1071181312561100](http://http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1071181312561100).

ارزیابی عملکرد کارکنان با استفاده از روش کارت امتیازی متوازن (BSC)

(مطالعه موردی: دانشگاه فرهنگیان استان مرکزی)

مجید مافی<sup>1</sup>، مریم سادات بطحائی<sup>2</sup>

<sup>1</sup> مدرس دانشگاه فرهنگیان، Email: mafimajid1358@yahoo.com

<sup>2</sup> دانشجو معلم رشته علوم تربیتی، اراک Email: sh2\_313\_87@yahoo.com

مجید مافی، کارشناس ارشد مدیریت اجرایی، مدرس دانشگاه فرهنگیان زینب کبری (س) اراک، تلفن: ۰۸۶۳۲۷۲۳۷۳۰

Mafimajid1358@yahoo.com

مریم سادات بطحایی، دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان زینب کبری (س)  
اراک، تلفن: ۰۸۶۳۲۷۲۳۷۳۰

Sh2\_313\_87@yahoo.com

## چکیده

در دنیای به شدت پیچیده و سخت رقابت کنونی آگاهی از عملکرد تمامی جنبه های یک سازمان برای تصمیم گیری مدیران حیاتی میباشد. با آگاه نمودن کارکنان از عملکرد آنان زمینه پرورش آن ها فراهم شده و آن ها آگاهانه در جهت جایگزین ساختن رفتارهای مناسب و حذف رفتارهای منفی و غیر اثربخش، تلاش خواهند کرد. این امر نه تنها کارایی کارکنان را موجب خواهد شد، بلکه موجب اثربخشی سازمان نیز می گردد. از میان روش های مختلف و متنوع ارزیابی کارکنان، روش BSC یا روش امتیازی متوازن، در واقع چارچوبی برای تبدیل بینش شرکت یا سازمان به مجموعه ای از شاخص های عملکرد در چهار منظر است و چهار منظر را برای تدوین استراتژی و ارزیابی عملکرد معرفی می کند. در این مقاله که به روش مطالعات کتابخانه ای، مطالعه اسناد و مدارک و مستندات مرتبط سازمان، تنظیم پرسشنامه و درخواست تکمیل آن توسط کارکنان و دانشجویان تهیه و تدوین شده، تلاش گردیده عملکرد کارکنان مورد ارزیابی قرار گیرد تا بتوان با ارائه پیشنهادات گامی در جهت بهبود عملکرد برداشته شود. و نتایج بدین شرح حاصل شد: دانشگاه فرهنگیان استان مرکزی در زمینه فرآیند های داخلی و عملکرد مالی و رشد و یادگیری در سطح خوب و در زمینه رضایت ارباب رجوع در سطح نسبتاً خوب قرار دارد.

کلمات کلیدی: کارت امتیازی متوازن، ارزیابی عملکرد، بهبود عملکرد

## مقدمه

شناخت کارکنان شاخص و اعطای پاداش به آنها و از این طریق، ایجاد انگیزه برای بهبود عملکرد کارکنان، از جمله علل اصلی ارزیابی عملکرد است. عبارت تست از میزان رسیدن به اهداف سازمانی که به وسیله

معیارهای گوناگون سنجیده می‌شود. عملکرد نتیجه واقعی و قابل اندازه‌گیری تلاش است وقتی یک مجموعه یا یک سازمان در راستای رسیدن به اهداف با هماهنگی و برنامه ریزی صحیح فعالیت میکند نتیجه مطلوب اقدامات و فعالیتهای سازمانی را میتواند مشاهده، ارزیابی و با معیارهای مختلفی ارزشیابی نماید. لذا به منظور آگاهی از نتایج عملکرد نیروی انسانی در رابطه با بازده و کارایی مورد انتظار، شاغلان در سازمان مورد ارزیابی قرار میگیرند. بدین گونه با شناخت نقطه ضعفهای مستخدم، کمبودهای سازمان و نیروهای صدیق و باکیفیت، اقدامات لازم جهت بهسازی به عمل می‌آید (علوی، ۹۶:۸۷)

دانشگاه فرهنگیان استان مرکزی به منظور ارائه خدمات بهتر و دستیابی به عملکرد مطلوب در طی سالهای گذشته با اجرای نظام ارزشیابی، بازرسی و نظارت و نیز برنامه‌های انگیزشی همراه با تشویق و ترغیب و نیز آموزش پرسنل سعی در رسیدن به اهداف مورد نظر را داشته است. از جمله اقدامات مؤثر دانشگاه فرهنگیان عبارت است از: برگزاری دوره‌های آموزش ضمن خدمت عمومی و تخصصی، برگزاری همایش‌های مختلف، برگزاری جلسات متعدد توجیهی و... لذا برآن شدیم تا برای یافتن اثرات برنامه‌های مختلف بر دانشگاه فرهنگیان اقدام نموده و از آنجا که تا کنون ارزیابی عملکرد دانشگاه فرهنگیان بر اساس شاخص‌های ارزیابی مورد نظر در این تحقیق صورت نگرفته است با استفاده از روش کارت امتیازی متوازن (BSC) این تحقیق صورت می‌گیرد.

#### چهارچوب نظری تحقیق

در زمینه ارزیابی عملکرد مدل‌های مختلفی وجود دارد که در این پژوهش از بین مدل‌های گوناگون مدل کارت امتیازی متوازن انتخاب شده است. این مدل سیستم عملکردی است که در همه سازمان‌ها و در همه اندازه‌ها جهت یکپارچه نمودن بینش و مأموریت سازمان با خواسته‌های ارباب رجوع، جریان امور روزمره مدیریت و ارزیابی استراتژی‌های سازمان کنترل و بهبود عملیات اجرایی، طراحی فرآیندها برای سازمان فرآیند ارتباطی تمام کارکنان به کار گرفته می‌شود. (رودهام به نقل از لطفیانی، ۱۳۸۵، ۵۳).

مدل کارت امتیازی متوازن (BSC) شامل مجموعه‌ای از معیارهای مالی و غیرمالی است که دیدگاهی جامع در مورد کسب و کار برای راهنمایی توسعه استراتژی، اجرا و ارتباطات ایجاد می‌کند و می‌تواند بازخوری درست برای کنترل مدیریت و عملکرد فراهم نماید (کاپلان و نورتون، ۱۳۸۶، ۲۴).

BSC رسالت و استراتژی را به اهداف و معیارهایی ترجمه می‌کند و از چهار جنبه به این مهم می‌پردازد:

مالی، مشتری، فرایندهای داخلی و آموزش و رشد.

باید بر این نکته تأکید نمود که BSC فقط در نقش یک سیستم کنترلی مورد استفاده نیست معیارهای آن نیز فقط برای توصیف عملکرد گذشته به کار نمی‌روند، بلکه این معیارها، ابزاری برای تبیین و انتقال استراتژی سازمان خواهند بود. همچنین این معیارها برای کمک به تنظیم و همراستا نمودن ابتکارات در سطح فرد، واحدهای مختلف و کل سازمان طراحی می‌شوند تا دستیابی به اهداف مشترک را ممکن سازند (غضنفری،

۱۳۸۱، ۱۱).

**جنبه فرایندهای داخلی:**

در جهت ارزیابی فرایندهای مورد نیاز در سازمان به کار گرفته می‌شود. در این منظر سازمان‌ها باید فرایندهایی را مشخص نمایند که با برتری یافتن در آن‌ها، بتوانند به ارزش آفرینی خود ادامه دهند.

**در این تحقیق این شاخص‌ها عبارت است از :**

- برنامه ریزی و تلاش در مسیر رسیدن به اهداف آموزشی
- توسعه فن آوری اطلاعات، ارتباطات، تکنولوژی آموزشی و اتوماسیون اداری
- برنامه ریزی فعالیت‌های فرهنگی، تربیتی، پرورشی و ورزشی
- پژوهش
- ارزشیابی سالانه کارکنان

**جنبه مالی:**

به منظور شناخت نیازمندی‌ها و عملکرد مالی سازمان مورد استفاده قرار می‌گیرد. معیارهای مالی از مهمترین اجزای نظام ارزیابی متوازن هستند.

**در این تحقیق این شاخص‌ها عبارت است از :**

- پیش بینی بودجه و عقد توافقنامه بودجه ای جهت تامین نیازهای مالی و هزینه‌های پرسنلی، جاری و..
- خرید و انعقاد قراردادهای ضروری
- توزیع به موقع اعتبارات در فصول از پیش تعیین شده و نظارت بر نحوه هزینه کرد آن
- هزینه مربوط به نگهداری بهینه تجهیزات
- افزایش سطح مشارکت‌های مردمی

**کارت امتیازی متوازن**

**(BSC)**

**جنبه دانش، رشد و یادگیری:**

این وجه بر نحوه آموزش کارکنان، کسب دانش و چگونگی استفاده از آن، به منظور حضور و بقاء، تمرکز می‌نماید.

**در این تحقیق این شاخص‌ها عبارت است از :**

- ارتقای آموزش نیروی انسانی
- تعداد دوره‌های آموزش پرسنل
- میزان رضایت پرسنل از محیط کاری
- میزان انطباق مهارت با شغل
- میزان افزایش آگاهی مهارت‌های شغلی
- میزان مشارکت و ارائه پیشنهادات پرسنل در تصمیم‌گیری

**جنبه رضایت ارباب رجوع :**

به منظور آگاهی از سطح رضایت مشتریان (از طریق سنجش‌های کمی و کیفی در مورد کالا و یا خدمات ارائه شده) مورد استفاده قرار می‌گیرد.

**در این تحقیق این شاخص‌ها عبارت است از :**

- ارتباط با مراجعین
- بهبود در سیستم مکاتبات اداری و پاسخگویی
- تلاش در بالا بردن کیفیت خدمات و انجام آن
- توجه به نظرخواهی
- نظم و انضباط

اهمیت و ضرورت موضوع تحقیق

موضوع عملکرد و بهبود و وضعیت یک سازمان به دلیل تغییر و تحولات مستمر و با شتاب محیطی و حرکت سازمان‌ها به سمت تعالی و برتری با توسعه و بالندگی سازمانی از مباحث جاری می‌باشد که علی‌رغم این ضرورت، متغیرها و عوامل اثرگذار بر عملکرد سازمان‌ها روز به روز بیشتر و پیچیده می‌شوند تا نه تنها توسعه و تکامل سازمانها سخت‌تر شود بلکه به دلیل تنوع و تعداد عوامل محیطی و پیچیدگی روزافزون درون سازمانها جزء شناخت و حل مشکلات، عبور از موانع برای بقا و رشد چاره‌ای نباشد. البته در چنین شرایطی، هدایت و اداره سازمانها برای تحقق اهداف از پیش تعیین شده و حضور اثر بخش با عملکرد مطلوب در جامعه نیازمند درک درست موقعیت‌های محیطی برای استفاده درست از فرصت‌ها است که آن نیازمند مدلی مناسب جهت ارزیابی عملکرد و کنترل استراتژیک هر سازمانی است. علمی نمودن فرایند کنترل و استفاده از فنون، روش‌ها و سیستم‌های مختلف کیفی جهت بهبود عملکرد و ایجاد رضایت مندی کارکنان و مراجعین از نشانه‌های اهمیت نقش کیفیت در موقعیت سازمان‌ها می‌باشد.

### روش تحقیق

این پژوهش مبتنی بر روش علمی تحقیق بوده روش علمی شکل خاص و نظام داری است که همواره به دنبال حقیقت است، حقیقتی که از طریق ملاحظات منطقی معین می‌شود و از طریق آزمایش، مشاهده، و ترکیبی از روش‌های قابل قبول روابط بین پدیده‌ها را کشف می‌کند (خورشیدی، ۱۳۸۱، ۲۲). همچنین تحقیقی کاربردی است زیرا به صورت عملی در جهت بهتر کردن کیفیت روش انجام فعالیت‌های دانشگاه فرهنگیان تلاش خواهد شد و نتایج آن قابل کاربرد می‌باشد.

### ابزارها و روش گردآوری اطلاعات

مطالعات کتابخانه‌ای، مطالعه اسناد و مدارک و مستندات مرتبط سازمان، تنظیم پرسشنامه و درخواست تکمیل آن توسط کارشناسان سازمان و تعدادی از مراجعین، انجام مصاحبه حضوری در صورت نیاز با تعدادی از کارشناسان سازمان، منابع جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش هستند و از آمار استنباطی و توصیفی در تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده، توسط پرسشنامه و انجام آزمون‌های مختلف فرض آماری علاوه بر ارائه نتایج فراوانی‌های مربوطه، استفاده خواهد شد و برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم افزار SPSS، استفاده خواهد شد.

## جامعه آماری

جامعه آماری این تحقیق مشتمل بر پرسنل دانشگاه فرهنگیان استان مرکزی می‌باشد. با توجه به اینکه تعداد آنها حدود ۱۵۰ نفر است، بنابراین جامعه آماری این تحقیق از نوع جامعه محدود است.

## عملکرد و ارزیابی عملکرد و شرح مدل کارت امتیازی متوازن

پژوهشگر، در بخش دوم ادبیات تحقیق، به موضوع عملکرد و ارزیابی عملکرد خواهد پرداخت. پژوهشگر برای ارزیابی عملکرد، مدل‌های سنتی را به کناری نهاده و روش کارت امتیازی متوازن را به کار می‌برد. بنابراین در ادامه، مروری بر تعاریف عملکرد و ارزیابی آن خواهد داشت و سپس در مورد مدل کارت امتیازی متوازن و مراحل مسیر تکوینی آن توضیح می‌دهد.

### تعریفی از عملکرد و ارزیابی عملکرد

- عملکرد نتیجه واقعی و قابل اندازه‌گیری تلاش است.
- عملکرد عبارتست از میزان رسیدن به اهداف سازمانی که به وسیله معیارهای گوناگون سنجیده می‌شود.

- به طور کلی نظام ارزیابی عملکرد را میتوان فرآیند سنجش و اندازه‌گیری و مقایسه میزان و نحوه دستیابی به وضعیت مطلوب با معیارها و نگرش معین در دامنه و حوزه تحت پوشش معین با شاخص‌های معین و دوره زمانی معین با هدف بازنگری اصلاح و بهبود مستمر دانست (فیضی، ۱۵:۹۶)

### سطوح تجزیه و تحلیل عملکرد

منظور از سطوح تجزیه و تحلیل عملکرد، این است که معیار تجزیه و تحلیل عملکرد در کدام سطح (فرد، گروه، واحد و جامعه) به کار می‌رود: سطح فردی در ارزیابی مربوط به کارکنان در داخل سازمان می‌باشد، و نتایج حاصله در موارد مختلفی همچون ترفیعات، پاداشها، آموزش و... مورد استفاده قرار می‌گیرد. سطح گروهی، مربوط به عملکرد سیستمها و گروههای کاری داخل سازمان می‌باشد. و سطح سازمان که «در این تحقیق مورد توجه پژوهشگر قرار می‌گیرد» مربوط به ارزیابی عملکرد سازمان به عنوان خرده سیستمی از سیستم کل به نام جامعه می‌باشد.

### معیارهای ارزشیابی عملکرد



۱) **اثر بخشی:** درجه‌ای که سیستم توانسته است به اهداف خود برسد یا درجه‌ای که سیستم عملاً به اهداف رسیده است. اثر بخشی حداقل با ۲ معیاری مشخص می‌شود: کیفیت: آیا کارها طبق مشخصات از پیش تعیین شده، انجام گرفته است؟ کمیت: آیا تمامی کارهایی که باید انجام شود، به موقع انجام گرفته است؟

۲) **کار آیی:** مقایسه خروجی‌هایی که انتظار آن می‌رفته با خروجی‌هایی که واقعاً تولید شده و یا مقایسه ورودی‌های صرف شده با ورودی‌هایی که انتظار آن می‌رفت برای خروجی‌های مصرف شده، حداکثر ورودیها باید به اندازه ورودی‌های مصرف شده و مورد انتظار باشد.

۳) **کیفیت:** درجه همگرایی سیستم به پیش نیازها، مشخصات و انتظارات یا مشخصه‌ای کیفی است که براساس آن، یک محصول یا خدمت یا طرحی ساخته شده، ارائه و آزمایش شود.

۴) **سود آمدی:** این معیار در قالب استانداردهای درآمد و هزینه به صورت زیر مطرح می‌شود:

الف) استانداردهای و آمد: در آمد مالی است که در نتیجه یک فعالیت خاص، عاید می‌شود.

ب) استانداردهای هزینه: این استانداردها، هزینه یک واحد فعالیت را نشان می‌دهد.

۵) **بهره‌وری:** عبارتست از رابطه بین مطلوبیت حاصل از ستاده‌ها و منابع مصروفه در یک دوره زمانی.

البته بهره‌وری می‌تواند هم در سطح محدود و هم در حد یک پارامتر ارزیابی عملکرد و یا به صورت وسیع‌تر به عنوان یک تفر و این و فرایند بهبود عملکرد مدنظر باشد.

۶) **بازده و سرمایه‌گذاری:** یک هدف جامع و مفید است و تمام جو این را از قبیل فروش کالا، سرمایه

در گردش، سرمایه‌گذاری و موجودی کالا در زمان معین، هزینه‌های بازاریابی، هزینه‌های حمل‌ونقل و... را در برمی‌گیرد

۷) **کیفیت زندگی کاری:** بدیهی است که عکس‌العمل‌های روانی افراد نسبت به کار در یک سازمان،

عاملی مؤثر در عملکرد می‌باشد و کیفیت زندگی عبارتست از عکس‌العمل‌هایی که شرکت کنندگان در یک سیستم به جنبه‌های اجتماعی، فنی سیستم نشان می‌دهند.

۸) **نوآوری:** عبارتست از خلاقیت کاربردی و خلاقیت یعنی ایجاد ایده و یا یک طرح جدید.

۹) زمان: برای استفاده از این استانداردها، هدف براساس زمان مشخصی که برای انجام وظیفه خاصی ضروری است، تعیین می‌شود.

ولی معیار ما در این تحقیق مدلی نسبتاً جدیدتر با عنوان «مدل کارت امتیازی متوازن» می‌باشد. این معیارها شاخص را برای ارزشیابی عملکرد در نظر می‌گیرد که عبارتست از:

- جنبه مالی
- جنبه فرایندهای داخلی
- جنبه مشتری
- جنبه رشد و یادگیری

### سیر تکامل مدل امتیازات متوازن

در دهه ۱۹۵۰، دراکر اصولی را مطرح کرد که تحولی در مبانی مدیریت ایجاد کرد. برای تجزیه و تحلیل سازمان، عناصر استراتژیک را محور قرار داد و این رویکرد را: «مدیریت بر مبنای هدف» نام‌گذاری کرد. این سیستم، استراتژی سازمان را به شاخصهای کمی و کیفی به خصوص در حوزه‌های انسانی، مالی، تولید و خلاقیت تقسیم می‌کرد. مدیریت بر مبنای هدف، جریانی را پایه‌گذاری کرد که منجر به ابداع شیوه‌های مهندسی مجدد فرایندهای تجاری و مدیریت عملکرد مانند الگوبرداری، مدیریت کیفیت جامع، هزینه بر مبنای هدف، مدیریت عملکرد و سرانجام امتیازات متوازن برای بهره‌وری شد. در واقع، عناصر اصلی مدل امتیازات متوازن همان مفروضات مدیریت بر مبنای هدف بوده، ولی تأکید بیشتری بر باز خور نتایج دارند. پیتر دراکر (۱۹۴۵) در کتاب معروف خود تحت عنوان «اجرای مدیریت» یادآوری می‌شود که مدیریت عملی است که با تصمیم‌گیری و اقدام روزانه با در اولویت قرار دادن مسائل اقتصادی انجام می‌شود. همچنین، دراکر اشاره می‌کند که تنها منبع برای توسعه سازمان، منابع انسانی هستند به اعتقاد وی هر بنگاه تجاری، دو وظیفه عمده دارد: بازیابی (توجه به مشتری) و خلاقیت: با این همه، دراکر مدعی است که دانش اندکی در زمینه بهره‌وری و شیوه اندازه‌گیری آن وجود دارد (الوانی، ۱۳۸۰، ۸).

می‌توان گفت که مدل امتیازات متوازن، در برگیرنده مدیریت بر مبنای هدف بوده و بر کسب اهداف مالی، تمرکز بازاریابی و مشتری و ارباب رجوع و همین‌طور خلاقیت متمرکز است.

در تبیین جایگاه مدل امتیازات متوازن، می‌توان گفت که مدل براساس عقلانیت محدود در مدیریت عمومی بنا شده است، چرا که از ویژگی رضا‌یتبخشی به جای حداکثر سازی، تجزیه و تحلیل از بالا به پایین، و استفاده از تغییرات جزئی- تدریجی برای اندازه‌گیری بهره‌وری کمک می‌گیرد.

### سنجش متوازن عملکرد سازمان

«کاپلان» و «نورتون» اندیشه BSC را اولین بار در شماره ژانویه- فوریه سال ۱۹۹۲ میلادی مجله Harvard Business Review مطرح کردند. عدم کفایت معیارهای مالی برای سنجش عملکرد، شرکتها را برآن داشته بود که سایر فعالیتهای خود، مانند ارتباط با مشتری، نوآوری فرایندهای، آموزش کارکنان را نیز ارزیابی نمایند و برای سنجش عملکرد آنها، معیارهای دیگری را به معیارهای مالی بیفزایند. گرچه مجموعه فعالیتهای فوق، زیربنای موفقیت هر سازمان را شکل می‌دهد، اما افراد اندکی قادرند با مدیریت کارآ، معیارهای مناسب مربوط به این فعالیتهای را آنچنان برگزینند که این معیارها به شکلی متوازن، سازمانها را به سوی دیدگاه و رسالت خویش راهبری نمایند. دیدگاه آینده سازمان، هسته اصلی فعالیتهای BSC است. رسالت و استراتژی را به اهداف و معیارها ترجمه می‌کند و از چهار جنبه به این مهم می‌پردازد: مالی، مشتری، فرایندهای داخلی و آموزش و رشد. باید براین نکته، تأکید نمود که BSC صرفاً در نقش یک سیستم کنترلی نیست. معیارهای آن نیز فقط برای توصیف عملکرد گذشته به کار نمی‌روند، بلکه این معیارها، ابزاری برای تبیین و انتقال استراتژی سازمان خواهند بود. همچنین این معیارها برای کمک به تنظیم و همراستا نمودن ابتکارات در سطح فرد، واحدهای مختلف و کل سازمان طراحی می‌شوند تا دستیابی به اهداف مشترک را ممکن سازند. بنابراین مدیران با به کارگیری BSC نه تنها به روشنی از عملکرد گذشته شرکت آگاه می‌شوند، بلکه در می‌یابند که اکنون در کجای مسیر قرار دارند و چگونه می‌توانند با چالشهای آینده روبه‌رو شوند) (غضنفری، ۱۳۸۱، ۱۱).

### ضرورت وجود ارزیابی متوازن

در اکثر کشورهای اروپائی سال‌هاست که موضوع ارزیابی به عنوان جزء مهمی از عملیات استخدامی مورد استفاده قرار گرفته است. در ایران نیز ارزیابی بصورت کلاسیک توسط خواجه رشید الدین فضل اله در اواخر قرن هفتم هجری قمری مطرح گردیده است. وی که بیش از بیست سال مقام وزارت مغولها را در ایران بر

عده داشت، ارزیابی عملکرد نیروی انسانی را در نظام مدیریت مطرح نموده است. هنری فایول هم ارزیابی عملکرد مدیران را موجب افزایش ضرورت تولید و ارائه خدمت صحیح در سازمان ها می داند و می گوید: لازم است در فواصل زمانی معین، ممیزی مدیریت صورت گیرد تا معلوم شود که مدیران چگونه پیشرفت می کنند، قضاوتشان را اعمال می کنند و تا چه حد ابداع و نوآوری دارند. (بیات ترک: ۱)

### چارچوب BSC

BSC شامل مجموعه‌ای از معیارهای مالی و غیرمالی است که دیدگاهی جامع در مورد کسب و کار برای راهنمایی توسعه استراتژی، اجرا و ارتباطات ایجاد می‌کند و می‌تواند باز خور درستی برای کنترلی مدیریت و عملکرد فراهم نماید (کاپلان و نورتون، ۱۹۹۶). BSC توسط «کاپلان» و «نورتون» (در سالهای ۲۰۰۱-۱۹۹۶-۱۹۹۳-۱۹۹۲) مورد توجه قرار گرفت و به‌طور گسترده‌ای در جهان مورد استفاده قرار گرفت. این مدل به رسالت سازمان و استراتژی‌ها با معیارهای عملکرد و اهداف ترجمه می‌شود.

### چهار منظر ارزیابی متوازن

ارزیابی متوازن شامل دسته تقریباً وسیعی از معیارها و سنج‌هاست که در قالب گروه‌های عملکردی گسترده‌ای طبقه بندی شده اند. دسته بندی زیر مجموعه های سنج های ارزیابی متوازن به عنوان قسمتی از این گروه‌های عملکردی متفاوت، جنبه بسیار مهمی از طراحی سیستم ارزیابی متوازن برای اجراست به بیان دیگر، ارزیابی متوازن برای برقراری ارتباط بین اهداف مرتبط و چندگانه که دست یابی به آنها برای رقابت بر پایه توانایی ها و نوآوری ها مهم هستند، توسعه پیدا کرد. ارزیابی متوازن، هدف اصلی و استراتژی شرکت را به اهداف و معیارهای سازمان یافته در چهار منظر مالی، مشتری، فرآیند درون سازمانی و فراگیری و رشد تبدیل می‌کند.

### منظر مالی

معیارهای مالی، نتایج اقتصادی قابل اندازه گیری عملیات از قبل انجام شده را ارزیابی می‌کند. معیارهای عملکرد مالی مشخص می‌کند که آیا استراتژی سازمان اجرا می‌شود و آیا باعث بهبود سود

شرکت می شود یا نه؟ اهداف مالی معمولاً با قابلیت سوددهی شرکت مرتبط است و اندازه گیری می شود . برای مثال سود عملیاتی، بازده سرمایه، رشد سریع فروش، ایجاد جریان های نقدی و اخیراً ارزش افزوده اقتصادی از معیارهای مالی هستند

### منظر مراجعین

منظر مراجعین عموماً شامل چندین معیار اصلی یا کلی از نتایج موفق استراتژی است که خوب فرموله و اجرا شده است. در این منظر از ارزیابی متوازن، مدیران بخش هایی از فعالیت ها و مراجعین، که سازمان در بخش ها رقابت خواهد کرد را شناسایی کرده و معیارهای عملکرد مربوط به آنها را مشخص می کنند. معیارهای عملکرد اصلی شامل رضایت ارباب رجوع و... است

### منظر فرآیندهای درون سازمانی

سازمان ها به ندرت به دلیل استراتژی نادرست شکست می خورند، بلکه دلیل شکست آنها عدم داشتن روش هایی برای دستیابی به تدابیر و فنونی است که یک استراتژی را احاطه می نماید. منظر داخلی به ما پیش زمینه های کار را که به وسیله ای اهداف نهایی و مورد نظر هدایت می شوند، و برای رسیدن به اهداف مالی و رضایت ارباب رجوع لازم می باشند یادآور می شوند

### منظر فراگیری و رشد

چهارمین منظر ارزیابی متوازن، فراگیری و رشد است که زیر ساختاری را برای رشد و بهبود بلندمدت ایجاد می کند. منظرهای فرآیندهای درون سازمانی و مشتری، عوامل بسیار مهم را برای موفقیت جاری و آتی سازمان شناسایی می کنند. سازمان ها بعید است که بتوانند با استفاده از تکنولوژی ها و ظرفیت های امروز به اهداف بلندمدت در رابطه با مشتریان و فرآیندهای درون سازمانی دست یابند

BSC بیش از یک مجموعه مرتبط از شاخصهاست. استراتژی یک سازمان معمولاً در حول یک مجموعه BSC که به خوبی طراحی شده اند دور می زند. BSC باید بازتاب پیوندهای ذاتی بین هر جنبه از استراتژی و معیارهای که آنها ارزیابی می کند، باشد (غضنفری، ۱۳۸۱، ۱۱).

### مزایای مدل کارت امتیازی متوازن

● BSC دارای این مزیت است که شاخصهای پیشرو و با تأخیر را درباره شرکت برای مدیران فراهم می‌کند. واژه Balanced نیز به دلیل در BSC به کار رفته است، زیرا وظیفه این روش ایجاد توازن بین شاخصهای مالی و غیرمالی، معیارهای قابل اندازه‌گیری و غیرقابل اندازه‌گیری، جنبه‌های داخلی و خارجی، محرکهای عملکرد و نتایج می‌باشد ( غضنفری، ۱۳۸۱، ۱۳).

● بازخور استراتژیک و یادگیری در سازمان را گسترش و افزایش می‌دهد.

● مدیران را قادر به نظارت و تنظیم اجرای استراتژی می‌نماید.

● سازمان را متوازن و متمرکز بر اجرای استراتژی بلند مدت می‌نماید.

● در بخش دولتی، مهمترین عامل را رضایت مشتری قرار می‌دهد.

● گزارش جامع و مختصر از عناصر اساسی و کلی سازمان، ارائه می‌دهد.

● با هر گونه سازمانی سازگار می‌باشد و بسیار منعطف است.

● بر تعداد محدودی معیار مهم متمرکز است و اطلاعات غیرمرتبط را کنار می‌گذارد.

● تمرکز زیادی بر بازار و مشتری دارد.

● یادگیری و به کارگیری این مدل، آسان می‌باشد (الوانی، ۱۳۸۲، ۱۵).

### معایب مدل کارت امتیازی متوازن

● مدل امتیازات متوازن تنها یک مدل مفهومی است و براحتی قابل تبدیل به یک مدل اندازه‌گیری نمی‌باشد.

● ارتباط متقابل میان حوزه‌ها به وضوح قابل مشاهده نیست.

● یک رویکرد جامع به سازمان ندارد، بلکه در چهار حوزه کلان به کار می‌آید.

● تنها برنتایج متمرکز است.

● اساساً براندازه‌گیری عملکرد بالا به پایین متمرکز است.

● نقش جامعه را در تعریف محیطی که سازمان در آن کار می‌کند، در نظر نمی‌گیرد) همان منبع، ۱۵).

### جدول

متغیرها	تعداد سوالات	ترکیب سوالات
فرایندهای داخلی	۵ سوال	سوالات ۱۱ الی ۵
جنبه مالی	۵ سوال	سوالات ۶ الی ۱۰
رشد و یادگیری	۵ سوال	سوالات ۱۱ الی ۱۵
رضایت ارباب رجوع	۱۰ سوال	سوالات ۱۶ الی ۲۵

### روایی و پایایی ابزار اندازه‌گیری داده‌ها

#### روایی

روایی از واژه روا به معنی جایز و درست گرفته شده است و روا به معنی صحیح و درست بودن است. مقصود از روایی آن است که وسیله اندازه‌گیری، بتواند خصیصه و ویژگی مورد نظر را اندازه بگیرد در این تحقیق به منظور سنجش روایی پرسشنامه از روش روایی محتوا (بررسی کمیت و کیفیت سوالات از نظر اساتید راهنما، مشاور و خبرگان) استفاده شده است. روش منطقی خود شامل دو روش است:

۱- ظاهری: نشان دهنده روایی ظاهری پرسشنامه می‌باشد. پرسشنامه باید حداقل دارای روایی ظاهری باشد

۲- محتوایی: در این حالت کمیت و کیفیت سوالات از نظر خبرگان مورد بررسی قرار می‌گیرد. در روش محتوایی ابتدا پرسشنامه اولیه طراحی شده و پس از نظر اصلاحی اساتید مربوطه پرسشنامه مذکور در بین ۲۰ نفر از جامعه آماری مورد بررسی توزیع شده است و در پایان پس از اعمال نظرات خبرگان پرسشنامه نهایی تدوین شده است.

#### پایایی

برای بدست آوردن ضریب پایایی روش‌های مختلفی وجود دارد که مهمترین آنها عبارتست از: تکرار آزمون، معادل سازی، دونیم سازی، روش کودز- ریچاردسون، روش مقیاس آلفای کرونباخ [۱۱]. یکی از شرایط مهم برای اینکه آزمون، وسیله ای مطمئن برای پیش بینی و سنجش متغیر مورد نظر باشد این است که قابل اعتماد و اطمینان و دارای ثبات باشد؛ یعنی با انجام آن آزمون، همیشه نتایج یکسانی به دست آید. پس پایایی آزمون، مقیاسی است که وسیله آن، درجه اعتماد به نتایج حاصل از آن آزمون تعیین می‌گردد. پایایی، کیفیت ثبات و اعتباری است که ابزار یا روش جمع‌آوری داده‌ها در طول زمان نشان می‌دهد. برای بدست آوردن ضریب پایایی روش‌های مختلفی وجود دارد که مهمترین آنها عبارتست از:

تکرار آزمون معادل سازی، دونیم سازی، روش کودز- ریچاردسون، روش مقیاس آلفای کرونباخ (مومنی و قیومی، ۱۳۸۹، ۲۰۸).

در تحقیق حاضر برای سنجش پایایی پرسشنامه از روش مقیاس آلفای کرونباخ استفاده شده است.

فرمول مقیاس آلفای کرونباخ بصورت زیر می باشد:

$$r_a = \frac{N}{N-1} \left( 1 - \frac{\sum S_i^2}{S^2} \right)$$

( فرمول ۱-۳ )

$r_a$ : ضریب پایایی پرسشنامه

$N$ : تعداد سؤالات پرسشنامه

$S_i^2$ : واریانس پاسخهای داده شده به سؤال  $i$ ام

$S^2$ : واریانس کل پاسخهای پرسشنامه

با نظر اساتید راهنما و مشاور تعداد ۳۰ پرسشنامه برای سنجش میزان پایایی توزیع گردید سپس برای تعیین اعتبار از نرم افزار SPSS استفاده شد و مقدار ضریب آلفای کرونباخ به دست آمده برای هر یک از متغیرهای تحقیق و مولفه های مربوط به آنها در جدول ۲-۳ آمده است.

**جدول: ضرایب آلفای کرونباخ برای هر یک از متغیرهای تحقیق**



متغیرها	تعداد سوالات	ترکیب سوالات	ضریب آلفای کرونباخ
فرایندهای داخلی	۵ سوال	سوالات ۱۱ الی ۵	۰/۸۳۹
جنبه مالی	۵ سوال	سوالات ۶ الی ۱۰	۰/۷۴۰
رشد و یادگیری	۵ سوال	سوالات ۱۱ الی ۱۵	۰/۷۵۸
رضایت ارباب رجوع	۵ سوال	سوالات ۱۶ الی ۲۰	۰/۷۰۷
کل پرسشنامه			۰/۷۲۲

با توجه به اینکه ضریب آلفای کرونباخ برای تمامی سوالات متغیرها و همچنین کل سوالات پرسشنامه بالای ۰/۷ می باشد بنابراین می توان نتیجه گرفت که پایایی پرسشنامه مورد تأیید می باشد. از آمار توصیفی در این مقاله صرف نظر میکنیم و به تحلیل اطلاعات با آمار استنباطی و تجزیه و تحلیل آن به شرح ذیل میپردازیم.

نتیجه بررسی جنبه های مختلف مدل تحقیقی :

#### نتایج آمار استنباطی مربوط به فرایندهای داخلی

ارزش آزمون = ۳					متغیر	
سطح اطمینان = ۹۵٪		اختلاف میانگین	سطح معنی داری	درجه آزادی		ضریب t
حد بالا	حد پایین					

فرایندهای داخلی	۳/۰۱۳	۱۵۵	۰/۰۰۳	۰/۱۳۰۸۸	۰/۰۴۵۱	۰/۲۱۶۷
-----------------	-------	-----	-------	---------	--------	--------

در جدول بالا با توجه به اینکه سطح معناداری (Sig) کمتر از ۰/۰۵ می باشد بنابراین فرض برابر بودن میانگین رد می شود. از این رو به بررسی وضعیت فرایندهای داخلی با توجه به حد بالا و پایین می پردازیم. با توجه به اینکه حد پایین (۰/۰۴۵۱) و حد بالا (۰/۲۱۶۷) مثبت می باشد در این فرضیه میانگین از مقدار مورد آزمون (عدد ۳) بزرگتر خواهد بود. بنابراین می توان نتیجه گرفت که میانگین متغیر فرایندهای داخلی بزرگتر از ۳ بوده و وضعیت فرایندهای داخلی از نظر پاسخ دهندگان در سطح خوبی قرار دارد.

نتایج آمار استنباطی مربوط به عملکرد مالی

ارزش آزمون = ۳						متغیر
سطح اطمینان = ۹۵٪		اختلاف میانگین	سطح معنی داری	درجه آزادی	ضریب t	
حد بالا	حد پایین					
۰/۳۸۹۷	۰/۱۸۵۳	۰/۲۸۷۵۰	۰/۰۰۰	۱۵۵	۵/۵۵۶	عملکرد مالی

در جدول بالا با توجه به اینکه سطح معناداری (Sig) کمتر از ۰/۰۵ می باشد بنابراین فرض برابر بودن میانگین رد می شود. از این رو به بررسی وضعیت عملکرد مالی با توجه به حد بالا و پایین می پردازیم. با توجه به اینکه حد پایین (۰/۱۸۵۳) و حد بالا (۰/۳۸۹۷) مثبت می باشد در این فرضیه میانگین از مقدار مورد آزمون (عدد ۳) بزرگتر خواهد بود. بنابراین می توان نتیجه گرفت که میانگین متغیر عملکرد مالی بزرگتر از ۳ بوده و وضعیت عملکرد مالی پاسخ دهندگان در سطح خوبی قرار دارد.

### نتایج آمار استنباطی مربوط به جنبه رشد و یادگیری

ارزش آزمون = ۳						متغیر
سطح اطمینان = ۹۵٪		اختلاف میانگین	سطح معنی داری	درجه آزادی	ضریب t	
حد بالا	حد پایین					
۰/۲۴۰۴	۰/۰۱۶۴	۰/۱۲۸۴۲	۰/۰۲۵	۱۵۵	۲/۲۶۴	رشد و یادگیری کارکنان

در جدول با توجه به اینکه سطح معناداری (Sig) کمتر از ۰/۰۵ می باشد بنابراین فرض برابر بودن میانگین رد می شود. از این رو به بررسی وضعیت رشد و یادگیری کارکنان با توجه به حد بالا و پایین می پردازیم. با توجه به اینکه حد پایین (۰/۰۱۶۴) و حد بالا (۰/۲۴۰۴) مثبت می باشد در این فرضیه میانگین از مقدار مورد آزمون (عدد ۳) بزرگتر خواهد بود. بنابراین می توان نتیجه گرفت که میانگین متغیر رشد و یادگیری کارکنان بزرگتر از ۳ بوده و وضعیت رشد و یادگیری کارکنان از نظر پاسخ دهندگان در سطح خوبی قرار دارد.

### نتایج آمار استنباطی مربوط به رضایت ارباب رجوع و مخاطبین

ارزش آزمون = ۳					متغیر
سطح اطمینان = ۹۵٪					

حد بالا	حد پایین	اختلاف میانگین	سطح معنی داری	درجه آزادی	ضریب t	
۰/۷۵۴۳	۰/۵۸۲۳	۰/۶۶۸۲۷	۰/۰۰۰	۱۵۵	۱۵/۳۵۱	جلب رضایت ارباب رجوع

با توجه به اینکه سطح معناداری (Sig) کمتر از ۰/۰۵ می باشد بنابراین فرض برابر بودن میانگین رد می شود. از این رو به بررسی وضعیت جلب رضایت ارباب رجوع با توجه به حد بالا و پایین می پردازیم. با توجه با اینکه حد پایین (۰/۵۸۲۳) و حد بالا (۰/۷۵۴۳) مثبت می باشد در این فرضیه میانگین از مقدار مورد آزمون (عدد ۳) بزرگتر خواهد بود. بنابراین می توان نتیجه گرفت که میانگین متغیر جلب رضایت ارباب رجوع بزرگتر از ۳ بوده و وضعیت جلب رضایت ارباب رجوع نسبتاً خوب است .

### پیشنهادهات

براساس نتایج بدست آمده در این تحقیق و بررسی های بعمل آمده، پیشنهادهاتی به شرح ذیل به دانشگاه فرهنگیان ارائه می گردد:

پیشنهاد اول: با اعمال بازخورد مناسب و انجام ارزیابی توسط کارشناسان حوزه اداری می توان در بهبود فرایند داخلی تلاش کرد.

پیشنهاد دوم: پیگیری مالی و پرداخت مطالبات می تواند عامل موفقیت آن سازمان باشد .

پیشنهاد سوم: نیروی انسانی، عاملی استراتژیک می باشد و بسیار کلیدی و مهم است، دانشگاه فرهنگیان باید سعی در افزایش انگیزش کارکنان نموده و مشارکت آنها را جلب نماید، تا کارکنان با میل و رغبت بیشتری به خدمت پردازند.

✓ در این راستا توسعه کمی و کیفی دوره‌های آموزشی و با استفاده از روش‌های نوین آموزشی به صورت حضوری و غیرحضوری پیشنهاد می‌گردد.

✓ احیای کمیته بررسی پیشنهادات و ارائه امتیاز مناسب به منظور مشارکت کارکنان می‌تواند این بعد را تقویت نماید.

✓ ارائه امتیاز ویژه به طرح‌ها و تالیفات کارکنان فعال به منظور افزایش انگیزه.

✓ پیشنهاد چهارم: تیم ارزیابی از میزان رضایت ارباب رجوع را از خارج از مجموعه کارکنان دانشگاه فرهنگیان انتخاب نماید و بازخورد نتیجه ارزیابی از تکریم مراجعین را چند نوبت از سال در جلسات ارائه نماید.

✓ چنانچه فرد یا افرادی از کارکنان آن دانشگاه فرهنگیان در انجام کار مراجعین توانایی و اهتمام لازم را ندارند با اقدامات اصلاحی با ارشاد و تذکر و ... صورت گیرد.

### فهرست منابع فارسی

۱- الوانی، م، و نقوی، م، ۱۳۸۰، «مدل امتیازات متوازن: الگویی برای سنجش عملکرد در بخش دولتی»، مطالعات مدیریت، شماره ۳۷ و ۳۸.

۲- بیات ترک و همکاران، امیر، ارزیابی عملکرد مدیران و کارکنان با استفاده از کارت امتیازی متوازن، تهران، ایران، ۱.

۳- خورشیدی، ع، (۱۳۸۱)، راهنمای تدوین رساله. تهران. یسطرون.

۴- علوی و همکاران، ۱۳۸۷ سید علی، بررسی ارزیابی عملکرد کارکنان بر بهبود عملکرد در دانشگاه مورد مطالعه دانشگاه امام صادق، تهران، ایران، ۹۶.

۵- غضنفری، م، ۱۳۸۱، «ارزیابی عملکرد و سنجش متوازن آن»، مجله مدیریت، شماره ۶۴-۶۳.

۶- فیضی و همکاران، عمار، ۱۳۹۶. مدل تصمیم‌گیری چند شاخصه فازی جهت ارزیابی عملکرد کارکنان ادارات محیط زیست، فصلنامه انسان و محیط زیست، ۴۲، تهران، ایران، ۱۵.

۷- کاپلان، نورتون، (۱۳۸۶). تبدیل استراتژی از حرف به عمل: کارت امتیازی متوازن. مترجم رامین ملاماسی، جمیله سیفی، تهران: شرکت چاپ و نشر بازرگانی.

۸- . لطفیانی، ا. (۱۳۸۵) کارت امتیازی متوازن. فصل نامه مدیریت کیفیت برتر، سال سوم، شماره ۸ و ۹، صفحه ۵۶.

۹- مومنی، م، و علی فعال قیومی، ۱۳۸۹، " تحلیل های آماری با استفاده از SPSS"، تهران: انتشارات کتاب نو، چاپ دوم.

## از سپاه دانش تا سرباز معلم

محمود محمدی<sup>۳۴۷</sup>

### چکیده

هدف این مقاله مقایسه طرح سپاه دانش با طرح سرباز معلم بعنوان شیوه هایی از تامین و تدارک معلم در آموزش و پرورش رسمی است. طرح سپاه دانش حاصل برنامه توسعه سیاسی اجتماعی پهلوی دوم در کشور بود. این طرح به منظور تامین معلم برای آموزش در مناطق دور افتاده و روستاها به کار گرفته شد. امروزه نیز وزارتخانه آموزش و پرورش برای تامین بخشی از معلمان خود در مناطق کمتر توسعه یافته از سرباز معلم استفاده می کند. به نظر می رسد طرح سرباز معلم ادامه تاریخی همان سپاه دانش دوره پهلوی دوم باشد. این مقاله تلاش میکند با بررسی تجربه تاریخی سپاه دانش به مقایسه آن با طرح سرباز معلم دوره کنونی بپردازد.

کلمات کلیدی: تربیت معلم، سپاه دانش، سرباز معلم،

### بیان مساله

وزارت خانه آموزش و پرورش هر ساله بخشی از نیروی مورد نیاز خود را از طریق سرباز معلم تامین میکند. هر ساله بر اساس بخشنامه ای که از سوی وزارتخانه آموزش و پرورش صادر می شود عده ای داوطلب خدمت وظیفه در این فراخوان شرکت کرده و تمایل دارند که خدمت وظیفه خود را بعنوان سرباز معلم در آموزش و پرورش بگذرانند. طبق آخرین بخشنامه وزارت خانه آموزش و پرورش درباره سرباز معلم، داوطلبان

<sup>۳۴۷</sup> استادیار جامعه شناسی گروه علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه فرهنگیان، کرج، ایران  
m.mohamadi@cfu.ac.ir

حداقل بایستی لیسانس داشته باشند و طبق تعهد نامه ای ملزم می شوند شئونات معلمی و ضوابط عمومی گزینش را طی مدت خدمت رعایت کنند. داوطلبان بایستی از سلامت جسمی و روحی روانی متناسب با شغل معلمی برخوردار باشند. نداشتن غیبت عضویت در بسیج و عدم سوء پیشینه از دیگر شرایطی است که داوطلبان سرباز معلمی بایستی دارا باشند. مدت خدمت ۲ سال تمام است و پس از پایان خدمت، آموزش و پرورش هیچ الزامی برای استخدام و به کار گیری این افراد ندارد. اعزام این افراد از اول تیر ماه بوده و پس از طی دو ماه آموزشهای نظامی در مراکز نظامی سپاه پاسداران یک ماه نیز آموزشهای ضمن خدمت در آموزش و پرورش می گذرانند و از اول مهر ماه بعنوان سرباز معلم در مناطقی که آموزش و پرورش نیازمند است به خدمت مشغول می شوند. (بخشنامه وزارتخانه آموزش و پرورش به تاریخ ۹۷/۲/۲ به شماره ۷۱۰۴/۴) بر اساس این بخشنامه در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۸ حدود ۵۰۰۰ هزار نفر از کادر آموزشی وزارتخانه آموزش و پرورش از طریق سرباز معلم تامین شده است.

مسئله اصلی این مقاله طرح سرباز معلم به عنوان یکی از روشهای وزارتخانه آموزش و پرورش برای تامین و تدارک معلم مورد نیاز خود در مناطق کمتر توسعه یافته است. اما پرسش اساسی این مقاله این است که طرح سرباز معلم بر اساس کدام ضرورت‌های اجتماعی و تربیتی در آموزش و پرورش مطرح شده است و این طرح چه فلسفه و هدفی را دنبال میکند؟ ادعای این مقاله این است که ریشه تاریخی طرح سرباز معلم از طرح سپاه دانش دوران پهلوی برگرفته شده است. این مقاله تلاش می کند بر اساس اسناد و مدارک تاریخی به تجربه تاریخی سپاه دانش به عنوان یکی از روشهای تامین و تدارک معلم بپردازد و در ادامه به مقایسه طرح سپاه دانش و طرح سرباز معلم دوران کنونی پرداخته می شود. در پایان مقاله نیز به نقد و بررسی طرح سرباز معلم به عنوان یکی از روشهای تامین و تدارک معلم در وزارتخانه آموزش و پرورش می پردازیم.

### شکل گیری سپاه دانش

با تثبیت دولت پهلوی دوم و موفقیت دولت در سرکوب مخالفان حکومت و بازگشت ثبات سیاسی نسبی به کشور و نیز گشایشهای مالی و افزایش توان اقتصادی دولت و حمایت‌های سیاسی اقتصادی دولت امریکا از اقدامات حکومت پهلوی دوم، امکانی را فراهم ساخت تا دولت پهلوی دوم به اقدامات گسترده ای در حوزه های

اجتماعی اقتصادی و آموزشی بپردازد. این سیاستها با عنوان انقلاب شاه و ملت (۱۳۴۲) یا انقلاب سفید(اصول شش گانه) شهرت یافت. (آبراهامیان، ۱۳۷۷)

اصل ششم انقلاب سفید به بخش آموزش اختصاص داشت. در بخش آموزشی و تربیتی آنچه با عنوان انقلاب آموزشی نام گرفت توسعه سواد و گسترش آن به مناطق روستایی در دستور کار دولت و وزارت فرهنگ قرار گرفت. با وجود آنکه مدارس دولتی در سرتاسر کشور گسترش یافته بودند و شمار با سوادان کودکان شهری در حال افزایش بود اما اغلب کودکان ساکن روستا از داشتن سواد بی بهره بودند و مدارس اندکی در روستاها برپا شده بود " مطالعه امار مربوط به نو آموزان شهرها و روستاها در سالهای قبل از ۱۳۴۱ نشان می دهد که نسبت اطفالی که در آن سالها به دبستان راه یافته بودند به کلیه اطفال لازم التحصیل در شهرهای مراکز استانها به طور متوسط ۷۵ در صد و در روستاها ۲۵ درصد بوده است به عبارت دیگر با وجودی که در آن تاریخ جمعیت دهات ایران سه برابر جمعیت شهرها بوده مع ذالک عده نو آموزان روستاها همواره بین ۳۵ تا ۴۰ درصد کمتر از عده نو آموزان شهرها بوده است. در چنین شرایطی بود که بنا به اراده شاهنشاه طرح انقلابی سپاه دانش مبنی بر فرستادن گروهی از جوانان تحصیل کرده در روستاها برای تعلیم بی سوادان به جای خدمت وظیفه به عنوان اصل ششم منشور انقلاب شاه و ملت در ۱۳۴۱ مورد تصویب قاطع ملت قرار گرفت. (مشایخی، ۱۳۵۵، ۶۱) بر اساس ضرورتی که بیان شد سپاه دانش بعنوان یکی از طرحهای مبارزه با بی سوادی در مناطق روستایی و دور افتاده در دستور کار دولت قرار گرفت. به اعتقاد سیاستگزاران تربیتی دوران پهلوی سپاه دانش وسیله ای است موثر کم خرج و تاحدودی آسان برای رفع کمبود معلم و برای مبارزه با بی سوادی (خانلری، ۱۳۴۲) سپاه دانش از دیدگاه طراحانش این اینگونه تعریف می شد: سپاه دانش از فارغ التحصیلان دبیرستانها تشکیل شده است که به جای نظام وظیفه ماموریت دارند در دهات آموزگاری کنند و بدین ترتیب هزاران کودک و سالمند را از تعلیمات ابتدایی عمومی و مجانی بهره مند سازند. این افراد پس از آنکه چهار ماه در کلاسهای مخصوصی تعلیمات لازم را می بینند به دورترین و محروم ترین دهات فرستاده می شوند تا در انجا مدارس باز کنند و معلمی کنند وظیفه آنان نه فقط آموزش خواندن و نوشتن و حساب کردن بلکه اصول اولیه تمدن جدید و مخصوصا مفاهیم عمرانی بهداشتی و کشاورزی نوین را نیز باطفال و پدرانشان بیاموزانند (خانلری، ۱۳۴۲: ۴۷)



از دیدگاه مجربان این طرح، سپاه دانش دارای مزایایی است: قسمت قابل ملاحظه ای از معلمان مورد نیاز (وزارت فرهنگ) به توسط همین سپاهیان دانش تامین می شود زیرا کوشش می شود که هر سال شش هزار معلم سپاه دانش تربیت شود. این سپاه علاوه بر آنکه احتیاجات تعلیمات عمومی را مرتفع می سازد مزایایی دیگری نیز دارد: ۱- جمع کثیری از فارغ التحصیلان دبیرستان که بیکار هستند از طریق سپاه دانش کار و ماموریتی میهن پرستانه و بشر دوستانه پیدا خواهند کرد ۲- در پایان خدمت ۱۸ ماهه دوره خدمت وظیفه امید می رود بخش اعظم این افراد با درک ارزش و عظمت خدمتی که بر عهده داشته اند شغل شریف معلمی را پیشه همیشگی خود سازند ۳- سپاه دانش بعنوان یک طرح تربیتی کم خرج از هر طرح و برنامه دیگری در این زمینه است. (خانلری، ۱۳۴۲: ۴۷) بر اساس این دلایل بود که طرح سپاه دانش در دستور کار دولت و وزارتخانه فرهنگ قرار گرفت.

### شیوه پذیرش و برنامه درسی سپاه دانش

قانون تشکیل سپاه دانش با هشت ماده و چهار تبصره در اذر ماه سال ۱۳۴۱ به تصویب هیات دولت رسید و از سال ۱۳۴۲ در زمان وزارت پرویز خانلری به مرحله اجرا گذاشته شد. بر اساس این قانون مشمولان دیپلمه ای که به خدمت نظام وظیفه فراخوانده می شوند در صورت داوطلب بودن می توانند خدمت خود را در وزارت فرهنگ<sup>۳۴۸</sup> بگذرانند. تعداد این افراد بر اساس نیازی بود که وزارت فرهنگ به وزارت جنگ اعلام می کرد. مشمولین دیپلمه ای که جهت خدمت در سپاه دانش انتخاب می شدند برای طی دوره آموزش به پادگانهای ارتش اعزام می شدند. این افراد در طی آموزش نظامی، تعلیمات معلمی را نیز فرا می گرفتند. برنامه و مدت آموزش این دوره از طرف وزارت جنگ و فرهنگ تنظیم و تعیین می شد. هزینه های مربوط با اجرای این قانون بر عهده وزارت جنگ و وزارت فرهنگ بود. بطوری که هزینه دوره آموزش سپاه دانش در پادگانها در بودجه وزارت فرهنگ منظور و قبل از شروع به آموزش در اختیار وزارت جنگ گذاشته می شد. پس از پایان مدت آموزش کلیه حقوق و مزایای آموزگاران سپاه دانش و هر نوع هزینه دیگر مربوط به آن از طرف وزارت فرهنگ پرداخت می شد. (قانون تشکیل سپاه دانش، ۱۳۴۱) دوره آموزش افراد مشمول این طرح چهار ماه بود که به

<sup>۳۴۸</sup> در آن زمان وزارت آموزش و پرورش، وزارت آموزش عالی و وزارت فرهنگ و ارشاد تحت عنوان وزارت فرهنگ نامیده می شد.

آموزش نظامی و فرهنگی تقسیم می شد. آموزشها زیر نظر شورای مرکزی آموزش در پادگانها نظامی انجام می شد. شورای آموزشی متشکل از پنج نفر شامل فرمانده مرکز آموزش و دو نفر نظامی از مربیان نظامی و دو نفر از مربیان و راهنمایان فرهنگی تشکیل می شد. برنامه آموزش فرهنگی سپاه دانش مشتمل بر ۷ ماده اصلی و ۴ ماده متمم بود. مواد درسی اصلی عبارت بود از: ۱- فارسی ۴۲ ساعت ۲- ریاضی ۲۸ ساعت ۳- علوم تجربی ۲۸ ساعت ۴- علوم اجتماعی ۲۸ ساعت ۵- علوم دینی ۱۴ ساعت ۶- علوم تربیتی ۲۳ ساعت ۷- روان شناسی ۳۳ ساعت و مواد فرعی شامل: ۱- آموزش حرفه ای و کشاورزی ۲۸ ساعت ۲- بهداشت روستایی ۲۸ ساعت ۳- اقتصاد روستایی و عمرانی ۲۸ ساعت ۴- تربیت بدنی و پیشاهنگی ورزش و سرود و موسیقی ۵۶ ساعت. (وزارت فرهنگ، ۱۳۴۲: ۵۲)

در پایان دوران آموزش از داوطلبان امتحان نهایی گرفته می شد. داوطلبانی در امتحان نهایی پذیرفته می شدند که معدل آنها در هر گروه نظامی و فرهنگی ده از بیست یا پنجاه از صد شود. و مجموع معدلهای دو گروه از ۱۲ بر مبنای بیست و ۶۰ بر مبنای ۱۰۰ است. مردودین در امتحان بلافاصله از خدمت مرخص و به حوزه مربوطه معرفی می شد و کسانی که امتحان نهایی را با موفقیت می گذراندند به ترتیب ارجحیت به درجات گروهیان یکمی گروهیان دومی و گروهیان سومی مفتخر می شدند. روزخاتمه آموزش نماینده فرهنگ هر استان در مرکز آموزش حاضر و فارغ التحصیلان را تحویل می گرفت. افراد مامور در وزارت فرهنگ در تمام مدت خدمت حقوق و مزایای خود را به میزان حقوق و مزایای مشمولین دیپلمه که خدمت زیر پرچم خود را در ارتش انجام دهند دریافت می داشتند. خدمت اشخاص مذکور در این قانون در تمام مدت ۱۸ ماه به منزله خدمت در ارتش و جز خدمت زیر پرچم محسوب می شد. نامبردگان از لحاظ انضباطی و کیفری تابع قوانین و مقررات ارتش راجع به سربازان و درجه داران وظیفه و از لحاظ انجام خدمات فرهنگی تابع مقررات وزارت فرهنگ بودند. (وزارت فرهنگ، ۱۳۴۲) سپاهیان دانش پس از اعزام به مناطق خدمت خود شبانه روز در محل خدمت خود بسر می برند و در حقیقت عضو خانواده روستا شده و در انجام کلیه امور زندگی روستاییان همکاری و هماهنگی می کنند. آنها موظف بودند علاوه بر آموزش اطفال در مواقع لزوم به روستاییان در امور عمرانی کشاورزی و اجتماعی نیز کمک کنند. سپاهیان دانش هر هفته گزارش جامعی از طرز کار خود و پیشرفتهایی

که نصیب آنان شده و مشکلاتی که با آن روبه رو بودند را در نامه های مخصوص تنظیم کرده و به وزارت فرهنگ ارسال می داشتند. گزارشهایی رسیده ، بررسی و دستورهای لازم به دستگاههای مختلف فرهنگ برای رفع مشکلات و انجام تقاضاهای حقه سپاهیان داده می شد(وزارت فرهنگ، ۶۸) برای اینکه در کار سپاهیان دانش نظارت مداوم شود ۲۵۰ نفر از لیسانسیه های دانشسرای عالی که هر کدام پنج سال سابقه خدمت داشته و رشته تعلیمات ابتدایی را طی کرده اند انتخاب شده تا وظیفه راهنمایی سپاهیان دانش را بعهده بگیرند. (وزارت فرهنگ، ۱۸) به همین منظور دانشسرای عالی سپاه دانش در سال ۱۳۴۳-۱۳۴۴ زیر نظر سازمان تربیت معلم و تحقیقات تربیتی شکل گرفت. هدف اصلی این دانشسرا تامین راهنمایان تعلیماتی سپاهیان دانش بود. هر راهنمای تعلیماتی مامور به رسیدگی بکار ۱۰ الی ۳۰ نفر سپاهی دانش بود. کار راهنمایان تعلیماتی جنبه همکاری و مشورت داشته و در انجام هر یک از امور فرهنگی و اجتماعی که نقضی مشاهده کنند مراتب را به سپاهی دانش گوشزد میکردند. راهنمایان تعلیماتی هر ماه دو یا سه بار با هر یک از سپاهیان دانش تماس می گرفتند و آنان را در پیشرفت کارهای فرهنگی و اجتماعی یاری و همراهی می کردند و مشکلات موجود را از میان برمی داشتند و در صورتی که رفع مشکل از عهده راهنمای تعلیماتی و سپاهی دانش خارج بود با مقامات دولتی تماس گرفته و از آنها کمک می خواستند(وزارت فرهنگ، ۶۷)

افرادی که خدمت خود را در سپاه دانش بپایان رسانند و حسن خدمت آنان مورد گواهی وزارت فرهنگ قرار می گرفت چنانچه داوطلب آموزگاری بودند همچون فارغ التحصیلان دوره تربیت معلم به حساب آمده و می توانستند به استخدام وزارتخانه فرهنگ در آیند . این افراد در صورت استخدام در وزارتخانه فرهنگ علاوه بر دوره چهار ماهه تعلیماتی که در پادگانهای ارتش به منظور تعلیم افراد سپاه دانش تشکیل می شد، باید دوره تکمیلی دیگری نیز به همین مدت در مراکز استان از طرف اداره کل تربیت معلم ترتیب داده می شد شرکت کنند تا بتوانند به استخدام وزارت فرهنگ در آیند. البته افرادی می توانستند بعد از طی دوره ۱۸ ماهه خدمت با استخدام وزارت فرهنگ در آیند که ادارات فرهنگ شهرستانها از طرز کار و اخلاق آنان در ۱۴ ماه دوره آموزگاری کمال رضایت را داشته باشند . به همین منظور از کار سپاهیان دانش در طول خدمت ارزشیابی می شد و کسانی که ارزش کاری آنان قابل توجه نبود نمی توانستند به استخدام وزارت فرهنگ در آیند. این افراد

پس از گذراندن این دوره به استخدام وزارت فرهنگ در آمده و محل خدمت این عده در قرا و قصبات کشور تعیین می شد. (وزارت فرهنگ، ۱۷۹)

### نقد و بررسی طرح سپاه دانش

اولین سال طرح سپاهیان دانش از دهم اردیبهشت ۱۳۴۱ آغاز گردید دو هزار و چهارصد و نود و هفت (۲۴۹۷) نفر سپاهی دانش در قرا و قصبات کشور که تا آن روز از داشتن آموزگار و دبستان محروم بودند شروع به جمع اوری نوباوگان روستایی و تاسیس دبستان اقدام و در بسیاری از دهات در تکایا حسینییه ها و مساجد و در پاره ای نقاط در هوای آزاد و فضای باز در بعضی از قرا در اطاقهای واگذاری شده کلاسهای درس را تشکیل و کار تدریس روستا زادگان و روستاییان را آغاز نمودند در بدو امر نو آموزان روی پیت حلبی نمود یا زیلو می نشستند ولی کم کم با کمک اهالی میز و نیمکت تهیه و اطاقهایی برای کلاس درس ساخته شد (وزارت فرهنگ، ۱۱۰) فارغ از اهداف سیاسی و فرهنگی که سیاستگذاران عصر پهلوی از پروژه سپاه دانش دنبال می کردند این طرح یکی از شیوه های تامین و تدارک معلمان در مناطق روستایی و مناطق دور افتاده قبل از انقلاب بود. سیاستگذاران تربیتی و آموزشی دولت پهلوی دوم، طرح سپاه دانش را شیوه ای ارزان و از لحاظ اقتصادی به صرفه برای گسترش سواد در مناطق روستایی و دور افتاده می دانستند. مجریان تربیتی از طریق این طرح میتوانستند نیروهای داوطلب را به مناطق دور افتاده و روستایی برای آموزش به فرزندان روستایی اعزام کنند و از این طریق موجب افزایش با سواد و گسترش مدارس در مناطق روستایی و دور افتاده شوند. البته این طرح که با اهداف سیاسی طراحی و اجرا شده بود با مشکلات، محدودیتهای و کاستی های فراوانی مواجه بود. اما با وجود همه کاستی ها و محدودیتهایی که این طرح به همراه داشت تا حدودی توانست موجب افزایش مدارس و معلمان در مناطق روستایی شده و گسترش سواد عمومی را در میان روستاییان گسترش دهد. در گزارشی که از دهمین سالگرد سپاهیان دانش ارائه می شود بیان شده است که پس از اجرای طرح سپاه دانش تعداد کل آموزگاران روستایی از ۱۶۹۵۳ نفر به ۳۰۸۸۹ نفر آموزگار عادی و ۲۰۲۴۴۴ نفر سپاهی دانش دختر و پسر افزایش یافته است. طی امار ده سال گذشته ۱۰۷۱۰۹۲ نفر دانش آموز و ۵۵۴۷۷۱ بزرگسال کلاسهای سپاه دانش را گذرانیده اند. در نهایت ادعان می دارد که طرح سپاه دانش به عنوان یکی از مواد

انقلاب سفید در گسترش سواد آموزی و آموزش و پرورش در روستاها بیش از هر طرح دیگری مقرون به صرفه بوده و ارزانتر است. (ابراهیمی، ۱۳۱۲ و ۳۲۰)

### طرح معلم وظیفه (سرباز معلم)

پس از پیروزی انقلاب اسلامی (۱۳۵۷) طرح مبارزه با بی سوادی در قالب نهضت سواد آموزی و سرباز معلم دنبال شد. به منظور تامین معلمان مورد نیاز روستاهای دور افتاده کشور و تامین آموزشیاران نهضت سواد آموزی به ویژه در مناطق محروم استفاده از مشمولان وظیفه که دارای مدرک تحصیلی دیپلم و بالاتر بودند مورد توجه قرار گرفت (صافی، ۱۳۷۳: ۱۶۰). بر این اساس در سال ۱۳۶۹ قانونی در مجلس شورای اسلامی با عنوان قانون معلمان، پزشکان و پیراپزشکان وظیفه به تصویب رسید. طبق این قانون وزارت آموزش و پرورش، وزارت بهداشت و درمان و نهضت سواد آموزی می توانستند برخی از نیروهای مورد نیاز خود را از طریق مشمولان نظام وظیفه تامین نمایند. بر مبنای همین قانون وزارت آموزش و پرورش با هماهنگی وزارت دفاع و پشتیبانی توانست ده هزار نفر از مشولان وظیفه را به عنوان سرباز معلم در سال تحصیلی ۱۳۷۳-۱۳۷۴ به خدمت بگیرد (آیین نامه اجرایی قانون معلم وظیفه مصوب ۱۳۷۳ مجلس شورای اسلامی) برخی از نکات مهم این قانون معلمان (۱۳۶۹) وظیفه عبارت بود از اینکه وزارت دفاع و پشتیبانی نیروهای مسلح جمهوری اسلامی همه ساله تعدادی از مشمولین وظیفه را که دارای مدرک دیپلم و بالاتر از آن می باشند پس از انجام دوره آموزش نظامی برای انجام بقیه خدمت دوره ضرورت به منظور خدمت در وزارتخانه های آموزش و پرورش، بهداشت و درمان و آموزش پزشکی و نهضت سواد آموزی برای انجام فعالیتهای اصلی این وزارتخانه ها در بخشهای محروم کشور و مناطق محروم آموزشی به صورت مامور در اختیار وزارتخانه های مذکور قرار می دهد. مشمولان وظیفه علاوه بر طی دوره آموزش نظامی موظف به گذراندن دوره آموزش مهارتهای حرفه ای طبق برنامه ای که هر یک از وزارتخانه ها و نهضت سواد آموزی تدوین و اعلام می کنند هستند. پس از پایان آموزش نظامی و مهارتهای حرفه ای مشمولان دیپلمه ای که در آزمایشهای نهایی موفقیت به دست آورند با درجه گروهان سومی نائل خواهند شد. در مدت خدمت ۲۴ ماهه، افراد مذکور از نظر انضباطی و کیفی تابع قوانین و مقررات نیروهای مسلح بوده و از لحاظ آموزشی و بهداشتی و درمانی تابع مقررات وزارتخانه آموزش

و پرورش و بهداشت و درمان و نهضت سواد آموزی هستند. به مشمولان این قانون در خدمت ضروری حقوق و مزایایی معادل درجه استحقاقی و هزینه خوراک و پوشاک و مسکن طبق ضوابط مورد عمل نیروهای مسلح پرداخت خواهد شد. کلیه هزینه های دوره آموزش نظامی مشمولین اعم از حقوق لباس غذا درمان و غیره بر عهده وزارت دفاع و پشتیبانی نیروهای مسلح است (مجلس شورای اسلامی، ۱۳۶۹).

اگر چه وزارتخانه آموزش و پرورش در بخشنامه های خود در خصوص سازماندهی سرباز معلمان تغییراتی اعمال داشته است اما بر اساس همین قانون این وزارتخانه هر ساله متناسب با نیازهای استانی و منطقه ای خود بخشی از نیروهای آموزشی خود را از طریق طرح سرباز معلم تامین میکند. معاونت توسعه مدیریت و پشتیبانی وزارت خانه آموزش و پرورش در آخرین بخشنامه طرح سرباز معلم (۱۳۹۷) اعلام داشته است مشمولین نظام وظیفه ای که تمایل دارند ۲۴ ماه نظام وظیفه خود را در قالب طرح سرباز معلم در آموزش و پرورش بگذارند میتوانند درخواست خود را به مناطق ارائه دهند. در بخشنامه اخیر شرایط سرباز معلمی به طور خلاصه این چنین بیان شده است ۱- حداقل لیسانس (مرتبط با علوم تربیتی، مشاوره و روان شناسی)، ۲- نداشتن سو پیشینه ۳- عضویت در بسیج. افراد مشمول بخشنامه پس از مراحل گزینش، مصاحبه حضوری و تحقیقات محلی بر اساس امتیازات دسته بندی می شوند. مراحل گزینش توسط اداره آموزش و پرورش هر شهرستان انجام می شود. برخی نکات همچون بومی بودن و مدرک تحصیلی مرتبط، داشتن والدین فرهنگی، تاهل و میزان و نوع فعالیت در بسیج در کسب امتیازات لازم جهت خدمت در آموزش و پرورش موثر هستند. افرادی که بیشترین امتیازات لازم را به دست آوردند برای گذراندن آموزشهای عمومی نظامی به نیروهای نظامی سپاه پاسداران معرفی می شوند. این افراد پس از پایان یافتن دو ماه آموزشهای نظامی تحت نظر نیروهای نظامی سپاه به آموزش و پرورش معرفی می شوند و حدود یک ماه دیگر نیز به فراگیری شیوه های تدریس، مدیریت کلاس، سنجش و ارزشیابی و... در کلاسهای ضمن خدمتی که آموزش و پرورش شهرستان معین میکند می پردازند. پس از پایان این کلاسها، مشمولین از سوی آموزش و پرورش شهرستانها در قالب سرباز معلم به مناطق محروم و کمتر توسعه یافته اعزام می شوند. در این مدت از حقوق سرباز معلمی نیز برخوردار خواهند بود که توسط نیروهای نظامی پرداخت می شود. به منظور نظارت بر کار سرباز معلمان از سوی آموزش و پرورش

شهرستانها راهبران آموزشی که از معلمان رسمی و با سابقه آموزش و پرورش هستند انتخاب شده تا هر دو ماه یکبار بر نحوه عملکرد سرباز معلمان نظارت داشته باشند. وزارتخانه آموزش و پرورش پس از پایان خدمت این نیروها هیچگونه تعهدی نسبت به استخدام این افراد ندارد.

### نقد و بررسی طرح معلم وظیفه (سرباز معلم)

همانطور که بیان شد طرح سرباز معلم یکی از شیوه هایی است که وزارتخانه آموزش و پرورش هر ساله برای تامین بخشی از نیروهای خود در مناطق محروم و دور افتاده روستایی به کار می گیرد. مهمترین مزیت این طرح کاهش هزینه اقتصادی در تامین نیروهای مورد نیاز آموزش و پرورش در مناطق روستایی و دور افتاده است. آموزش و پرورش برخی از شهرستانها میتوانند با بکار گیری این نیروها مانع تعطیلی برخی از مدارس در مناطقی شوند که از دانش آموزان کمی برخوردارند و نیروی موظف آموزشی برای اداره آنها ندارند. از دیگر مزایای این طرح این است که آموزش و پرورش هر شهرستان می تواند برای تامین کادر آموزشی مورد نیاز خود از نیروهای داوطلب بومی و متخصصان تربیتی که مشمول نظام وظیفه هستند بهره برده و از تخصص و مهارتهای آنها استفاده نماید. اما طرح معلمان وظیفه دارای معایبی نیز هست که بایستی مورد توجه سیاستگذاران تربیتی قرار گیرد. معلمان وظیفه از مشکلاتی چون کمی دستمزد، دوری و سختی راه و در برخی موارد عدم سنخیت فرهنگی آنان در مناطق خدمت خود مواجه هستند. اما مهمترین مسئله تربیتی این نیروها انگیزه کم سرباز معلمان برای فعالیتهای تربیتی و کیفیت آموزشی است. عدم تعهد آموزش و پرورش به استخدام سرباز معلمان باعث شده که انگیزه و تعهد آنها به آموزش و پرورش نیز بسیار کاهش یابد این نیروها چون امیدی به استخدام در آموزش و پرورش ندارند مسلماً انگیزه و علاقه و تعهد لازم برای آموزش و تربیت نخواهند داشت. مهمترین نقد دیگری که بر این طرح وارد است عدم آموزش کافی و تخصصی این نیروها برای تدریس و آموزش است. اگر چه آموزش و پرورش تلاش کرده است در سالهای اخیر مشمولینی را به خدمت بگیرید که از دارای تخصصها و شایستگی های مرتبط به امر تعلیم و تربیت باشند ولی با این وجود لازم است دوره های آموزش تخصصی و مهارتی همچون مدیریت کلاس درس، روشهای تدریس و سنجش ارزشیابی را زیر نظر متخصصان تربیتی و آموزشی بگذرانند و بر اساس یک ارزشیابی پایانی آنها را در تدریس و آموزش بکار

گیرند. علاوه بر این در طول خدمت این نیروها نیز باید نظارت مستمر از سوی راهبران آموزشی منطقه و مدیران مدارس بر عملکرد آنان در کلاس درس وجود داشته باشد. و در نهایت نبایستی فراموش کرد که این طرح تنها برای دوره های ضرورت و زمانهایی است که آموزش و پرورش با کمبود نیروی متخصص و موظف مواجه است و نمیتواند همیشگی و دائمی باشد

### نتیجه گیری

طرح سرباز معلم یا معلم وظیفه با طرح سپاهیان دانش که در دوران پهلوی طراحی و اجرا شد دارد شباهتهای فراوانی دارد. اگر چه طرح سپاه دانش بر اساس یک اهداف سیاسی طراحی و اجرا شد، اما طرح سرباز معلم بر اساس ضرورتهای تربیتی و کمبودهایی که آموزش و پرورش در بخش تامین نیروهای خود در برخی از مناطق دور افتاده و محروم داشت به کار گرفته شد. در هر دو الگو، وزارتخانه آموزش و پرورش با همکاری و هماهنگی سازمانهای نظامی از مشمولان نظام وظیفه دعوت میکرد که خدمت وظیفه خود را به عنوان معلم در مناطقی که آموزش و پرورش معین میکند بگذرانند. هزینه های آموزش نظامی و تربیتی در هر دو الگو توسط نیروهای نظامی پرداخت می شد و در هر دو مدل مشمولین در بخش نظامی و انضباطی تحت قوانین نظامی بودند ولی در امور تربیتی و آموزشی تحت قواعد و قوانین وزارتخانه آموزش و پرورش قرار داشتند. در سپاه دانش مشمولین موظف به ۱۸ ماه خدمت بودند که ۴ ماه آن در پادگان بود و ۱۴ ماه آن در محلی بود که وزارتخانه آموزش و پرورش تعیین میکرد. اما در طرح سرباز معلم مشمولین موظف به ۲۴ ماه خدمت هستند که سه ماه آن آموزشی و ۲۱ ماه آن خدمت در مناطقی بود که آموزش و پرورش تعیین میکرد. در الگوی سپاه دانش آموزش مشمولین هم آموزش نظامی و هم آموزشهای فرهنگی را در پادگانها می گذرانند. اما در طرح معلم وظیفه آموزش نظامی دو ماه است که تحت نظر نیروهای سپاه انجام می گیرد و یکماه آموزش تربیتی دارند که در مراکز ضمن خدمت آموزش و پرورش انجام می شود. در طرح سپاه دانش مشمولین بعد از خدمتشان در صورتی که آموزش و پرورش محل خدمت از او رضایت داشت میتوانند با گذراندن کلاسهای تکمیلی به استخدام وزارت آموزش و پرورش در ایند ولی در طرح سرباز معلم با وجود عملکرد مناسب، آموزش و پرورش



هیچگونه تعهدی به استخدام این نیروها ندارد و این امر موجب کاهش انگیزه علاقه و تعهد آنها در امر آموزش و خدمت به نظام آموزش و پرورش می شود.

## منابع

- آبراهامیان یوراند (۱۳۷۷) *ایران بین دو انقلاب*، ترجمه احمد گل محمدی و محمد ابراهیم فتاحی، تهران نشر نی.
- ابراهیمی، میرجلال (۱۳۵۱) سپاه دانش، از مجله آموزش و پرورش ص ۳۱۲ تا ۳۲۰. مرکز انتشارات آموزشی
- اساسنامه سپاه دانش (۱۳۴۱) مصوب هیات وزیران
- مجلس شورای اسلامی (۱۳۶۹) قانون معلمان، پزشکان و پیراپزشکان وظیفه
- صافی احمد (۱۳۹۱) تربیت معلم در ایران، ژاپن، مالزی آلمان انگلستان هند و پاکستان، تهران: نشر ویرایش
- صافی احمد (۱۳۷۳) سازمان و قوانین آموزش و پرورش ایران، تهران: سمت
- مشایخی محمد (۲۵۳۵) تاریخ تربیت معلم، تهران انتشارات مرکز تحقیقات.
- خانلری، پرویز (۱۳۴۲) سپاه دانش در ایران، از کتاب سالگرد سپاه دانش، تهران: سپاه دانش.
- وزارت فرهنگ (۱۳۴۲) سالگرد سپاه دانش، تهران انتشارات سپاه دانش
- معاونت توسعه مدیریت و پشتیبانی وزارتخانه آموزش و پرورش (۱۳۹۷) *بخشنامه سازماندهی معلمان وظیفه در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ مورخه ۱۳۹۷/۲/۲* به شماره ۷۱۰/۴

مشخصات نویسنده مقاله

نام و نام خانوادگی: محمود محمدی

مدرک تحصیلی: دکتری

رشته تحصیلی: جامعه‌شناسی

مرتبه علمی: استادیار جامعه‌شناسی گروه علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه فرهنگیان البرز

شماره تماس: ۰۹۱۲۴۳۷۲۲۵۸

محل کار: جاده ملارد نرسیده به پل ارتش پردیس حکیم فردوسی دانشگاه فرهنگیان

به نام خدا

دارالمعلمین (۱۳۹۷): شیوه پذیرش دانشجو، برنامه درسی و ساختار اداری

محمود محمدی<sup>۳۴۹</sup>

### چکیده

این مقاله توصیفی روایی از نحوه تشکیل و فعالیت دارالمعلمین در ایران است. دارالمعلمین در سال ۱۳۹۷ در ایران برپا شد اما پژوهش‌های اندکی به فعالیت این نهاد آموزشی - تربیتی پرداخته اند. این مقاله با بررسی اسناد تاریخی، روایتی توصیفی - تحلیلی از نحوه فعالیت دارالمعلمین ارائه می‌دهد. در این مقاله چگونگی تشکیل دارالمعلمین، شیوه پذیرش دانشجو، ساختار اداری، و برنامه درسی این مرکز توصیف و روایت می‌شود. این توصیف تاریخی از نحوه تشکیل و فعالیت دارالمعلمین میتواند درکی تاریخی از اولین مدل رسمی تربیت معلم در اختیار کارگزاران تربیتی قرار دهد.

کلمات کلیدی: دارالمعلمین، برنامه درسی، شیوه پذیرش، ساختار اداری - آموزشی

## بیان مساله

مساله اصلی این مقاله بررسی نحوه تشکیل و فعالیت "دارالمعلمین" به عنوان اولین مرکز رسمی تربیت معلم در ایران است. دارالمعلمین (۱۲۹۷) بعد از دارالفنون<sup>۳۵۰</sup> (۱۲۳۰) و مدرسه سیاسی<sup>۳۵۱</sup> (۱۲۷۸) سومین نهاد آموزشی مهم در تاریخ معاصر ایران به شمار می آید. اما متأسفانه این نهاد تربیتی کمتر مورد توجه پژوهشگران تربیتی قرار گرفته است. پژوهشها کتابها و مقالات متعددی درباره دارالفنون و مدرسه سیاسی به نگارش در آمده اند اما پژوهشهایی که درباره دارالمعلمین نگاشته شده اند به تعداد انگشتان دست نیز نمی رسند. بیش از صد سال از تاسیس دارالمعلمین در ایران میگذرد و با وجود تاثیرات تربیتی اجتماعی مهمی که در نظام تربیتی و آموزشی ایرانیان داشته است "اجتماع علمی" و بخصوص پژوهشگران تربیتی کمتر از این نهاد تربیتی سخن گفته و مطلبی نوشته اند. دارالمعلمین اولین مرکزی بود که به اشاعه دانشهایی چون روان شناسی و علوم تربیتی پرداخت و نیروهایی بر اساس این دانشها تربیت کرد. موسسان، معلمان و فارغ التحصیلان این مدرسه نقش مهم و اساسی در تحولات آموزشی و تربیتی و حتی سیاسی ایفا کرده اند. بر این اساس، مقاله حاضر به این پرسش پاسخ می دهد که دارالمعلمین چگونه در ایران تاسیس شد و فعالیتهای آموزشی، تربیتی و اداری این مرکز چگونه بود؟ این مقاله تلاش می کند با یک "رویکرد پدیدارشناسانه" به اسناد تاریخی، چگونگی تشکیل و فعالیت دارالمعلمین به عنوان اولین نهاد تخصصی تربیت معلم در ایران را توصیف و روایت کند. این روایت و توصیف تاریخی از نحوه تشکیل و فعالیت دارالمعلمین می تواند درک و فهمی تاریخی از فرایند شکل گیری و نحوه فعالیت اولین مرکز رسمی تربیت معلم در ایران را در اختیار متخصصان تربیتی و کارگزاران سیاسی قرار دهد.

## تشکیل دارالمعلمین

دارالفنون توسط امیر کبیر برای تربیت نوکرانی قابل برای امور دیوانی دستگاه قجری تاسیس شد. (آدمیت، ۱۳۷۸) <sup>350</sup>

مدرسه سیاسی توسط میرزا حسن خان مشیر الملک برای تربیت کارگزارانی عالم برای وزارت امور خارجی سلطنت قاجار برپا <sup>351</sup>

شد. (پهلوان، ۱۳۸۳)

تا پیش از مشروطیت نهاد مشخصی برای تربیت معلم در ایران وجود نداشت. تهیه و تامین معلم در این دوران (۱۲۷۵ تا ۱۲۸۵ ش) به سه شیوه انجام می شد ۱- مدیران و موسسان مدارس از فارغ التحصیلان دارالفنون و مدرسه سیاسی و دیگر مدارس عالی دولتی آن زمان و نیز دانشجویان اعزامی به اروپا و نیز افراد آشنا به علوم و فنون جدید دعوت می کردند تا در مدارس به تدریس بپردازند ۲- مکتبدارانی که با تکمیل معلومات و فراگیری دانشهای جدید می توانستند به عنوان معلم در مدارس به تدریس بپردازند ۳- فارغ التحصیلان مدارس که پس از فراغت از تحصیل و گرفتن تصدیق نامه ششم ابتدایی یا متوسطه کامل می توانستند در همان مدارس به معلمی بپردازند. (درانی، ۱۳۸۳، دولت آبادی ۱۳۶۱) با وقوع مشروطیت (۱۲۸۵) و تصویب قانون اساسی فرهنگ (۱۲۹۰) تربیت معلم تحت نظارت دولت قرار گرفت و بر اساس ماده ۱۰ قانون اساسی فرهنگ کسانی میتوانستند به عنوان معلم در مدارس به آموزش بپردازند که تصدیق نامه معلمی از وزارت معارف دریافت می داشتند (قانون اساسی فرهنگ، ۱۲۹۰)

اگر چه در "قانون اساسی فرهنگ (۱۲۹۰)" تهیه و تربیت معلم به دولت واگذار شد اما با وقوع برخی حوادث در سالهای ۱۲۹۰ تا ۱۲۹۷ این اقدام ممکن نشد. شورشهای داخلی و پراکندگی نیروهای اجتماعی سیاسی، نبود یک دولت مرکزی مقتدر و عمر کوتاه دولتها و تغییرات سریع دولتمردان و نیز محدودیتهای مالی و در نهایت وقوع جنگ جهانی اول مانع از آن شد تا وزارت معارف بر اساس یک قانون و برنامه معین به سرو سامان دادن مدارس و تربیت و معلم بپردازد. "سالهای ۱۲۹۰ تا ۱۲۹۷ سالهای هرج و مرج اجتماعی و سیاسی در ایران بود و متاثر از این شرایط "وضعیت معارف" نیز آشفتن و بی ثبات بود. " (یغمایی، ۱۳۷۵: ۱۷۸) با سرکوب شورشهای داخلی و اتمام جنگ جهانی اول و برقراری ثبات نسبی کوتاه مدت، دولت وثوق الدوله (۱۲۹۷) اداره مملکت را بر عهده گرفت. «در دولت وثوق الدوله، نصیرالدوله بدر به وزارت معارف انتخاب شد. در این دوره به دلیل ثبات نسبی سیاسی و توجه دولت به وضعیت معارف، تعداد سی باب دبستان مجانی دو تا چهار کلاسه، ده باب مدرسه دخترانه و نه باب دبیرستان یک یا دو کلاسه در تهران<sup>۳۵۲</sup> و چندین مدرسه ابتدایی در شهرستانها دایر شد» (یغمایی، ۱۳۷۵: ۱۸۰). اما یکی از مسائل مهمی که "وزارت نصیرالدوله بدر" در گسترش کمی مدارس با آن مواجه بود "کمبود معلم" برای مدارس بود. شیوه های تامین و تدارک معلم در دوره های گذشته مورد انتقاد عده ای از اصلاح گران تربیتی قرار گرفته بود. مهمترین نقدی که بر تربیت معلم در دوره های پیشین وارد می شود این بود که «مدارس جدید همه از اصول تعلیم و تربیت علمی بی بهره بودند و معلمین آنها حتی آنان که در دارالفنون درس خوانده بودند از "اصول تعلیم و تربیت" بر طبق موازین علمی چندان چیزی نمی دانستند» (محبوبی اردکانی، ۱۳۵۴: ۳۹۷) «معلمان مدارس یا از فارغ التحصیلان دارالفنون و دیگر مدارس جدید بودند یا از میان طلاب مدارس قدیم یا از میان کسانی که تازه تحصیلات خود را در رشته ای از علوم و فنون

مدارس دبستان پسرانه امیر اتابک، اشراف، ترغیب، فاریابی، ابن سینا، خاقانی، بصیرت، هدایت، عنصری، عسجدی، حکیم نظامی، مولوی، ایمان، ۳۵۲ سعادت، رودکی، سنایی، منوچهری، صفوی، ناصر خسرو، دانش، ثریا، حسینیه، فرخی، اقبال، دقیقی، انتصاریه، توفیق، فرهنگ، ترقی، و علامه و بعلاوه ۱۰ مدرسه دبستان دخترانه که با اعداد مشخص شده اند. و نه باب دبیرستان پسرانه که آنها نیز با عدد مشخص شده اند (یغمایی، ۵۹)

در فرنگ به اتمام رسانیده و به ایران برگشته بودند و داوطلب شغل معلمی بودند انتخاب می شدند نه معلمان و نه مدیران مدارس هیچ یک برای شغل معلمی تربیت نشده بودند و هر کدام با ذوق و سلیقه خود برنامه هایی برای مدرسه و اتاق درس خود تنظیم و اجرا میکردند» (مشایخی، ۱۳۵۵: ۶) شاید برای اولین بار به طور رسمی مفتش وزارت معارف منصورالسلطنه در سال ۱۳۲۹ قمری گزارشی از وضعیت معارف و تعلیمات عمومی ارائه می کند و در این گزارش برای اولین بار بر کمبود "معلم ماهر و متخصص" در مدارس اشاره می کند او در این گزارش اعلام می دارد که "مدارس معلم عالم دارد ولی آنچه که مورد نیاز است معلم ماهر است" بنابراین تاکید میکند که یکی از وظایف اساسی وزارت معارف باید آموزش "مهارت معلمی" و تربیت معلمانی متخصص باشد. (راپورت منصورالسلطنه، ۱۳۲۹ق)

در پی این گزارش و به منظور "تربیت معلمانی ماهر و متخصص" مجلس شورای ملی در سال ۱۲۹۰ ش همزمان با تصویب قانون اساسی فرهنگ (۱۲۹۰)، قانونی را برای اعزام ۳۰ نفر از فارغ التحصیلان دارالفنون به منظور فراگیری علوم و فنون جدید به اروپا تصویب می کند. در این قانون مقرر می شود که ۱۵ نفر از ۳۰ دانشجویی که برای تحصیلات علوم جدید به اروپا اعزام می شوند بایستی در "رشته معلمی" به تحصیل بپردازند. بدین منظور ۱۵ نفر از افراد علاقه مند به شغل معلمی از طریق امتحان برگزیده شده و برای فراگیری "فن معلمی" به فرانسه اعزام می شوند. «اعزام این ۱۵ نفر به فرانسه پیامد مهمی را در نظام تربیتی کشور داشت. این ۱۵ نفر از اولین متخصصان علوم تربیتی در ایران به شمار می آیند. بعد از بازگشت از فرانسه این افراد نقش مهمی در سیستم آموزشی ایران ایفا کردند» (محبوبی اردکانی، ۱۳۵۴: ۳۶۵) تجربه تحصیل در فرانسه و آشنایی با نظریه پردازان تربیتی اروپا و نیز شیوه و سبک تربیتی دانشسراهای تربیت معلم، دانشجویان ایرانی را سخت تحت تاثیر خود قرار داد بطوری که نظام آموزشی و تربیتی فرانسه الگو و نقشه راهی برای جوانانی می شود که برای فن معلمی به آن کشور سفر کرده بودند. (سیاسی، ۱۳۶۶) از جمله افرادی که به منظور آموزش فن معلمی و فراگیری علوم تربیتی به فرانسه اعزام شدند عبارت بودند از: عیسی صدیق، علی اکبر سیاسی، حبیب الله صحیحی، غلامرضا رشید یاسمی، اسماعیل مرات، رضا فهیمی، عبدالله پیرزاده از نوادگان مشیرالدوله، محمود مرشد زاده، محمد علی رهنما، غلامعلی شیبانی. اغلب آنها پس از بازگشت به ایران در دارالمعلمین به آموزش "فن معلمی" و در مجله تعلیم و تربیت به انتشار "علوم تربیتی جدید" پرداختند.

«دانشجویانی که در سال ۱۲۹۰ برای تحصیل در رشته معلمی به فرانسه اعزام شده بودند در سال ۱۲۹۴ به دلیل وقوع جنگ جهانی اول به ایران بازگشتند این عده به دولت های وقت پیشنهاد کردند که دارالمعلمینی برای تربیت معلم ماهر و آرموده دایر سازد. اما به سبب بی ثباتی سیاسی این کار ممکن نشد. (یغمایی، ۱۳۷۵) سرانجام در سال ۱۲۹۷ ش در دوره وزارت نصیرالدوله بدر پیشنهاد تاسیس دارالمعلمین به اجرا در آمد. «ثبات نسبی سیاسی و توسعه کمی مدارس و نیز افزایش شمار دانش آموزان در دوره وزارت نصیرالدوله بدر، وزارت معارف را ناچار به برپایی مرکزی برای تربیت معلمان ساخته بود. دارالمعلمین در سال ۱۲۹۷ ش تاسیس شد و

برای اولین بار تربیت معلم به طور رسمی در یک مرکز آموزشی در دستور کار دولت قرار گرفت. «(صدیق، ۱۳۵۴:۳۶۹)

### پذیرش دانشجو

پیش از تاسیس دارالمعلمین، در شورای عالی معارف اساسنامه ای برای آن نوشته شد. در این اساسنامه هدف از تاسیس دارالمعلمین، شیوه پذیرش دانشجو، برنامه درسی و ساختار اداری آموزشی به خوبی شرح داده شده است. در این اساسنامه هدف از تاسیس دارالمعلمین تربیت معلمان برای مدارس ابتدایی و متوسطه کل کشور ذکر شده است. در ماده اول این اساسنامه آمده است که «مقصود از تاسیس دارالمعلمین تهیه دو قسم معلم برای مدارس تهران و ولایات است.» این مدرسه مجانی و دولتی بوده و شاگردان از پرداخت شهریه معاف بودند. شرایط داوطلبان برای شرکت در این مدرسه عبارت بود از:

- ۱- داوطلبان نباید از ۱۵ سال کمتر و از بیست سال بیشتر داشته باشند.
- ۲- محصلین نباید دارای امراض مسریه نبوده و جدیداً تلقیح شده باشد.
- ۳- داوطلبان دخول در دارالمعلمین باید تصدیق بر حسن اخلاق از مدرسه که در آنجا تحصیل کرده اند باشند.
- ۴- تصدیقنامه رسمی دوره ابتدایی برای داوطلبان معلمی ابتدایی و داشتن معلومات دوره اول متوسطه برای داوطلبان معلمی مدارس متوسطه شرط خواهد بود.
- ۵- داوطلبان باید در امتحان مسابقه دخولیه (کنکور) قبول بشوند.
- ۶- هر محصلی باید تعهد نامه به امضای خود و ولی خود یا معرفی به وزارت معارف بشناسد بسپارد که پس از اتمام تحصیل تا پنج سال موظفاً در مدارس که وزارت معارف معین میکند تدریس نماید و چنانچه بخواهد خدمت خارجی در ظرف این مدت قبول نماید باید با اجازه کتبی وزارت معارف باشد در صورت تخلف باید محصل مخارج مدت تحصیل خود را از قرار سالی بیست و پنج تومان به وزارت معارف بپردازد. (اساسنامه دارالمعلمین، ۱۲۹۷)

نکته ای که در مورد پذیرش دانشجو در دارالمعلمین قابل توجه است این است که برخلاف مدرسه دارالفنون و مدرسه سیاسی و سایر مدارس دولتی دیگر که تنها فرزندان کارگزاران سیاسی و رجال شناخته شده می توانستند در این مدارس به تحصیل بپردازند در دارالمعلمین این محدودیت پذیرش دانشجو وجود نداشت. هر شاگردی که از مدارس جدید فارغ التحصیل شده بود میتواند در امتحان ورودی این مدرسه شرکت کرده و در صورت قبولی به تحصیل اشتغال ورزد و در آینده ای نزدیک در یکی از مدارس دولتی به عنوان معلم مشغول به کار شود. این برای اولین بار بود که یک موسسه آموزشی دولتی فارغ از تبعیضات سیاسی و اجتماعی به گزینش دانشجو برای مشاغل دولتی اقدام می کرد.

## برنامه درسی و آموزشی

مدت تحصیل برای معلمی در دوره ابتدایی ۲ سال و معلمی در دوره متوسطه ۳ سال بود. برنامه درسی محصلین به طور اجمال عبارت بود از «برای معلمین دوره ابتدایی تکمیل تحصیلات ابتدایی خاصه زبان فارسی و حسن خط و بعلاوه اصول تدریس علمی و عملی و برای معلمین متوسطه فارسی، عربی، سیاق، اصول تدریس (پداگوژی) علمی و عملی - فقه - منطق - فلسفه - حسن خط - ریاضیات - دفترداری - فیزیک - شیمی - طبیعیات - تاریخ - جغرافی - حقوق و ثروت - فلاح - نقاشی - حفظ الصحه - فرانسه - رسم و علاوه بر مواد مزبوره هر دو طبقه از داوطلبان باید عملا مسایل ذیل را بیاموزند. تجربیات عملی فیزیک و شیمی و طبیعی - کارهای یدی - ساختن اشکال هندسی با کاغذ و مقوا و غیره - نجاری - اهنگری - گچ بری، باغبانی - ژیمیناستیک - کنفرانسهای هفتگی گردشهای اجتماعی در کارخانجات و مدارس و باغها و مزارع و برای جمع اوری کلکسیونهای نباتات و حشرات - تدریس. (اساسنامه دارالمعلمین، ۱۲۹۷) داوطلبان علاوه بر دروس نظری بایستی دوره های عملی - تربیتی را نیز در مدارس بگذرانند بدین منظور دو کلاس ابتدایی چهل نفره ضمیمه دارالمعلمین شده بود تا محصلین بتوانند اموخته های تربیتی خود را در این مدرسه زیر نظر مدرسین به صورت عملی به اجرا گذارند.

اما آنچه در برنامه درسی دارالمعلمین قابل توجه و تاکید است این است که دانشجویان در کنار دانشهای دینی و ادبی چون فقه و عربی و زبان فارسی و دستور خط علوم جدیده ای چون طبیعیات و شیمی و فیزیک و تاریخ و جغرافیا را نیز فرا میگرفتند. علاوه بر دانشهای نظری دانشجویان باید مهارتهایی چون باغبانی، نجاری و اهنگری و گچ بری نیز می آموختند و در بازدیدهای علمی نیز برای درک بهتر مفاهیم و اموخته های نظری شرکت میکردند.

اما تفاوت اساسی که مدرسه دارالمعلمین را از دیگر مدارس دولتی آن زمان مجزا می ساخت این بود که در این مدرسه برای اولین بار آموزشهای تخصصی چون علوم تربیتی را به شاگردان آموزش می دادند. دانشجویان این مدرسه موظف بودند برای نخستین بار دانشهایی چون علوم تربیتی و روان شناسی و فن تدریس و تعلیم را از مدرسان خود فرا بگیرند و در فعالیتهای عملی خود در مدارس به کار بندند. در واقع فرا گیری همین دانشها و مهارتها بود که دارالمعلمین را بعنوان اولین نهاد تخصصی تربیت معلم از دیگر مدارس و آموزشگاه های دولتی متمایز می ساخت.

در آخر هر سال تحصیلی نیز ارزشیابی کتبی و شفاهی از مواد تدریس شده به عمل می آمد و شروع سال بعد منوط به قبول شدن در امتحانات سال قبل بود. برای فارغ التحصیل شدن از دارالمعلمین و گرفتن "تصدیق نامه معلمی" نیز دانشجویان باید در امتحان نظری و عملی نهایی قبول می شدند. امتحان نهایی بقرار ذیل بود «نوشتن یک رساله علمی یا ادبی یا اخلاقی مشتمل بر اصول تدریس - موضوع رساله یکماه قبل از امتحان اعلام میشود. یک ساعت تدریس با حضور ممتحنین در یکی از کلاسهای ششگانه ابتدایی یا یکی از کلاسهای

اول متوسطه. موضوع درس یک ساعت قبل در مدرسه معین همه خواهد شد. معلمینی که دو سال تحصیل کرده اند بعد از گرفتن تصدیقنامه حق تدریس معلمی در دوره اول ابتدایی خواهند داشت و معلمینی که سه سال تحصیل نموده اند حق معلمی دوره دوم ابتدایی و یا دوره اول متوسطه را خواهند داشت.» (همان، ۱۳۹۷) شرط گرفتن صلاحیت معلمی از دارالمعلمین موفقیت در امتحان نهایی بود.

علاوه بر کلاسهای درس نظری و عملی، مدرسان دارالمعلمین به منظور آشنا ساختن شاگردان با "فن معلمی" سمینارهایی با عنوان آشنایی با اصول تعلیم و تربیت در دارالمعلمین تشکیل می دادند و شاگردان این مرکز موظف بودند در این سمینارها شرکت کنند. از معلمان مدارس ابتدایی و متوسط نیز دعوت می شد در این سمینارها شرکت کنند و بر معلومات خود بیافزایند. یکی از سخنرانان اصلی این سمینارها عیسی صدیق از تحصیلکردگان "رشته معلمی" در فرانسه و امریکا بود. سخنرانی های عیسی صدیق در قالب کتابی با عنوان "نه کنفرانس در اصول تعلیمات عملی" در سال ۱۳۳۶ق به چاپ رسیده و در اختیار شاگردان و معلمان دارالمعلمین قرار داده شد.<sup>۳۵۳</sup> سخنران برای اولین بار در این سمینارها به موضوعاتی چون کمیت و کیفیت تدریس در مدارس ابتدایی و روشهای تدریس، انواع سوال پرسیدن، چگونگی مطالعه و لوازم ان، اوصاف کتاب خوب و استعمال ان در کلاس، چگونگی ارائه تکالیف، لوازم کلاس چون تخته سیاه، نقشه، کتاب و میز و نیمکت، چگونگی نظامات مدرسه، چگونگی تنبیه و تشویق، اهمیت قرائت و تکلم به زبان فارسی و انواع قرائت و چگونگی حل تمرینات درسی و دیکته گفتن و انشا نوشتن و تصحیح تکالیف و نیز شیوه تدریس جغرافیا پرداخته است. گرد آورنده این کتاب در اخر این کتاب بیان می دارد که: «اصول تعلیمات عملی تا کنون در ایران تدریس نشده و اقایان معلمین حالیه با کمال زحمت و مشقت از روی تجربه و ذوق شخصی اقدام به تربیت و تعلیم مینمودند تا اینکه در این عصر و اوان حضرت اشرف آقای نصیرالدوله وزیر معارف که پیوسته در بسط علم و نشر معارف فعالیت و جدیت غیر قابل تقلیدی نشان داده اند به خیال اصلاح مدارس و اموختن معلمین و مفتشین افتادند و نظر به مراتب تحصیلات عمیقه پروفیسور عیسی خان در فرانسه و انگلستان داشتن یکعهده کنفرانس در اصول تعلیمات عملی را بعهدہ ایشان واگذار فرمودند.» (صدیق، ۱۳۳۶: ۱۵۹ق)

به نظر می رسد این کتاب از اولین کتابهایی باشد که به آموزش "رموز معلمی" به عنوان یک حرفه پرداخته است. سخنران این سمینارها بیان می دارد که «صرفا داشتن معلومات و اخلاق حسنه برای معلمی کافی نیست بلکه یک معلم باید به دانش روانشناسی و اصول تعلیم و تربیت نیز مجهز باشد.» صدیق در این سخنرانی ها لازمه حرفه معلمی را اینگونه بیان می دارد: «وجود یک عده معلمینی که اصول تعلیمات عملی را دارا باشند بغوریت برای مدارس ابتدایی لازم است... ترقی و تنزل و سعادت و شقاوت زندگانی اطفال بسته به تربیت پدر و مادر و تربیت و تعلیم معلمین است پس باید معلمین دارای معلومات کافی و اخلاق و حرکات پسندیده و مرغوب بوده باشند تا بتوانند از عهدہ انجام چنین وظیفه بزرگی بر آیند... ولی از طرف دیگر برای یکنفر معلم داشتن اخلاق و معلومات کافی نیست بلکه باید طرز تعلیم و تربیت را هم بداند تا بتواند با سهل طرق به نتیجه

به نظر می رسد این کتاب از اولین کتابهای تخصصی تعلیم و تربیت در ایران باشد. 353



مقصود خود که تعلیم و تربیت اطفال است نایل شود. تحصیل اصول تعلیمات عملی سر رشته این مقصود را بدست می دهند یعنی بمعلم راههای مختلفه تعلیم و تربیت را مینمایاند. «(صدیق، ق ۱۳۳۶: ۱۶۰)

از دیگر فعالیتهای دارالمعلمین انتشار مجلات تربیتی چون اصول تعلیمات (۱۲۹۸ش) و مجله تعلیم و تربیت (۱۳۰۴ش) بود. در ابتدا مجله اصول تعلیمات در سال ۱۲۹۸ توسط عده ای از مدرسان دارالمعلمین منتشر شد. در شماره اصلی این مجله آمده است: "نظر باینکه ترقی امر تعلیمات و مخصوصا توسعه فن شریف تعلیم و تربیت همواره منظور نظر وزارت معارف بوده است برای انجام این مقصود مجله اصول تعلیم را تاسیس نموده است که هادی افکار معلمین کل مملکت بوده حاصل تجربیات علما و متخصصین را بایشان بیاموزد بدیهی است نگارش یک چنین مجله حقا از وظایف دارالمعلمین است و اولیای ان مدرسه باید مقالات مفیده و مطالب جامعه برای ان تهیه نمایند" (شماره اول سال ۱۲۹۸) محتوای این مجله بیشتر دستوالعملهای وزارت معارف برای مدارس و گزارشاتی بود که از وضعیت معارف و مدارس ارایه می شد. در کنار این مطالب مقالاتی نیز از معلمان قدیمی و جدید در حوزه تعلیم و تربیت و چگونگی تدریس در دروس مختلف به چاپ می رسید. این مجله دوام زیادی نیامورد و پس از دو سال تعطیل شد.

در ادامه فارغ التحصیلان رشته معلمی در فرانسه نیز مجله تعلیم و تربیت را در سال ۱۳۰۴ش منتشر ساختند. در شماره سوم این مجله آمده است که: مجله تعلیم و تربیت که اینک از نظر خوانندگان عظام میگردد مجموعه ایست که بمبحث تربیت و تعلیم اموری که باین رشته مربوط است اختصاص دارد. تاسیس مدارس جدید افزایش دائمی عده معلمین و لزوم نشر اطلاعات مفیده و توجه بمسائل فنی همه اسباب و عللی بودند که وجود چنین نشریه ای را الزام میکرد بنابراین وزارت معارف از آغاز سال ۱۳۰۴ شمسی مجله تعلیم و تربیت را در تحت نظر و سرپرستی اداره تفتیش تاسیس می نماید (مجله تعلیم و تربیت، شماره ۳، سال ۱۳۰۴) در این مجله مقالات متنوعی در خصوص چگونگی تکالیف معلمان در کلاس، طریقه استفاده از کتب درسی، اهمیت وسایل کمک آموزشی چون تخته سیاه میز و نیمکت کلاسهای درس و کتابهای درسی، چگونگی تدریس املا، جغرافیا، تاریخ، ریاضی و غیره و نیز مقالاتی از نظریه پردازان تربیتی چون اروپایی چون کانت، پستالوزی، روسو، و نظریه پردازان ایرانی و اسلامی چون محمد غزالی، خواجه نصیر طوسی، ابن خلدون از سوی متخصصان فن تربیت به تالیف در آمدند تا معلمان را با نظریات تربیتی و رموز فن معلمی آشنا سازند. وزارت معارف ان زمان مدیران مدارس را موظف ساخته بود که این مجلات را خریداری و در اختیار معلمان قرار دهند. انتشار این مجله تا سال ۱۳۱۷ شمسی ادامه داشت و نقش مهمی را در انتشار علوم تربیتی جدید و دانش روان شناسی در میان معلمان و کارگزاران تربیتی داشت.

### ساختار اداری-آموزشی

از نظر ساختار اداری دارالمعلمین دارای یک مدیر یک ناظم و یک دفتر دار بود. شرط مدیریت داشتن حداقل ۳۵ سال سن و تصدیق نامه عالییه یا متوسطه یا تالیفات مهمه است. شرط ناظم داشتن حداقل ۳۰ سال سن و

معلومات دوره اول متوسطه و یا حداقل چهار سال تدریس در مدارس ابتدایی است. حسن اخلاق مدیر و ناظم اولین شرط مدیریت و ناظم است. شرایط دفترداری نیز حداقل ۲۵ سال و داشتن معلومات دفتر داری است. معلمین مدرسه باید حداقل ۲۵ سال سن و تصدیق نامه عالی یا متوسطه باشند یا حداقل ۵ سال در مدارس عالی یا متوسطه تدریس کرده باشند. در سال اول تشکیل دارالمعلمین حداکثر معلمین این مدرسه ۱۲ نفر بود. جمع کل هزینه های این مدرسه شامل حقوق معلمین و مدیر و ناظم و دفتر دار و مستخدمین و هزینه های اداری و خدماتی، در سال اول ۱۰۰۰ تومان است که بر عهده وزارت معارف است. (اساسنامه دارالمعلمین، ۱۲۹۷)

ریاست دارالمعلمین توسط وزارت معارف انتخاب می شد و ناظم مدرسه نیز از سوی رییس دارالمعلمین منصوب می شد. در سال اول تاسیس، رییس دارالمعلمین، ابوالحسن فروغی پسر ذکا، الملک فروغی مدیر مسئول روزنامه تربیت و از فارغ التحصیلان مدرسه سیاسی بود و ناظم مدرسه اسماعیل مرات بود مرات جزو ۱۵ نفری بود که در سال ۱۲۹۰ برای فراگیری فن معلمی به فرانسه اعزام شده بود. مدرسان دارالمعلمین ترکیبی از معلمان قدیمی دارالفنون و مدرسه سیاسی و فارغ التحصیلان رشته معلمی از فرانسه بودند «در دارالمعلمین بزرگانی چون ابوالحسن فروغی، عباس اقبال اشتهانی، عبدالعظیم قریب، غلامحسین رهنما، ابوالقاسم بهرامی، ذالفنون و عباسقلی قریب، محمد وحید، سرتیپ عبدالرزاق بغایری، اسمایل مرات، به تدریس و تربیت معلم مشغول بودند.» (محبوبی اردکانی، ۱۳۵۴: ۴۱۷)

در سال ۱۳۰۲ شورای عالی معارف تغییراتی را در اساسنامه دارالمعلمین اعمال کرد. در این اساسنامه دارالمعلمین به دو بخش دوره عالی و دوره تهیه تقسیم می شود. دوره عالی به سه شعبه ادبی، ریاضی و طبیعی تفکیک می شود که در هر شعبه درسهای تخصصی مربوط به رشته خود را آموزش می بینند. علاوه بر فراگیری دورس دوره متوسطه، "دروس تخصصی اصول تعلیم و تربیت برای حرفه معلمی" نیز آموزش داده می شود. دوره تخصصی تعلیم و تربیت در دارالمعلمین عبارت بود از "منطق و فلسفه قدیم و جدید و عرفه النفس (یا روانشناسی) و علم اخلاق و اصول تعلیم و تربیت". فارغ التحصیلان دوره عالی می توانستند به عنوان معلم در مدارس متوسطه یا دارالمعلمین ابتدایی به تدریس بپردازند. دوره تهیه یک دوره چهار ساله بود و شاگردان این دوره از میان فارغ التحصیلان دوره شش ساله ابتدایی انتخاب می شدند. در این دوره شاگردان دروس دوره متوسطه را آموزش می دیدند. فارغ التحصیلان این دوره در صورتی که مایل به تحصیل در دوره عالی نبودند می توانستند بعد از گذراندن دوره علمی و عملی اصول تعلیم و تربیت به عنوان معلم مدارس ابتدایی مشغول به تدریس شوند. (اساسنامه دارالمعلمین، ۱۳۰۲)

در اساسنامه ۱۳۰۲ دارالمعلمین تغییراتی نیز در ساختار اداری و نحوه مدیریت دارالمعلمین اعمال می شود. برای نحوه اداره و مدیریت دارالمعلمین، شورایی متشکل از اعضای هیات علمی و اداری معین می شود که مسئول کلیه امور دارالمعلمین و "حافظ منافع و مصالح مدرسه" است. حدود اختیارات اعضای دارالمعلمین و بخصوص رییس دارالمعلمین از سوی این شورای تعیین می شود. ریاست این شورا با رییس دارالمعلمین است.

اعضای دارالمعلمین شامل ۱- هیات اداری ۲- معلمین (مدرسان) دوره عالی ۳- معلمین (مدرسان) دوره تهیه است. برای هر یک از اعضا شرایط سنی و اجرایی و آموزشی نیز معین می شود. علاوه بر این عموم اعضا باید معروف به حسن خلق بوده سابقه تقصیر اداری و محکومیت جنایی و جزایی نداشته باشند. در این اساسنامه اختیاراتی چون: پیشنهاد معلمین و اعضای جدید به شورای مدرسه، رسیدگی به طرز تدریس و اوضاع اخلاقی مدرسه، تعیین امور مالی و اداری به مدیر مدرسه داده می شود. وظایف نظم داخلی مدرسه نیز به ناظم سپرده می شود و وظایف دفتر دار نیز به طور رسمی معین می شود و نیز یک طیب و یک کتابدار نیز به کادر اداری مدرسه اضافه می شود. برای نظارت بر فعالیتهای دارالمعلمین بازرسی (مفتشی) از سوی وزارت معارف و به نمایندگی از شورای عالی معارف انتخاب می شود این بازرس وظیفه دارد هر ساله گزارشی از امتحانات سالیانه و رسمی، اوضاع مدرسه و امور مالی مدرسه به وزارت معارف ارائه دهد. (اساسنامه دارالمعلمین، ۱۳۰۲)

در اساسنامه (۱۳۰۲ش) دارالمعلمین بر تربیت معلمانی "واجد شرایط" برای مدارس تاکید می شود. اغلب این شرایط بر ویژگی های اخلاقی معلم تاکید دارند. در ماده هجدهم اساسنامه در باره نظم داخلی دارالمعلمین و روابط معلمین و متعلمین این مرکز آمده است که: «نظم داخلی و روابط معلمین و اعضای مدرسه با متعلمین باید به نحوی باشد که متعلمین را به جرات در درستی و امانت و دیانت و وقار و متانت و عزت نفس و شرافت و حیا و مهر و رافت و حسن تکلم و ادب و مقید به انجام تکلیف و وارستگی از عموم الی شهای زشت و مذموم و سایر شرایط لازمه در اخلاق معلمین و مربیان اطفال و جوانان عادت دهد و طریق رفتار معلم عملاً بایشان بیاموزد و تنبیهات بدنی بکلی ممنوع و اولین درجه تنبیه نصیحت خصوصی و آخرین درجه اخراجی قطعی است در عوض هیچگونه فشار و اخلاق معفو نخواهد بود و هیچ ملاحظه جز شرایط حسن تربیت از اجرای این درجات از تنبیه اخلاقی مانع نخواهد شد.» (اساسنامه دارالمعلمین، ۱۳۰۲)

در سال ۱۳۰۷ش به دلیل افزایش فارغ التحصیلان مقاطع ابتدایی و رشد شاگردان مدارس متوسطه، لزوم تربیت معلم برای مقاطع متوسطه بیشتر احساس شد. بدین منظور دارالمعلمین مرکزی به دو شعبه دارالمعلمین مقدماتی و دارالمعلمین عالی تقسیم شد. وظیفه دارالمعلمین مقدماتی تربیت معلمان مقاطع ابتدایی و دارالمعلمین عالی نیز موظف شد معلمان مقاطع متوسطه را تامین نماید. اساسنامه مجزایی نیز برای دارالمعلمین عالی به تصویب شورای عالی معارف رسید. به موجب این اساسنامه، دارالمعلمین عالی به دو بخش علمی و ادبی تقسیم شد. قسمت علمی آن شامل سه شعبه طبیعی ریاضی و فیزیک و شیمی و قسمت ادبی آن شامل دو شعبه ادبیات فارسی و فلسفه و تاریخ و جغرافیا بود شرط ورود به دارالمعلمین عالی داشتن دیپلم متوسطه و دوره تحصیل در آن سه سال بود. در هنگام ورود به این مرکز گواهی سلامت مزاج و حسن اخلاق از داوطلبان مطالبه می شد. دوره تحصیلات در دارالمعلمین عالی سه سال است که در دو سال اول به آموزش دروس اختصاص داشت و در سال آخر هر یک از محصلین باید لااقل یک و نیم ماه در مدارس متوسطه مطابق دستورات مدرسین دارالمعلمین تدریس نمایند. جزییات دروس در سنوات مختلف و تعیین جزییات و ساعات تدریس و دوره عملیات (عملی) با نظر شورای معلمین (مدرسین) و تصویب وزارت معارف بود. دروس حکمت

تعلیم و تربیت، متدولوژی و فلسفه اخلاق (معرفه النفس) دروس مشترک همه رشته ها محسوب می شود. به محصلینی که از عهده امتحانات بر می آمدند لیسانس آن رشته اعطا می شد صاحبان این مدارک از حق تدریس در دوره دوم متوسطه برخوردار می شدند. چون در دارالمعلمین عالی برای همه رشته ها مدرسان کافی نبود تصمیمی اتخاذ شد که مدرسانی از فرانسه برای تدریس در دارالمعلمین عالی به استخدام وزارت معارف در آیند همچنین برای تامین مدرسان دارالمعلمین مقدماتی و عالی در همین سال (۱۳۰۷) مقرر شد ۳۵ درصد از دانشجویانی که برای تحصیل به اروپا اعزام می شوند در "رشته معلمی" به تحصیل بپردازند. تا اینکه در سال ۱۳۱۲ با تصویب قانون تربیت معلم دارالمعلمین مقدماتی و عالی در قالب دانشسراهای مقدماتی و عالی به فعالیتهای خود ادامه دادند و در اساسنامه و برنامه های درسی تربیت معلم تغییراتی اتفاق افتاد.

### نتیجه گیری

این مقاله تلاشی برای معرفی دارالمعلمین (۱۲۹۷) به عنوان اولین نهاد رسمی تربیت معلم در ایران بود. همانطور که اشاره شد دارالمعلمین سومین مرکز آموزشی مهم بعد از دارالفنون و مدرسه سیاسی در ایران است ولی بسیار کمتر از این دو نهاد آموزشی مورد توجه پژوهشگران تربیتی قرار گرفته است. با تاسیس و گسترش مدارس جدید و لزوم تربیت معلمان برای این مدارس، دارالمعلمین توسط وزارت معارف برپا شد. این مقاله به فرایند تشکیل دارالمعلمین، شیوه پذیرش دانشجو، برنامه درسی و ساختار اداری دارالمعلمین پرداخته است. دارالمعلمین اولین مرکز آموزشی بود که به طور رسمی و تخصصی به تربیت معلمان ماهر و متخصص پرداخت. همه فارغ التحصیلان مدارس ابتدایی و متوسطه میتوانستند در امتحان ورودی این مدرسه شرکت کنند و بعد از گذراندن دروس عمومی تخصصی و مهارتی به عنوان معلم در مدارس ابتدایی یا متوسطه مشغول به تدریس شوند. برنامه درسی این مرکز آموزشی ترکیبی از دروس عمومی تخصصی و مهارتی بود که همه شاگردان موظف بودند این دروس نظری و عملی را تحصیل کنند و در امتحانات آخر سال شرکت کرده و در صورت قبولی به پایه های بالاتر بروند. شرط فارغ التحصیلی از دارالمعلمین شرکت در امتحان نهایی و قبولی در این امتحان بود. از ویژگی های برجسته دارالمعلمین این بود که علوم تربیتی، دانش روان شناسی و فن تدریس برای اولین بار در این مرکز تربیتی به شاگردان آموزش داده می شود و همه شاگردان مدرسه موظف به فراگیری این علوم بودند. دانشجویان دارالمعلمین پس از طی دوره ها و قبولی در امتحان نهایی از این مدرسه فارغ التحصیل می شدند و پس از فارغ التحصیلی به آنان تصدیق نامه معلمی اعطا می شد که میتوانستند در مدارس دولتی به تدریس و آموزش اشتغال ورزند. معلمان دارالمعلمین ترکیبی از معلمان دارالفنون، مدرسه سیاسی و فارغ التحصیلان دانشسراهای تربیت معلم در فرانسه بودند. دارالمعلمین تحت نظر وزارت معارف و شورای عالی معارف قرار داشت و از نظر اداری - آموزشی شامل دو بخش تهیه که به تربیت معلمان ابتدایی می پرداخت و بخش عالی که وظیفه تربیت معلمان متوسطه را برعهده داشت. امور اداری و آموزشی تحت مدیریت ریاست مدرسه بود که از سوی وزارت معارف انتخاب می شد برای ایجاد نظم و انضباط نیز ناظمی برای مدرسه گمارده شده بود. دفتر دار نیز مسئول امور اداری مدرسه محسوب می شد. معلمان مدرسه نیز ترکیبی از معلمان

قدیمی دارالفنون و مدرسه سیاسی و معلمان فارغ التحصیل از فرانسه بودند. دارالمعلمین علاوه بر فعالیتهای تربیتی و آموزشی به انتشار مجلات تربیتی چون اصول تعلیمات (۱۲۹۸) و مجله تعلیم و تربیت (۱۳۰۴) پرداخت که نقش بسیار مهمی در تولید و انتشار علوم تربیتی و دانش روان شناسی در ایران داشت. فعالیت دارالمعلمین با اندکی تغییرات تا سال ۱۳۱۲ ادامه داشت تا اینکه با تصویب قانون تربیت معلم در سال ۱۳۱۲ تربیت معلم به شیوه های دیگری در دانشسراهای مقدماتی و عالی تربیت معلم به حیات خود ادامه داد.

#### منابع

- اساسنامه دارالمعلمین (۱۲۹۷)
- اساسنامه دارالمعلمین (۱۳۰۲)
- اساسنامه دارالمعلمین عالی (۱۳۰۷)
- آدمیت، فریدون (۱۳۷۸) **امیر کبیر و ایران**، تهران: انتشارات خوارزمی
- پهلوان چنگیز (۱۳۸۲) **ریشه های تجدد**، تهران: قطره
- درانی کمال (۱۳۸۳) **تاریخ آموزش و پرورش ایران قبل و بعد از اسلام** تهران: انتشارات سمت
- دولت ابادی یحیی (۱۳۶۱)، **حیات یحیی**، تهران: فردوسی، جلد اول
- راپورت منصور السلطنه (۱۳۲۹ق) در باب وضعیت معارف و مدارس جدید.
- سیاسی علی اکبر (۱۳۶۶) گزارش یک زندگی، لندن: پاکا پرینت.
- صدیق عیسی (۱۳۳۷ق) **نه کنفرانس در اصول تعلیمات عملی،؟؟**
- صدیق عیسی (۱۳۵۴) **تاریخ فرهنگ ایران**، تهران: چاپ زیبا.
- صدیق عیسی (۱۳۴۰) **یادگار عمر**، تهران: سازمان سمعی و بصری.
- قانون تربیت معلم (۱۳۱۲)
- قانون اساسی فرهنگ، (۱۲۹۰)
- مجله اصول تعلیمات (۱۲۹۸)
- مجله تعلیم و تربیت (۱۳۰۵-۱۳۱۷)
- محبوبی اردکانی، حسین (۱۳۵۴) **تاریخ موسسات تمدنی جدید در ایران**، تهران: انجمن دانشجویان دانشگاه تهران.
- مشایخی محمد (۱۳۵۵) **تاریخ تربیت معلم**، تهران: امیر کبیر.
- یغمایی اقبال (۱۳۷۵) **وزیران علوم و معارف و فرهنگ ایران**، مرکز نشر دانشگاهی: تهران.

مشخصات نویسنده مقاله

نام و نام خانوادگی: محمود محمدی

مدرک تحصیلی: دکتری

رشته تحصیلی: جامعه‌شناسی

مرتبه علمی: استادیار جامعه‌شناسی گروه علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه فرهنگیان البرز

شماره تماس: ۰۹۱۲۴۳۷۲۲۵۸

محل کار: جاده ملارد نرسیده به پل ارتش پردیس حکیم فردوسی دانشگاه فرهنگیان

## بررسی تطبیقی نظام تربیت معلم (گزینش، آموزش و تربیت معلم)

### در کشورهای ایران، ژاپن و آمریکا

جمال مرادپور<sup>۱</sup>، انورمیری<sup>۲</sup>، جلال غریبی<sup>۳</sup>

۱- دکترای تخصصی برنامه ریزی درسی، مدرس دانشگاه فرهنگیان کردستان

[jmoradpoor@ymail.com](mailto:jmoradpoor@ymail.com)

۲- دکترای تخصصی روان‌شناسی، مدرس دانشگاه فرهنگیان کردستان

۳- دکترای فلسفه تعلیم و تربیت، مدرس دانشگاه فرهنگیان کردستان

#### چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی و مطالعه تطبیقی نظام تربیت معلم با تاکید بر شیوه‌های گزینش، آموزش و تربیت معلم در کشورهای ایران، ژاپن و آمریکا می‌باشد. پژوهش با توجه به هدف کاربردی بوده و از نظر ماهیت، توصیفی-زمینه‌ای می‌باشد. در این پژوهش شیوه‌های انتخاب و گزینش معلمان در ابعاد دانش، نگرش و مهارت با ۱۴ گویه و شیوه‌های آموزش و تربیت معلمان براساس صلاحیت‌های عمومی و تخصصی با ۱۵ گویه مورد مطالعه قرار گرفته‌اند. برای گردآوری اطلاعات از روش‌های سند کاوی، مطالعات کتابخانه‌ای و تحلیل محتوای اسناد و مدارک، گزارش‌های تحقیقی و جستجو در پایگاه‌های اطلاع‌رسانی مرتبط در شبکه جهانی اینترنت مانند یونسکو و سایتهای وزارت آموزش و پرورش کشورهای مورد مطالعه استفاده شده است. یافته‌های حاصل از مطالعات تطبیقی نشان داد که در کشورهای مورد مطالعه (آمریکا و ژاپن) در

فرآیند انتخاب داوطلبان به سه بعد دانش، نگرش و مهارت توجه ویژه ای شده؛ در حالی که در ایران به بعد دانش و مهارت داوطلبان در فرآیند انتخاب تا حدودی توجه شده و به بعد نگرشی آنان اصلاً توجهی نشده است. همچنین در کشورهای مورد مطالعه (آمریکا و ژاپن) در فرآیند آموزش و تربیت دانشجومعلمان به صلاحیت های عمومی و تخصصی کاملاً توجه شده است؛ در حالیکه در ایران نسبت به این کشورها، صلاحیت های عمومی و تخصصی کمتر مورد توجه واقع شده است.

**کلید واژه ها:** نظام تربیت معلم، شیوه های گزینش و آموزش و نگهداشت معلم، ایران، ژاپن، آمریکا

### مقدمه

رشد و توسعه نظام های آموزش و پرورش یکی از وجوه مشخص و بارز عصر ماست، به طوری که تقاضا برای کسب دانش و مهارت های گوناگون افزایش چشمگیریافته و این دستگاه را به یک نهاد گسترده تبدیل نموده است. یکی از بخش های مهم آموزش و پرورش هر جامعه سازمانی است که در آن معلمان مورد نیاز دوره های تحصیلی، تربیت می شوند که قادرند با دانش و مهارتی که کسب کرده اند چهره سازمان های آموزشی را دگرگون سازند و فضای مدارس را به فضای محبت، رشد و بالندگی روح افزا و لذت بخش مبدل کنند (ژان پیازه به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۷۹: ۷۱).

به زعم بسیاری از صاحب نظران، هیچ جامعه ای در اصلاح مشکلات مردم توفیق نخواهد یافت مگر از مجرای تعلیم و تربیت، که در رأس آن تربیت معلم قرار دارد. بدون وجود معلمان ماهر و شایسته حتی بهترین و غنی ترین مواد آموزشی بلا استفاده خواهند ماند. نکته قابل توجه این مطلب است که، کیفیت تربیت در مراکز تربیت معلم کیفیت تربیت در مدارس را تبیین می کند. اگر مراکز یا مؤسسه های تربیت معلم اوضاع مساعدی برای انتخاب و تربیت معلم مطلوب فراهم کنند و شخص داوطلب واجد خصایص لازم باشد و خوب یاد بگیرد؛ یعنی مهارت های ضروری برای آموزش و پرورش موفق را کسب کند، در این صورت خواهد توانست معلمی موفق باشد که طبعاً افراد موفق را به بار می آورد. هر چند پیچیدگی شخصیت انسان از یک طرف و وجود نیازهای مختلف اجتماعی- اقتصادی و فرهنگی در دنیای امروز، امر تربیت را در ابعاد گوناگون ذهنی، مهارتی، معنوی و هنری بسیار دشوار ساخته است، با وجود این، معلمین از عناصر اصلی و مهم تعلیم و تربیت هر کشوری می باشند که می توانند سبب افزایش یا کاهش کمیت و کیفیت آموزش و پرورش گردند و با پرورش استعداد های فرزندان این ملت و تعلیم آنان به علوم و فنون مختلف، جامعه را به سمت اهداف عالی خود سوق دهند. لذا با توجه به نقش حساسی که سازمان آموزش و پرورش بر عهده دارد، انتخاب و آموزش معلمان از ضروریات محسوب می گردد.

یکی از اقداماتی که موجب بهبود کیفیت، کارایی و اثربخشی نظام آموزشی می شود، انتخاب درست و شایسته معلمان می باشد؛ چرا که یکی از اولین و در عین حال مهمترین اقدام ها در مجموعه فعالیتهای

مربوط به تأمین احتیاجات نیروی انسانی هر سازمان، انتخاب افراد لایق می باشد (ندیمی و بروج، ۱۳۸۵، ص ۲۰۲). کارشناسان برنامه ریزی و مسئولان آموزشی با استدلال کاملاً منطقی و ویژگی ها و شرایط داوطلبان تدریس را پیش بینی می کنند، اما در عمل، اکثر جوانانی که آمادگی و صلاحیت بیشتر دارند و از استعداد بهتری بهره مند هستند به رشته ها و مشاغل دیگری جذب می شوند و اغلب گروهی با ویژگی های فردی احتمالاً در سطح پایین تر برای تحصیل در مراکز تربیت معلم داوطلب می شوند. در نتیجه این عوامل، عملاً فاقد آن مجموعه شرایط ایده آلی هستند که برای اشتغال در کار آموزش در نظر گرفته می شود. بدیهی است که در این صورت در امر انتخاب و تربیت معلم از پایه و آغاز کار نوعی سستی پدید می آید (معیری، ۱۳۸۵: ۱۰).

روشن است که تلاشهای مربوط به تأمین کادر آموزشی با مرحله انتخاب به پایان نمی رسد. بی گمان افراد منتخب هرچند که بهترین عناصر گروه متقاضی باشند، هنوز معلم شایسته و کارآموده نیستند و باید از طریق گذراندن دوره تربیتی و تخصصی سودبخش برای قبول مسئولیت در مدرسه آماده شوند. بنابراین دومین مرحله تأمین نیروی انسانی تحت عنوان « تربیت و آماده سازی » مطرح می شود. آماده شدن داوطلبان خدمت آموزشی از یک سو به وجود برنامه های درسی معتبر و مفید بستگی دارد و از سوی دیگر به اجرای برنامه هایی در جهت مطلوب می باشد تا از این طریق ویژگی های لازم در اشتغال به کار انتخاب شدگان را فراهم آورد (معیری، ۱۳۸۵: ۱۱۲). بنابراین، دورانی که شاهد ستیز خلاقیت های ذهنی و فناوری های برتر است و قدرت های جهانی همه عزم و همت خود را در جهت شناسایی، جذب و تربیت کودکان و نوجوانان خلاق صرف می کنند و برای این منظور از برجسته ترین شخصیت های فهمیم، هوشمند و خلاق در امر معلمی و مربیگری بهره می گیرند، باید به انتخاب و تربیت معلمان توجه بیشتری داشت و بهترین شیوه را برای انتخاب معلمان به کار برد.

جامعه ایرانی شاهد تحولی عمیق و همه جانبه است. مردم ایران خصوصاً نسل جوان که مخاطبان اصلی وزارت آموزش و پرورش می باشد، خواهان اصلاحات اساسی و مؤثرند و برای تحقق اصلاحات وجود آموزش و پرورش قوی با معلمان کارآمد ضروری است که بتوانند بینش ها و دانش ها را برای جامعه تضمین کنند و رسالت نشر علم را ادا نمایند. اما آماده سازی معلمان و بهسازی آنها مستلزم کوششی درازمدت و پی گیر است تا خواست های پیچیده ای که امروز در مورد معلمان مطرح می شود برآورده سازد. این امر کوشش وسیعی را در زمینه آموزش معلم ایجاب می کند. ایجاد مجموعه ظرفیت ها در معلمان (دانش، مهارت و نگرش) لزوماً یک بعد پرورشی جهت کسب مهارت های لازم برای انجام وظایف خاص را در بر دارد. در حال حاضر وجود کاستی هایی در نظام تربیت معلم و عدم توجه دقیق و همه جانبه به این امر مهم بالاخص در انتخاب و تربیت معلمان ابتدایی کشورمان در مقایسه با نظام تربیت معلم ممالک پیشرفته، اندیشمندان و صاحب نظران این حیطه را نگران کرده و لازم است تصمیم گیرندگان اصلی نهاد تعلیم و تربیت شاخص ها و ملاک های معتبری را برای انتخاب، تربیت، نگهداری و استخدام معلمان مدنظر قرار دهند. لذا پژوهش حاضر سعی بر آن دارد با بررسی تطبیقی شیوه های گزینش، آموزش و تربیت آنان در کشورهای ژاپن و آمریکا با ایران، زمینه هایی را فراهم سازد تا از طریق استقرار نظام ملی تربیت معلم و توسعه دانشگاه فرهنگیان، ایجاد سازوکارهای



لازم برای جذب و حفظ استعداد‌های برتر، ایجاد انعطاف در برنامه درسی تربیت معلم و برنامه ریزی در مورد کارآموزی و کارورزی دانش‌جو-معلم، موجب تحول در حوزه تربیت معلم گردیده و از این طریق گامی مؤثر در پیشبرد اهداف آموزش و پرورش کشور برداشته شود.

### مبانی نظری و پیشینه پژوهش

توسعه و بازسازی تحول‌زا و اصلاحات ریشه‌ای در هر نهادی نیازمند استفاده از تجارب آنانی است که با صرف

زمان و سرمایه‌گذاری‌های فراوان این تجارب را به دست آورده‌اند. در این میان بی‌شک چون «تربیت معلم» با تمام جنبه‌های حیات یک جامعه سر و کار دارد؛ بیشتر از هر نهادی نیازمند بهره‌گیری از تجارب دیگران است، تا دریابد ممالک دیگر برای رفع معضلات خویش در گذشته چه تدابیر و اقداماتی را اتخاذ کرده‌اند. بالاخص به تجارب کشورهای چون ژاپن و آمریکا که شغل معلمی در آن ممالک به صورت یک حرفه قابل احترام و جاذب از نظر شأن و موقعیت اجتماعی باقی مانده است و کارایی معلمان آن از جمله عوامل مؤثریست که این ممالک را به عنوان جوامع پیشرو در بسیاری زمینه‌ها در دنیا معرفی کرده است. لذا ویژگی‌های نظام تربیت معلم ژاپن و آمریکا در دو بعد‌گزینش و تربیت معلم به عنوان ممالکی که رشد و ترقی خود را در تمامی جنبه‌های اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی و نظایر آن مدیون معلمان کارآمد و پرمصداحیت خود می‌دانند، ارائه می‌گردد؛ با این هدف که از تجارب و اندوخته‌های این کشورها در جهت ساختن نظام نوین «تربیت معلم» بهره‌گرفته شود. این ویژگی‌ها نه به منظور تقلید بدون تفکر، بلکه به جهت شناخت راه‌هایی که دیگران طی کرده‌اند و به موفقیت‌های چشمگیری نیز نائل آمده‌اند ارائه می‌گردد تا با مدنظر قرار دادن این تجارب و تطبیق آن با ویژگی‌های تربیت معلم کشورمان به عنوان تدابیر موفقیت‌آمیز و رفع کاستی‌ها و تنگناها، در آینده مورد استفاده قرار گیرد.

### ۱-۲- نگاهی گذرا بر آموزش و پرورش ژاپن

در سال ۱۸۹۶ میلادی «میچی»، حکومت فئودالها را که در حدود ۲۵۰ سال اداره امور ژاپن را در دست داشتند، برانداخت و حکومتی مرکزی و مقتدر پدید آورد. او به آموزش و پرورش ملت ژاپن همت گماشت و موضوع تعلیمات عمومی و آموزش حرفه‌ای را مورد توجه قرارداد. از آن جا که جنگ‌های جهانی خسارت بسیار سنگینی را بر ژاپن وارد ساخته بود، استقلال آن از میان رفت و تحت الحمایه کشورهای پیروز جنگ جهانی دوم قرار گرفت. سرانجام پس از استقلال ژاپن در سال ۱۹۵۲، مردم سالاری در کشور جان گرفت، فرآیند مدرن‌سازی در ژاپن آغاز شد و آموزش همگانی از شش به نه سال افزایش یافت (الماسی، ۱۳۸۲). پس از تصویب قانون شوراهای آموزش و پرورش به ترتیب در سالهای ۱۹۴۸ و ۱۹۴۹ الگوی جدیدی از مدیریت آموزش در ژاپن معمول گردید. بر طبق این قوانین مردم نواحی می‌توانستند اعضای شوراهای محلی آموزش و پرورش را رأساً انتخاب کنند و اعضای این شوراها در اداره امور آموزش و پرورش منطقه‌ی خود نقش مهمی را ایفا می‌کردند. تعیین بودجه مدارس، برنامه‌های آموزشی، انتصاب معلمان و کارکنان آموزشی

و نظارت بر تعلیمات در مدارس دوره ی ابتدایی به عهده شوراهای محلی آموزش و پرورش بود. این الگوی مدیریت که بعد از جنگ دوم جهانی و با توصیه و اعمال نظر آمریکایی ها در ژاپن معمول شد، پس از گذشت چندین سال دستخوش تغییراتی چند قرار گرفت. امروزه اداره امور آموزش و پرورش ژاپن در سه سطح ملی، ایالتی و شهری متمرکز است و وزارت آموزش، علوم و فرهنگ در حکم دستگاه مرکزی، مسؤلیت اداره امور آموزش و پرورش را بر عهده دارد. اکنون ژاپن در حال گذر از یک کشور توسعه یافته به یک کشور پیشگام در زمینه آموزشی می باشد. ژاپن ۴۷ ایالت دارد که اداره آموزش و پرورش هر یک از ایالت ها به عهده هیأتی متشکل از پنج عضو است که فرماندار آنها را برای مدت چهار سال انتخاب می کند و مجلس ایالتی نیز باید آن را تأیید کند. (آقازاده، ۱۳۸۱: ۳۳). پس از استقرار نظام نوین آموزش و پرورش در سال ۱۸۷۳ میلادی در ژاپن، این کشور همواره با جدیت تمام برنامه هایی را برای پیشرفت نظام خویش دنبال کرده است. یکی از این برنامه ها که طبق اذعان برنامه ریزان پیوسته از اولویت برخوردار بوده؛ اتخاذ معیارهایی سنجیده و به اجرا گذاشتن سیاست هایی برای ارتقای کیفیت کاری معلمان

بوده است، بدین سبب تربیت معلم به صورت سازمان یافته و منظم از همان سال با تأسیس دانشسرای توکیو آغاز شد و واحدهایی از آن نیز در هر یک از ایالات، منحصرأ به تربیت معلم ابتدایی پرداختند. دانشسراهای عالی هم که در برخی مناطق ایجاد شده بود مسؤلیت تربیت دبیر دوره اول دبیرستان را پذیرفتند. این وضع ادامه داشت تا اینکه بعد از جنگ دوم جهانی همگام با دگرگونی های اساسی در سایر زمینه ها، تحولاتی عظیم نیز در آموزش و پرورش ایجاد گردید، بالاخص که آرمان «برابری فرصت های آموزشی» نیز به نوبه خود مطرح شده بود. از جمله این دگرگونی ها آن بود که تربیت معلم در مدارس عالی و دانشگاهها متمرکز شد و طول دوره آموزش نیز به چهار سال افزایش یافت، پشتوانه قانونی این کار نیز در سال ۱۹۴۹ میلادی با تصویب قانون «اعطای گواهینامه کارکنان آموزشی» فراهم آمد و مدارس عالی و دانشگاهها موظف به اجرای برنامه های چهارساله تربیت معلم شدند (درکی، ۱۳۸۴: ۱۲۷). می توان گفت نظام تربیت معلم ژاپن از سه خصیصه برخوردار است: ۱. بر اساس اعطای گواهینامه معلمی پایه گذاری شده است؛ ۲. تربیت معلمان فقط در دانشگاهها و مدارس عالی صورت می گیرد؛ ۳. نظام تربیت معلم باز و آزاد است (نفیسی، به نقل از درکی، ۱۳۸۴). آنچه مسلم است کشور ژاپن نیک دریافته است که موفقیت یا شکست آموزش در مدارس قبل از هر چیز به کارآیی و توانمندی معلمان آن کشور بستگی دارد و این کیفیت کاری معلمان است که بیش از هر عامل دیگری از قدرت سازندگی یا تخریب برخوردار است.

### ۱-۱-۲- چگونگی انتخاب معلمان ابتدایی در ژاپن

از دهه ۱۹۷۰ به علت رشد کمی مدارس و شمار فراوان دانش آموزان، نهاد آموزش و پرورش نتوانست افراد واجد شرایط را برای معلمی جذب نماید. اما به تدریج از سوی وزارت آموزش و پرورش ضوابطی در زمینه گزینش و استخدام معلمان شایسته به ویژه برای مدارس ابتدایی مشخص شد. از آن پس اقداماتی در جهت

ارتقای سطح معلومات و دانش حرفه ای معلمان کشور به عمل آمد و استخدام معلمان با درجه تحصیلی دانشگاهی (لیسانس و بالاتر از آن) در اولویت قرار گرفت (آقازاده، ۱۳۸۱ : ۱۸۱). در کشور ژاپن نخستین شرط گزینش معلم دارا بودن «گواهینامه صلاحیت» می باشد و آن گواهینامه ای است که شورای آموزش و پرورش صادر می کند و بر دو نوع دائمی و موقتی و به دو درجه یک و دو تقسیم می شود گواهینامه موقت مخصوص کسانی است که یک دوره سه ساله را طی کرده باشند. برای اشتغال معلمان (کودکستان، ابتدایی و دوره اول متوسطه) دارا بودن درجه لیسانس و برای اشتغال معلمان دوره دوم متوسطه دارا بودن درجه فوق لیسانس الزامی است. (تسوکادا، ۲۰۰۸) .. آنچه که باید به خاطر داشت این است که متقاضیان حرفه معلمی قبلاً دوره کسب مدارک دانشگاهی و دوره آموزش عملی (کارآموزی) را گذرانده و دانش کافی برای تدریس را کسب کرده باشند (شینبوری، ۲۰۰۶). دانشجویان واحدهای الزامی برای دریافت انواع گواهینامه صلاحیت معلمی در مورد مواد مرتبط با تعلیم و تربیت را می توانند به صورت زیر اخذ نمایند: الف) از دانشگاههایی که با مجوز وزارت آموزش و پرورش مجاز به صدور گواهینامه معلمی می باشند. ب) از مؤسساتی بدون مجوز وزارت آموزش و پرورش، اما به عنوان واحد انتقالی دانشگاههایی که دارای مجوز هستند. در هر صورت اعطای گواهینامه معلمی توسط هر گروه یا دانشکده یا دانشگاهی منوط به این است که آن مؤسسه قبلاً از وزارت آموزش و پرورش «مجوز صلاحیت اعطای گواهینامه» را اخذ کرده باشد. در وضعیت فعلی حدود ۸۴ درصد از دانشگاهها و دانشکده های مقدماتی در ژاپن دارای دوره هایی هستند که چنانچه دانشجویان آنها را بگذرانند قادر به دریافت گواهینامه معلمی خواهند بود (سرکارآرانی، ۱۳۸۲، ۱۸۹).

مسئولیت انتصاب معلم برای مدارس ایالتی، با شورای آموزش و پرورش ایالت است و معمولاً آنها سالی یک بار کنکور استخدام برگزار می کنند. علاوه بر موارد آزمون کتبی که موضوعات عمومی و تخصصی را در بر می گیرد، از داوطلبان صاحبه نیز به عمل می آورند (ماکی و ساتو، ۲۰۰۵) در مورد رشته های تربیت بدنی، هنر و کارهای عملی فنی «آزمون عملی کارگاهی» هم گرفته می شود. نتایج این امتحانات و نمرات دانشگاهی داوطلب دراستخدام وی مؤثر خواهد بود. از نکات عمده استخدام معلمان در ژاپن شیوه های متنوع گزینش و بررسی سوابق کاری آنان است که منجر به پذیرش کسانی می گردد که توانایی ها و قابلیت های لازم را برای حرفه معلمی دارا هستند. از جمله در این زمینه می توان به آزمون استعداد و قابلیت تخمین میزان فعالیت های فوق برنامه یا خدمات داوطلبانه آنان اشاره کرد (شاوردی، ۱۳۸۵). هنگامی که برگزیدگان کار خود را شروع می کنند از اشتغال مادام العمر اطمینان دارند؛ زیرا مسئولین شهری و اداری آموزش و پرورش در مورد انتخاب معلمان دقت بسیار کرده اند و برای نگهداری آنان مزایای فراوان در نظر گرفته اند. به همین دلیل انفصال خدمت بسیار نادر است و معمولاً فقط در صورت مشاهده رفتارهایی مغایر با اصول اخلاقی، رخ می دهد. (شیمیزو، ۲۰۰۳).

## ۲-۱-۲- چگونگی آموزش و تربیت معلمان ابتدایی در ژاپن

در ژاپن دانشگاه‌های تربیت معلم بسیاری ایجاد شده اند که به تربیت معلم و پژوهش در زمینه های گوناگون آموزش و پرورش می پردازند و با ارائه دوره های فوق لیسانس و بالاتر شرایط لازم برای ادامه تحصیل معلمان شاغل فراهم می آورند. از شروط لازم برای ورود به حرفه معلمی داشتن گواهینامه معلمی است که به دوره مشخصی اختصاص ندارد. فارغ التحصیلان دوره لیسانس گواهینامه ای دریافت می کنند که اعتبار آن مادام العمر است (آکائو و آرائی، ۱۹۹۳).

در صورتی که متقاضیان، در دانشگاهها یا مدارس عالی مجاز و معتبر تحصیل نکرده باشند، وزارت آموزش و پرورش از طریق برگزاری آزمون به دادن گواهینامه معلمی به آنان اقدام می کند. معلمان مدارس ابتدایی با گذراندن دوره دو ساله آموزشی در یکی از مؤسسات آموزش عالی گواهی درجه دو دریافت می کنند (سرکارآرائی، ۱۳۸۲: ۱۸۹).

معلمان مدارس ابتدایی در مؤسسات آموزش عالی و دانشگاهها تربیت می شوند. برحسب مدت تحصیل که برای معلمان دوره ابتدایی دو تا چهار سال می باشد، دو نوع گواهینامه معلمی صادر می شود. گواهی درجه دو ویژه کسانی است که مدت تحصیل آنان دوسال بوده است و گواهی درجه یک مخصوص معلمانی است که دوره چهار ساله دانشگاهی را تمام کرده باشند.

دارندگان گواهینامه درجه دو معلمی می توانند در مدارس ابتدایی و دارندگان گواهینامه درجه یک نیز در دوره اول متوسطه به کار معلمی اشتغال ورزند. طی کردن دوره های کلیه موادی که در مدارس ابتدایی تدریس می شوند برای معلمان مذکور الزامی است. دانشگاههای فراوانی وجود دارند که « سیستم حداکثر » را به کار می برند. در این روش دانشجویان موظف به انتخاب و مطالعه عمیق تر و موثرتر تعدادی از دروس می باشند. به عبارت دیگر هر دانشگاه بر اساس مقررات مربوط به اخذ درجات تحصیلات دانشگاهی، دانشجویان تربیت معلم را وادار می کند واحدهای بیشتری، از آنچه که به عنوان حداقل استاندارد تعیین شده بگذرانند (شورای انقلاب فرهنگی، ۱۳۸۷). دروس و واحدهایی که برای تربیت و آماده سازی آنان در زمینه آموزش و پرورش ارائه می گردد عبارتند از: اصول آموزش و پرورش (۳ تا ۴ واحد)، روان شناسی آموزشی و کودک (۲ تا ۴ واحد)، روانشناسی آموزشی نوجوان (۲ تا ۳ واحد)، کاربرد مواد آموزشی (۱۲ تا ۱۶ واحد)، روش تدریس (۲ تا ۳ واحد)، آموزش کودکان استثنائی (۸ تا ۱۲ واحد)، آموزش اخلاق (۱ تا ۲ واحد) و تمرین دبیری (۲ تا ۴ واحد). نکته قابل توجه آن است که هر واحد تمرین معلمی معادل یک هفته تدریس در مدارس می باشد. ضمن آن که برای اخذ گواهینامه معلمی در مقطع ابتدایی گذراندن چهار هفته تدریس و آموزش، به عنوان کارورزی اجباری و الزامی است. مدت این دوره برای اخذ گواهینامه معلمی دوره اول و دوم دبیرستان کوتاه تر می باشد و به دو هفته تدریس آموزشی محدود می گردد (ملایی نژاد و ذکاوتی، ۱۳۸۷: ۴۵). در کنار آموزش های قبل از خدمت، آموزش ضمن خدمت و کارآموزی نیز جزء لاینفک وظایف یک معلم ژاپنی محسوب می شود. به عبارتی تربیت و آماده سازی آنان صرفاً محدود به آموزش قبل از خدمت نمی شود و وزارت آموزش و پرورش، علوم و فرهنگ و همچنین هیأت های محلی آموزش و پرورش موظف اند به طرق مختلف کارکنان آموزشی و کارکنان و کارمندان را یاری نمایند تا در زمینه آموزش ضمن خدمت

کارآموزی فرصت‌های مناسبی در اختیار آنان قرار گیرد. مؤسسات تحقیقات استانی نیز علاوه بر بهره‌گرفتن از کادر پژوهشگران مؤسسه، موقعیت‌هایی را فراهم می‌سازند تا معلمان استان به نوبه خود بتوانند در فعالیتهای پژوهشی مشارکت کنند. به‌طور مثال مؤسسه تحقیقات آموزشی «توکیو» و مرکز شهرداری «هیروشیما» در قالب دوره‌های کوتاه مدت زیر یک سال معلمان را به همکاری دعوت می‌نمایند و آنان با استفاده از مأموریت و در قالب نوعی فرصت مطالعاتی در مؤسسه اشتغال می‌یابند و بر روی پروژه‌های تحقیقاتی جاری مؤسسه و یا پروژه‌های جدیدی که به آن علاقه‌مندند مشغول به کار می‌شوند. به این طریق با درگیر ساختن معلمان با فعالیت‌های تحقیقاتی، زمینه‌ای را برای بکارگیری یافته‌های پژوهشی در میدان‌های عملی یاددهی-یادگیری فراهم می‌سازد. بدین‌سان آنان از ذهنیت دقیق و ماهیت تحقیق برخوردار خواهند (اگاوا و تاکاهاشی، ۲۰۰۴). به منظور تکمیل برنامه‌های تربیت معلم در مؤسسات آموزشی عالی معلمان آینده باید متعهد به تدریس عملی در مدارس شوند. برای این منظور صاحب‌نظران آموزشی یک دوره‌ی کارورزی در مدارس توسط معلمان راهنما برگزار می‌کنند. معلمان راهنما افرادی هستند که به معلمان جدید کمک می‌کنند که خودشان را با موقعیت جدید انطباق دهند. علاوه بر معلمان راهنما، برای معلمان جدید دروس اختصاصی در جهت آمادگی آنها برای ورود به کلاس در نظر گرفته شده است (منبوشو، ۲۰۰۶). معلمان باتجربه (راهنما) معلمان جدید را در روش تدریس، انتخاب مواد آموزشی، محدودیت برنامه‌های آموزشی، رفتار متقابل با دانش‌آموزان، مدیریت کلاس درس، استراتژی حل مشکلات، راهنمایی و مشاوره با دانش‌آموزان و همچنین در انجام چگونگی کارهای مدرسه حمایت می‌کنند. این راهنمایی ممکن است رسماً توسط حضور یافتن در کلاس یا از طریق بحث‌های غیررسمی یا از طریق سخنرانی، یا ترکیبی از این موارد، آموزش داده شود (اینگاکی و کادومی، ۲۰۰۴)

## ۲-۲- نگاه‌های گذرا بر آموزش و پرورش آمریکا

معلمان در آمریکا موقعیت اجتماعی و اقتصادی شایسته‌ای دارند و انتظارات حرفه‌ای از آنان زیاد است. توجه به شأن اجتماعی بالای معلم در این کشور، حرفه‌ی معلمی را در ردیف نخستین اولویت‌های حرفه‌ای قرار داده و جذب نخبگان جامعه را برای این حرفه امکان‌پذیر ساخته است. شرایط آموزش و کسب گواهینامه معلمان ابتدایی (دبستان) از طریق دولتهای ایالتی تعیین می‌گردد و نیاز به امتحانات ورودی قبل از ورود به تربیت معلم ارجحیت دارد. اولین گواهینامه آموزشی، مدرک لیسانس همراه با کسب گواهینامه دانش و مهارت معلمی می‌باشد. بیشتر ایالت‌ها کسب گواهینامه تکمیلی که مبنی بر تجربه و آموزش اضافی باشد را پیشنهاد می‌نمایند و بسیاری از معلمان در این سطح

مدرک فوق لیسانس را دریافت می‌نمایند. تکمیل و تداوم آموزش حرفه‌ای به منظور حفظ گواهینامه در ۴۲ ایالت ضروری و لازم می‌باشد (شورای انقلاب فرهنگی، ۱۳۷۸). دوره تربیت معلم برای تدریس در مدارس ابتدایی ۴ سال است. دو سال اول دوره تحصیلات عمومی و دو سال دوم در خلال کارورزی انجام می‌شود. برنامه تدریس در کالج‌های تربیت معلم بیشتر عملی و تجربی است و از ایالتی به ایالت دیگر فرق می‌کند.

در سال ۱۹۸۷ انجمن ملی اعتبارسنجی آموزش معلمان در ایالات متحده ملاک های معتبر و دقیق تری را جهت آموزش معلمان ابتدایی تعیین کرد. این انجمن در جریان مشخص کردن ملاک ها در جهت تعیین بهترین شیوه های آموزش و تربیت معلمان استفاده می کند (گودلاد ، ۲۰۰۷). دانشجویان مدارس ابتدایی از میانگین ۱۲۵ ساعت برابر با ۵۰ ساعت به آموزش مشغول هستند. برنامه درسی دانشجویان دوره ابتدایی شامل روش های تدریس، که طی آن تکنیک های عملی تدریس را آموزش می بینند و دروس اختصاصی و پایه مانند تاریخ، جامعه شناسی، فلسفه و حکمت و روان شناسی تربیتی است. دانشجویان دوره ابتدایی می بایستی روش ها و فنون تدریس دروسی مانند ادبیات، حساب، تعلیمات اجتماعی، علوم، هنر و موزیک را نیز آموزش ببینند (هونینگ ، به نقل از فراهانی، ۱۳۸۸).

طبق برنامه های آموزشی این مراکز، دانشجویان موظفند در چهار سال تحصیل، برای تمرین تدریس به مدارس بروند. این کارورزی نه ماه به طول می انجامد و در پایان، از کار دانشجویان ارزیابی به عمل می آید. نمره ی کار آموزی عملی دانشجویان با نمرات آخر سال آنها جمع می شود و در صورت شایستگی، به دانشجو اجازه داده می شود که تنها برای سه سال تحصیلی در دوره ابتدایی به تدریس بپردازند. پس از پایان این دوره، او وظیفه دارد، برای کسب اطلاعات بیشتر و تکمیل آموزش های خود، مجدداً به مراکز تربیت معلم مراجعه کند. معمولاً این کلاسها که عنوان باز آموزی دارند در تابستان یا روزهای تعطیل تشکیل می شوند و شرکت در آنها اجباری است. دانشگاه کسانی را که در این دوره ها به امتیازات مطلوب نائل می شوند برای گذراندن دوره های فوق لیسانس و بالاتر انتخاب می کند (انجمن پژوهش ملی ، ۲۰۰۸).

### ۳-۲- نگاهی گذرا به آموزش و پرورش ایران

ایران کشوری است با هزاران سال سابقه تمدن و برخوردار از انسان های رشد یافته و متعالی که در طول تاریخ پرفراز و نشیب این تمدن را شکل داده، حفاظت نموده و توسعه داده اند. بی شک ایجاد و توسعه این تمدن عظیم مستلزم برخورداری از انسان های رشديافته، آموزش دیده و اندیشمند است که پرورش آنها جز از طریق آموزش و پرورش کارآ و مؤثر ممکن نیست. اگر با این نگاه آموزش و پرورش ایران را تحلیل کنیم، قدمتی به درازای تاریخ تمدن ایران خواهیم یافت. با بررسی تاریخ آموزش و پرورش ایران در می یابیم که در ایران باستان سه عامل اولیه و اثرگذار در تعلیم و تربیت عبارت بوده اند از:

۱. طبیعت و وضعیت جغرافیایی: طبیعت ایران (کوهستانی، دشت و کویر، جنگل و...) مردمانش را در طول تاریخ به سخت کوشی و نیرومندی، قناعت و سازگاری، تربیت تن و بهره گیری از عقل وادار ساخته و نظام تعلیم و تربیت این کشور در طول تاریخ، پرورش چنین خصایصی را مدنظر داشته است (صدیق، ۱۳۳۶). همچنین نزدیکی ایران به تمدن های چین، هند و یونان و قراردادن این کشور بر شاهراه ارتباطی شرق و غرب، زمینه بهره گیری از دانش، تمدن و هنر خاور و باختر را برای ایرانیان فراهم نموده است (مرادپور ، ۱۳۹۰).

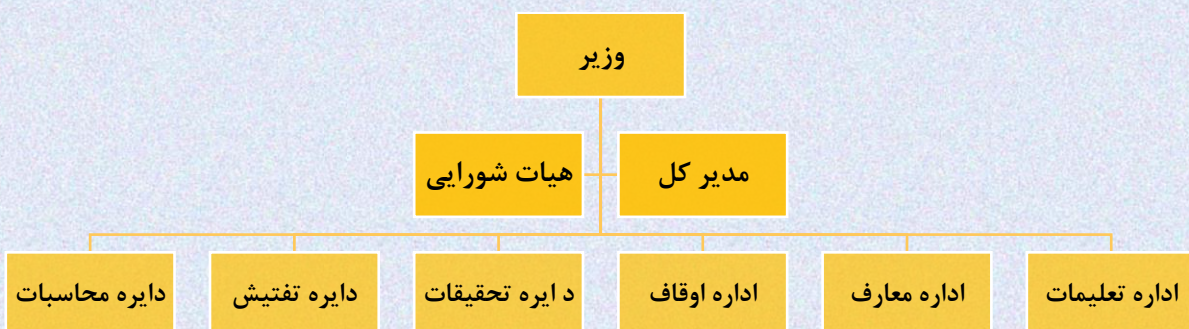
۲. آرا و عقایدی که آریایی ها با خود آورده بودند و زردشت آنها را پیراسته و منسجم کرده بود (نقش دین در روند آموزش)، در مورد دین به عنوان عامل مهم و مؤثر در روند آموزش و پرورش باید اذعان نمود که

علیرغم حضور دیگرادیان، دین زردشت فراگیرتر بوده و نقش پررنگ تری ایفا نموده است. تعلیم اندیشه نیک، گفتار نیک و کردار نیک در آتشکده ها و دیرها بعنوان مراکز تعلیم و تربیت و ارائه آموزش های اخلاقی، جنگ آوری و وطن دوستی به کودکان و سالخوردگان در این مراکز از یک سو و تأکید دین زردشت به اهمیت تعلیم و تربیت، از سوی دیگر نقش مهم دین در تدوین اهداف، روش ها و محتوای آموزشی رابه خوبی نمایان می سازد (کشاورزی به نقل از مرادپور، ۱۳۹۰).

۳. دولت و نقش ویژه آن در آموزش و پرورش: از زمان تشکیل حکومت مادها و شکل گیری دولت متمرکز برای اداره این کشور پهناور، احتیاج به افرادی احساس شد که آموزش دیده و قابل اعتماد باشند به گونه ای که با وظایف و تکالیف خود آگاه بوده و بتوانند به آنها عمل کنند، از این رو دولت به تربیت و آموزش کارگزاران که غالباً فرزندان طبقات اشراف و ثروتمندان بودند، همت گماشت. این روند تعلیم و تربیت در دوره های بعد متناسب با شرایط و مقتضیات زمان استمرار یافت و تکامل پیدا کرد به گونه ای که در دوره هخامنشیان تعلیم و تربیت به صورتی منسجم تر در خانواده، آتشکده و آموزشگاه های درباری انجام می شد و در زمان سامانیان دبستان و دانشگاه را برای تربیت خدمتگزاران صدیق و لایق تأسیس کردند تا از این افراد به نفع استمرار حاکمیت خود نیز استفاده کنند. از زمان ظهور اسلام و استیلای عرب در آفریقا، اروپا، آسیا و ایران به مدت ۲۵۰ سال ایرانیان به یادگیری زبان و ادبیات عرب پرداختند و از نیمه قرن سوم تا نیمه قرن هفتم، در زمان سلسله های بزرگ صفاریان، طاهریان، آل زیار و آل بویه با بدست آوردن قدرت کافی و رهایی از تسلط اعراب به زنده کردن فرهنگ و تمدن ایران و ترویج زبان پارسی پرداختند (مرادپور، ۱۳۷۹).

پس از تأسیس حکومت مشروطه، اهمیت آموزش و پرورش بیش از پیش مورد توجه قرار گرفت و در سال ۱۳۲۸ ه ق

مجلس وقت، قانون اداری وزارت فرهنگ را تصویب و سازمان و رؤس وظایف این وزارتخانه را به شرح زیر معین کرد:



شکل ۱: نمودار سازمانی وزارت فرهنگ در سال ۱۳۲۷ ه ق

از اسفند ۱۲۹۹ هـ ش، نظام آموزش و پرورش نیز به تبع سایر تحولات سیاسی، اجتماعی و فرهنگی جامعه دچار دگرگونی اساسی شد و تصویب قانون شورای عالی معارف در اسفند ۱۳۰۰ هـ ش اساسی ترین تحول آموزش و پرورش در این دوره به شمار می رود؛ چراکه ۱. آموزش و پرورش نظام مند و سازمان یافته شد ۲.

کلیه امور فنی مدارس در یک شورا متمرکز شد ۳. مدارس دولتی از حیث سازمان، برنامه و امتحانات یکسان شدند ( صدیق ، ۱۳۳۲ ).

### ۱-۳-۲- آموزش ابتدایی ایران

دوره ابتدایی به لحاظ رشد، تربیت و تکوین شخصیت کودکان دوره بسیار مهمی است. این دوره را دوره اطاعت، تأدیب، خلاقیت و بروز استعداد های عمومی معرفی کرده اند و نام هایی همچون تعلیمات ابتدایی، تعلیمات اجباری، آموزش همگانی و آموزش عمومی را به آن اختصاص داده اند (سازمان برنامه و بودجه، ۱۳۷۵) در ایران دوره ابتدایی هم از لحاظ کمی ( شش پایه تحصیلی، تعداد معلمان و دانش آموزان ) و هم کیفی (تأثیراتی که این دوره در موفقیت تحصیلی دانش آموزان در دوره های بعدی تحصیلی و سراسر زندگی ) خواهد داشت. از دوره های مهم تحصیلی به شمار می آید. به دلیل اهمیت این دوره است که در همه نظام های آموزش و پرورش امروز دنیا (از جمله ایران) تأمین حق بهره مندی افراد از آموزش ابتدایی و ایجاد تسهیلات لازم برای تمامی کودکان از ضرورت ها و هدف های اساسی آموزش و پرورش به شمار آمده و مورد تأکید قرار گرفته است. تا قبل از سال ۱۳۰۰ هـ ش آموزش عمومی غالباً در مکتب خانه ها انجام می گرفت که هدف عمده آنها پرورش دین و اخلاق و سوادآموزی و دانش اندوزی در قالب برنامه های درسی متفاوت و متنوع از جمله خواندن قرآن، تعلیم الفبا، کتب ادبی (گلستان، بوستان، دیوان

حافظ و...) و آموختن حدیث بود. بعد از سال ۱۳۰۰ هـ ش بلافاصله پس از تشکیل شورای عالی معارف قوانین مربوط به تشکیل دوره ابتدایی تصویب و ابلاغ گردید. به گونه ای که در سال ۱۳۰۱ طول مدت تحصیلات ابتدایی ۴ سال تعیین شد، اما در سال ۱۳۰۳ مدت این دوره به ۶ سال ارتقا یافت (مرادپور، ۱۳۷۹).

دوره های تحصیلی در آموزش و پرورش ایران نیز با تحولاتی همراه بوده که جدول زیر روند این تحولات را از زمان تأسیس آموزش و پرورش به شیوه جدید ( ۱۳۰۰ هـ ش) تاکنون نشان می دهد:

جدول ۱- روند تحولات دوره های تحصیلی در آموزش و پرورش ایران

سال ۱۳۰۲ هـ ش		سال ۱۳۵۰ هـ ش			سال ۱۳۹۶ هـ ش		
دوره ابتدایی	دوره متوسطه	ابتدایی	راهنمایی	متوسطه	ابتدایی	متوسطه	
۶ سال	۶ سال	۵ سال	۳ سال	۴ سال	اول	دوم	
					اول	دوم	دوم
					۳ سال	۳ سال	۳ سال

### ۲-۳-۲- چگونگی انتخاب معلمان ابتدایی در ایران

معلم یکی از عناصر مهم و کلیدی در برنامه درسی دوره ابتدایی محسوب می شود. انتخاب، جذب، پرورش و نگهداری معلم به عنوان ارزنده ترین منبع استراتژیک در آموزش و پرورش نیاز به تدابیر آگاهانه، برنامه ریزی دقیق و اقدامات عالمانه دارد. پایگاه اجتماعی معلم در جامعه متأثر از این فرایند چهارگانه (انتخاب، جذب،



پرورش، نگهداری) و مؤثر بر کیفیت فعالیت های او در ایفای مسئولیت مهم و حساس معلمی است. تحقیقات متعدد نشان می دهد در جوامعی که از معیارهای سنجیده و متناسب برای انتخاب و جذب معلمان استفاده می شود کارایی و اثربخشی معلمان آن جامعه بطور معنی داری ارتقا پیدا کرده است (شعبانی، ۱۳۸۳). مسلماً در کشور ایران نیز متناسب با شرایط تاریخی، فرهنگی، اجتماعی و سیاسی ملاک ها و معیارهایی برای انتخاب و جذب معلمان مدنظر قرار گرفته و براساس این معیارها، گزینش معلمان صورت پذیرفته است. یافته های تحقیقی نشان می دهد که تا زمان تأسیس دارالمعلمین در سال ۱۲۹۷ هـ ش، معلمان مکتب خانه ها از میان طلاب کوشا و مستعد به شرط اخذ گواهینامه کتبی از طرف اساتید شان انتخاب و اجازه تدریس در مکتب خانه پیدا می کردند. از سال ۱۲۹۷ هـ ش با تأسیس دارالمعلمین و دارالمعلمات، شرایط جدیدی برای انتخاب و استخدام معلمان تعیین و مصوب شد که از جمله آنها داشتن مدرک تحصیلی سلامت جسمانی و روانی و علاقمندی به تدریس بود (صدیق، ۱۳۳۶). اگرچه در دوره های مختلف شاخص ها و ملاک های مختلفی برای گزینش و استخدام معلمان تعیین و ابلاغ گردید، اما در همه این ملاک گذاری ها چند شاخص ثابت را می توان شناسایی و به شرح زیر معرفی نمود: الف. داشتن مدرک تحصیلی معین ب. عدم محکومیت به قیام و اقدام علیه حکومت ج. وطن دوستی د. عدم اعتیاد یا معروفیت به فساد ه. علاقه به شغل معلمی

استرانگ (۲۰۰۴) در مورد «چگونگی انتخاب معلم» به این نتیجه رسید که معلم را می توان به عنوان عامل اصلی و بسیار مهم آموزشی در پیشرفت های دانش آموزان به حساب آورد و تاثیر معلم بر روی دانش آموزان می تواند تا پایان عمر آنها ادامه داشته باشد. کلاسن (۲۰۰۶) در تحقیقی با عنوان «بررسی نظرات مدیران مدارس ابتدایی در مورد انتخاب معلم» انجام داد و به این نتیجه رسید که معلمان می بایست از صلاحیت و شایستگی لازم، تعهد، شخصیت جاذب، تحصیلات عالی و دستاوردهای علمی برخوردار باشند. پس از مشخص شدن صلاحیت های معلمی، لازم است نیازها مشخص شود. در این خصوص لازم است تعداد افراد لازم للتعلیم معلوم گردد. تحقق این امر به تعیین رشد جمعیت، دریافت آمار جمعیت زیر ۶ سال و توجه به گسترش سازمان در ابعاد مختلف نیاز دارد. بدین گونه تعداد معلم مورد نیاز از نظر کمی مشخص می شود (عسگری، ۱۳۸۵).

در آموزش و پرورش ایران، راه های مختلفی برای انتخاب و استخدام معلمان بکار گرفته می شود که می توان به موارد زیر اشاره کرد: ۱. دانشسراها و مراکز تربیت معلم و دانشگاه های تربیت دبیری؛ ۲. فارغ التحصیلان دانشگاه ها از طریق آزمون های ادواری یا جذب نیروهای حق التدریس و قراردادی و پیمانی؛ ۳. آموز شیاران نهضت سوادآموزی پس از طی دوره مربوطه؛ ۴. دانشگاه فرهنگیان؛ ۵. سرباز- معلمان و سرباز- دبیران. در همه این موارد انتخاب، جذب و استخدام معلمان منوط به تأیید صلاحیت افراد توسط نهاد گزینش آموزش و پرورش و پس از طی مراحل همچون مصاحبه، آزمون و... می باشد.

انتخاب دانشجو برای دانشگاه فرهنگیان از بین داوطلبانی که در آزمون سراسری در کارنامه مجاز به انتخاب رشته های تحصیلی در این دانشگاه می باشند، براساس نمره کل بالاتر و با توجه به نتایج صلاحیت های عمومی آنان و از طریق مصاحبه صورت می گیرد. بدین صورت که انتخاب براساس نمره کل حاصل از نمره

آزمون عمومی به علاوه ۳ برابر نمره آزمون اختصاصی (با توجه به ضرایب دروس) تقسیم بر مجموع کل ضرایب و بر اساس نتیجه مصاحبه و بررسی صلاحیت های عمومی و سهمیه اختصاصی صورت می گیرد. انتخاب رشته تنها در محدوده منطقه بومی امکان پذیر است و داوطلبان به هیچ وجه حق انتخاب رشته های منطقه غیربومی و استان غیربومی را نخواهند داشت و در صورت انتخاب و یا رشته های خارج از منطقه بومی اولویت انتخابی آنان حذف خواهد شد (دفترچه کنکور آزمون سراسری، ۱۳۹۴).

به لحاظ تحقق هدف های سازمان های آموزشی به وسیله معلم، اهمیت انتخاب داوطلب واجد شرایط از اهمیتی خاص برخوردار است. در این خصوص لازم است توجه برانگیزش های شغلی داوطلبان در صدر ملاک های شرایط احراز آنها قرار گیرد. برای این منظور ملاک سنجش، انگیزه ها و استعداد خاص فرد باشد که علاقه به شغل را تصویر می کند و موجب می شود فرد به نحو احسن ایفای نقش کند. در عامل انگیزش ارزشهای معنوی کار وجود دارد که قبل از عوامل مربوط به موقعیت های کار تصویر می شود. به علل گوناگون، شغلی که نتواند تسهیلات زندگی را فراهم نماید، پایگاه اجتماعی پایین تری دارا است؛ بدین جهت داوطلبان ضعیف تر در این گونه مشاغل وارد می شوند. پس ایجاب می کند که برای جذب داوطلبان واجد شرایط، پایگاه شغلی معلمی به لحاظ امنیت شغلی که در آن تامین زندگی بیشتر، مورد توجه است، در کانون توجه قرار گیرد تا بیشترین واجدان شرایط، داوطلب خدمت شوند. سپس از میان بیشترین، بهترین انتخاب گردد.

جامه عمل پوشیدن این نظر ایجاب می کند که: اولویت آموزش رسمی نسبت به سایر شئون اجتماعی، جدی تلقی شود. در این صورت آموزش رسمی سرمایه گذاری تلقی می شود و معلم از حقوق و دستمزد متعادل با وظیفه ای که انجام می دهد، برخوردار می شود. این توجه موجبات جذب برانگیخته ها را فراهم می نماید. پس از سنجش انگیزش های شغلی معلم، سنجش سلامت روانی و جسمی معلم اهمیت دارد که این صلاحیت، مکمل انگیزش، علاقه و گرایش معلم به این شغل قرار می گیرد. تعیین ویژگی های داوطلبان اصلح با آگاه ساختن آنها، از خصوصیات سازمانی که وارد می شوند، تکمیل می گردد؛ بدین معنی که داوطلبان راهنمایی شغلی می شوند تا بدانند کجا وارد می شوند، چه وظیفه ای دارند و آن را چگونه باید انجام بدهند (مرعشی، ۱۳۷۴).

در حال حاضر شرایط ورود به دانشگاه فرهنگیان موارد زیر می باشد: - دارا بودن سلامت کامل تن و روان برای شغل

معلمی (برخوداری از قدرت تکلم کامل، بینایی، شنوایی، قد متعارف و نداشتن هیچ نوع ضایعه ای عضو به تأیید اداره کل بهداشت، درمان و آموزش پزشکی استان)؛ - داشتن حداقل ۱۷ سال و حداکثر ۲۲ سال تمام؛ - تابعیت کشور جمهوری اسلامی ایران؛ - متدین به دین مبین اسلام یا یکی از ادیان پذیرفته شده در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران؛ - داشتن دیپلم کامل متوسطه عمومی و فنی و حرفه ای و دانشسراهای مقدماتی نظام جدید یا اشتغال به تحصیل در سال چهارم متوسطه و فنی و حرفه ای؛ - نداشتن تعهد خدمت در سازمان های دولتی وابسته و غیردولتی (غیر از معلمان) (دفترچه کنکور آزمون سراسری، ۱۳۹۴).

### ۳-۳-۲- چگونگی آموزش و تربیت معلمان ابتدایی در ایران

پس از جذب داوطلبان دارای ویژگی های لازم، طبق صلاحیت های شغلی که بیان شد، برای تربیت معلم برنامه ریزی می شود. به منظور ایجاد صلاحیت های شغلی در معلم آینده، شکل پذیری امر تربیت در فراگیرندگان، لازم است که برحسب محورهایی که بیان می شود، دوره های آموزشی تربیت معلم برنامه ریزی شود :

- ایجاد شناخت در معلم آینده، در راستای چرباید بیاموزد (یعنی آگاهی از هدف های تربیتی به منظور تقویت درست

اندیشیدن، درست گفتن و درست به کار بردن).

- ایجاد مهارت در معلم آینده به منظور شناسایی دانش آموزان که می آموزد و یاد می گیرد

- ایجاد توانایی در معلم آینده در راستای چه باید بیاموزد، آن را چگونه تنظیم کند(تهیه مواد و تدوین برنامه های درسی، تدوین محتوا و سازماندهی آنها) براساس نیازهای دانش آموز و در راستای رشد تواناییهای فردی .

- ایجاد نگرش در معلم آینده جهت اجتماعی کردن دانش آموزان

- ایجاد مهارت در معلم آینده به منظور دستیابی به این که چگونه می تواند بیاموزد (دستیابی به مهارت تدریس، ایجاد زمینه و هدایت دانش آموز برای خودآموزی .

- ایجاد شناخت در معلم آینده جهت رسیدن به بلوغ شغلی، یعنی اینکه در مواجه شدن با مسائل آموزشی- تربیتی خود چاره جویی کند .

- ایجاد توانایی در معلم آینده برای سنجش و اندازه گیری آموخته های فراگیرندگان

توجه به محورهای بر شمرده بر آن نوع از تربیت معلم که صرفاً معلم را برای تدریس محض در قالب مدرس به کار می گیرد، خط بطلان می کشد و ایفای نقش معلم را معطوف به تربیت، جهت گسترش شخصیت دانش آموز در ابعاد مختلف ترسیم می کند که نحوه آموختن یا مهارت در تدریس جزو ابزار آن است(مهرمحمدی، ۱۳۷۱: ۵۲)

همزمان با تشکیل نظام آموزش و پرورش به شیوه نوین و ضرورت آموزش و تربیت معلمان برای ایفای مسئولیت در این نظام جدید از سال ۱۲۹۷ ه.ش، مراکز تربیت معلم (دارالمعلمین و دارالمعلمات) تأسیس و تربیت معلم متخصص و آموزش دیده آغازگردید و از سال ۱۳۱۲ ه.ش با تصویب قانون تربیت معلم، دانشسرای مقدماتی برای آموزش معلمان دوره ابتدایی در استان های مختلف کشور ایجاد و در طول زمان بنا به مقتضیات، مراکز دیگری همچون دانشسرای مقدماتی دختران، مرکز تربیت مربی کودک، دانشسرای عالی، دانشسرای عشایری، مراکز تربیت معلم، دانشگاه تربیت دبیری و دانشگاه فرهنگیان راه اندازی گردید و مسئولیت آموزش و تربیت معلم برای دوره های مختلف تحصیلی را بعهده گرفتند. تأسیس دانشسراهای تربیت معلم دو ساله و چهار ساله، بعد از پیروزی انقلاب اسلامی کمک

شایانی به تأمین نیروی انسانی مورد نیاز دوره ابتدایی در کشور نمود، ضمن آنکه با تأسیس مراکز تربیت معلم و ورود اکثر فارغ التحصیلان دانشسراها به این مراکز، معلمان و دبیران توانمند و آموزش دیده بیشتری وارد نظام آموزشی کشور شدند و هم اکنون نیز بیشتر معلمان دوره ابتدایی و سایر دوره های تحصیلی را این افراد آموزش دیده (در دانشسراها و مراکز تربیت معلم) تشکیل می دهند .

تأسیس دانشگاه فرهنگیان با تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی از سال ۱۳۹۰ ه ش نقطه عطفی در تاریخ تربیت معلم کشور محسوب می شود؛ زیرا این دانشگاه با جذب دانشجو از طریق کنکور سراسری، ارائه واحدهای درسی و شیوه آموزش براساس سرفصل ها و دستورالعمل های وزارت علوم و بهره گیری از اساتید واجد شرایط تلاش می کند که نارسایی ها و ضعف های گذشته در مورد تربیت معلم را به حداقل برساند .

### ۳ - روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با توجه به هدف کاربردی بوده و از نظر ماهیت، توصیفی-زمینه ای می باشد؛ زیرا در پژوهش زمینه ای توجه محقق بیشتر به آن نکات و عوامل مهم و یا بامعنی است که به صورتی در شناخت گذشته و حال یا مطالعه میزان تغییرات یک مورد خاص مؤثر است. به عبارت دیگر، در این نوع پژوهش شناسایی و درک جامعی از یک دوره کامل یا قسمتی مهم از یک واحد، هدف است (نادری و سیف نراقی، ۱۳۹۲). در این پژوهش شیوه های انتخاب معلمان ابتدایی در ابعاد دانش، نگرش و مهارت با ۱۴ گویه و شیوه های آموزش و تربیت معلمان ابتدایی براساس صلاحیت های عمومی و تخصصی با ۱۵ گویه مورد مطالعه و مقایسه تطبیقی قرار گرفته اند. برای گردآوری اطلاعات مورد نیاز جهت پاسخگویی به سئوال ها از سند کاوی، مطالعات کتابخانه ای، بررسی گزارش های تحقیقی و جستجو در پایگاه های اطلاع رسانی مرتبط در شبکه جهانی اینترنت مانند یونسکو<sup>۱</sup>، پروکو<sup>۲</sup> ست<sup>۳</sup> و سایت های وزارت آموزش و پرورش کشورهای مورد مطالعه (آمریکا، ژاپن و ایران) استفاده شده است .

### ۴ - تجزیه و تحلیل داده ها

**سئوال اول:** شیوه های انتخاب معلم ابتدایی در کشورهای آمریکا و ژاپن در مقایسه با ایران چگونه است؟ ملاکهای انتخاب معلم ابتدایی براساس ابعاد دانش، نگرش و مهارت در کشورهای مورد مطالعه (آمریکا، ژاپن و ایران) در این پژوهش در جدول شماره (۲) نشان داده شده است.

جدول ۲- ملاکهای انتخاب معلم ابتدایی در کشورهای مورد مطالعه

کشورها			ملاک های انتخاب معلم
ایران	ژاپن	آمریکا	
*	*	*	۱ - سلامت جسمانی مناسب برای معلمی
تاحدودی	*	*	۲ - سلامت روانی
-	*	*	۳ - علاقه مندی به حرفه معلمی
-	*	*	۴ - توانایی مهارت های کلامی و ارتباطی

*	*	*	۵ - دارا بودن صلاحیت های اخلاقی و عقیدتی لازم
-	*	*	۶ - دارا بودن نظم و انضباط فردی
-	*	*	۷ - داشتن ظاهری آراسته و متناسب با منزلت معلمی
تاحدودی	*	*	۸ - دارا بودن توانایی های علمی لازم
تاحدودی	*	*	۹ - داشتن اطلاعات عمومی واجتماعی لازم
-	*	*	۱۰ - داشتن روحیه ابتکار و خلاقیت
-	*	*	۱۱ - داشتن روحیه انعطاف پذیری
-	*	*	۱۲ - داشتن روحیه تعهد و وجدان کاری
-	*	*	۱۳ - توانایی انجام کار گروهی و مسئولیت پذیری
تاحدودی	*	*	۱۴ - توانایی درک و قدرت حل مسایل آموزشی

بر اساس یافته های جدول شماره (۲) در کشورهای مورد مطالعه (آمریکا و ژاپن) در فرآیند انتخاب داوطلبان به سه بعد دانش (دارا بودن تواناییهای علمی، داشتن اطلاعات عمومی و اجتماعی، توانایی درک و قدرت حل مسایل آموزشی)،

نگرش (سلامت روانی، علاقمندی به حرفه معلمی، دارا بودن صلاحیت های اخلاقی و عقیدتی، داشتن روحیه ی ابتکار و خلاقیت، داشتن روحیه انعطاف پذیری، داشتن روحیه تعهد و وجدان کاری) و بعد مهارتی (سلامت جسمانی، توانایی مهارت های کلامی و ارتباطی، دارا بودن نظم و انضباط فردی، داشتن ظاهری آراسته و متناسب با منزلت معلمی، توانایی انجام کار گروهی و مسئولیت پذیری) توجه ویژه ای شده؛ در حالیکه در ایران به بعد دانش و مهارت داوطلبان در فرآیند انتخاب تا حدودی توجه شده و به بعد نگرشی داوطلبان اصلاً توجهی نشده است .

**سوال دوم:** شیوه های آموزش و تربیت معلم ابتدایی در کشورهای آمریکا و ژاپن در مقایسه با ایران چگونه است؟

شیوه های آموزش و تربیت معلم ابتدایی براساس صلاحیت های عمومی و تخصصی در کشورهای مورد مطالعه (آمریکا، ژاپن و ایران) در این پژوهش در جدول شماره (۳) نشان داده شده است .

جدول ۳- شیوه های آموزش و تربیت معلم ابتدایی در کشورهای مورد مطالعه

	کشورها		
	ایران	ژاپن	آمریکا
شیوه های آموزش و تربیت معلم			
۱ - پرورش مهارت های ارتباطی	تا حدودی	*	*
۲ - آموزش موضوعات مربوط به روان شناسی تربیتی	*	*	*
۳ - آموزش روش ها و فنون تدریس	*	*	*
۴ - آموزش سنجش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی	*	*	*

۵ - پرورش مهارت های مدیریت کلاس و مدرسه	*	*	تا حدودی
۶ - ایجاد روحیه تحقیق و پرورش مهارت های تفکر انتقادی	*	*	-
۷ - ارائه درس های خاص معلمان ابتدایی مانند آموزش علوم و ریاضی	*	*	*
۸ - شرکت دادن دانشجویان در کارورزی های مورد نیاز معلمان ابتدایی	*	*	تا حدودی
۹ - برگزاری برنامه های آموزشی زیر نظر اساتید توانمند	*	*	-
۱۰ - ارائه خدمات مشاوره های مرتبط با آموزش ابتدایی	*	*	-
۱۱ - افزایش ایمان و اعتقاد مذهبی	بی اطلاع	بی اطلاع	*
۱۲ - توجه به فوق برنامه ها در ابعاد علمی، فرهنگی، هنری و ورزشی	*	*	تا حدودی
۱۳ - ایجاد زمینه برای انجام کارگروهی	*	*	تا حدودی
۱۴ - ایجاد فضای مناسب برای پرورش منزلت های انسانی	بی اطلاع	بی اطلاع	*
۱۵ - ارائه امکانات و تجهیزات آموزشی، رایانه ای و آزمایشگاهی	*	*	تا حدودی

بر اساس یافته های جدول شماره (۳) در کشورهای مورد مطالعه (آمریکا و ژاپن) در فرایند آموزش و تربیت دانشجو معلمان به صلاحیت های عمومی (پرورش مهارت های ارتباطی، ایجاد روحیه تحقیق و پرورش مهارت های تفکر انتقادی، برگزاری برنامه های آموزشی زیر نظر اساتید توانمند، توجه به فوق برنامه ها در ابعاد علمی، فرهنگی، هنری و ورزشی، ایجاد زمینه برای انجام کارگروهی) و صلاحیت های تخصصی (آموزش موضوعات مربوط به روان شناسی تربیتی، آموزش روش ها و فنون تدریس، آموزش سنجش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، پرورش مهارت های مدیریت کلاس و مدرسه، ارائه درس های خاص معلمان ابتدایی مانند آموزش علوم و ریاضی، شرکت دادن دانشجویان در کارورزی های مورد نیاز معلمان ابتدایی، ارائه خدمات مشاوره ای مرتبط با آموزش ابتدایی) کاملاً توجه شده است؛ در حالی که در ایران نسبت به این کشورها، صلاحیت های عمومی و تخصصی کمتر مورد توجه واقع شده است.

##### ۵ - بحث و نتیجه گیری

بر اساس یافته های جدول شماره (۲) می توان چنین نتیجه گرفت که: ۱- در جذب داوطلبان حرفه ی معلمی در کشورهای مورد مطالعه (آمریکا و ژاپن) ویژگی های شخصیتی داوطلبان از قبیل ارتباط میان فردی، سرعت عمل، انگیزش، اشتیاق، خودشکوفایی و ویژگی های عاطفی داوطلبان در زمینه ی حرفه ی معلمی، به عنوان شاخص فعالیت های حرفه ی معلمی در پذیرش داوطلبان مورد توجه قرار می گیرد. در این زمینه شاخص های علاقه مندی به کار معلمی، تفکر دانش آموز محوری، حس همکاری و روابط مناسب با همکاران و شیوه ی کار متفکرانه همراه با خود راهبری و خود ارزیابی، مصاحبه و مشاهده ی تلاش و فعالیت های علمی در سمینارها ملاک قرار می گیرد. این ویژگی ها باعث ارتباط موثر با یادگیرندگان و اجرای روش

های فعال تدریس به نحو شایسته می شود. برای شناسایی ویژگی های حرفه ی معلمی از مصاحبه، مشاهده و خود ارزیابی استفاده شده است .

۲- در کشورهای مورد مطالعه (آمریکا و ژاپن) برای سنجش صلاحیت حرفه ای داوطلبان از آزمون های عملکردی، کارگاهی و موقعیت های شبیه سازی شده استفاده شده و تجارب خدمات اجتماعی و خدمات مربوط به انجمن ها هم در حکم امتیازی برای داوطلبان در نظر گرفته شده است .

۳- در دوره ی آزمایشی حرفه ی معلمی در کشورهای مورد مطالعه (آمریکا و ژاپن)، قابلیت مورد انتظار داوطلبان را گروه حرفه ای ارزیابی می کنند و پس از تأیید آنان، فرد به استخدام دائمی آموزش و پرورش در می آید .

۴- در کشورهای مورد مطالعه (آمریکا و ژاپن) برای جذب داوطلبان حرفه ی معلمی، امتیازات اجتماعی، اقتصادی و حرفه ای بسیاری، در نظر گرفته شده تا افراد شایسته و نخبه جذب حرفه ی معلمی شوند .

۵- در کشورهای مورد مطالعه و ایران به احراز صلاحیت اخلاقی توجه شده است. در این کشورها محور توجه، اخلاق حرفه ای و شاخص آمادگی برای حرفه ی معلمی است که با ابزار مشاهده، مصاحبه و خود ارزیابی سنجیده می شود . در ایران مبنای صلاحیت اخلاقی بیشتر ارزشهای اسلامی و رفتارهای دینی است . یافته های این سؤال با یافته های فرجاد ( ۱۳۸۰ )، آقازاده ( ۱۳۸۱ )، سرکارآرانی ( ۱۳۸۲ )، حبیبی ( ۱۳۸۳ )، درکی ( ۱۳۸۴ )، شاوردی ( ۱۳۸۵ )، ملایی نژاد و ذکاوتی ( ۱۳۸۷ )، شورای انقلاب فرهنگی ( ۱۳۸۷ )، همخوان می باشد، بدین صورت که پژوهش حاضر نشان داد بررسی شیوه های انتخاب معلم در این کشورها نسبت به ایران بسیار دقیق تر بوده و می توان از تجارب این کشورها برای بهبود شیوه های موجود به منظور جذب افراد مستعد استفاده کرد .

براساس یافته های جدول شماره (۳) می توان چنین نتیجه گرفت که: ۱- برنامه ی درسی تربیت معلم ایران به صورت خطی تنظیم شده و تقدم و تأخر در سها اهمیت ویژه ای دارد. عمدتاً اصالت با موضوع یا رشته تخصصی در برنامه تربیت معلم بوده است و به انتخاب رشته ها یا تخصص های گوناگون در حرفه معلمی توسط دانشجویان توجه نشده است . به طور کلی در نظام تربیت معلم ایران رویکرد موضوع محوری حاکم است و عناصر به صورت منفک در

کنار هم قرار گرفته اند . در حالی که در کشورهای دیگر از قبیل آمریکا و ژاپن محور در برنامه ی تربیت معلم « یادگیرنده » یا دانشجومعلم است و آموختن بیش از یک تخصص برای دانشجویان امکان پذیر است و قدرت انتخاب آنها در حوزه ی تربیت معلم با ارائه دروس اختیاری مطالعات فرهنگی، زبان دوم و هنر (ادبیات، موسیقی) در نظر گرفته شده است. از میان دروس اختیاری ۳۶ واحد متنوع را دانشجو- معلمان این کشورها می توانند انتخاب کنند، ولی در نظام تربیت معلم ایران به علاقه ی یادگیرنده و قدرت انتخاب در برنامه ی درسی تربیت معلم خیلی کم توجه شده است .

۲- در کشورهای پیشرفته تمرین مهارت های عملی به شکل خودآموزی، اقدام پژوهی و تحقیق و تقویت صلاحیت حرفه ی معلمی در طول خدمت دنبال شده است. در تربیت معلم ایران فقط به خود راهبری از طریق ارائه ی درس روش های مطالعه در تربیت معلم قبل از خدمت توجه شده است .

۳- برنامه ریزان تربیت معلم ایران بیشتر مقید به حجیم تر کردن کتاب های درسی تربیت معلم بوده اند، بر همین اساس موجب شده بر مفاهیم به طور سطحی تأکید شود و از مفهومی کردن مسائل تربیتی دور شوند. در حالی که در کشورهایی از قبیل ژاپن و آمریکا رویکرد فعالیت محور در برنامه های تربیت معلم حاکم بوده و به همین دلیل شرکت در جلسات رسمی و سمینارها، حضور فعال در روپارویی با اندیشه ی صاحب نظران، تهیه ی پروژه ی تحقیق، بحث و گفتگو، نقادی فعالیت های عملی معلمان و ارزیابی تدریس آنان به صورت گروهی و فردی در نظر گرفته شده است .

۴- کارورزی در این کشورها در مدارس تجربی وابسته به دانشگاه ها انجام می شود و به صورت های گوناگون از قبیل کارورزی در مدرسه، مراکز آموزشی دانشگاه ها و مدارس ویژه وجود دارد و در ایران فقط کارورزی در مدرسه انجام می شود و بیشتر بر مشاهده تأکید شده است .

۵- آموزش عملی در کشورهای صنعتی در حدود دو ترم، با اختصا ص ۱۲ تا ۱۵ هفته منحصرأ به تدریس عملی، طول می کشد و در دوره ی کارشناسی ارشد باید دانشجوی به طور پیوسته یک سال در مدرسه حضور داشته باشد و بر اساس رویکرد مدرسه محوری توسعه ی تخصصی ویژه ای حاصل گردد. در دوره آزمایشی تمرین معلمی، راهنمایان تعلیماتی، مدیران مدارس و معلمان با تجربه به طور منظم براین کار نظارت می کنند و کادر آموزشی مدارس در آموزش و ارزشیابی دانشجو- معلمان نقش ویژه ای به عهده دارد. در حالی که آموزش عملی در نظام تربیت معلم ایران در دوره ی کاردانی و کارشناسی در چهار ترم انجام می شود و بیشتر شامل فعالیت های میدانی، مانند مشاهده ی کلاس درس و مدرسه است و تدریس مستقل به ۲ الی ۳ بار محدود شده و نظارت و راهنمایی دانشجومعلمان به ندرت به صورت حرفه ای انجام می شود . در تربیت معلم ایران، مدیران و معلمان مدارس کارورزی ، در آموزش و ارزشیابی دانشجو معلمان نقش ویژه ای ندارند و نظارت و راهنمایی بر عهده ی مدرسان ناظر است و تعداد زیاد دانشجو معلمان نسبت به مدرسان ناظر و عوامل دیگر سبب شده که راهنمایی و هدایت عملی به خوبی انجام نشود .

۶- در تربیت معلم ژاپن و آمریکا، توسعه ی مهارت ها و کاربرد فناوری از طریق فعالیت های گروهی و مهارت در مدیریت و تولید دانش، به صورت خودکارآموزی در مراتب گوناگون آموزش و پرورش و دانشگاه ها دنبال شده است .

برای مثال، دروس اختیاری و سمینار آموزش معلمان در برنامه ی تربیت معلم آمریکا، حضور در گردهمایی و سخنرانی به صورت خودکارآموزی در ژاپن، یعنی این که برنامه های آموزش حرفه ای معلمان در این کشورها به صورت خودگردان سازماندهی شده؛ در حالی که در برنامه های تربیت معلم ایران بیشتر حجیم کردن منابع اطلاعاتی مدنظر بوده است .



یافته های این سؤال با یافته های فرجاد (۱۳۸۰)، آقازاده (۱۳۸۱)، سرکارآرانی (۱۳۸۲)، شعبانی (۱۳۸۳)، درکی (۱۳۸۴) شاوردی (۱۳۸۵)، عصاره (۱۳۸۶)، ملایی نژاد و ذکاوتی (۱۳۸۷)، شورای انقلاب فرهنگی (۱۳۸۷) همخوان می باشد، بدین صورت که پژوهش حاضر نشان داد بررسی شیوه های آموزش و تربیت معلم در این کشورها نسبت به ایران بسیار مفید بوده و می تواند از تجارب این کشورها در جهت بهبود شیوه های موجود در امر آموزش مناسب دانشجو معلمان استفاده کرد.

## منابع

آقازاده، احمد. (۱۳۸۱). آموزش و پرورش تطبیقی، تهران: سمت .  
سازمان برنامه و بودجه. (۱۳۷۵). آمار تحولات اقتصادی و اجتماعی ایران، تهران .  
الماسی، علی محمد. (۱۳۸۲). آموزش و پرورش تطبیقی، تهران: رشد .  
حبیبی، شراره. (۱۳۸۶). آموزش و پرورش مقایسه ای، تهران: آوای نور .  
درکی، سیمین. (۱۳۸۴). بررسی تحلیلی ویژگیهای کنونی نظام تعلیم و تربیت معلم ایران و مقایسه وجوه و تفاوت و تشابه آن با دو کشور آلمان و ژاپن، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره پیاپی ۸۴، ۱۵۱ - ۱۰۹ .  
سازمان سنجش و آموزش کشور. (۱۳۹۳). دفترچه آزمون کنکور سراسری .  
سرکارآرانی، محمدرضا. (۱۳۸۲). ۱. اصلاحات آموزشی و مدرن سازی با تأکید بر مطالعه تطبیقی آموزش و پرورش ایران و ژاپن، تهران: روزنگار  
شاوردی، شهرزاد. (۱۳۸۵). بررسی چگونگی تربیت معلم در چند نظام آموزشی و مقایسه آن با وضعیت تربیت معلم در ایران، پایان نامه دکتری دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات .  
شعبانی، زهرا. (۱۳۸۳). بررسی تطبیقی برنامه تربیت معلم در چند کشور جهان، فصلنامه تعلیم و تربیت، ۷۹ (۳) .

شورای انقلاب فرهنگی. (۱۳۸۷). نظام آموزشی کشورهای جهان. ([www.iranculture.org](http://www.iranculture.org))

صدیق، عیسی. (۱۳۳۶). تاریخ فرهنگ ایران، تهران: دانشگاه تهران .  
صدیق، عیسی. (۱۳۳۲). سیر فرهنگ در ایران و مغرب زمین، تهران: دانشگاه تهران .  
عسگریان، مصطفی. (۱۳۸۵). سازمان و مدیریت آموزش و پرورش، تهران: امیرکبیر .  
عصاره، علیرضا. (۱۳۸۶). مطالعات تطبیقی آموزش و پرورش متوسطه اول در کشورهای منتخب، تهران: دانش پژوه

فراهانی، محمد. (۱۳۸۸). بررسی شیوه های موجود و مطلوب انتخاب و تربیت معلمان ابتدایی از دیدگاه مدرسان، کارشناسان و مدیران مدارس ابتدایی استان قم، پایان نامه کارشناسی ارشد برنامه ریزی آموزشی، دانشگاه اصفهان. فرجاد، محمدعلی. (۱۳۸۰). آموزش و پرورش تطبیقی، تهران: رشد .  
کمالی، مسعود. (۱۳۸۱). جامعه مدنی، دولت و نوسازی در ایران، ترجمه کمال پولادی، تهران: آگاه .

مرادپور، جمال. ( ۱۳۹۰ ). تاریخچه تحولات برنامه درسی از آغاز تا قرن بیست و یکم. تهران: دانشگاه پیام نور

مرادپور، جمال. ( ۱۳۷۹ ). تحلیل عملکرد کمی و کیفی آموزش ابتدایی ایران از آغاز تا پیروزی انقلاب اسلامی ایران، پایان نامه کارشناسی ارشد برنامه ریزی آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن .  
مرعشی، علی اکبر. ( ۱۳۷۴ ). بررسی مهارتهای شغلی معلمان ابتدایی، فصلنامه تعلیم و تربیت، ۲. (۴۲). ۶۵-۴۸ .

معیری، محمدطاهر. ( ۱۳۸۵ ). مسایل آموزش و پرورش، تهران: امیرکبیر .  
ملایی نژاد، اعظم و ذکاوتی، علی. ( ۱۳۸۷ ). بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران، فصلنامه نوآوریهای آموزشی، ۷ (۲۶)، ۶۲-۳۵ .  
مهرمحمدی، محمود. ( ۱۳۷۱ ). نگاهی به شیوه اصلاح و نوع اصلاحات ضروری در تربیت معلم، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۳، ۳۷-۵۵ .

مهرمحمدی، محمود. ( ۱۳۷۹ ). بازاندیشی فرآیند یاددهی-یادگیری و تربیت معلم، تهران: مدرسه .  
نادری، عزت اله و سیف نراقی، مریم. (۱۳۹۴). رو شهای تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی، تهران: ارسباران .

ندیمی، محمدتقی و بروج، محمدحسین . ( ۱۳۸۵ ). آموزش و پرورش سه مقطع (ابتدایی، راهنمایی و متوسطه)، چاپ چهارم، تهران: مهرداد .

Akao, K. & Arai, A. (1993). A databook of educational statistics. Tokyo: Jiji Tsushinsha.

Claussen, W. (2006). Public school elementary principals' perceptions regarding the selection of teacher. *Educational Leadership*, 60(8), 48-52.

Darling-Hammond, L. (2006). Teachers and teaching: Signs of a changing profession, *Handbook of research on teacher education*, New York: Macmillan.

Egawa, M. & Takahashi, M. (2004). *Education keywords 137*, Tokyo: Jiji Tsushinsha.

Fieman-Nemser, S. (2005). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives Houston, *Handbook of research on teacher education*, New York: Macmillan.

Goodlad, J.I. (2007). *Teachers for our nation's schools*, San Francisco: Jossey-Bass.

Inagaki, T. & Kudomi, Y. (2004). *The culture of teachers and teaching in Japan*. Tokyo: University of Tokyo Press.

Maki, M. & Sato, A. (2002). *Education in Japan: School improvements and the future of the teaching profession*. Tokyo: Kyoiku Kaihatsu Kenkyusho.

Monbusho. (2006). *Statistical abstract of education, science and culture*. Tokyo: Printing Bureau, Ministry of Finance.

- National Research Council. (2008). Everybody counts: A report to the nation on the future of mathematics education. Washington, DC: National Academy Press.
- Roth, R.A., and Piphon, C. (2008). Teacher education standards, Handbook of research on teacher education, New York: Macmillan.
- Shimizu, K. (2003). A databook of educational statistics, Tokyo: Jiji Tsushinsha.
- Shinbori, M. (2006). Reexamination of teacher education. Tokyo: Kyoiku Kaihatsu Kenkyujo.
- Strong, M. L. (2004). Teacher Selection. National Association of Elementary school principals. Retrieved January 14, 2006, from WWW.ed .gov/update s/press EDPlan /part3.html.
- Tsukada, M. (2008). Institutionalized supplementary education in Japan: The yobiko and ronin student adaptations. Comparative Education, 24 (3), 285–303.
- U.S. Department of Education. (2006). Schools and staffing in the United States: A statistical profile, Washington, DC.

آسیب شناسی سازوکارهای حفظ و نگهداری نیروی انسانی کارآمد با تاکید برسند تحول بنیادین آموزش و پرورش

علی رضا مزیدی

گروه مدیریت، واحد علی آباد کتول، دانشگاه آزاد اسلامی، علی آباد کتول، ایران

علی اصغر اصغری<sup>۳۵۴</sup>

گروه جامعه شناسی، واحد آزادشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، آزادشهر، ایران

طیبه رجنی

گروه مدیریت، واحد علی آباد کتول، دانشگاه آزاد اسلامی، علی آباد کتول، ایران

خدیجه مهدوی

گروه مدیریت، واحد علی آباد کتول، دانشگاه آزاد اسلامی، علی آباد کتول، ایران

---

علی اصغر اصغری، شماره پرسنلی ۳۸۶۳۴۵۶۲، کد ملی ۶۲۴۹۸۶۴۳۱۸، دانشجوی<sup>۳۵۴</sup>

دکتری جامعه شناسی، دبیر و مدرس جامعه شناسی مراکز آموزش عالی استان

گلستان، شماره تماس ۰۹۱۱۲۷۲۳۰۷۳

## چکیده

با توجه به اینکه نیروی انسانی به عنوان اصلی ترین سرمایه سازمان به حساب می آید و یکی از مباحث مهم در مدیریت منابع انسانی موضوع نگهداری نیروی انسانی آن سازمان می باشد. تحقیق حاضر با هدف ارزیابی نظام نگهداری سیستم موجود سازمان آموزش و پرورش استان گلستان به آسیب شناسی سیستم فعلی نگهداری سازمان و ارائه راهکارهایی برای بهبود آن پرداخته است. برای نیل به هدف مذکور محقق تعداد ۲۰۰۰ نفر از کارکنان آموزش پرورش شهرستانهای مختلف استان گلستان را مورد بررسی قرار داده و با استفاده از پرسشنامه نظرات آنان را در مورد وضعیت موجود سیستم نگهداری آموزش و پرورش و همچنین وضعیت مطلوب در نظر آنان یا به عبارتی انتظارات کارکنان آموزش و پرورش از سیستم نگهداری کارکنان مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار داده است. محقق از این پژوهش به منظور بررسی وضعیت سیستم نگهداری نیروی انسانی از طریق سنجش ۱۳ مؤلفه: ۱- پرداخت، ۲- طرح شغل، ۳- عملکرد، ۴- آموزش، ۵- توسعه شغلی، ۶- تعهد، ۷- انسجام، ۸- رضایت کارکنان، ۹- جذب نیرو، گزینش و ارتقاء، ۱۰- ایمنی، ۱۱- بهداشت و درمان، ۱۲- بیمه و بازنشستگی، ۱۳- رفاه، مزایا و خدمات کارکنان را روی یک طیف پنج درجه ای از خیلی کم تا خیلی زیاد مورد ارزیابی قرار داده است.

بدین منظور داده های مورد پژوهش به وسیله تحلیل عامل اکتشافی بر پایه ماتریس همبستگی مورد تجزیه و تحلیل و مطالعه قرار گرفت و با توجه به نتایج حاصله بجز عامل طرح شغل و عامل تعهد که از نظر کارکنان آموزش و پرورش در حد متوسط می باشند برای سایر عوامل وضعیت موجود آموزش و پرورش از حد متوسط پایین تر و در سطح ضعیفی می باشد. همچنین نتایج حاصله نشان داد که کارکنان آموزش و پرورش انتظار دارند که میزان مناسب بودن و وضعیت سیستم نگهداری این سازمان از حد متوسط بالاتر و در حد زیاد تا خیلی زیاد قرار گیرد. بعد از مقایسه وضع موجود و مطلوب، نتایج حاصله نشانگر شکاف بین وضعیت موجود و مورد انتظار در هر یک از عوامل سیستم نگهداری کارکنان آموزش و پرورش بوده، به نحوی که بیشترین شکاف را در عامل بیمه و بازنشستگی و پس از آن رفاه و مزایا و خدمات پرسنلی شاهد بودیم.

## کلید واژه ها

حفظ و نگهداشت، سیستم نگهداری، منابع انسانی، بهسازی، آموزش و پرورش.

## مقدمه و بیان مساله

یکی از مباحث مهم در مدیریت منابع انسانی که به عنوان اصلی ترین سرمایه سازمان به حساب می آید، موضوع نگهداری نیروی انسانی است که باید برای حفظ و نگهداری آن توجه جدی نمود و به منظور اجتناب از نقل و انتقال بی رویه و نیز ترک سازمان از سوی کارکنان ضروری است که برنامه هایی برای حفظ و نگهداری نیروها تنظیم و اجرا شود.

لذا پژوهش حاضر به بررسی سیستم موجود نگهداری نیروی انسانی در آموزش و پرورش پرداخته و در انتها به ارائه راهکارهای اصلاحی آن پرداخته که می تواند سازمان را در نیل به اهداف خود یاری نماید.

هدف اصلی از این پژوهش آسیب شناسی سیستم فعلی نگهداری سازمان آموزش و پرورش و ارائه راهکارهایی برای بهبود آن می باشد که در پی پاسخ به این سؤال بوده که آیا سیستم فعلی نگهداری نیروی انسانی آموزش و پرورش می تواند در این زمینه کارآمد باشد؟ آیا از دیدگاه کارکنان این سیستم کارایی لازم را دارد و توقع کارکنان از سیستم نگهداری آموزش و پرورش چیست؟ و در انتها سیستم مذکور چگونه می تواند بهسازی گردد؟ با توجه به اهداف مورد نظر در این پژوهش محقق از دو روش همبستگی و زمینه یابی استفاده کرده است.

## مفاهیم و تعاریف

### منابع انسانی

منظور از منابع انسانی یک سازمان تمام افرادی هستند که در سطوح مختلف سازمان مشغول به کار می باشند (سعادت، ۱۳۷۵: ۱)

یا به عبارتی دیگر: "منابع انسانی شامل کلیه تجارب، دانشها، قضاوتها، ریسک پذیری ها، خرد فردی می شود که در یک سازمان وجود دارد" (آرامسترانگ، ۱۳۸۱: ۸۵)

### مدیریت منابع انسانی

عبارت است مدیریت و اداره راهبردی (بلندنظرانه) و پایدار با ارزش ترین دارایی های سازمان، یعنی کارکنانی که در آنجا کار می کنند و در کنار هم به سازمان در وصول به اهدافش کمک می کنند (آرامسترانگ، ۱۳۸۱: ۳)

## نگهداری

در متون مدیریت منابع انسانی، نگهداری در دو مفهوم مطرح است (میرسپاسی، ۱۳۷۶ : ۱۷۲)

۱- به مفهوم جلوگیری از ترک خدمت و حفظ افراد در سازمان به ویژه منابع انسانی که استراتژیک و حیاتی برای سازمان تلقی می شوند. طبعاً در این زمینه مدیریت سازمانها باید تدابیر راهبردی لازم را بکار برند.

۲- به مفهوم تأمین سلامت جسم و روان کارکنان (دسنزو و رابینز، ۱۹۸۹ : ۶۱۹)

## استراتژی حفظ و نگهداشت

هدف از راهبرد حفظ، تضمین این است که کارکنان کلیدی در سازمان و در کنار آن باقی بمانند و گردش و ریزش کارکنان که بسیار بیهوده و پرهزینه است کاهش یابد. این راهبردها بر تجزیه و تحلیل انگیزه های ماندن یا رفتن کارکنان استوار می باشد (آرمسترانگ، ۱۳۸۱).

تحقیقات و پایان نامه هایی در این زمینه در برخی دانشگاه ها و سازمان ها انجام شده است که با علل و عوامل مؤثر بر ترک خدمت کارکنان، تعهد سازمانی و رضایت شغلی آنان پرداخته است ولی تحقیقات انجام شده در زمینه چگونگی حفظ منابع انسانی، بسیار اندک می باشد.

در طرح حفظ باید به هر یک از حوزه هایی که در آنها نارضایتی و بی تعهدی کارکنان می تواند بروز کند، توجه شود (آرمسترانگ، ۱۳۸۱ : ۲۵۰-۲۴۶) که در این پژوهش تحت سرفصل های زیر این اقدامات مورد بررسی قرار گرفته است :

## پرداخت

مشکلات به دلیل وجود سیستمهای پرداخت ناعادلانه، نابرابر، یا نارقابتهی بروز می کنند. اقدامات ممکن، در این خصوص، عبارت هستند از :

- بررسی سطوح پرداخت بر اساس نتایج حاصل از بررسی ها و پیمایشهای بازار

- معرفی و ارایه یک طرح جدید برای ارزشیابی مشاغل یا بهبود طرح موجود برای تصمیم گیری درباره درجه بندی عادلانه کارها و پرداخت متعادل

- اطمینان خاطر کسب کردن از اینکه کارکنان ارتباط بین عملکرد و پاداش را درک می کنند.

- بررسی و مرور طرح های پرداخت مبتنی بر عملکرد برای مطمئن شده از منصفانه بودن آنها.

- تعدیل سیستمهای پرداخت بر اساس نتایج برای اطمینان خاطر کسب کردن از اینکه کارکنان تنها به خاطر نتایج نامطلوب مجازات نمی شوند .

- پرداخت مزایا بر اساس اولویتهای و نیازهای فردی

- مشارکت دادن کارکنان در طراحی و اجرای سیستمهای پرداخت بر اساس عملکرد و ارزیابی مشاغل

### طرح شغل

شاید نارضایتی کارکنان از جذاب نبودن کاری که انجام می دهند، باشد . شغلها باید طوری طراحی شوند که تنوع مهارتها ، اهمیت وظایف، خودمختاری(استقلال) و بازخور را حداکثر کنند و باید فرصتی برای آموزش و رشد کارکنان فراهم آورند .

### عملکرد

اگر کارکنان از مسئولیتهای خود یا استانداردهای عملکردی خود آگاه نباشند، دل زده و مأیوس خواهند شد، یا احساس کنند که کارشان و موفقیت‌هایشان منصفانه ارزیابی و تقدیر نمی شود، مأیوس و دلسرد خواهند شد . در این زمینه می توان اقدامات زیر را انجام داد :

- بیان الزامات عملکردی در قالب اهداف قابل حصول و صعب الوصول

— ترغیب کارکنان و مدیران بر توافق بر سر آن اهداف و بر سر اقدامات لازمی که باید برای تحقق آنها انجام بدهند .

— ترغیب مدیران به تقدیر از کارکنانی که خوب کار می کنند و دادن بازخور مرتب ، آگاه کننده و به آسانی قابل درک به آنها درباره عملکردشان .

- آموزش تکنیکهای بررسی عملکرد به مدیران ، تکنیکهایی چون مشاوره ، توضیح دادن روش کار سیستمهای عملکرد به کارکنان و دریافت نظر کارکنان .

### آموزش

اگر کارکنان به شکل مناسب آموزش نبینند، ممکن است جابجایی یا استعفای کارکنان افزایش یابد، یا اگر به کارکنان جدید آموزش شایسته کافی داده نشود، ممکن است دچار "بحران آشنایی با محیط جدید" شوند. طرحهای آموزش و برنامه های یادگیری که طراحی و ارائه می شوند باید ویژگیهای زیر را دارا باشند:

- به کارکنان شایستگی و اعتماد به نفس لازم را برای تأمین استانداردهای عملکرد مورد انتظار، بدهند.
- تقویت مهارتها و شایستگی های موجود.

- به کارکنان کمک کنند تا شایستگی ها و مهارتهای جدید را بدست آورند یا مسئولیتهای بزرگتری را قبول کنند و بر اساس طرحهای پرداخت بر اساس شایستگی و مهارت، درآمدی بیشتری به دست آورند.
- تضمین کنند که کارکنان جدید به سرعت دانش و مهارت اساسی لازم در زمینه کاری شان را فرا خواهند گرفت.
- بهره وری کارکنان را در داخل و خارج سازمان افزایش دهند.

### توسعه شغلی

نارضایتی از فرصتهای آتی شغل، یکی از دلایل اصلی جابجایی کارکنان است. در بازار پویا و قابل تغییر از بازار کار امروزی، دیگر ایده ایجاد فرصتهای شغلی دایمی، معنا و مفهوم ندارد و این فرایند خود برنامه دار و چند مهارتی باعث افزایش تعداد کارکنان شایسته شده است. اما برای حفظ یک نیروی کار کلیدی، سازمانها باید چیزهای بیشتری بدانند، در این موقعیت کارفرمایان باید به طریق زیر به دنبال ارائه فرصتهای شغلی باشند:

- جذب کارکنان با تجربه تر
- معرفی رویه های منظم تر برای شناسایی پتانسیلها، رویه هایی چون ارزشیابی یا مراکز توسعه
- ترغیب ارتقای کارکنان خود سازمان
- طراحی و توسعه روشهای ارتقای عادلانه تر
- توصیه و راهنمایی در خصوص مسیرهای شغلی

### تعهد

تعهد به معنی تعیین هویت خود با سازمان و تمایل به ماندن در آن می باشد (آرمسترانگ، ۱۳۸۳: ۱۰۶)



تعهد را می توان به طریق زیر افزایش داد :

- توضیح دادن مأموریت ، ارزشها و راهبردهای سازمان به کارکنان و ترغیب آنها به بررسی و اظهار نظر درباره آنها

— برقراری ارتباط دوستانه و مرتب با کارکنان با تأکید بر ارتباطات رودررو ، از طریق روشهایی چون تشکیل گروه های ارائه گزارش .

- سنجش و توجه مستمر به نقطه نظرات کارکنان .

— فراهم آوردن فرصتهایی برای کارکنان تا بتوانند نقطه نظرات خود را درباره بهبود سیستمهای کاری ارائه کنند .

- معرفی تغییرت مورد نظر در سازمان و مشاغل تنها پس از رایزنی و بررسی

### **فقدان انسجام گروهی**

کارکنان ممکن است که در صورت کنار گذاشته شدن از تیم های کاری یا پس از اعمال سیستمهای غلط احساس کنند که منزوی شده اند و دچار یأس و ناامیدی گردند . برای حل چنین مشکلی ، می توان اقدامات زیر را انجام داد :

- کار گروهی : ایجاد گروه های کاری خودمختار یا خود مدیر یا تشکیل تیمهای پروژه .

— تشکیل گروه : تأکید بر اهمیت کار گروهی به عنوان یک ارزش کلیدی، پاداش به آن دسته از کارکنان که به عنوان عضو موثر گروه ها شناخته می شوند و توسعه مهارتهای کار گروهی .

## نارضایتی کارکنان و تعارض آنها با مدیران و سرپرستان

یکی از دلایل اصلی استعفای کارکنان این است که آنها فکر می کنند تمام مدیران سازمان یا مدیران و رهبران گروه های خود آنها خوب مدیریت و رهبری نمی کنند ، یا با آنها منصفانه رفتار نمی کنند . این مشکل را به طریق زیر می توان حل کرد :

- انتخاب مدیران و رهبران گروه که از تواناییها و ویژگیهای لازم برای مدیریت و رهبری برخوردار باشند .
- آموزش مهارتهای رهبری و روشهای حل تعارض و رسیدگی به شکایتها ، به مدیران و رهبران گروه ها
- معرفی روشهای بهتر رسیدگی به شکایتها و حل مشکلات و آموزش نحوه استفاده از آن روشها .

## جذب نیرو ، گزینش و ارتقا

جابجایی یا ریزش سریع کارکنان می تواند معلول انتخاب بد یا تصمیم گیری غلط راجع به ارتقای کارکنان باشد . باید مطمئن شد که روشهای گزینش و ارتقای کارکنان یا تواناییها و ظرفیتهای کارکنان برای انجام کار محوله به ایشان ، تناسب دارد .

## ایمنی ، بهداشت ، درمان و سلامت

سازمان بهداشت جهانی سلامت را اینگونه تعریف کرده است : « وضع مطلوب و خوب جسمی، روحی و روانی و اجتماعی یک فرد» (عباس پور ، ۱۳۸۳ : ۲۵۲)

سلامت سازمانی نیز عبارت است از توانایی سازمان در حفظ بقاء و سازش با محیط و بهبود این تواناییها (همان منبع: ۲۵۳) .

برخی ، سلامت سازمانی را با بهداشت روانی در محیط کار مترادف دانسته و سازمان سالم را سازمانی می دانند که میزان افسردگی ، ناامیدی ، نارضایتی ، کم تحرکی و فشار روانی کارکنان را به حداقل ممکن برساند .

ایمنی به معنای محافظت کردن کارکنان از آسیب های مربوط به حوادث کاری است در نتیجه شناخت عوامل حادثه آفرین در محیط کار به منظور کاهش حوادث، کاری لازم است به طور کلی می توان گفت که سوانح محیط های کاری و ریشه های وقوع آن به عوامل زیر بستگی دارد (ابطحی، ۱۳۷۷ : ۳۱۴)

الف - رفتار کارکنان

ب - شرایط فیزیکی نامطلوب

ج - ابزارهای غیر استاندارد و یا فرسوده

بهداشت به معنای مصون داشتن کارکنان از بیماری و سالم نگهداشتن وضعیت جسمانی و روانی آنهاست (جزئی، ۱۳۷۵: ۲۹)

بهداشت و ایمنی حائز اهمیت است. زیرا کارکنانی که از سلامتی برخوردارند و در محیطی ایمن کار می کنند، اثر بخش تر هستند.

### بیمه و بازنشستگی

بازنشستگی عبارت از "حالتی است که کارمند رسمی دولت با داشتن شرط معینی از سن و دارا شدن سنوات معینی از خدمت، طبق قانون و به موجب حکم مقام صلاحیتدار، احراز می کند و ضمن خاتمه یافتن حالت اشتغال وی، مادام العمر مستحق دریافت حقوق بازنشستگی می گردد" (اساتید مدیریت، ۱۳۷۸: ۳)

بیمه نیز نوعی امنیت خاطر برای انسان است. بیمه عملی است که به موجب آن با پرداخت مبلغی قراردادی را با بیمه گر منعقد می کند تا در صورتی وقوع مفاد قرارداد، بتواند خسارت خود را از بیمه گر طلب کند (فرهنگ فارسی معین)؛ بیمه ها نیز انواع مختلفی دارند.

### رفاه، مزایا و خدمات پرسنلی

هدف برنامه های رفاهی کارکنان اقداماتی است به منظور تأمین سلامت جسم و روان کارکنان. در حقیقت می توان گفت که این برنامه ها، مکمل برنامه ای سلامت و ایمنی هستند، زیرا سلامت و ایمنی بدون برنامه های رفاهی و تفریحی به دست نمی آیند. (ابطحی، ۱۳۷۷: ۳۲۳)

خدمات پرسنلی از عوامل عمده حفظ و نگهداری نیروی انسانی به حساب می آید، فراهم آوردن خدمات رفاهی، تسهیلات ورزشی و بهبود کیفیت و شرایط محل کار، کمک به تهیه مسکن و غیره از وظایف خاص مدیریت کارکنان بوده و لازم است در جهت بهبود اینگونه خدمات تلاش مستمر انجام گیرد.

مزایا عبارت است از هرگونه خدمات مصوب قانونی و یا داوطلبانه، که علاوه بر دستمزد مستقیم، کارفرما تماماً یا تا اندازه ای به کارکنان می دهد (سینجر، ۱۳۷۸: ۴۹۸)

### کلیات مباحث

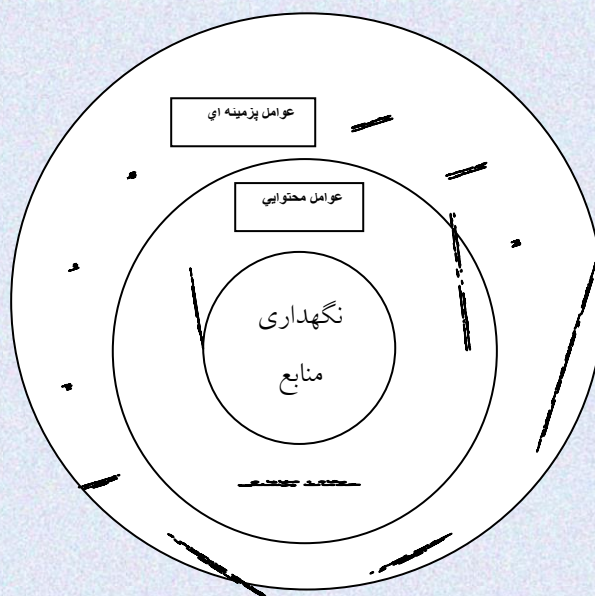
با توجه به اهمیت و جایگاه منابع انسانی در سازمانها، می توان نتیجه گرفت که : اگر سازمانی قصد دارد در آینده موفق شود باید کانون توجهات خود را مجدداً بر استعدادهای منحصر به فرد یکایک کارکنان خود و راه درست تبدیل این استعدادها به عملکرد پاینده معطوف سازد، باید تمامی ابزارها، فرایندها و طرح های ابتکاری خود را برای کشف پاسخ صحیح این سوال اساسی به کاربرد. سوالی که پاسخ آن مفهوم "انسان" را به "منبع و سرمایه انسانی" تبدیل می کند (عباس پور، ۱۳۸۲ : ۲۸۰)

از آنجایی که اقدامات نگهداری، مکمل سایر اقدامات و فرآیندهای نظام مدیریت منابع انسانی است، حتی اگر عملیات کارمندیابی، انتخاب، انتصاب، آموزش و سایر اقدامات پرسنلی به نحو شایسته انجام شود بدون توجه کافی به امر نگهداری نتایج حاصل از اعمال مدیریت چندان چشم گیر نخواهد بود (میرسپاسی، ۱۳۷۱ : ۳۳۰).

باید توجه داشت که ایجاد و توسعه فعالیت‌هایی که موجب تأمین سلامت، ایمنی، رفاه و امنیت اجتماعی کارکنان می گردد با آموزش و توسعه بهسازی مدیران سطوح بالای سازمان و به ویژه مدیران پرسنلی ارتباط مستقیم دارد. بنابراین می توان با برنامه ریزیهای آموزشی و تعالی مدیران، آنان را نسبت به اجرای این برنامه ها متعهد ساخت (ابطحی، ۱۳۷۷ : ۲۹۳).

### مدل تحقیق

با توجه به عوامل مذکور مدل نگهداری منابع انسانی به شکل زیر ترسیم می گردد (مدل تحقیق).



شکل ۱ : عوامل نگهداری منابع انسانی

## هدف پژوهش

هدف اصلی: آسب شناسی سیستم فعلی نگهداری سازمان و ارائه راهکارهایی برای بهبود آن و از جمله اهداف فرعی نیز شامل:

۱- ارزیابی نظام نگهداری موجود سازمان

۲- تعیین کاستی های موجود در سیستم نگهداری از نظر کارکنان و مدیران حوزه پرورشی و تربیت بدنی در هر یک از زمینه های مورد بررسی

۳- تعیین توقعات کارکنان و مدیران از سیستم نگهداری

۴- تعیین (شناسایی و اولویت بندی) زمینه های بهبود سیستم معطوف به رفع نواقص

۵- ارائه راهکارهای مناسب برای بهبود سیستم

## سئوالات پژوهش

در این تحقیق به جای فرضیه، سئوالات تحقیق مبنای بررسی قرار می گیرد.

۱- نظام نگهداری نیروی انسانی کارآمد دارای چه اجزایی است؟

۲- از نظر کارکنان و مدیران حوزه پرورشی و تربیت بدنی، سیستم نگهداری فعلی آموزش و پرورش دارای چه کاستی ها و نواقصی است؟

۳- توزیع کاستی ها بر حسب ابعاد مورد بررسی، چگونه است؟

۴- کارکنان و مدیران حوزه پرورشی و تربیت بدنی در هر یک از این مقوله ها (ابعاد) چه انتظاراتی از سیستم دارند؟

۵- با توجه به نواقص و انتظارات بیان شده، سیستم در چه زمینه هایی نیاز به اصلاح و بهبود دارد و چه اصلاحاتی لازم است؟ چگونه؟

۶- راهکارهای بهبود سیستم در زمینه های مورد بررسی چیست؟

## روش تحقیق

در این پژوهش با توجه به اهداف تحقیق از دو روش تحقیق استفاده شده است. روش تحقیق همبستگی و روش تحقیق زمینه یابی.

### الف) تحقیق همبستگی

شامل کلیه تحقیقاتی است که در آنها سعی می شود رابطه بین متغیرهای مختلف با استفاده از ضریب همبستگی، کشف یا تعیین شود. روش همبستگی برای دو هدف عمده به کار می رود: ۱- کشف همبستگی بین متغیرها و ۲- پیش بینی یک متغیر از روی یک یا چند متغیر دیگر (دلاور، ۱۳۷۴).

در این تحقیق از روش همبستگی به دلایل زیر استفاده شد:

- ۱- پایایی مقیاسهای پرسشنامه سیستم نگهداری آموزش و پرورش را از طریق همسانی درونی مشخص نماییم.
- ۲- ساختار عاملی پرسشنامه را از طریق تحلیل عاملی که مبنای آن محاسبه همبستگی بین متغیرها (سوالها) است، مشخص نماییم.
- ۳- با استفاده رگرسیون چند متغیره خطی (روش قدم به قدم) سهم هر یک از مولفه های ۱۳ گانه سیستم نگهداری آموزش و پرورش را در پیش بینی و تبیین تغییرات این مشخص نماییم.

## ب) تحقیق زمینه یابی

زمینه یابی یک روش پژوهشی است که به منظور جمع آوری اطلاعات درباره این مسائل که گروهی از مردم درباره یک موضوع خاص چه می دانند ، چه فکر می کنند یا چه کاری انجام می دهند، اجرا می شود (دلاور ، ۱۳۷۴ : ۱۳۸). قابل ذکر است که این روش به دلایل زیر انتخاب شد : ۱- به وسیله آن بتوانیم وضعیت موجود و مورد انتظار سیستم نگهداری آموزش و پرورش را توصیف نماییم ؛ ۲- اطلاعات وسیعی را از جامعه به دست آوریم ؛ ۳- اجزا نمونه را با یکدیگر مقایسه کنیم .

## جامعه آماری

کلیه کارکنان حوزه پرورشی و تربیت بدنی آموزش و پرورش در استان گلستان اعم از اداری و دبیر و مربی که دارای عضویت رسمی در سال ۸۶-۱۳۸۵ هستند ، جامعه آماری این تحقیق را تشکیل می دهند .

## حجم نمونه و روش نمونه گیری

نظر به اینکه جامعه مورد مطالعه در سطح استان گلستان و از نظر سطح درجه از کارکنان ستادی تا صف را شامل می شدند و متشکل از گروه های مختلف بودند ، از روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای و جهت تعیین تعداد نمونه مورد نیاز از فرمول  $n = \frac{qp'z}{d^2}$  استفاده شد که  $p$  ،  $q$  و  $d$  به ترتیب  $0/5$  ،  $0/5$  و  $0/02$  در نظر گرفته شد و با توجه به این مقادیر و سطح اطمینان ۹۵ درصد . تعداد نمونه مورد نیاز ۳۵۰ نفر به دست آمد ، در مرحله بعد نمونه محاسبه شده به نسبت حجم کارکنان هر شهرستان بین آنها توزیع شد که نمونه هر شهرستان نیز به نسبت سطوح درجاتی کارکنان آن شهرستان توزیع گردید .

## ابزار پژوهش

به منظور بررسی وضعیت موجود و مورد انتظار سیستم نگهداری آموزش و پرورش در سطح استان گلستان ، طی مراحل زیر ابزار لازم (پرسشنامه) طراحی گردید .

## ۱- استخراج مدل مفهومی تحقیق

به وسیله مطالعه مبانی نظری موضوع مورد پژوهش و همچنین مصاحبه با صاحب نظران ابعاد مهم و کلیدی سیستم نگهداری آموزش و پرورش (شکل ۱ ، مدل تحقیق) مشخص گردید .

۲- استخراج ویژگیها و شاخص های اساسی مولفه های مدل مفهومی تحقیق و ساخت پرسشنامه

۳- تعیین اعتبار پرسشنامه

به این ترتیب که ویژگی های استخراج شده دسته بندی و پس از بررسی و دو مرحله ویرایش در قالب پرسشنامه اولیه برای بررسی اعتبار محتوی . در اختیار صاحب نظران قرار گرفت . پس از بررسی نظرات و پیشنهادات صاحب نظران ، تغییرات لازم در فرم اولیه ایجاد و فرم ثانویه آزمون تهیه گردید . سرانجام فرم ثانویه آزمون در بین یک نمونه ۵۰ نفری اجرا و پس از جمع آوری پرسشنامه و تجزیه و تحلیل سوالها و رفع اشکالهای مشخص شده ، پرسشنامه نهایی تهیه و در بین نمونه آماری مورد مطالعه اجراء گردید .

۴- پایایی پرسشنامه

برای بررسی پایایی پرسشنامه به روش همسانی درونی از ضریب آلفای کرانباخ (۱۹۴۵ ، ۱۹۷۱) ، استفاده گردید . نتایج حاصله به شرح جدول شماره ۱ می باشد :

نتایج جدول شماره ۱ نشان می دهد که همه ضرایب آلفا مطلوب و رضایت بخش می باشند به نحوی که ضرایب آلفا برای مولفه بهداشت و درمان ۰/۷۶ و برای سایر مولفه ها بزرگتر از ۰/۷۶ (بین ۰/۷۶ تا ۰/۹۰) می باشد .

جدول ۱: همسانی درونی پرسشنامه بررسی وضعیت سیستم نگهداری نیروی انسانی آموزش و

پرورش

مؤلفه	ضریب آلفا
۱- پرداخت	۰/۸۴
۲- طرح شغل	۰/۸
۳- عملکرد	۰/۸۴
۴- آموزش	۰/۸۲
۵- توسعه شغلی	۰/۸۲
۶- تعهد	۰/۸۷



۰/۷۸	۷- انسجام گروهی
۰/۸۹	۸- رضایت کارکنان
۰/۸۵	۹- جذب نیرو ، گزینش و ارتقاء
۰/۹۰	۱۰- ایمنی
۰/۷۶	۱۱- بهداشت و درمان
۰/۹۰	۱۲- بیمه و بازنشستگی
۰/۸۹	۱۳- عامل رفاه ، مزایا و خدمات پرسنلی

### روش تجزیه و تحلیل داده ها

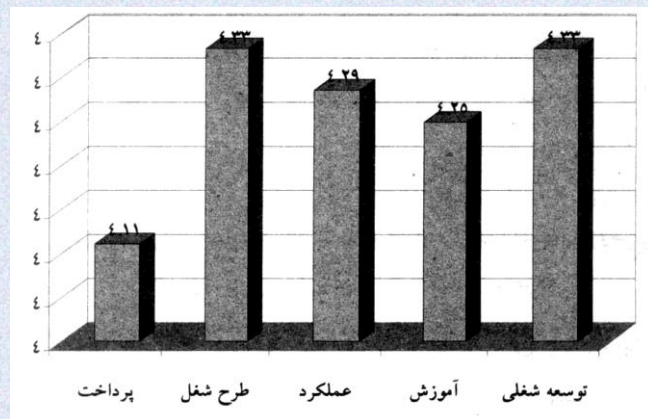
در این پژوهش جهت تجزیه و تحلیل داده های به دست آمده که با استفاده از نرم افزار SPSS 11.5 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت ، از روشهای آماری متعددی بهره گرفته شد که عبارتند از :

جداول توزیع فراوانی جهت سازماندهی داده ها و توصیف نمره های خام ، نمودار ستونی جهت توصیف تصویری داده ها ، شاخص های آمار توصیفی ، ضریب آلفای کرانباخ جهت همسانی درونیم قیاس های پرسشنامه ، تحلیل عاملی اکتشافی برای بررسی ساختار عاملی پرسشنامه ، آزمون یک نمونه ای رتبه های علامت دار ویلکاکسون برای بررسی وضعیت موجود و مورد انتظار سیستم نگهداری نیروی انسانی آموزش و پرورش آزمون دو نمونه ای رتبه ای علامت دار ویلکاکسون برای بررسی شکاف بین وضعیت موجود و مورد انتظار ، آزمون U من ویتنی و کروسکال والیس برای مقایسه نظرات پاسخگویان ، تحلیل رگرسیون چند متغیری خطی برای تعیین میزان تاثیر و سهم هر یک از مولفه های سیستم نگهداری در پیش بینی و تبیین تغییرات این سیستم .

### یافته های پژوهش

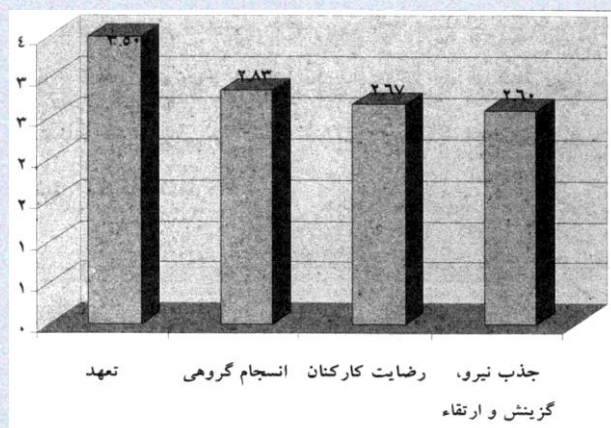
ویژگی های توصیفی پاسخگویان که یافته های به دست آمده از جداول یک بعدی هستند نشانه می دهد که بیشترین پاسخگویان در رده سنی ۳۰—۲۶ ساله متأهل و افراد تحت تکفلشان ۳ نفر می باشد . بیشترین پاسخگویان که ۷۸/۶ درصد از کل را تشکیل داده اند مرد و اکثراً مقطع تحصیلی شان دیپلم و لیسانس می باشد و از کارمندان رسمی آموزش و پرورش می باشند که در مرکز استان مشغول انجام وظیفه هستند .

در بررسی وضعیت موجود سیستم نگهداری آموزش و پرورش مشاهده می شود که فقط در عامل طرح شغل وضعیت موجود سیستم نگهداری از حد متوسط بهتر بوده است و در پرداخت و عملکرد، آموزش و توسعه شغلی وضعیت موجود از حد متوسط ضعیف تر می باشد (نمودار شماره ۱)



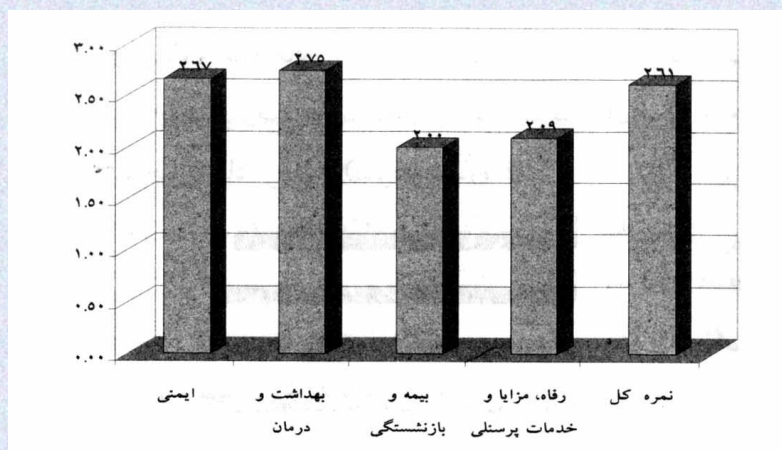
نمودار شماره ۱ - توزیع درصدی پاسخهای کارکنان آموزش و پرورش به عاملهای پرداخت، طرح شغل، عملکرد، آموزش و توسعه شغلی (وضع مورد انتظار)

همچنین عامل تعهد نیز نسبت به عامل های انسجام گروهی، رضایت کارکنان و جذب نیرو، گزینش و ارتقاء از حد متوسط بهتر و بالاتر می باشد (نمودار شماره ۲)



نموار ۲ – توزیع درصدی پاسخهای کارکنان آموزش و پرورش به عاملهای تعهد، انسجام گروهی، رضایت کارکنان، جذب نیرو، گزینش و ارتقاء (وضع موجود)

و این در حالی است که میانه محاسبه شده برای عامل های ایمنی، بهداشت و درمان، بیمه و بازنشستگی، رفاه، مزایا و خدمات پرسنلی و نمره کل سیستم نگهداری کارکنان آموزش و پرورش حاصل از نتایج آزمون رتبه های علامت دار ویلکاکسون در سطح  $p < 0/001$  کوچکتر از ۳ می باشد. به این معناست که عوامل مذکور از حد متوسط ضعیف تر می باشند (نمودار شماره ۳ و جدول شماره ۱).



نمودار شماره ۳ – توزیع درصدی پاسخهای کارکنان آموزش و پرورش به عاملهای ایمنی، بهداشت و درمان، بیمه و بازنشستگی، رفاه، مزایا و خدمات پرسنلی و نمره کل سیستم نگهداری کارکنان آموزش و پرورش (وضع موجود)

جدول ۲ - آماره های آزمون رتبه های علامت دار ویلکاکسون برای عاملهای ایمنی ، بهداشت و درمان ، بیمه و بازنشستگی ، رفاه ، مزایا و خدمات پرسنلی و نمره کل سیستم نگهداری کارکنان آموزش و پرورش

نمره کل سیستم نگهداری کارکنان ناجا	رفاه ، مزایا و خدمات پرسنلی	بیمه و بازنشستگی	بهداشت و درمان	ایمنی	Z
۳۲،۴۲۴- ۰۰۰.	۳۸،۱۵۸- ۰۰۰.	۳۷،۴۹۱- ۰۰۰.	۱۵،۶۶۶- ۰۰۰.	۱۱،۹۲۶- ۰۰۰.	سطح معنی داری دو طرفه

در بررسی انتظارات کارکنان آموزش و پرورش از سیستم نگهداری سازمان نتایج به دست آمده نشان می دهد که انتظارات کارکنان نسبت به عامل های پرداخت ، طرح شغل ، عملکرد ، آموزش و توسعه شغلی از حد متوسط بالاتر و در حد زیاد تا خیلی زیاد می باشد . همچنین برای عامل های تعهد ، انسجام گروهی ، رضایت کارکنان و جذب نیرو ، گزینش و ارتقاء و عامل های ایمنی ، بهداشت و درمان ، بیمه و بازنشستگی ، رفاه و مزایا و خدمات پرسنلی وضع مورد انتظار و انتظارات کارکنان فراتر از حد متوسط و در حد زیاد تا خیلی زیاد می باشد .

در بررسی مقایسه نظرات کارکنان مذکور و مؤنث سازمان آموزش و پرورش در خصوص وضعیت موجود سیستم نگهداری سازمان نتایج حاصله نشان می دهد که مردان نسبت به زنان وضعیت موجود سیستم نگهداری سازمان را در عامل طرح شغل بهتر ارزیابی کرده اند . در حالی که در عامل های پرداخت ، عملکرد ، آموزش و توسعه شغلی بین نظرات مردان و زنان تفاوتی وجود ندارد . همچنین مشخص شد که زنان نسبت به مردان وضعیت موجود سیستم نگهداری سازمان را در عامل ایمنی بهتر ارزیابی کرده اند . در حالی که در عامل های دیگر تفاوتی وجود ندارد . همچنین در بررسی وضعیت مورد انتظار این دو گروه مشاهده شد که زنان نسبت به مردان در خصوص عامل توسعه شغلی و ایمنی انتظارات بیشتری دارند .

در بررسی مقایسه نظرات کارکنان آموزش و پرورش در خصوص وضعیت موجود سیستم نگهداری سازمان با توجه به سطح تحصیلات نتایج حاصل از آزمون کروسکال والیس نشان داد که در عامل ایمنی ، بهداشت و

درمان و رفاه، مزایا و خدمات کارکنان اختلاف‌ها در سطح معناداری است به گونه‌ای که مثبت‌ترین ارزیابی‌ها برای کارکنان فوق‌لیسانس و بالاتر و وضعیف‌ترین ارزیابی خاص کارکنان زیر دیپلم و لیسانس می‌باشد. به این معنا که افراد با تحصیلات بالا انتظار بیشتری برای بهبود سیستم و اصلاح آن دارند و در مورد کل سیستم نیز افراد زیر دیپلم کمترین انتظار و افراد فوق‌لیسانس (بجز عامل پرداخت) بیشترین انتظار را دارند.

به این ترتیب که برای عامل پرداخت، بیشترین انتظارات خاص کارکنان لیسانس و کمترین انتظارات به کارکنان زیر دیپلم و فوق‌لیسانس بوده است. همچنین در عوامل طرح شغل عملکرد، آموزش، توسعه شغلی و نیز بهداشت و درمان و بازنشستگی بیشترین انتظارات از کارکنان لیسانس و فوق‌لیسانس و کمترین انتظارات مخصوص کارکنان دیپلم و زیر دیپلم بوده است و در بقیه عوامل اختلاف و تفاوتی معنی‌دار را شاهد نیستیم.

در بررسی مقایسه نظرات کارکنان سازمان آموزش و پرورش در خصوص وضعیت موجود سیستم نگهداری سازمان با توجه به سطح درجات کارکنان که از آزمون کروسکال والیس استفاده شد مشاهده کردیم که اختلاف معناداری در عامل‌های ذکر شده با توجه به درجات کارکنان را شاهدیم به گونه‌ای که در عامل‌های پرداخت، بهداشت و درمان و رفاه، مزایا و خدمات پرسنلی مثبت‌ترین ارزیابی مخصوص کارکنان با فوق‌لیسانس و دکتری و وضعیف‌ترین ارزیابی لیسانس و فوق‌دیپلم و پایین‌تر می‌باشد. همچنین در عامل عملکرد مثبت‌ترین ارزیابی هدیه فوق‌لیسانس وضعیف‌ترین ارزیابی مخصوص فوق‌دیپلم و پایین‌تر بوده است. در حالی که این تفاوت‌ها را در عامل‌های طرح شغل، آموزش، توسعه شغلی و همچنین بیمه و بازنشستگی نیز شاهدیم و در بقیه عوامل تفاوت معناداری را مشاهده نمی‌کنیم.

همچنین در بررسی انتظارات کارکنان از سیستم نگهداری به تفکیک سطح درجه در عامل پرداخت، تعهد، رضایت کارکنان و ایمنی بیشترین انتظارات کارکنان فوق‌لیسانس و دکتری و کمترین انتظارات از کارکنان لیسانس و پایین‌تر بوده است. همچنین در عامل طرح شغل و عملکرد و جذب و گزینش و ارتقاء نیرو بین فوق‌لیسانس و لیسانس انتظاراتی را شاهدیم در صورتی که در بقیه عوامل نگهداری نیروی انسانی تفاوت معناداری را با توجه به نوع مدرک کارکنان شاهد نیستیم.

در بررسی وضعیت موجود انتظارات کارکنان صف و ستاد از سیستم نگهداری کارکنان آموزش و پرورش متوجه شدیم که در عامل پرداخت و ایمنی انتظارات کارکنان ستاد مثبت‌تر از کارکنان صف بود و این در حالی است که در عامل‌های آموزش و انسجام گروهی کارکنان صف انتظاراتشان مثبت‌تر از کارکنان ستاد بوده است.

در نهایت در بررسی مقایسه نظرات کارکنان آموزش و پرورش در خصوص سیستم نگهداری سازمان با توجه به محل سازمان خدمت‌پاسخگویان شاهد آن بودیم که در عامل‌های پرداخت طرح شغل، عملکرد، توسعه

شغلی، تعهد، رضایت کارکنان و ایمنی و رفاه و مزایا و خدمات پرسنلی، مثبت ترین ارزیابی های خاص کارکنانی است که در مرکز و پایگاه مشغول به خدمت می باشند و ضعیف ترین ارزیابی و نارضایتی از سیستم نگهداری خاص کارکنانی است که در مناطق و شهرستان ها مشغول به خدمت هستند. لذا پیشنهاد محقق این بود که توجه بیشتری به شهرستان ها معطوف شود.

## نتیجه گیری

پژوهش حاضر به بررسی وضعیت موجود و مورد انتظار سیستم نگهداری کارکنان آموزش و پرورش در استان گلستان از طریق سنجش ۱۳ مولفه: پرداخت، طرح شغل، عملکرد، آموزش، توسعه شغلی، تعهد، انسجام گروهی، رضایت کارکنان، جذب نیرو، گزینش و ارتقاء، ایمنی، بهداشت و درمان، بیمه و بازنشستگی، رفاه، مزایا و خدمات پرسنلی پرداخته است و با توجه به نتایج حاصله از آزمون های مختلف که پس از تجزیه و تحلیل پاسخگویان به پرسشنامه محقق ساخته به دست آمده شواهد آن بودیم که بجز عامل طرح شغل و عامل تعهد که از نظر کارکنان آموزش و پرورش در حد متوسط می باشند، برای سایر عوامل وضعیت موجود آموزش و پرورش از حد متوسط پایین تر و در سطح ضعیفی می باشد. و همچنین نتایج به دست آمده از بررسی انتظارات کارکنان آموزش و پرورش نشان می دهد کارکنان آموزش و پرورش انتظار دارند که میزان مناسب بودن وضعیت سیستم نگهداری این سازمان از حد متوسط بالاتر و در حد زیاد تا خیلی زیاد باشد. همچنین نتایج حاصله نشان دهنده شکاف بین وضعیت موجود و مورد انتظار در هر یک از عوامل سیستم نگهداری کارکنان آموزش و پرورش بوده به این معنا که وضعیت کلی سیستم نگهداری کارکنان آموزش و پرورش منطبق با وضع موجود نمی باشد و کارکنان انتظار بیشتری نسبت به وضعیت موجود دارند. به طور نمونه میانه های محاسبه شده برای وضع موجود و مورد انتظار حاکی از آن است که کارکنان میزان مناسب بودن وضعیت کنونی سیستم خدمات رفاهی را در حد کمتر از متوسط و تقریباً ضعیف ارزیابی کرده اند در حالی که انتظار دارند، میزان مناسب بودن وضعیت سیستم نگهداری این سازمان برای رفع نیازهای کارکنان در حد متوسط بالاتر و در حد زیاد تا خیلی زیاد مناسب باشد. با توجه به شکاف موجود و مطرح شده بین وضعیت موجود و مورد انتظار بیشترین شکاف را در عامل بیمه و بازنشستگی و پس از آن در عامل رفاه، مزایا و خدمات پرسنلی و پرداخت شاهد هستیم.

## پیشنهادات

۱— با توجه به اینکه ۸۱/۵ درصد کارکنان آموزش و پرورش میزان مناسب بودن وضعیت پرداخت را در آموزش و پرورش در حد کم و خیلی کم ارزیابی کرده اند و همچنین ۸۸/۹ درصد کارکنان انتظار دارند که میزان مناسب بودن وضعیت پرداخت در آموزش و پرورش در حد زیاد تا خیلی زیاد باشد، لذا پیشنهاد می

شود که سیستم پرداخت در مورد پژوهش قرار گیرد و طرح هایی جهت اصلاح آن تهیه و اجرا گردد. ضمناً موارد زیر در امور پرداخت پیشنهاد می شود:

الف - در جهت ارزشیابی مشاغل یا بهبود طرح موجود برای تصمیم گیری درباره درجه بندی عادلانه کارها و پرداخت متعادل، طرح های جدید تهیه و اجرای شود.

ب - توجیه و تفهیم کارکنان راجع به این موضوع که بین عملکرد و پاداش ارتباط وجود دارد، صورت گیرد.

ج - انجام بازنگری و بررسی طرح های پرداخت جهت حصول اطمینان از اینکه پرداختها بطور منصفانه بر مبنای عملکرد صورت می گیرد.

د - مزایا بر اساس اولویتهای و نیازهای فردی پرداخت شود.

ه - کارکنان در طراحی و اجرای سیستمهای پرداخت بر اساس عملکرد و ارزیابی مشاغل، مشارکت داده شوند.

۲- با توجه به اینکه ۳/۱ درصد کارکنان انتظار دارند که میزان مناسب بودن وضعیت طرح شغل در حد زیاد تا خیلی زیاد باشد لذا پیشنهاد می شود که:

الف - شغلها به گونه ای طراحی شوند که تنوع مهارتها، اهمیت وظایف، اختیارات و استقلال بیشتر در کارها و بازخورد را حداکثر نماید.

ب - برای آموزش و رشد کارکنان فرصت و زمینه لازم فراهم شود.

۳ - در حدود نیمی از کارکنان (۴۹/۶ درصد) وضعیت عملکرد را در حد کم و خیلی کم ارزیابی کرده اند. لذا توصیه می شود که مدیریت عملکرد در مورد پژوهش قرار گیرد، همچنین با توجه به یافته های تحقیق در خصوص بهبود وضعیت عملکرد در موارد زیر پیشنهاد می گردد.

الف - الزامات عملکردی در قالب اهداف قابل حصول بیان شود.

ب - کارکنان و مدیران را تشویق نمود تا بر اهداف و اقداماتی که برای تحقق اهداف لازم است، توافق داشته باشند.

ج - مدیران و مسئولان ترغیب شوند تا از کارکنانی که خوب کار می کنند تقدیر نمایند و اطلاعات بازخورد مرتب، آگاه کننده و قابل درک درباره عملکرد کارکنان به آنها ارائه نمایند.

د - مدیران و مسئولان در زمینه عملکرد، بررسی عملکرد و نیز مدیریت عملکرد باید آموزشهای لازم را فراگیرند.

۴- با توجه به فاصله وضعیت موجود و وضعیت مورد انتظار در زمینه آموزش پیشنهادات زیر توصیه می شود:

الف - آموزش کافی و مناسب برای سطوح و رده های مختلف طراحی و ارائه شود .

ب - طرح های آموزشی و برنامه های یادگیری به گونه ای طراحی شوند که دارای ویژگیهای زیر باشند :

الف) شایستگی و اعتماد به نفس لازم را برای تأمین استانداردهای عملکرد مورد انتظار در کارکنان ایجاد کند ، و مهارتها و شایستگی های موجود آنان را تقویت نموده در کسب شایستگی و مهارتهای جدید یاری گر آنان باشد .

ب) این طرح ها بتوانند بهره وری کارکنان در داخل و خارج سازمان را افزایش دهند .

ج ) این طرح ها کارکنان جدید را به سرعت به دانش و مهارت اساسی لازم مجهز نمایند تا این کارکنان آغازی خوب در کار خود داشته باشند .

۵- با توجه به فاصله بین وضعیت موجود و وضعیت مورد انتظار کارکنان ناجا در زمینه توسعه شغلی و نیز با اذعان به اینکه نارضایتی از فرصتهای آتی شغل ، یکی از دلایل اصلی جابجایی کارکنان است ، لذا برای حفظ نیروی کار مفید و کلیدی پیشنهاد می شود که :

الف — سازمان در جذب و گزینش نیرو تلاش کند تا نیروهای شایسته تر و تجربه تر را جذب نماید و برنامه هایی جهت شناسایی پتانسیل ها و رشد افراد در جهت استعدادهای آنان داشته باشد .

ب - روشهای ارتقای عادلانه تری برای سازمان طراحی شود و کارکنان در خصوص مسیره های شغلی راهنمایی وارشاد گردند .

۶- با توجه به اینکه نتایج نشان دهنده تعهد نسبتاً بالای کارکنان (۵۶/۱ درصد) می باشد ، لذا در خصوص افزایش بیش از پیش تعهد کارکنان پیشنهاد می شود که :

الف — رسالت، ارزشها و راهبردهای سازمان برای کارکنان تشریح شود و از ایشان خواسته شود تا درباره آن اظهار نظر نمایند .

ب - ارتباطات دوستانه و مرتب با کارکنان ترویج شود و ارتباطات چهره به چهره و ارائه گزارش توسعه یابد .

ج — به نظرات و پیشنهادهای کارکنان اهمیت داده شود و زمینه های ارائه نظرات برای بهبود سیستمهای کاری فراهم گردد به گونه ای که ارائه نظرات و پیشنهادهای از سوی کارکنان بصورت فرهنگ نهادینه شده درآید .

۷- در زمینه عامل انسجام گروهی و بیشتر کردن این انسجام در بین کارکنان و در جهت بهبود هرچه بهتر وضع موجود پیشنهاد می شود که :

الف - در مواردی که لازم است ، گروه های کاری خود مختار یا خودمدیر و یا تیمهای پروژه تشکیل شود .



ب — بر اهمیت کار گروهی بعنوان یک ارزش کلیدی تاکید شود. همچنین مهارت‌های کار گروهی در کارکنان توسعه یابد.

۸ - با توجه به اینکه ۹۲/۴ درصد کارکنان انتظار دارند که میزان مناسب بودن وضعیت رضایت در حد زیاد تا خیلی زیاد باشد. توصیه می شود که در تحقیق جداگانه ای رضایت کارکنان مورد بررسی قرار گیرد. همچنین با توجه به یافته های تحقیق جهت افزایش رضایت کارکنان پیشنهاد می شود که:

الف — مدیران و مسئولان (بخصوص برای کارهای گروهی) انتخاب شوند که از توانایی ها و ویژگیهای لازم برای مدیریت و رهبری برخوردار باشند.

ب — به مدیران، مسئولان گروه ها، مهارت‌های رهبری و روشهای حل تعارض و رسیدگی به شکایات آموزش داده شود.

۹ — توصیه ای که در خصوص سیستم جذب، گزینش و ارتقاء در آموزش و پرورش با توجه نتایج حاصله می شود، اینکه تحقیق جامعی در این زمینه صورت گیرد ولیکن با توجه به یافته های این پژوهش پیشنهاد می شود که:

الف — روش های جذب، گزینش و نیز شیوه های ارتقای کارکنان، بررسی و بازنگری شده، بهبود مستمر داشته باشد و متناسب با نیازهای سازمان متحول شود.

ج — در هنگام جذب نیرو، درباره مزایای شغل پیشنهادی، اغراق و مبالغه نشود زیرا این امر در کارکنان، انتظارات غیر واقعی ایجاد نموده، سازمان را در آینده با مشکلات عدیده ای مواجه می سازد.

۱۰ - سازمان آموزش و پرورش به این دلیل که دارای مأموریت‌های متنوعی می باشد لذا برخی پرسنل با توجه به نوع کار خود، وضعیت موجود ایمنی را مناسب و کافی می دانند در حالیکه برخی دیگر که در سایر حوزه های فعالیتی مشغول خدمت هستند توجه به نوع کار و خطرات و مسائل مربوط، خواهان افزایش میزان مناسب بودن ایمنی در حد زیاد و خیلی زیاد می باشند. لذا توصیه می شود که طی پژوهشی جداگانه موضوع ایمنی و میزان نیاز به آن در مشاغل و حوزه های فعالیتی مختلف بررسی شده و در مواردی که می طلبد میزان ایمنی در حد زیادی باشد، مشخص گردد. ضمناً به این نکته باید توجه داشت که هر یک از مشاغل (یا دسته های مشاغل) تدابیر ایمنی خاص اندیشیده شود.

۱۱ — در زمینه بهداشت و درمان با توجه به شکاف زیاد بین وضعیت موجود و وضعیت مورد انتظار و مطلوب کارکنان توصیه می شود که در این خصوص سازمان تدابیر و اقدامات مقتضی را بعمل آورد. لذا پیشنهاد می شود با توسعه بیمه های درمانی و نیز افزایش مراکز درمانی در این وضعیت را بهبود بخشد. ضمناً می توان از طریق جلب همکاری سایر سازمانهای دولتی نظیر دانشگاه علوم پزشکی استان و ... از امکانات آنان در جهت ارتقاء وضعیت بهداشت و درمان در آموزش و پرورش استفاده نمود.

۱۲— با توجه به نتایج به دست آمده از بررسی عامل بیمه و بازنشستگی کارکنان و وضع موجود و انتظارات کارکنان، این عامل می تواند به عنوان زنگ خطری برای سازمان محسوب بشود لذا پیشنهاد می شود که:

الف - سازمان وضعیت بیمه و بازنشستگی کارکنان را طی تحقیق جداگانه ای بررسی نماید.

ب - بیمه های مختلف را برای افراد توسعه دهد و تدابیر حمایتی بیشتری را برای بازنشستگی کارکنان اتخاذ کند.

ج — با توجه به اینکه بازنشستگان فعلی آئینه آینده شاغلین کنونی هستند لذا پیشنهاد می شود که وضعیت معیشتی و نیز منزلت بازنشستگان و خانواده آنها بهبود یابد و ارتباط آنان با سازمان به انحای مختلف بیشتر شود تا بتوان از تجارب آنها به نفع سازمان استفاده نمود. نه اینکه بازنشستگان احساس کنند که آنان قوم از یاد رفته می باشند.

۱۳— با توجه به نتایج حاصله و شکاف بین وضع موجود و انتظارات کارکنان عامل رفاه، مزایا و خدمات پرسنلی نیز به نوبه خود می تواند زنگ خطری برای سازمان محسوب شود. پیشنهادهای که می توان در این زمینه ارائه داد شامل موارد زیر است:

الف - تحقیق جداگانه ای در خصوص رفاه، مزایا و خدمات پرسنلی با در نظر گرفتن ابعاد مختلف آن صورت گیرد.

ب — رفاه، مزایا و خدمات پرسنلی بصورت عادلانه در سطح استان در اختیار کارکنان قرار گیرد و امکانات موجود، توزیع جغرافیایی عادلانه ای داشته باشند.

ج — چنانچه در برخی نقاط استان امکانات رفاهی وجود ندارد، سازمان با ارائه سایر خدمات به کارکنان در آنجا این کمبود را جبران نماید.

د — امکانات متناسب با نیازهای کارکنان در سنوات مختلف خدمتی و سطوح گوناگون ارائه شود. مثلاً کارکنان جدید نیازهایی دارند و کارکنانی قدیمی در شرف بازنشستگی نیازهایی دیگر دارند.

ه - تا حد امکان، رفاه، مزایا و خدمات به گونه ای باشد که خانواده نیز بهره مندی از این امکانات را احساس کند؛ مثلاً تأمین مسکن در اولویت قرار گیرد.

و- حمایتهای قانونی در مورد کارکنان به صورت فراگیر انجام شود تا کارکنان بتوانند با دلگرمی بیشتری انجام وظیفه نمایند.

ز - سازمان به مشکلات روحی و رفتاری های خانوادگی کارکنان توجه ویژه داشته باشد.

ح — امکانات رفاهی در بلند مدت توسعه یابد و در مواردی که سایر سازمانها امکانات مناسب تری دارند با ایجاد ارتباط با آن زمینه استفاده پرسنل از آن امکانات فراهم شود.

ط — سعی سازمان این باشد که عدالت در همه زمینه ها رعایت شود و امکانات موجود بصورت عادلانه مورد بهره برداری قرار گیرد .

## منابع و مأخذ

### منابع فارسی

- ۱— آرمسترانگ ، مایک (۱۳۸۳) ، راهبردهای منابع انسانی، چاپ دوم، ترجمه دکتر خدایار ابیلی و حسن موفق، تهران: نشر فرا .
- ۲— آرمسترانگ، مایکل (۱۳۸۱)، مدیریت استراتژیک منابع انسانی، ترجمه دکتر سیدمحمد اعرابی و داود ایزدی، تهران: دفتر پژوهشهای فرهنگی .
- ۳— ابطحی، سیدحسین(۱۳۷۷)، مدیریت منابع انسانی و فنون امور استخدامی، چاپ اول، تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی .
- ۴— جزنی، نسرين (۱۳۷۵)، مدیریت منابع انسانی، چاپ اول، تهران: نشر نی .
- ۵— جمعی از اساتید مدیریت (۱۳۷۸)، مجموعه پانزدهم، چاپ اول، تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی .
- ۶— دلاور، علی (۱۳۷۸)، مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی، چاپ سوم، تهران: انتشارات رشد.
- ۷— سینجر، مارک ج. (۱۳۷۸)، مدیریت منابع انسانی، ترجمه دکتر فریده آل آقا، چاپ اول، تهران : مرکز آموزش مدیریت دولتی .
- ۸— عباس پور، عباس (۱۳۸۲)، مدیریت منابع انسانی پیشرفته (رویکردها، فرایندها و کارکردها)، چاپ اول، تهران: سمت .
- ۹— میرسپاسی، ناصر (۱۳۷۱)، مدیریت منابع انسانی و روابط کار (نگرشی نظام‌دار)، چاپ دهم، تهران: ناشر مؤلف .
- ۱۰— میر سپاسی، ناصر (۱۳۷۶)، مدیریت منابع انسانی و روابط کار ، تمرین و مقالات، چاپ اول، تهران: انتشارات شروین .

### منابع لاتین

11- Decenzo, David A. & Robbins, Stephen P. (1989). *Personnel / Human Resource Management 3rd Ed., Prentice-Hall of India, New Dehle .*

تربیت معلم در ایران از مشروطه تا پهلوی دوم  
بررسی موردی علل، چگونگی و فرایند تغییر مصوبات مجلس شورای ملی:  
(۱۲۸۵-۱۳۲۰ ه.ش)

احمد ابوحمزه<sup>۳۵۵</sup>

چکیده

تاسیس نهاد تربیت معلم در حوزه آموزش یکی از مهمترین اقداماتی بود که در چهارچوب سیاست‌های دولت‌های مشروطه و پهلوی اول در ایران به اجرا گذاشته شد. مجلس شورای ملی در تدوین قوانین آموزشی، و همچنین مصوبات مربوط به تربیت معلم نقشی تأثیرگذار ایفا نمود. موضوع پژوهش حاضر، توصیف و تبیین رابطه میان برنامه تربیت معلم و قوانین مصوب آن در مجلس شورای ملی در دو دوره تاریخی ایران، یعنی مشروطه و پهلوی اول است. متفکران و نواندیشان در این دوران زمینه‌های لازم را برای تاسیس نهادی بنام تربیت معلم فراهم ساختند. پرسش مقاله حاضر این است که تاسیس تربیت معلم در ایران بر اساس مشروح مذاکرات و قوانین مصوب مجلس شورای ملی، در دوره مشروطه و پهلوی اول چه روندی را طی کرده است؟ همچنین این سوال بررسی می‌شود که: علل، زمینه‌ها و پیامدهای تصویب قوانین مربوط به تربیت معلم از دوره مشروطه به چه سمتی پیش رفته و در دوره پهلوی اول چگونه بود؟ یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که با گذشت زمان مصوبات مجلس شورای ملی، هر دوره تقریباً "نسبت به دوره قبل کامل تر شده و تا حدودی دامنه تاثیر نواندیشان و روشنفکران در حمایت از تربیت معلم بیشتر گردیده است. این موضوع باعث گردیده که تربیت معلم در نهاد تازه تاسیسی مانند دانشگاه تهران تحلیل رود و به شکل کلان آن به صورت نهادی دانشگاهی همسان گردد. روش پژوهش در نوشتار حاضر، روش اسنادی و کتابخانه‌ای است و تجزیه و تحلیل اطلاعات بر اساس داده‌های تاریخی و با اتکاء به اسناد و مدارک حقوقی یعنی قوانین مصوب مجلس شورای ملی صورت پذیرفته است.

کلیدواژه: تربیت معلم، مجلس، قوانین، مشروطه، پهلوی اول.

مقدمه

بر اساس اسناد و شواهد تاریخی در گذشته آموزش و پرورش ایران، نظام سامان یافته ای جهت تربیت معلم، استخدام یا برقراری حقوق و مقرری برای معلمان به صورت رسمی وجود نداشته است. بررسی سیر نظام آموزشی ایران در دوره معاصر بیان گر این مسئله است که دو دوره مهم تاریخی در شکل گیری نهادهای آموزشی، تاثیر گذار بوده است. دوره اول از اواسط حکومت قاجاریه و سپس در نهضت مشروطه خواهی پیگیری شد و بنیان گذاری نظام آموزشی امروز ایران با ایجاد نهاد مدرسه مدرن آغاز گردید. نقطه عطف این دوره تاسیس «تربیت معلم در ایران» محسوب می شود. دوره دوم با روی کار آمدن رضاشاه آغاز می گردد و با زمینه های از تحولات عمیق اجتماعی، سیاسی، اقتصادی ادامه پیدا می نماید. این تغییرات مهم و گسترده بر روند نوسازی آموزشی تاثیر گذار بوده و باعث اقدام برای همگانی کردن و حاکمیت عمومی دولت بر آموزش گردید. به نظر بیشتر پژوهشگران در این دوره، نگرش اصلاحات از بالا در میان دولتمردان، به یک نظام آموزشی متمرکز منجر شد. در این میان مجلس به عنوان یک نهاد تعیین کننده در جریان نوسازی کشور از این تحولات برکنار نماند و به صورت یک نهاد دگرگون ساز و تجددخواه بر این فرایند تاثیر گذاشت. از دوره مشروطه تا پایان دوره پهلوی اول مجلس به عنوان نهادی برخاسته از دوره مشروطه خواهی و مشروعیت دهنده به اقدامات و اعمال دولت در جهت گسترش مدارس و تربیت معلم مورد توجه بیشتری قرار گرفت و از جانب دیگر وجود قدرت لازم امکان تحقق مصوبات آن را بیش از پیش فراهم ساخت.

این پژوهش سعی دارد تا نقش مجالس شورای ملی را در انجام تربیت و استخدام معلم، به ویژه در نوسازی نظام آموزشی آشکار نماید و تحلیلی تاریخی از آن ارائه دهد، زیرا بر این باور است که بخش مهمی از تحولات اساسی پیرامون نوسازی در نظام آموزشی و سیاست گذاری های آن، در درون مجلس که پایگاه طبقات و گروه های خواستار اصلاحات بوده صورت پذیرفته و طی این مدت تثبیت گردیده است. ضرورت ایجاد و شکل گیری تربیت معلم در ایران تأثیرات مهمی بر تربیت نسل آینده ایفا کرد. این تأثیرات از مصوبات و قوانین مجلس شورای ملی شروع گردید و مبنای تحول و دگرگونی های نظام آموزشی شده است. بررسی این موضوع برای فهم لایه های پنهان تاریخ معاصر ایران نیز بسیار حائز اهمیت است. ابعاد و زوایای ناشناخته زیادی در این زمینه باقی مانده است که ضرورت تحقیق را بیشتر می نماید و تحقیق در این موضوع می تواند پیامدهای مداخله مجلسیان را در امر تربیت معلم روشن و تبیین کند.

## ۱. ادبیات پژوهش

تاکنون هیچ تحقیق جامع و مستقلی در زمینه توصیف و تبیین مصوبات و قوانین مجلس شورای ملی در حوزه تربیت معلم در دوره مشروطه و پهلوی اول به نگارش درنیامده است. در برخی کتابها و مقالاتی که درباره تاریخ و تحولات این دوران نوشته شده اند، تنها اشارات کوتاه و گذرایی به این موضوع صورت گرفته است. بیشتر مطالعات و پژوهش های انجام شده توسط پژوهشگران داخلی و خارجی تاکنون معطوف به برخی از عملکردهای دولت، وزیران و مجلس در روند تاسیس و چگونگی شکل گیری تربیت معلم بوده و از نقش مجلس به عنوان مشروعیت دهنده اقدامات و عملکرد این نهاد آموزشی بازمانده اند. لذا در این پژوهش متناسب با موضوع مورد نظر، تصمیمات قانونی مجلس شورای ملی در امر تربیت معلم از دوره مشروطه تا پایان دوره پهلوی اول را در

رابطه با برنامه‌های استخدام و ارتقاء معلمان بررسی خواهیم کرد. برخی از منابع مهم در مورد مصوبات مجلس با موضوع آموزش که در این جا به آن‌ها اشاره خواهیم کرد عبارتند از:

کتاب نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن نوشته دیوید مناشری (۱۳۹۷)، نویسنده تحولات آموزشی جدید ایران را از سال (۱۱۹۰ ه.ش)، یعنی تاریخ اولین اعزام دانشجویان به اروپا تا پایان دوران پهلوی و در ادامه دهه اول جمهوری اسلامی ایران را بررسی می‌کند. نویسنده در این کتاب کوشیده است بسط و نقش ویژه نظام آموزشی را در تغییر تدریجی نظام ایران قدیم و ظهور ایران مدرن را به واسطه تربیت نخبگان جدید تبیین کند.

کتاب سرگذشت و سوانح دانشگاه در ایران نوشته مقصود فراستخواه (۱۳۸۸)، نویسنده بررسی تاریخی آموزش عالی و تحولات اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی موثر بر دانشگاه را در ایران از گذشته‌های باستانی تا دهه دوم انقلاب اسلامی به صورت کامل بررسی می‌نماید. روند دانشگاه ایرانی در قبل از انقلاب و بعد از آن، چالش‌های نظام آموزش عالی از بعد تاریخی و سیاسی، و همچنین ساختار و نهاد دانشگاه در این کتاب بررسی و مطالعه می‌گردد.

کتاب دولت و فرهنگ در ایران (۱۳۵۷-۱۳۰۴) نوشته محمدعلی اکبری (۱۳۸۲)، نویسنده در این کتاب اوضاع فرهنگی ایران در عصر پهلوی اول و دوم را پس از نگاهی گذرا به دوره قاجار مورد کاوش قرار داده است. ویژگی عمده این کتاب نگاه به تاسیس نهادهای جدید با توصیف قوانین و مقررات فرهنگی توسط مؤلف است که با تکیه بر داده‌های آماری به تحلیل مسایل فرهنگی برهه تاریخی مورد نظر می‌پردازد.

کتاب مدارس جدید در دوره قاجاریه نوشته اقبال قاسمی پویا (۱۳۷۷)، مؤلف این کتاب، علاوه بر جمع‌آوری و ارائه اطلاعات جامعی از مدارس و مراکز دوره قاجار سه فصل اثر خود را به مباحثی تحلیلی در مورد سابقه و پیش زمینه پیدایش و ورود معارف جدید در ایران اختصاص داده است.

کتاب تاریخ مؤسسات تمدنی در ایران (۱۳۷۶) نوشته حسین محبوبی اردکانی، نویسنده در این کتاب کوشیده است تاریخچه ورود تأسیسات و نهادهای جدید در ایران را که در سایه پیشرفت‌ها و تحولات مدرن غرب به وجود آمده توضیح دهد.

همچنین دو تحقیق « بررسی جایگاه انتخاب و تربیت معلم در ساختار تشکیلاتی وزارت آموزش و پرورش » توسط کیومرث فلاحتی (۱۳۸۸) و « بررسی سیر تاریخی و تکوینی تربیت معلم در ایران از آغاز تاکنون. ۱۲۹۰ تا ۱۳۹۰ ه.ش » توسط احمد صافی (۱۳۹۰) برای پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت انجام گردیده است. هر دو این تحقیقات به صورت خیلی مختصر به موضوع مجلس و تربیت معلم پرداخته‌اند.

به طور کلی، این آثار بیشتر به ویژگی‌ها و عملکرد دولت‌ها در دوره مشروطه و پهلوی اول می‌پردازند،<sup>۳۵۶</sup> و از برنامه‌های تربیت معلم و آموزش معلمان و رابطه آن با مصوبات مجلس شورای ملی کمتر سخنی گفته‌اند. به رغم اهمیت موضوع، نقش مجلس شورای ملی در پویش‌های سیاسی و اجتماعی ایران نادیده گرفته شده است. در این مقاله تلاش خواهیم کرد به نقش و رابطه مصوبات و قوانین مجلس شورای ملی بر تغییرات نهاد تربیت معلم در ایران بپردازیم.<sup>۳۵۷</sup>

## ۲. سیر تاریخی تاسیس نهاد تربیت معلم مدرن در ایران

برخورد و ارتباط با غرب، به ویژه تماس فکری و ایدئولوژیکی از طریق نهادهای نوین آموزشی، زمینه رواج مفاهیم، اندیشه‌های جدید و گرایش‌های نو را فراهم ساخت. تا قبل از نهضت مشروطیت و علیرغم رواج فعالیت‌های آزادیخواهانه و تجدد طلبی در میان مردم تا پایان قرن سیزدهم قمری، هیچ گونه کوششی برای استقرار یک نظام فراگیر تربیت معلم نه از جانب دولتمردان و نه از سوی آزادی خواهان و فرهنگ دوستان به عمل

---

(۳۵۶) برای اطلاعات بیشتر و جدید تر در این زمینه نگاه کنید به: رینگر، مونیکا. ام. آموزش، دین و گفتمان اصلاح فرهنگی در دوره قاجاریه. ترجمه مهدی حقیقت‌خواه. تهران: انتشارات ققنوس، ۱۳۸۱؛ سجادی، جمال. تاریخ تحول و جریان‌های فکری آموزش و پرورش ایران در روزگار قاجار (همراه با بررسی اندیشه‌های مهدی قلی هدایت (مخبرالسلطنه)). تهران: انتشارات رسانش نوین. ۱۳۹۱؛ نجاتی حسینی، سید محمود. تبارشناسی کلاس درس در ایران، تجربه‌های تاریخی و تجربه‌های زیسته. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. ۱۳۹۶. محمدی، حسین؛ تاریخ دانشگاه خوارزمی. تهران: انتشارات دانشگاه خوارزمی. ۱۳۹۲؛ رساله دکتری سیر تحول فلسفه تربیت معلم در ایران معاصر، نوشته ابوسعید داورپناه، دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. ۱۳۹۴؛ همچنین رساله دکتری نگارنده مقاله با موضوع: بررسی تحلیلی قوانین آموزش و پرورش ایران بر اساس اسناد در یکصد ساله اخیر (۱۲۸۵-۱۳۸۵ ش) با نگاهی به نوسازی آموزشی در ایران. در حال نگارش و دفاع در سال ۱۳۹۸.

(۳۵۷) کتاب‌ها و مقالات ذیل نیز می‌تواند برای شناخت نهاد تربیت معلم در ایران کمک نماید: تربیت معلم در ایران، هند و پاکستان/ احمد صافی. - تهران: انتشارات مدرسه، ۱۳۷۲. گزارش نهایی پژوهش مطالعه تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم کشورهای انگلستان، فرانسه، ژاپن، مالزی و ایران/ مجری دانشگاه تربیت معلم؛ پژوهشگران اعظم ملائی نژاد، علی ذکاتوی؛ ناظر علی رووف. - تهران: پژوهشکده برنامه ریزی درسی و نوآوریهای آموزشی، ۱۳۸۴. جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم/ علی رووف. - تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت، ۱۳۷۹. تربیت معلم و آموزش ضمن خدمت در چند کشور جهان/ تهیه کنندگان فاطمه فقیهی قزوینی، ترانه امیر ابراهیمی و کاظم ستاری بحری. - تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، دفتر پژوهش و نظامهای آموزشی جهانی، ۱۳۶۴. مطالعه تطبیقی نظام تربیت معلم ایران و ژاپن. - مجله روان شناسی و علوم تربیتی. ۷۳، دی؛ شماره ۱- زمستان ۱۳۷۳- ۲۰۶-۱۸۷. بررسی تطبیقی برنامه های تربیت معلم ایران و سایر کشورهای جهان. نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تبریز. ۷۴، مهر؛ شماره ۳-۴ پاییز- زمستان ۱۳۷۴- ۲۱۵-۱۷۳. صافی، احمد؛ سیر تحول تربیت معلم در آموزش و پرورش معاصر ایران: گذشته، حال و آینده؛ مجله: تعلیم و تربیت. «دوره جدید، زمستان ۱۳۸۷- شماره ۹۶ (علمی- پژوهشی ۲۸)» (۱۷۳ تا ۲۰۰) آقازاده، احمد؛ نگاهی تحلیلی بر سیر تحولات نظام تربیت معلم در ایران مجله: روانشناسی تربیتی « پاییز ۱۳۸۴ - شماره ۱) (۱۲۳ تا ۱۴۴). مهرمحمدی، محمود؛ نگاهی به شیوه اصلاح و نوع اصلاحات ضروری در تربیت معلم. مجله: تعلیم و تربیت « پاییز ۱۳۷۱ - شماره ۳۱ (۳۷ تا ۵۶).»



نیامد؛ به طوری که طی این مدت مدیران و معلمان مراکز آموزشی برای تصدی شغل خویش دوره تحصیلی خاصی را نمی‌گذراندند و هر کدام با ذوق و سلیقه شخصی برنامه‌های تحصیلی را برای مدارس و محل تدریس تنظیم و تدوین می‌کردند. معلمان مدارس جدیدالتأسیس نیز از میان طلاب مدارس قدیم یا از بین متقاضیانی که در رشته‌هایی از علوم و فنون در خارج از کشور تحصیل کرده بودند بدون گذراندن دوره مربی‌گری، انتخاب می‌شدند. جالب اینکه معلمان مدرسه دارالفنون در سال‌های آغازین نیز عمدتاً اروپایی بودند و از اتریش، فرانسه، آلمان و ایتالیا اعزام می‌شدند و فقط چند تن از آنان که به تدریس دروسی چون ادبیات فارسی، عربی، تاریخ و جغرافیا اشتغال داشتند، ایرانی بودند (آقازاده، ۱۳۹۳، ص ۱۴۲).

اندیشه اصلاح و نوسازی جامعه با شروع نهضت مشروطه‌خواهی در میان دولتمردان و روشنفکران آن دوره شکل جدی‌تری به خود گرفت و یکی از اولویت‌های اساسی طبقه روشنفکر جهت تغییر و تحول در جامعه محسوب می‌شد. نهضت تحول‌خواهی و به دنبال آن مشروطه در ایران، تأثیر به‌سزایی در نگرش نخبگان و روشنفکران در توسعه مدارس داشت. از همین رو، توجه به نوسازی و نظام تعلیم و تربیت در فهرست مطالبات و اهداف مشروطه‌خواهان قرار گرفت. تأسیس مجلس شورای ملی در مهر ۱۲۸۵ ه.ش زمینه‌ای برای پیدایش گروه جدیدی از نخبگان سیاسی شد که با توجه به درکی هر چند سطحی از مبانی ترقی و ماهیت تمدن غرب داشتند در تلاش بودند برنامه‌های خود را جهت نوسازی جامعه، به ویژه در زمینه تحول در نظام آموزشی به پیش ببرند (ازغندی، ۱۳۷۶: ۱۰۱-۱۰۲). همچنین تأسیس مجلس و تصویب قوانین آموزشی منجر به تسریع روند نهادسازی در کشور گردید. این دیدگاه‌های جدید را در نگرش و برنامه‌های اصلاحی جناح بندی‌های سیاسی و قوانین مصوب مجلس شورای ملی اول و دوم شاهد هستیم. اما آن چه مسلم است با انقلاب مشروطه و تأسیس مجلس شورای ملی تحولی عظیم در نظام آموزشی کشور پدید آمد. نخستین تلاش روشنفکران و آزادیخواهان جهت اصلاح نظام آموزشی در راستای برنامه نوسازی جامعه با تصویب دو اصل هیجدهم و نوزدهم متمم قانون اساسی صورت گرفت. با تصویب این مواد قانونی جریان توجه به آموزش، حالت رسمی‌تری به خود گرفت. در اصل هیجدهم متمم قانون اساسی اعلام می‌دارد: «تحصیل و تعلیم علوم و معارف و صنایع آزاد است مگر آنچه شرعاً ممنوع باشد». (مجموعه مصوبات دوره اول و دوم قانونگذاری، متمم قانون اساسی مجلس شورای ملی، ص ۱۸).

همچنین طبق اصل نوزدهم متمم قانون اساسی، «تأسیس مدارس به مخارج دولتی و ملی و تحصیل اجباری باید مطابق قانون وزارت علوم و معارف مقرر شود و تمام مدارس و مکاتب باید در تحت ریاست عالی و مراقبت وزارت علوم و معارف باشد» (همانجا). با تصویب این دو اصل، برای اولین بار آموزش همگانی به صورت اجباری و زیر نظر دولت درآمد.

## ۱-۲. نخستین شرح مذاکرات مجلس شورای ملی در مورد تربیت معلم

در مشروح مذاکرات دوره اول مجلس شورای ملی جلسه ۲۸۰ در روز شنبه ( ۶ جمادی الاولی ۱۳۲۶ ه.ق برابر با ۱۶ خرداد ۱۲۸۷ ه.ش) که دو ساعت و بیست دقیقه قبل از غروب مجلس منعقد شده آمده است: « دکتر ولی‌الله خان نماینده مجلس در جواب معاون وزارت معارف در بحث نداشتن دیپلم معلمی و کنتررات معلم از خارج کشور می‌گوید:

«..... این دیپلمی که آنها ( دانش آموزان ایرانی ) دارند فقط از بابت تمام کردن دوره تحصیل آن مدرسه‌ای است که در آن تحصیل کرده‌اند، یعنی دیپلم آنها دیپلم شاگردی است ولی دیپلم اینها ( معلمان خارجی دارالفنون ) دیپلم معلمی است و ما در مدرسه این طور اشخاص را لازم داریم اگر ما از خودمان معلم داشته باشیم البته باید آنها را بیاوریم مصدر کار قراردهیم و اگر نداشته باشیم، چنانچه نداریم بدبختانه باید از خارج بیاوریم..... و (وزارت معارف ) در واقع «کارخانه معلم سازی» را دایر نماید. «

در همان روز آقا حاج امام جمعه نماینده مجلس می‌گوید:

«.... و در صورتی که معلم ایرانی باشد خیلی بهتر است و شاگرد زودتر ترقی می‌نماید لهذا عرض می‌کنم برای این که یک مدتی عمر متعلمین تلف نشود اگر معلم ایرانی داشته باشیم لازم است که وزارت معارف آنها را بیاورد و به تدریس و تعلیم وادار نماید...»(مشروح مذاکرات مجلس شورای ملی)

مجلس شورای ملی در تاریخ ۲۸ شعبان ۱۳۲۸ ه.ق (۱۲ شهریور ماه ۱۲۸۹ ه.ش ) نخستین قانون تشکیلات اداری وزارت معارف، اوقاف و صنایع مستظرفه را تصویب کرد. در این قانون در بند ۵ ماده چهارم که به وظایف اداره تعلیم عمومی می‌پردازد به «تدارک معلمین از برای فنون و علوم و تدریس در مدارس» تاکید گردیده است. این بند نخستین تاکید مقدمات تاسیس مراکز تربیت معلم در متون قانونی مجلس شورای ملی می‌باشد. (مجموعه مصوبات دوره اول و دوم قانونگذاری مجلس شورای ملی، ص ۲۴۹).

معاون وزارت معارف در آن تاریخ در مجلس شورای ملی می‌گوید:..... و عمده نظر وزارت معارف می‌دانید در این پیشنهادی که کرده است این بود که یک قسمت بیشتر این عده را برای معلمی بفرستند که می‌دانید مدارس ما امروزه معلمی ندارد به این واسطه خواسته اند که از این راه یک عده معلمینی برای آتیه تهیه کرده باشند و اگر بخواهیم برای این کار معلمین از خارجه بیاوریم طوری است که درست نمی‌تواند در اینجا تدریس بکنند وانگهی قیمتش برای ما خیلی گران تمام می‌شود و همین طور معایب دیگر دارد در صورتی که اگر از جوان های خودمان بروند آنجا و تحصیلاتی را که لازم است بنمایند و بعد خود آنها در مدرسه دارالمعلمین که تاسیس می‌شود ممکن است معلمینی تکمیل کند و آنها در همه جای مملکت پراکنده شوند پس نظر عمده این است که یک قسمت بیشتر از این معلمین بروند در آنجا و فقط رویه معلمی را یاد بگیرند و.....» ( مشروح مذاکرات جلسه ۲۰۰ دوره دوم مجلس شورای ملی).

## ۲-۲. نخستین دانشجو معلمان تربیت معلم ایران

پس از این گفتگوها و نیاز کشور به معلم پس از سه سال وقفه در جلسه ۲۲۳ مجلس شورای ملی (دوره دوم) کمیسیون معارف، اوقاف و صنایع مستظرفه در روز سه شنبه ۱۲ ربیع الاولی ۱۳۲۹ ه.ق مطابق با ۲۱ اسفند ۱۲۸۹ ه.ش ماده لایحه اعزام شاگردان به خارجه را به مجلس تقدیم می‌کند. در ماده یک این لایحه آمده بود: « ۳۰ نفر شاگرد ایرانی از طرف دولت علیّه برای تحصیلات ذیل به خارجه فرستاده می‌شود:

۱۵ نفر برای تحصیل اصول ضروریه معلمی؛ هشت نفر برای تحصیل نظام ( ۲ نفر پیاده نظام دو نفر سواره نظام)؛ ۲ نفر توپچی؛ یک نفر مهندس؛ یک نفر صاحب منصب اداره؛ ۲ نفر برای مهندسی فلاحت که فن یکی از آن‌ها مخصوص ابریشم و فن یکی فلاحت عمومی باشد یک نفر شیمیست. شاگردان مزبور از اشخاصی انتخاب می‌شود که بضاعت تحصیل در خارجه را ندارند انتخاب آن‌ها به موجب امتحان مخصوص خواهد بود و هیئت ممتحنین و ترتیبات آن در تحت نظارت شورای معارف صورت داده خواهد شد.» این لایحه به اکثریت ۵۹ رای از ۷۱ نفر تصویب شد. ( مشروح مذاکرات مجلس شورای ملی) در این قانون ۱۵ نفر از این تعداد یعنی نصف افراد برای تحصیل اصول ضروریه معلمی اعزام گردیدند. به نظر می‌رسد این شاگردان نخستین دانشجوی معلمان تربیت معلم مدرن در ایران بودند. این قانون در ۲۰ اردی بهشت ماه ۱۲۹۰ ه. ش ( ۱۷ جمادی الاول ۱۳۲۹ ه. ق ) راجع به اعزام سی نفر شاگرد به اروپا برای تحصیل در چهار ماده و مسایل مالی وغیره تصویب شد. (مجموعه مصوبات دوره اول و دوم قانون گذاری مجلس شورای ملی، ص ۶۰۳).

تنها گروه ساماندهی شده بورسیه دولتی که به اروپا فرستاده شد همین گروه سی نفره در سال ۱۲۹۰ ه. ش بودند. نیم قرن از آخرین باری که دانشجویان به اروپا اعزام می شدند می گذشت. اطلاعات در دسترس بر اهمیتی که این مصوبه در آن زمان برای مجلس، حکومت و خود دانشجویان و خانواده‌هایشان داشت گواهی می دهد. بر خلاف ترجیح علوم نظامی در قرن نوزدهم میلادی، آموزش و علوم توسط بسیاری از نمایندگان گزینه بورسیه تحصیلی بود. برخی نمایندگان مجلس ( همچون معززالملک و حاج سید ابراهیم ) همچنان یادگیری نظامی را رجحان می دادند( با این استدلال که « حیات ملت وابسته به ارتش است»). ولی بیشتر نمایندگان در مذاکرات مجلس ( که شامل اعضای کمیته های آموزش و دارایی هم می شد) از اولویت تعلیم و تربیت دفاع کردند. در آن ویرایش از قانون که در نهایت تصویب شد، پانزده دانشجو برای تحصیل در رشته معلمی ( تربیت معلم) تعیین شدند. مشخصا تحصیل در خارج که پیش از این ابزاری برای پیشرفت نظامی محسوب می شد، اکنون به مثابه ابزاری برای اصلاح آموزش نگریسته می شد. ولی مناشری معتقد است با وجود اینکه روی هم رفته توزیع رشته ها به سمت تربیت معلم بود، اما اکثر دانشجویان تربیت معلم به جای علوم انسانی، علوم طبیعی را دنبال کردند( مناشری، ۱۳۹۷: ۱۳۱ ). بنابر این اگر چه قانون، رشته های دانشجویان را تعیین کرده بود همچنان همبستگی ای میان رشته های تحصیلی و شغل آتی دانشجویان وجود نداشت. هر چند تا حدی برخی نزدیکی ها دیده می شد. مثلا از میان آنان که در رشته معلمی تحصیل کرده بودند هیچ یک معلم مدرسه نشدند، اما بیشترشان سرانجام مدرس دانشگاه تهران شدند یا در وزارت معارف مشغول به کار شدند( همانجا: ۱۳۳)

### ۲-۳. تاسیس دارالمعلمین و دارالمعلمات

به نظر می‌رسد برای نخستین بار در پروگرام ( برنامه) کابینه محمد ولی خان سپهدار اعظم به مجلس شورای ملی دوره دوم (که در تاریخ چهارشنبه ۲۳ اسفندماه ۱۲۸۹ ه. ش ( ۱۴ ربیع الاول ۱۳۲۹ ه. ق) تصویب شد)، در ماده ده مفاد آن، «تاسیس مدرسه دارالمعلمین در تهران مطابق پیشنهادی که خواهد شد» آورده شده

است. در آن کابینه علاء السلطنه وزیر وزارتخانه فواید عامه و معارف بود (مجموعه مصوبات دوره اول و دوم قانون گذاری مجلس شورای ملی، ص ۶۲۸). در مشروح مذاکرات مجلس در آن روز آمده است:

« رئیس - مخالف دیگری نیست بروند به ماده نهم.

مواد نهم و دهم به ترتیب ذیل قرائت شد (و اظهار مخالفتی نشد). ماده دهم - اصلاح مدارس ابتدائی و متوسطه موجوده حتی المقذور اجرای پروگرام متحد در کلیه مدارس و تأسیس مدرسه دارالمعلمین در تهران مطابق پیشنهادی که خواهد شد. ۳۵۸ (مشروح مذاکرات مجلس شورای ملی ۱۴ ربیع الاول ۱۳۲۹ ه.ق).

پس از آن در دوره سوم مجلس شورای ملی در پروگرام (برنامه) کابینه مستوفی الممالک (که باز علاء السلطنه وزیر وزارتخانه معارف است) در ماده ۱۷ «پیشنهاد لایحه قانونی تأسیس دارالمعلمین» مطرح می گردد. این برنامه در تاریخ پنجم اسفندماه ۱۳۹۳ ه. ش (ده ربیع الثانی ۱۳۳۳ ه.ق) تقدیم مجلس شد. متأسفانه تنها سه ماده اول این برنامه بررسی و تصویب شد و بعداً کابینه مستعفی شد. (مجموعه مصوبات دوره سوم قانون گذاری مجلس شورای ملی، ص ۵۹).

اما درخواست و پیشنهاد برای تأسیس نهاد تربیت معلم در ایران توسط نواندیشان و متفکران ادامه داشت. دوباره در پروگرام (برنامه) کابینه مشیرالدوله به مجلس دوره سوم پیشنهاد تغییر و اصلاحاتی در وزارتخانه معارف صورت گرفت. این برنامه در تاریخ هفتم فروردین ماه ۱۲۹۴ ه.ش (۱۲ جمادی الاولی ۱۳۳۳ ه.ق) به تصویب مجلس رسید. در این برنامه حکیم الملک وزیر معارف معرفی گردید. در قسمت پیشنهادات برنامه های وزارت معارف، موضوع اصلاحات اساسی در مدارس ابتدائی موجود بند یک: « (تأسیس دارالمعلمین و دارالمعلمیات) موافق نقشه ای که وزیر معارف به مجلس شورای ملی پیشنهاد خواهد نمود» درج شده است. (مجموعه مصوبات دوره سوم قانون گذاری مجلس شورای ملی، ص ۶۴).

در جلسه بیستم بررسی این برنامه نماینده مجلس «حاج شیخ اسدالله» ضمن مخالفت با تأسیس دارالمعلمین و دارالمعلمیات می گوید: «... و دولت باید نظارتش را کامل تر بکند بنده هر زمانی که دیدم دولت در مدارس نسوان آن نظارت عالییه را که دارد به موقع اجرا بگذارد و کاملاً مدارس ابتدایی را اداره کرد آن وقت اجازه میدهم که دولت قدری پا را بالاتر بگذارد دارالمعلمیات تأسیس بکند و معارف را ترقی بدهد و آن وقت مدارس

---

۳۵۸) اسامی نمایندگانی که برنامه را تایید کرده اند به شرح ذیل می باشد: اسامی اشخاصی که تصویب کرده اند: دکتر حاج رضاخان - دکتر علی خان - حاجی شیخ علی خراسانی - رکن الممالک - حیدر میرزا - معاضدالملک - آقامیرزا ابراهیم خان - فهیم الملک - معاضدالسلطنه - حاجی سید ابراهیم - حاجی میرزا رضاخان - معین الرعایا - آقابندالحسین بروجردی - حاجی عزالممالک - مرتضی قلیخان بختیاری - حاج آقا - انتظام الحکماء - حاجی سید نصرالله - حاجی امام جمعه - شیبانی - آقامیرزا ابراهیم قمی - دکتر اسماعیل خان - سردار اسعد - معززالملک - آقامیرزا رضای مستوفی - مشیر حضور - آدینه محمدخان - ادیبالتجار - حاجی مصدق الممالک - حاجی شیخ رئیس - آقای طباطبائی - آقامیرزا اسدالله خان - افتخار الواعظین - آقامحمد بروجردی - حاجی شیخ اسدالله هشتروندی - دهخدا - آقا میرزا مرتضی قلی خان - دکتر امیر خان - آقاشیخ علی شیرازی - متین السلطنه - حاجی محمد کریم خان - آقا سید حسن مدرس - لواءالدوله - آقا شیخ حسین یزدی - کاشف - معتمدالتجار. (مشروح مذاکرات مجلس شورای ملی ۱۴ ربیع الاول ۱۳۲۹ ه.ق).

دیگری برای تحصیلات عالی تاسیس کند. بنده تصور می‌کنم این مدارس که موجود است فعلاً کافی است و تأسیس دارالمعلمت امروز برای دولت لازم نیست. وزیر داخله در پاسخ به نماینده مجلس می‌گوید:... ولیکن باز عرض می‌کنم که ببینیم تأسیس دارالمعلمت در کدام مرتبه اصلاحات واقع است به عقیده بنده که گمان می‌کنم جمعی از آقایان هم با بنده همراه باشند، تأسیس دارالمعلمت مقدمه هم ترقیات است زیرا وقتی در دوره زندگانی یک شخص عطف نظر بکنیم اول می‌رسیم به زمان طفولیت آیا در زمان طفولیت چه لازم دارد مادر لازم است که آن طفل را در عهد صباوت با اخلاق حسنه عادت دهد و او را در دایره صفات حسنه ترتیب بکند تا آن که آن طفل به آن حدی برسد که بتواند قابلیت درس خواندن و تحصیلات را پیدا کند آن زمان آن طفل هرچه یاد می‌گیرد می‌توان گفت بنیان اخلاق او است و این کار را مادر باید بکند پس برای آن که ما بتوانیم مادرهای خوب در این مملکت تربیت بکنیم تربیت بکنیم چه لازم است مدارس نسوان اما این که فرمودند مدارس نسوان را قبول دارم و به همین اندازه امروزه است کافی است و هنوز دولت در باب مدارس ابتدائی نسوان مثل سایر مدارس دولتی عطف توجهی نکرده است اول در این باب ترتیبی بدهد تا برسیم به دارالمعلمت بنده عرض می‌کنم برای این که دولت بتواند ترتیبی به مدارس نسوان بدهد و به اجرای اصلاحات در مدارس نسوان موفق شود آیا اول چه لازم است؟ بدیهی است اول معلمه لازم است برای این که در مدارس نسوان مستقیماً معلمات تدریس بکنند اگر معلمه نداشته باشیم از ابتداء که این اطفال یعنی دخترها شروع به تحصیلات می‌کنند تحصیلاتشان در یک مدار صحیحی پیش نخواهد رفت پس به این مناسبت اگر در همان ترتیب تدریجی که فرمودند درست دقت نمائید ترتیب پیدا کردن معلمه مقدمه تمام اصلاحات است پس به این جهت موافقت پیدا می‌شود بین عرایض بنده و فرمایشات ایشان در این که باید ترتیب تدریجی را رعایت کرد.» (صورت مشروح مذاکرات مجلس روز دوشنبه ۱۲ شهر جمادی‌الاولی ۱۳۳۳ جلسه ۲۰ دوره سوم مجلس شورای ملی).

پس از صحبت های این افراد، بسیاری از نمایندگان مجلس این بند (تاسیس دارالمعلمین و دارالمعلمت) را تایید می نمایند: «رئیس - بسیار خوب رأی می‌گیریم به تأسیس دارالمعلمین و دارالمعلمت آقایانی که تصویب می‌کنند قیام فرمایند (عده کثیری قیام نمودند)» (همانجا)

#### ۴-۲. نخستین سال تاسیس تربیت معلم رسمی در ایران

متأسفانه در اثر مشکلات داخلی و همچنین جنگ جهانی اول و استیلاء دول مخاصم بر قسمتی از مملکت، اوضاع ایران تا مقارن پایان جنگ در ۱۳۳۷ ه.ق آشفته بود و قهراً اقدامی نسبت به فرهنگ بعمل نیامد. (صدیق، ۱۳۳۸، ۳۵۱). به نظر می‌رسد طرح تشکیل دارالمعلمین و نظامنامه آن در اوایل سال ۱۲۹۷ ه.ش یعنی مقارن آخر جنگ جهانی اول تهیه شده است، اما مشکلات مالی و بی‌نظمی های اجتماعی مانع از تأسیس دارالمعلمین شد تا آنکه نوبت وزارت معارف به میرزا احمد خان بدر (نصیرالدوله) در کابینه دولت وثوق الدوله رسید. پس از برقراری امنیت نخستین اقدام دولت نسبت به وزارت معارف تاسیس دارالمعلمین مرکزی به ریاست آقای

ابوالحسن فروغی و دارالمعلمت بود. صدیق می نویسد: «سال ۱۲۹۷ ه. ش بیشتر از این حیث مهم است که دولت برای اولین بار رسماً به تربیت آموزگار در داخله مملکت اقدام کرد (همانجا، ۳۵۲، ۳۵۹).

نظامنامه اساسی دارالمعلمین مرکزی در ۳۲ ماده با بخش های (موضوع و پرگرام، اداره دارالمعلمین، هیئت تعلیمی و شورای، روابط با وزارتخانه، شرایط اعضا و انتخاب پرسنل، شرایط قبول متعلمین، امتحان و تصدیق نامه، نظم داخلی و تنبیه متعلمین، بودجه و توضیح) تهیه گردید.

در بیستم اسفند ماه ۱۳۰۰ ه. ش مجلس شورای ملی دوره چهارم، «قانون شورای عالی معارف» را در ۱۵ ماده تصویب نمود. در این قانون در ماده ۱۲ بند پنج در شرح وظایف شورای آمده است: «تهیه دستور تحصیلات مدارس معلمین و معلمات و نظامنامه های راجعه به آنها» (مجموعه مصوبات دوره چهارم قانون گذاری مجلس شورای ملی، ص ۷۸). با توجه به تعداد مدارس تخصصی مختلف در آن دوره<sup>۳۶۰</sup>، این بند که مختص مدارس تربیت معلم نوشته شده است، نشان از اهمیت این مدارس برای قانون گذار دارد و تهیه دستور تحصیلات آنها را مشخصاً در وظایف شورای عالی معارف نام برده است. با توجه به نقش و عملکرد وزارت معارف و مجلس شورای ملی در فرایند نوسازی اجتماعی، به ویژه تحول در تربیت معلم در این دوره، می توان چنین تحلیل کرد که با دقت در مفاد این قانون تهیه نظامنامه های تربیت معلم در ایران خیلی مهم و اساسی بوده است. بر اساس اسناد این شورا، در تاریخ دوم دی ماه ۱۳۰۲ نظام نامه دارالمعلمین جدید بررسی و مجدداً با ۱۸ ماده تصویب گردید. (اسناد شورای عالی معارف سال ۱۳۰۲ ه. ش)

در جلسه ۴۵ شورای عالی معارف که تحت ریاست وزیر معارف تشکیل می گردد، ذکاء الملک تاکید بسیاری بر این موضوع دارد که فارغ التحصیل های دارالمعلمین در بدو معلمی در کلاس های عالی تر تدریس نخواهند

۳۵۹) صدری افشار آورده است: در سال ۱۲۹۸ ه. ش موسسه ایی به نام دارالمعلمین برای تربیت معلم تاسیس شد (صدری افشار، ۱۳۵۰، ۱۴۳) و البته اشتباهی نیز در بعضی از کتاب ها و مقالات درباره نحوه تاسیس دارالمعلمین و دارالمعلمت توسط مصوبه مجلس شورای ملی صورت گرفته که در اینجا ذکر می گردد: بیشتر این کتاب ها لایحه تصویب دارالمعلمین را به مجلس نسبت می دهند، این موضوع بخاطر فترت بین مجلس دوره سوم و چهارم صحیح نمی باشد. مجلس چهارم پس از پنج سال و هفت ماه و هشت روز تعطیلی در تیر ماه ۱۳۰۰ ه. ش گشایش یافت (شجیعی، ۱۴۵: ۱۳۴۴). لذا در سال ۱۲۹۷ ه. ش مجلس شورای ملی جلسه نداشته است و لایحه ای را تصویب نکرده است. متأسفانه این اشتباه تاریخی در کتاب ها و مقالات ذیل به صورت اشتباه مرتب تکرار گردیده است: (آقازاده، احمد؛ نگاهی تحلیلی بر سیر تحولات نظام تربیت معلم در ایران مجله: روانشناسی تربیتی «پاییز ۱۳۸۴ - شماره ۱») ص ۱۲۶. آقازاده، احمد؛ مسائل آموزش و پرورش ایران، تهران: انتشارات سمت، ۱۳۹۳ چاپ نهم ص ۱۴۳؛ محمدی، حسین؛ تاریخ دانشگاه خوارزمی. تهران: انتشارات دانشگاه خوارزمی. ۱۳۹۲ ص ۳۵؛ صافی، احمد (۱۳۸۷) سیر تحول تربیت معلم در آموزش و پرورش معاصر ایران: گذشته، حال و آینده، فصلنامه تعلیم و تربیت، ۹۶ (۲۸): ص ۱۸۰ و.....

۳۶۰) از جمله می توانیم به مدارس تخصصی طب و داروسازی، فلاحت، صنایع مستظرفه، موسیقی و... اشاره کرد.

کرد و چهار سال را برای دوره آموزش های تربیت معلم کافی می داند. (همانجا) البته بعد از سال ۱۳۱۲ ه.ش با تصویب قوانین جدید اهداف و نگاه های جدیدی بر این سیاست حاکم گشت.

در دوره پنجم مجلس شورای ملی قانون اجازه کنترات (استخدام) مادام آندره هس فرانسوی برای معلمی و مدیری مدرسه دارالمعلمت (تربیت معلم دختران) تصویب شد. (۱۷ اسفند ماه ۱۳۰۳ ه.ش). این قانون در سه ماده دولت را مجاز می نماید از اول سال ۱۳۰۴ ه.ش از قراری سالی ۱۵۰۰ تومان حقوق، این معلمه را استخدام نماید. (مجموعه مصوبات دوره پنجم قانون گذاری مجلس شورای ملی، ص ۳۱۴). تایید نیاز دارالمعلمت به مدیر و معلمی خارجی توسط مجلس بار دیگر ضرورت تربیت معلم را در آن زمان مشخص می نماید. لازم به توضیح است این معلمه در سالهای بعد دو بار تجدید استخدام می گردد (مجموعه مصوبات دوره ششم قانون گذاری مجلس شورای ملی، ص ۳۶۶). همچنین در مشروح مذاکرات مجلس شورای ملی، جلسه: ۱۳۷ صورت مشروح مجلس یوم شنبه هفدهم برج حوت ۱۳۰۳ ه.ش مطابق یازدهم شعبان ۱۳۴۳ ه.ق که مجلس دو ساعت و نیم قبل از ظهر به ریاست آقای مؤتمن الملک تشکیل گردید به طور کامل در ارتباط با دارالمعلمت و تربیت معلم دختران گفتگو و بحث شده است.

### ۳. پهلوی اول و حوزه آموزش (نوسازی آمرانه)

پس از روی کار آمدن رضا شاه در فضای سیاسی و اجتماعی جدید و همچنین در هشت سال دوم حکومت پهلوی اول، سیطره بر جریان آموزش بیشتر گردید. در این دوره عرصه آموزش و همچنین نهاد تربیت معلم تأثیرات زیادی پذیرفت و تغییراتی در محتوا و قوانین آن به وجود آمد.

سالهای سلطنت رضاشاه، دوران پی ریزی یک نظام جدید بود. او پس از تحکیم قدرت خود، برنامه بلند پروازانه اصلاحات اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی را آغاز نمود. هدف بلندمدت او، نوسازی ایران طبق الگوی غربی و بر پایه مبانی هویت ایرانی بود (هدایت، ۱۳۶۱: ۴۰۳). در عصر جدید و پیدایش دولت های مدرن، ملت سازی و هویت سازی اجتماعی توسط سازوکارهای نهاده شده دولت مدرن و ابزارهای آن ساخته و پرداخته می شود و یا به تعبیر دقیق تر، دولت های مدرن، نظر به کارویژه شان، هویت اجتماعی را خلق می کنند و می آفرینند. بدین لحاظ پیدایش هویت اجتماعی را باید فرآورده دستگاه های مختلف دولت مدرن دانست (اکبری، ۱۳۸۴: ۲۲۵).

در این راستا دولت مطلقه رضاشاه علاوه بر تلاش برای ساختن دولت مدرن، در پی تأسیس ملت جدید ایران بر پایه نوعی ایدئولوژی ناسیونالیسم سیاسی و فرهنگی بود و یکی از راه های گسترش دولت در جامعه و ساخت هویت جدید ایرانی دخالت و مراقبت بر حوزه های آموزش و پرورش بود (ظهیری، ۱۳۹۰: ۲۲۶). حکومت پهلوی اول در کنار سایر اقدامات خود برای ایجاد حکومت مرکزی مقتدر، از مدارس به منظور اشاعه فرهنگ و ایجاد وحدت ملی استفاده کرد. در این راستا حاکمیت، سال ها بر فرهنگی باستانی و میراث فرهنگی پیش از اسلام تأکید نمود و نهاد آموزش در راستای تربیت مستخدمین کشوری و بوروکرات ها مدنظر قرار گرفت. رضاشاه در سفرنامه مازندران بر این امر پافشاری می کند که «تکیه گاه آمال خود را فقط پروگرام مدارس قرار داده است» (پهلوی، ۱۳۰۵: ۸۴). این سخنان به روشنی نشان می دهد که ساخت دولت مطلقه به سازمان متمرکز آموزشی در سطح ملی نیازمند بود تا از آن طریق بتواند زمینه ذهنی کارایی دولت مطلقه را اثبات کند. موفقیت در این

کار مستلزم ایجاد سازمان اجرایی متمرکز و نظام برنامه‌ریزی یکپارچه، سراسری و مرکزی بود. بیشتر جناح بندی‌های سیاسی در درون مجلس نیز، به ویژه حزب تجدد راهبرد اساسی برای تحقق اصلاحات در ایران را نخبه‌گرایی و دولت‌گرایی تشخیص داده بودند. دست کم از نظر حزب تجدد در درون مجلس شورای ملی، ایرانیان برای رسیدن به سرمنزل مقصود، نیازمند مردانی نو و دولتی نو بودند و پیش شرط چنین چیزی جز دولت مقتدر و صاحب اراده لازم برای اجرای پروژه اصلاحات نبود (اکبری، ۱۳۸۴: ۱۳۱-۱۳۲).

### ۱-۳. مهمترین قوانین تربیت معلم در دوره اول حکومت پهلوی اول

دوره ۱۶ ساله به سلطنت رسیدن رضا شاه تا تبعید او از قدرت را می‌توان به دو دوره هشت ساله تقسیم بندی نمود. دوره اول را بیشتر محققان دوره قدرت مطلقه و دوره دوم را قدرت مطلقه توأم با خودکامگی لقب می‌دهند. به نظر مصوبات آموزشی را نیز می‌توان در حکومت رضا شاه به دو دوره تقسیم کرد. یکی از راهکارهای اساسی حکومت در دوره اول یکپارچه سازی تربیت نیروی انسانی در سطح متمرکز در کشور بود. بر همین اساس قانون «اعزام محصل به خارجه» در تاریخ اول خردادماه ۱۳۰۷ ه. ش به تصویب مجلس رسید. این قانون در شش ماده به مانند قانون سال ۱۲۹۰ و اعزام سی نفر به خارج دارای امتیازات خاصی برای تربیت معلم بود. به موجب این قانون دولت مکلف شد چه در مرکز و یا در ولایات جهت تکمیل تحصیلات در علوم و فنونی که از طرف دولت معین خواهد شد، هر ساله مبلغی را (که در سال ۱۳۰۷ یکصد هزار تومان بود و هر ساله یکصد هزار تومان به آن اضافه می‌شد) در بودجه سنواتی مشخص و پرداخت نماید. مزیت اساسی این قانون برای تربیت معلم این بود که در ماده یک آمده بود: «...از عده محصلین اعزامی بایستی همه ساله لااقل صدی سی و پنج برای تحصیل فن تعلیم و تربیت اعزام شوند.» (مجموعه مصوبات دوره ششم قانون گذاری مجلس شورای ملی، ص ۱۲۰). در این قانون مشخص شده است که به ازای هر صد نفر که برای تحصیل اعزام می‌شوند ۳۵ نفر برای رشته معلمی اعزام شوند. البته این قانون نسبت به قانون اعزام سی نفر در سال ۱۲۹۰ ه. ش داری مزایا و معایبی بود. در قانون سال ۱۲۹۰ ه. ش ۱۵ نفر از سی نفر یعنی ۵۰ درصد برای معلمی در نظر گرفته شده بود، اما در این قانون ۳۵ درصد به دولت تکلیف شده بود. از طرفی در این قانون مسئله اعتبار و بودجه، شرایط محصلین اعزامی بصورت دقیق، نحوه استخدام پس از بازگشت و نحوه رتبه اداری، تعیین سرپرست برای دانشجویان و تعیین حقوق برای آنها، همچنین تهیه نظام نامه مخصوص توسط وزارت معارف برای این قانون در نظر گرفته شده بود. در مقایسه این قانون نسبت به قانون قبلی با توجه به مفاد و حساسیت ها و دقت های که در تدوین این قانون در نظر گرفته شده است، می‌توان نتیجه گرفت قانون گذار نگاهی رو به جلو را برای تربیت معلم مد نظر قرار داده است.

در سال قبل جهت تاسیس دارالمعلمین و دارالمعلمات در مراکز ایالات و ولایات مذاکراتی در مجلس صورت گرفت و ماده هشتم تعلیم عمومی تصویب شد. مشروح مذاکرات مجلس شورای ملی، دوره ششم جلسه: ۷۹ یوم شنبه ۱۲ فروردین ماه ۱۳۰۶ ه. ش (مطابق ۲۹ رمضان ۱۳۴۵ ه. ق) مذاکرات نسبت به خبر کمیسیون معارف



راجع به تعلیمات عمومی (ماده هشتم) که مجلس سه ساعت از شب گذشته به ریاست آقای پیر نیا تشکیل گردید: « ماده هشتم را به شرح ذیل اصلاح و پیشنهاد می‌نماید :

ماده ۸- در مراکز ایالات ولایات مهمه و هر نقطه دیگری که وزارت معارف صلاح بداند در سنه ۱۳۰۶ و سنه ۱۳۰۷ از محل وجوه صدینیم دارالمعلمین و دارالمعلمات (برای تهیه معلم مدرسه ابتدایی که در این قانون معین شده) تأسیس خواهد نمود

رئیس- (خطاب به آقای وزیر معارف) مقصود همین قسمت است؟

وزیر معارف- بلی. کلمه ابتدائی هم باید بعد از ذکر دارالمعلمات اضافه شود اینجا مطلق نوشته شده است این یکی. یکی دیگر هم این که در بین الهالین کلمه معلمه. هم بعد از معلم اضافه شود بهتر است و معلم و معلمه (مجدداً به شرح ذیل خوانده شد)

ماده ۸- در مراکز ایالات ولایات مهمه و هر نقطه دیگری که وزارت معارف صلاح بداند در سنه ۱۳۰۶ و سنه ۱۳۰۷ از محل وجوه صدینیم دارالمعلمین و دارالمعلمات ابتدایی (برای تهیه معلم و معلمه مدرسه ابتدایی که در این قانون معین شده) تأسیس خواهد نمود.

رئیس- آقای بیات به این ترتیب قبول دارید؟

بیات- بلی

رئیس- رأی قطعی گرفته می‌شود به ماده هشت. آقایان موافقین قیام فرمایند (اکثر نمایندگان قیام نمودند)» (مشروح مذاکرات مجلس شورای ملی).

مجلس شورای ملی قانون دیگری را در سال بعد برای ایجاد کمک به شغل معلمی تصویب کرد. در این قانون که با عنوان « طرز اعطای کمک خرج به محصلین دارالمعلمین عالی و ترتیب استخدام آنها پس از فراغت از تحصیل » نام داشت در شش ماده ترتیبات مشخص و مفیدی را برای شغل معلمی در نظر گرفته است در ماده یک این قانون نمایندگان مجلس، وزارت معارف را مکلف کرده اند که « از سال ۱۳۰۹ ه. ش به بعد جهت تکمیل فن تعلیم و تربیت اعتبار کمک خرج تحصیل لااقل ۱۵ نفر محصل در دارالمعلمین عالی در بودجه خود منظور دارد و در هذه السنه هم مطابق این قانون رفتار نماید» (مجموعه مصوبات دوره هفتم قانون گذاری مجلس شورای ملی، ص ۲۳۱). در این قانون ضمن کمک به افراد محصل در دارالمعلمین و همچنین افراد بی بضاعت، مواردی از قبیل استخدام، رتبه بالاتر اداری، جابجایی، در نظر گرفتن مدت تحصیل جز خدمت و... آورده شده است. این قانون به شغل دبیری مقام و منزلت شایسته ای عطا می کرد و باعث جذب افراد نخبه و کوشا به شغل معلمی می شد. نظام نامه این قانون در ۱۷ اسفند ماه ۱۳۰۸ ه. ش و با نه ماده ویژه و مشخص به تصویب کمیسیون معارف مجلس شورای ملی رسید، اما مجدداً در تاریخ سوم مهرماه ۱۳۱۷ ه. ش اصلاح گردید (همانجا ۲۳۴).

در مشروح مذاکرات مجلس شورای ملی، دوره هفتم جلسه: ۶۰ روز پنجشنبه ۳۱ مردادماه ۱۳۰۸ ه. ش (مطابق ۱۶ شهر ربیع الاول ۱۳۴۸ ق.ه) آمده است:

« تقدیم لایحه برای بقای دارالمعلمین و تکمیل آن به وسیله کمک مالی دولت و امتیاز فارغ التحصیل های مدرسه مزبوره و تصویب فوریت آن.

معاون وزارت معارف- بر خاطر محترم آقایان نمایندگان پوشیده نیست که اولین قدم برای اصلاح معارف تربیت معلمین لایق است (صحیح است) و باید عرض کنم با کمال تأسف اگرچه معلمینی که کاملاً لیاقت این مقام را داشته باشند کم هستند ولی متأسفانه آن قدری هم که داریم از معلمین لایق قدردانی نشده است با این که این شغل یکی از مهم‌ترین مشاغل و محترم‌ترین مشاغل است. در ممالک دنیا و ممالک حیّه اما متأسفانه در مملکت ما آن طوری که باید رعایت این مقام نشده به همین دلیل اشخاص داوطلب کم است وزارت معارف برای تشویق این موضوع یک لایحه در تحت چند ماده تنظیم کرده است که به مقام منیع ریاست مجلس مقدس شورای ملی تقدیم می‌کنم و با قید یک فوریت تقاضای تصویب از حضور محترم آقایان دارم برای این که قبل از پانزدهم شهریور که افتتاح مدرسه دارالمعلمین است از تصویب مجلس گذشته باشد.

### ۲-۳. قانون تاسیس دانشسرای مقدماتی و عالی (تحول نهاد تربیت معلم)

مهمترین و موثرترین قانون برای ادامه روند نهاد سازی، گسترش و تشکیلاتی نمودن تربیت معلم در دوره پهلوی اول، در دوره نهم مجلس شورای ملی به تصویب رسید. این قانون با عنوان «اجازه تاسیس دانشسرای مقدماتی و عالی» در ۱۹ اسفند ماه ۱۳۱۲ ه. ش با هفده ماده و یک نظام نامه که بعداً نگارش پیدا کرد، تصویب شد. قانون مذکور مسایل نو و بدیعی را در سازمان دهی تربیت معلم ایجاد کرد و یکی از مترقی ترین قوانین تربیت معلم در ایران است. دولت در این قانون مکلف شد از اول سال ۱۳۱۳ ه. ش به مدت پنج سال علاوه بر تکمیل دانشسرای عالی پسران، ۲۵ باب دانشسرای مقدماتی و همچنین یک باب دانشسرای دختران در تهران و سایر شهرها تاسیس و بهره برداری نماید. یکی از مهمترین موضوعات مهم در این قانون تقسیم بندی اداری، شغلی و پرسنلی معلمان به این شرح است: «از این به بعد مدرسه ابتدایی دبستان و معلم آن آموزگار، مدرسه متوسطه دبیرستان و معلم آن دبیر، مدرسه صنعتی هنرستان و معلم آن هنر آموز، هر شعبه از مدارس عالیّه دانشکده و مجموع شعب عالیّه دانشگاه، و معلم مدارس عالیّه استاد نامیده خواهد شد» (مجموعه مصوبات دوره نهم قانون گذاری مجلس شورای ملی، ص ۲۶۸).

همچنین در ماده دوم این قانون به شبانه روزی و رایگان بودن دانشسراها تاکید شده است. در تبصره یک ماده پنجم برای کارورزی معلمان آورده شده است: «هر یک از دانشسراها یک دبستان یا یک دبیرستان ضمیمه خواهد داشت که شاگردان سال دوم در آنجا تمرین و ممارست نمایند. تعهد خدمت به مدت پنج سال، میزان مقرری، امور استخدامی، نحوه بازنشستگی، تشویقات، و تهیه نظام نامه معصوص از دیگر مواردی است که در ماده های بعدی به آنها پرداخته شده است.

صدیق معتقد است: «از اقدامات مهم دیگری که در این دوره بعمل آمد تاسیس دانشسراهای مقدماتی برای تهیه آموزگار و وضع قوانین مخصوص برای تثبیت مقام معلم و تامین آینده او بود. در قانون مذکور برای فارغ التحصیل های دانشسراهای مقدماتی و دانشسرای عالی و در قانون تاسیس دانشگاه تهران برای دانشیاران طرز استخدام و ده درجه خدمت و ترتیب ارتقاء و بازنشستگی پیش بینی گردید و برای اولین بار معلم خدمتگزار رسمی مملکت محسوب و آتیه وی تامین و مستحکم شد.» (صدیق، ۱۳۳۸: ۳۵۶\_۳۵۵)

در مشروح مذاکرات مجلس شورای ملی، دوره نهم در جلسه: ۶۴ روز یکشنبه ۲۹ بهمن ماه ۱۳۱۲ ه. ش (۳) ذیقعدة ۱۳۵۲ ه. ق) شور اول لایحه پرگرام ایجاد ۲۵ باب دارالمعلمین و دارالمعلمات مذاکرات مفصلی صورت گرفت. در آن جلسه صحبت های نمایندگان درباره اسم دانشسرا و دیگر موارد مربوط به تربیت معلم به بحث گذاشته شد. دشتی نماینده مجلس درباره تربیت معلم در آن جلسه می گوید: «... و این که بنده عرض کردم آقایان و کلاء از آقای حکمت حقیقتاً متشکرند که این لایحه را آورده اند برای این است که مدارس ابتدایی ما اساس نداشته زیرا وقتی که مدرسه معلم نداشته باشد به درد نمی خورد فقط چیزی که هست و تذکری که می خواستم بدهم این است که در دارالمعلمین این نکته را متوجه باشند که بیش تر وظیفه این دارالمعلمین ها پر کردن دماغ بچه ها از معلومات نباشد بلکه بیش تر وظیفه شان این باشد که بچه ها را درست تربیت کنند یعنی تربیت اخلاقی کنند و در درجه اول شرطش این است که خود معلمین دارای این تربیت باشند و اصلاح شده باشند و بفهمند وظیفه شان چه چیز است.» ( مشروح مذاکرات مجلس شورای ملی ).

تصویب این قانون در روند تغییرات تربیت معلم مدرن در ایران بسیار تاثیر گذار بوده است.

### ۱-۳. مهمترین قوانین تربیت معلم در دوره دوم حکومت پهلوی اول

یکی از وظایف شورای عالی معارف بررسی، تعیین و تصویب برنامه های مختلف مربوط به حوزه تربیت معلم بود. این شورا در سال ۱۳۱۳ ه. ش اساسنامه و دستور تحصیلات دانش سراهای مقدماتی و همچنین اعزام اجباری لیسانسیه های دانش سراهای عالی به مدت سه سال به هر نقطه که وزارت معارف تعیین نماید و در سال ۱۳۱۵ ه. ش برنامه دانش سراهای مقدماتی دختران را در مذاکرات خود بحث و بررسی می نماید ( صورت مذاکرات شورای عالی معارف).

در ۸ خردادماه ۱۳۱۳ ه. ش قانون اجازه تاسیس دانشگاه تهران به تصویب مجلس دوره نهم رسید. این مجلس در حدود سه ماه قبل قانون مترقی اجازه تاسیس دانشسرای مقدماتی و عالی را تصویب کرده بود. اما متأسفانه در ماده دو این قانون دانشسرای عالی را به تقریب یکی از موسسات دانشگاه تهران محسوب می نماید.<sup>۳۶۱</sup> این موضوع باعث می گردد که در سالیان بعد دانشسرای عالی به دانشگاه تهران وصل و سپس جدا گردد.

در ۱۷ مرداد ماه ۱۳۱۳ ه. ش مجلس « قانون اجازه تمدید کنترات سه نفر معلمین فرانسوی دانشسرای عالی » را به مدت سه سال به وزارت معارف تجدید می نماید. بر اساس این قانون که در پنج ماده تصویب شده بود حقوق هر یک از این استادان مبلغ ماهی دو هزار و هفتصد و پنجاه ریال بعلاوه چهل و پنج پهلوی تعیین می گردد. (مجموعه مصوبات دوره نهم قانون گذاری مجلس شورای ملی، ص ۳۷۱). همچنین مجلس در ۶ آذر ماه ۱۳۱۴ ه. ش استخدام یک نفر استاد خارجی درس ریاضیات عالی را برای مدت سه سال با یک قانون اجازه

---

۳۶۱) متن دقیق قانون به این شکل است: دانشسرای عالی و مدارس صنایع مستظرفه ممکن است از موسسات دانشگاه محسوب شوند. (مجموعه مصوبات دوره نهم قانون گذاری مجلس شورای ملی، ص ۲۷۴).

کنترات برای دانشسرای عالی تمدید می نماید. (مجموعه مصوبات دوره دهم قانون گذاری مجلس شورای ملی، ص ۵۰۸)

در ۲۶ اسفند ماه ۱۳۱۴ ه. ش « متمم قانون دانشسراها و دانشگاه » در دو ماده و دو تبصره به تصویب مجلس شورای ملی رسید. در این متمم قانون « دانشسرای مقدماتی و عالی » با عنوان « قانون تربیت معلم » نام برده شده است. طبق مفاد این متمم فارغ التحصیل های دوره متوسطه هنرستان موسیقی در زمره فارغ التحصیل های دانشسراهای مقدماتی محسوب و مشمول مقررات آنها می گردند. موضوع آموزگاران موسیقی و سرود، درجه استادان، حقوق استادان و... از دیگر مواردی است که در این متمم به آن پرداخته شده است (همانجا، ص ۲۸۳).

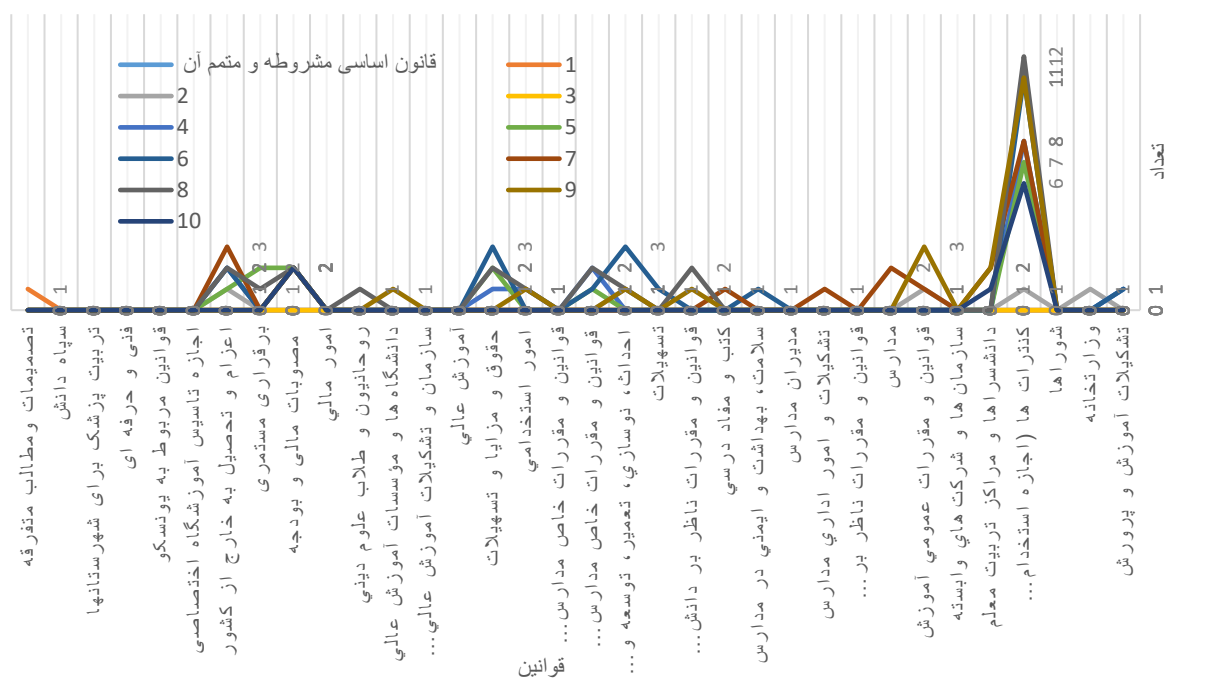
در سال ۱۳۱۶ ش، نام وزارت معارف به وزارت فرهنگ تغییر یافت و شورای عالی معارف به شورای عالی فرهنگ تبدیل شد (تکمیل همایون، ۱۳۸۵: ۷۱).

مجلس در قانونی با عنوان « تعیین پایه استخدامی فارغ التحصیل های دانشسراهای مقدماتی و عالی » که در ۵ آبان ماه ۱۳۱۷ ه. ش به تصویب رسید، وزارت فرهنگ را موظف می نماید از نظر استخدامی کمک هایی را به آنان به این شرح ارائه دهد: « به فارغ التحصیل های دانشسرای مقدماتی پایه دو آموزگاری و به فارغ التحصیل های دانشسرای عالی و مشمولین تبصره ماده چهارم قانون تربیت معلم پایه دو دبیری اعطاء نمایند » (مجموعه مصوبات دوره ۱۱ قانون گذاری مجلس شورای ملی، ص ۳۵۶). بر اساس این قانون با توجه به کمبود معلم و همچنین درخواست بیشتر فارغ التحصیل ها برای جدایی از شغل معلمی تشویق ها خوبی در نظر گرفته می شود.

در دوره رضاشاه با یک بررسی گذرا پیرامون مجموعه مصوبات مجلس به ترتیب تاریخ تصویب و مباحثات پیرامون آن ها، مشخص کننده عرصه های مورد علاقه مجلس در جهت نوسازی و نهاد سازی تربیت معلم در ایران است. مجلس شورای ملی در راستای ضرورت اصلاحات گسترده اجتماعی، به ویژه در حوزه آموزشی، قانون استخدام کشوری را در تاریخ ۱۳۰۱ ش تصویب کرد. نظام اداری موجود که بر اساس ساختار سیاسی نیمه متمرکز حکومت قاجار بسط و توسعه یافته بود، نمی توانست پاسخگوی نیازهای سیاسی، با ساختار تمرکزگرایانه مورد نظر رضاشاه باشد. به همین دلیل ایجاد نظام اداری جدید ضروری به نظر می رسید. گام ابتدایی مجلس شورای ملی در این زمینه با تصویب نخستین قانون استخدامی کشور در آذر سال ۱۳۰۱ ش برداشته شد (یکتایی، ۱۳۴۰: ۲/ ۲۸). بر اساس این قانون، استخدام کارمندان برای ادارات قاعده مند گردید. تصویب قانون استخدام کشوری اگرچه گام مهمی در ایجاد نظام اداری جدید بود، ولی نمی توانست مشکل موجود را حل کند. زیرا رضاشاه نیاز داشت در ساخت نظام اداری خود به طبقه جدیدی تکیه کند و این طبقه، طبقه متوسط شهری بود. این طبقه شهری نیاز داشت تا دانش و تجربه چنین امری را برای ساخت نظام جدید اداری را کسب نماید. به همین دلیل لازم بود تا اعضای این طبقه برای چنین کاری تربیت شوند و آموزش لازم را ببینند. تحقق این امر، منوط به توسعه نظام آموزشی به صورت آمرانه و دستوری و به روش تمرکزگرایانه بود. تمرکز چنین روشی را در قوانین حوزه آموزش و خصوصا تربیت معلم شاهد هستیم.

به طور خلاصه، بر اثر اقدامات مجلس شورای ملی و تصوب قوانین آموزشی، روند آموزش و معارف رو به پیشرفت نهاد. پیشرفتی که در راستای تحقق و تمرکز نهادهای آموزشی متمرکز و کارآمد برای ایجاد دولتی مقتدر و مؤثر بود. بدون شک یکی از هدف‌های اساسی دولت مطلقه رضاشاه، ایجاد تمرکز در برنامه‌ریزی و مدیریت امر آموزش کشور بود. در برنامه‌ریزی‌های جدید، آموزش رسمی زیر نظارت دولت و به صورت یک نظام هماهنگ درآمد و برنامه‌های آموزشی تحت نظر وزارت معارف قرار گرفتند. به تدریج مدارس دولتی، از حیث سازمان، مواد برنامه درسی و امتحانات یکسان شد. دولت در امور مدارس ملی مداخله می‌کرد و برای مدارس خارجی نیز مقرراتی وضع کرد و رفته رفته آن‌ها را محدود می‌ساخت (صدیق، ۱۳۳۸: ۳۵۰).

### دوره های مجلس



نمودار مفاد مصوب آموزشی دوره یک تا ده مجلس شورای ملی (تهیه و تنظیم نگارنده)

### نتیجه

این مقاله در تلاش بود تا رابطه میان برنامه تربیت معلمان دولت‌های مشروطه و پهلوی اول را با توجه به ماهیت و کارکرد مصوبات و قوانین آموزشی مجلس شورای ملی مورد کنکاش و تبیین قرار دهد. بررسی نقش مجلس شورای ملی در برنامه تربیت معلم در سال‌های یاد شده دلالت بر آن دارد که مجالس دوره مشروطه تا پایان دوره رضاشاه با توجه به مقتضیات خاص جامعه ایران به شکل جدیدی در مسیر افزایش تعداد مصوبات آموزشی

قرار گرفتند و مصوبات و قوانینی که برای چند دهه در ذهن روشنفکران تجددخواه بود را در سایه قدرت سیاسی تحقق بخشیدند. این نبود مگر ضرورت تحولات در ساختار قدرت سیاسی جامعه ایران و تأثیرات آن در ترکیب نمایندگان مجلس، دولت، نگرش‌ها و گرایش‌های دگرگونه پیرامون نوگرایی و نوسازی اقتصادی و اجتماعی در میان روشنفکران ایرانی که خواستار اصلاحات و نوسازی توسط معلمانی با تربیت جدید و در مدارس جدید بودند.

همانطور که در نمودار آماری نشان داده شده است بیشترین تعداد قوانین آموزشی در بخش تربیت معلم ( دانشسراها و...) به همراه کنتراست معلمان برای دارالمعلمین عالی و مدارس تخصصی توسط نمایندگان مجلس در دوره اول تا دوره دهم تصویب شده است. بخش آموزش در فاصله سالهای ۱۲۸۵ تا ۱۳۲۰ ه. ش رشد بسیار بالایی را در هر دوره برای تصویب قوانین آموزشی داشته است. بررسی روند تصویب قوانین مجلس شورای ملی در این سال‌ها، نشان می‌دهد که نخست، این مصوبات برای ایجاد نهادهای جدید یک فرصت بسیار خوب بعمل آورده است. دوم، کمک شایانی به تصمیمات راهبردی دولت مطلقه برای پی‌ریزی اهداف کلان و خط مشی‌های اجرایی آن صورت داد.

تشویق و فرستادن تعدادی از دانشجویان برای تحصیل و تربیت معلمی به غرب نخستین تلاش‌ها برای رفع نیاز محدودیت‌های آموزشی کشور بود، ولی این شیوه با توجه به قوانین و نیازهای کشور در درازمدت نتایج چندانی در بر نداشت.

در مجالس دوره اول و دوم مشروطه، آرمان تجددخواهی در مجلس و تفکرات و نگرش‌های نوگرایانه نمایندگان آن متجلی بود که اهم آن در تحول نظام آموزشی خود را نشان داد. مجلس در این دوره‌ها با تصویب قانون اساسی و خصوصاً "متمم آن در به رسمیت شناختن و همچنین قوانینی مانند قانون اداری معارف و قانون اساسی معارف، گامی مؤثر در حوزه آموزش و تربیت معلم برداشت. به طور کلی، مجالس دوره پهلوی اول در چند زمینه دچار تحول گسترده شدند. مهم‌ترین این تحولات در تغییر نگرش مجلس نسبت به دولت و دستگاه اجرایی بود که با توجه به شرایط پدید آمده هماهنگی داشت. گسترش نفوذ قدرت دولت در زمینه‌های مختلف اقتصادی و اجتماعی پیامد چنین تحول مهمی بود. قوانین تربیت معلم به ویژه در قانون تأسیس دانشسرای مقدماتی و عالی به سمت دولتی کردن و یکپارچگی سیستمی سوق پیدا نمود. به طوری که تمرکز در تربیت معلم در سراسر کشور هدفی بود که دولت در برنامه نوسازی و اصلاحات گسترده اجتماعی برای تحت تأثیر قرار دادن افکار عمومی بر پایه یک ایدئولوژی رسمی به آن نیاز داشت. همچنین سیر توسعه کمی حوزه‌های مختلف آموزشی در عصر پهلوی اول در مقاطع ابتدایی، متوسطه، مدارس عالی، مراکز تربیت معلم، دانشسراها و سپس تأسیس دانشگاه و طراحی ساختار جدید نظام آموزشی نظارت بر تدوین کتب درسی، با هدف ساخت دولت مطلقه مدرن و ایجاد هویت جدید ایرانی (همچون باستان گرایی، هویت ایرانی، سکولاریسم، ناسیونالیسم و تمرکزگرایی) مورد نظر حاکمیت با توجه به نقش مجلس شورای ملی بیانگر همین موضوع است.

## منابع

آقازاده، احمد (۱۳۹۳). مسائل آموزش و پرورش ایران، تهران، انتشارات سمت، چ نهم  
اکبری، محمدعلی (۱۳۸۴). *تبارشناسی هویت جدید در ایران عصر قاجاریه و پهلوی اول*، تهران، انتشارات علمی  
و فرهنگی.

اکبری، محمدعلی (۱۳۹۷). *دولت و فرهنگ در ایران*، تهران، مؤسسه انتشارات ایران. چ دوم

ازغندی، علیرضا (۱۳۷۶). *نخبگان سیاسی ایران بین دو انقلاب*، تهران، قومس، چ ۱.

پهلوی، رضا (۱۳۰۵). *سفرنامه مازندران*، تهران، مرکز پژوهش و نشر فرهنگ سیاسی.

تکمیل همایون، ناصر (۱۳۸۵). *آموزش و پرورش در ایران*، تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.

شجیعی، زهرا (۱۳۴۴). *نمایندگان مجلس شورای ملی در بیست و یک دوره قانونگذاری*، تهران، نشر

صدیق، عیسی (۱۳۳۸). *تاریخ فرهنگ ایران*، تهران، انتشارات دانشگاه تهران.

ظهیری، نرگس (۱۳۹۰). « سیر تحول قوانین مجلس شورای ملی از دارالفنون تا تأسیس دانشگاه تهران »، فصلنامه اسناد بهارستان، س ۲، ش ۴.

محبوبی اردکانی، حسین (۱۳۷۶). تاریخ مؤسسات تمدنی جدید در ایران، ج ۲، تهران، انتشارات دانشگاه تهران. مجموعه مصوبات قانون گذاری مجلس شورای ملی ( دوره اول تا دوازدهم). مجلس شورایی اسلامی. مناشری، دیوید (۱۳۹۷). نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن. ترجمه محمد حسین بادامچی و عرفان مصلح، تهران، نشر سینا

یکتابی، مجید (۱۳۴۰). تاریخ داری در ایران، ج ۲، تهران، نشر پیروز. هدایت، مهدیقلی (مخبر السلطنه) (۱۳۶۱). خاطرات و خطرات، تهران، زوار. صورت جلسات شورای عالی معارف، وزارت آموزش و پرورش (دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش)، دفاتر، ۱ تا ۸ (از سال ۱۳۰۰ تا ۱۳۱۷).

صورت مذاکرات مجلس شورای ملی، لوح فشرده (بررسی مشروح مذاکرات از دوره یکم تا دوره نهم). لوح قوانین، مجموعه قوانین و مقررات (۱۳۷۵). تهران، مرکز پژوهش های مجلس شورای اسلامی.

## تجربه زیسته دانشجویان رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان تهران

محمود تلخابی<sup>۳۶۲</sup>

### چکیده

هدف پژوهش مطالعه تجربه زیسته دانشجویان دانشگاه فرهنگیان تهران بود. در این پژوهش از روش پدیدارشناسی استفاده شد. در این روش معنای تجارب زندگی چند فرد در مورد یک مفهوم یا پدیده توصیف می شود. در این مطالعه تجارب دانشجویان از برنامه درسی جدید رشته آموزش ابتدایی بررسی گردید بر اساس ساختار مصاحبه فهم و تصورات پدیداری دانشجویان از تجربه برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی در شش موضوع تصویر ذهنی از دانشگاه، ارزیابی از برنامه های درسی، همخوانی برنامه تدریس استادان با سرفصل های رشته، تحول تلقی از برنامه های ضروری برای ورود به حرفه معلمی، نقاط ضعف و قوت برنامه جدید، و توصیف تجربه یادگیری هیجان انگیز اثربخش تحلیل گردید. نتایج پژوهش نشان می دهد که تصورات دانشجویان از دانشگاه با شرایط واقعی که تجربه کردند کاملاً متفاوت است. در ارتباط با مقوله ارزیابی مهم ترین واکنش دانشجویان به تکراری بودن واحدهای درسی و غیر عملی بودن آنها بود. دانشجویان عدم توجه به سرفصل را بی برنامه بودن و عدم تعهد به اجرای برنامه نسبت می دادند. آنها مهم ترین نقطه ضعف برنامه درسی را محتوای تکراری و غیر کاربردی آن می دانند و نهایتاً در توصیف تجربه هیجان انگیز خود به موقعیت های اشاره کردند که در آن مدیریت یادگیری و فعالیت به خود آنها واگذار شده بود.

**کلمات کلیدی:** تجربه زیسته، برنامه درسی تجربه شده، رشته آموزش ابتدایی، تربیت معلم

<sup>۳۶۲</sup> استادیار گروه مدیریت آموزشی دانشگاه فرهنگیان تهران (m.talkhabi@cfu.ac.ir)



برنامه درسی به منزله طرحی برای عمل، سندی نوشته شده برای کسب اهداف یا غایات مطلوب، طرحی برای تدارک مجموعه‌ای از فرصت‌های یادگیری برای افراد، همه تجاربی که فراگیران تحت راهنمایی معلمین خود کسب می‌کنند، نظامی برای ارتباط با مردم و فراگردها یا سازمان‌دهی کارکنان و روش‌ها برای اجرای آن نظام و بالاخره مجموعه‌ای از حقایق، مفاهیم و تعلیمات در یک موضوع خاص، تعریف شده است (باتلر، ۲۰۰۴). برنامه درسی از مهم‌ترین ورودی‌های نظام آموزشی است که در فرایند نظام دانشگاهی نیز حائز اهمیت است. برنامه‌های درسی از مهم‌ترین ابزارهای تحقق اهداف و رسالت‌های آموزش عالی هستند. برای برنامه درسی سطوح و ابعاد متعددی را بر شمرده‌اند که عبارت‌اند از برنامه درسی آرمانی یا توصیه شده، برنامه درسی مکتوب، برنامه درسی حمایت شده (تهیه شده)، برنامه درسی تدریس شده، برنامه درسی آزمون شده، برنامه درسی یاد گرفته شده، برنامه درسی کلینیکی برنامه، درسی ملموس و عینی (فورچیان و تن ساز، ۱۳۷۴) همچنین، گودولد و همکاران سطوح زیر را برای تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی مطرح می‌سازند: برنامه درسی ایده‌آل یا آکادمیک، برنامه درسی اجتماعی، برنامه درسی رسمی، برنامه درسی نهادی، برنامه درسی آموزشی، برنامه درسی تجربه شده (به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۹۶).

با توجه به این که برنامه‌های درسی در توفیق یا شکست نظام‌های آموزشی نقش کلیدی دارند و آینه تمام نمای میزان پیشرفت و انعکاسی پاسخگو بودن دانشگاه‌ها به نیازهای در حال تغییر جامعه هستند (استارک، به نقل از واجارگاه و شفیعی، ۱۳۸۶)، لازم است سطوح آن از جمله برنامه درسی تجربه شده مورد ارزیابی قرار گیرد. مک کران<sup>۳۶۳</sup> (۲۰۰۷) حداقل سه جنبه برای برنامه درسی قائل شده است. اولین جنبه برنامه درسی شامل مقاصد می‌شود که اهداف، ارزش‌ها و جهاتی که نظام‌های آموزشی باور دارند باید به آن دست یابند. جنبه دوم تعاملات و برخوردهایی که در حین اجرای برنامه درسی رخ می‌دهد. این جنبه از برنامه درسی برنامه درسی واقعی یا «زیست شده»<sup>۳۶۴</sup> می‌نامند و جنبه دیگر آن اثرات برنامه درسی که همان نتایجی است بر اثر آموزش و یادگیری حاصل می‌شود. به بیان دیگر، چهار سطح اصلی را برای برنامه درسی می‌توان قائل شد: اولین و پایین‌ترین سطح مجموعه‌ای است که توسط نظام آموزشی تدوین می‌شود و این همان چیزی است که انتظار می‌رود دانشجویان یاد بگیرند (روبییتال و ماکسول<sup>۳۶۵</sup>، ۱۹۹۶). این سطح برنامه درسی را تحت عناوین برنامه درسی تصریح شده<sup>۳۶۶</sup>، رسمی<sup>۳۶۷</sup> آشکار یا نوشته شده<sup>۳۶۸</sup> طرح‌ریزی شده<sup>۳۶۹</sup> قصد

<sup>363</sup> McKernan

<sup>364</sup> lived

<sup>365</sup> Robitaille, & Maxwell

<sup>366</sup> Specified Curriculum

<sup>367</sup> Official

<sup>368</sup> Overt Or Written

<sup>369</sup> Designed

شده<sup>۳۷۰</sup> و طراحی شده<sup>۳۷۱</sup> توصیف می‌کنند. ما دومین سطح برنامه درسی محتوایی است که هیئت‌علمی در عمل آموزش می‌دهند و ممکن است با طراحی اولیه اصلی متفاوت باشد (سیسل، ۲۰۰۳). این سطح تحت عناوینی چون برنامه درسی منتقل شده<sup>۳۷۲</sup>، آموزش داده شده<sup>۳۷۳</sup>، اجرا شده<sup>۳۷۴</sup>، مورد استفاده<sup>۳۷۵</sup>، عملی<sup>۳۷۶</sup> آموزشی، عمل شده<sup>۳۷۷</sup> طبقه‌بندی شده است. در سطح سوم، برنامه درسی متعلق به فراگیران و تجربه آن‌ها از برنامه درسی قرار دارد (مک کورمیک و مورفی، ۱۹۹۹). این سطح را با عناوینی همچون برنامه درسی تجربه شده<sup>۳۷۸</sup> - تجربه به‌عنوان برنامه درسی - مشخص نموده‌اند. سطح چهارم برنامه درسی است که دانشجویان واقعاً از کلاس درس اخذ می‌کنند و مفاهیم و محتواهایی که حقیقتاً یاد می‌گیرند و به خاطر می‌سپارند (ویلسون، ۱۹۹۷) این سطح تحت عناوین برنامه درسی کسب شده<sup>۳۷۹</sup>، آموخته شده<sup>۳۸۰</sup> و یا دریافت شده<sup>۳۸۱</sup> مطرح می‌شود. به اعتقاد وین و بروس (۲۰۰۳) برنامه درسی تجربه شده توسط فراگیران، بالاترین سطح برنامه درسی است. یعنی نمی‌توانیم فرض کنیم که فقط به این دلیل که دانشکده‌ها یک برنامه درسی تدوین شده عالی دارند، یادگیری رشد یافته به‌سادگی رخ می‌دهد، بلکه بایستی ملزوماتی را در اختیار آنان قرارداد تا برخی فرصت‌های رشد را که در دانشکده در اختیار آن‌ها قرار دارد، کشف کنند و این نیازمند توجه و دقت در تجارب، نگرش‌ها، مهارت‌ها و احساسات مثبت و منفی دانشجو نسبت به عملکرد خود و محیط دانشکده می‌باشد که در برنامه درسی تجربه شده منعکس می‌گردد.

از سوی دیگر، ون منن<sup>۳۸۲</sup> به‌ضرورت پدیدارشناسی مفاهیم تعلیم و تربیت از جمله مفهوم برنامه‌ریزی درسی اشاره نموده است. او بر این نکته تأکید دارد که زیست جهان شخصی فرد می‌تواند در معرفت عمومی تجربه‌های روزمره شناخته شود (برقی، ۱۳۸۹: ۱۳۸). بنابراین، مطالعه تجربه زیسته دانشجویان از این جهت اهمیت دارد که بازخوردهای اساسی جهت اصلاح و بهسازی در اختیار طراحان قرار می‌دهد. همچنین، توجه به سطوح برنامه درسی تجربه شده، مبنایی را برای مطالعه و پژوهش درباره انواع برنامه درسی تجربه شده فراهم می‌کند. برنامه درسی به‌عنوان تجربه زیسته، دنیای واقعی است که در برنامه درسی به‌عنوان آنچه زیست شده توصیف می‌شود. در دیدگاه آئوکی (۲۰۰۴)، اساس برنامه درسی فرد و تجربه اوست - یعنی فاعل شناسا و تجربه‌ای که وی از امور دارد، محور فعالیت‌ها است. از این‌رو، مسئله اصلی این پژوهش

- 
- 370 Intended
  - 371 Planned
  - 372 Transferred
  - 373 Taught
  - 374 Implemented
  - 375 Curriculum In use
  - 376 Operational
  - 377 Enacted
  - 378 Experienced
  - 379 Attained
  - 380 Learned
  - 381 Received
  - 382 van Manen

آن است دانشجویان دانشگاه فرهنگیان چه توصیفی از تجربه زیسته خود از برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی ارائه می دهند؟

### چارچوب نظری: برنامه‌درسی تجربه‌شده

ماهیت برنامه‌درسی به‌گونه‌ای است که در آن نمی‌توان انتظار پاسخ‌های دقیق و قطعی را از مطالعه مباحث و ابعاد مختلف برنامه‌درسی داشت، بلکه هدف اصلی از مطالعه برنامه‌درسی، افزایش درک و فهم ما از پیچیدگی‌ها و تغییراتی است که در پارادایم‌های موجود در این قلمرو اتفاق می‌افتد. از این رو، فهم برنامه‌درسی در کانون این مطالعات قرار گرفته است. بخش مهمی از ادبیات برنامه‌درسی مرهون اندیشه‌های پیشرفت‌گرایان، به‌ویژه مفهوم "تجربه" دیویی است (آیزنر، ۱۹۸۵)، اما سرآغاز و ریشه تمام تحولات عرصه برنامه‌درسی مفهوم تجربه است که ریشه در پیشرفت‌گرایی و نیز انسان‌گرایی، به‌ویژه آثار کارل راجرز، دارد. به عبارت روشن‌تر بازاندیشی در خصوص مفهوم تجربه و طرح‌های آن‌ها در عرصه‌های مختلف نظیر تجربه شخصی، سیاسی، هنری و فرهنگی مبنای تحول رشته برنامه‌درسی بوده است.

### تجربه عامل تحول حوزه برنامه‌درسی: خاستگاه‌ها و پیامدها

اگرچه تعریف برنامه‌درسی به‌عنوان یک طرح یا عناصری از آن (نظیر هدف، محتوا و روش) برداشتی فراگیر در دوران برنامه‌ریزی درسی بوده است؛ اما بسیار دورتر از زمانی که رشته برنامه‌ریزی درسی در سال ۱۹۱۸ متولد شود، برخی صاحب‌نظران برداشتی بسیار گسترده از برنامه‌درسی را رواج دادند. که بعد از آن‌ها کمتر فهم شد. بی‌تردید جان دیویی اولین صاحب‌نظری است که به‌گواه بسیاری از اندیشمندان، برداشت برنامه‌درسی به‌عنوان تجربه را رواج داد (دیویی، ۱۹۰۲، ۱۹۲۳)؛ به‌زعم دیویی، برنامه‌درسی نباید به‌عنوان امری بیرونی زندگی یادگیرنده را اشغال کند، بلکه باید از طریق آزادی بیان و هدایت این فرایند به‌وسیله معلم و ترویج غیررسمی بودن، زمینه‌های رشد را فراهم کند (اولسون، ۱۹۹۱).

کارل راجرز نیز در نظریه خود با تمایز بین یادگیری شناختی (بی‌معنی) و یادگیری تجربی (معنی‌دار)، اولی را یادگیری علمی و آکادمیک نظیر یادگیری ساختار یک موتور به‌منظور تعمیر ماشین می‌داند. به‌زعم وی یادگیری تجربی مبتنی بر نیازها و خواسته‌های یادگیرنده است و مبتنی بر مؤلفه‌هایی چون مشارکت شخصی، خودانگیختگی و الهام‌بخشی و اثرگذاری است (راجرز، ۱۹۶۹). از نظر تجربه یعنی رشد و تغییر شخصی. نوع بشر تمایل به یادگیری از طریق تجربه دارد و وظیفه معلم تسهیل این فرایند از طریق ایجاد فضا و جو مناسب، روشن‌سازی هدف‌ها، تدارک منابع و ایجاد زمینه برای تبادل افکار و احساسات است (راجرز، ۱۹۶۹). متأثر از اندیشه‌های این متفکران، دست‌کم چند طیف از صاحب‌نظران با بازاندیشی در خصوص مفهوم تجربه در عرصه‌های خاص، نو مفهوم‌پردازی در عرصه برنامه‌درسی را دامن زده‌اند از جمله: الف) اندیشمندانی که برنامه‌درسی را در عرصه تجربه انسانی مدنظر قرار داده‌اند و متأثر از افکار دیویی در بعد تجربه شخصی و نیز افکار راجرز، ابعاد عاطفی و پنهان زندگی مدنظر آن‌هاست.

ب) اندیشمندانی که برنامه‌درسی را در عرصه تجربه سیاسی و اجتماعی مدنظر قرار داده‌اند؛ صاحب‌نظرانی که بایان نابرابری‌ها و تبعیض‌ها در حوزه جنسیت، نژاد، مذهب، رنگ پوست، طبقات، گروه‌ها و غیره برنامه‌درسی را کانونی برای تجربه و تمرین مبارزه سیاسی - فرهنگی تلقی کرده‌اند.

ج) اندیشمندانی که در عرصه تجربه هنری، این روند نو مفهوم‌سازی را ادامه داده‌اند و در این میان آیزنر قرار دارد که تجربه هنری و زیباشناختی را در عرصه برنامه‌درسی مطرح کرده و مفهوم نقادی آموزشی و خبرگی تربیتی وی سرشار از توجه عمیق به تجربه در بعد خبرگی و تخصص است.

مبنای این تحول، حرکت از تعریف برنامه‌درسی به‌عنوان یک طرح به‌سوی برنامه‌درسی به‌عنوان یک تجربه بوده است. اگرچه این امر یک حقیقت تمام‌عیار بوده و تعریف برنامه‌درسی از یک نگاه فنی به معنای طرح بسیار محدودکننده و مخرب است؛ اما در عین حال نمی‌توان در حوزه برنامه‌درسی تنها آن را به‌عنوان تجربه تعریف کرد، بلکه برنامه‌درسی را می‌توان ترکیب طرح‌ها و تجربیاتی دانست که دانش‌آموز با هدایت مدرسه دنبال می‌کند (مارش، ۲۰۰۹). بنابراین، در برنامه‌درسی تجربه‌شده، اصالت اصلی و عمده با تجربه‌کننده است. به عبارت روشن‌تر آنچه دانش‌آموز، دانشجو یا مخاطب عملاً تجربه می‌کند برنامه‌درسی تجربه‌شده تعریف شده است (کلاین، ۱۹۹۱؛ پوزنر، ۱۹۹۲؛ مارش، ۲۰۰۹).

#### سطوح برنامه‌درسی تجربه‌شده

۱. برنامه‌ریزی درسی مورد انتظار<sup>۳۸۳</sup>: اولین سطح از برنامه‌درسی تجربی، برنامه‌درسی مورد انتظار است؛ منظور آنچه از دید مخاطبان برنامه‌درسی مورد انتظار است و نه از دید طراحان که به آن برنامه‌درسی قصدشده<sup>۳۸۴</sup> نیز می‌گویند.

۲. برنامه‌درسی نهفته<sup>۳۸۵</sup>: اساساً یادگیری آدمی در محیط مدرسه تابعی است از آنچه در محیط مدرسه می‌آموزد و نیز داشته‌ها و آموخته‌های قبلی او. بنابراین منظور از برنامه‌درسی نهفته عبارت است از آنچه هر فرد با خود به مدرسه یا کلاس درس می‌آورد.

۳. برنامه‌درسی تعاملی<sup>۳۸۶</sup>: فرایند اجرای برنامه‌درسی و تعاملاتی که به‌واسطه آن در کلاس درس صورت می‌پذیرد، برنامه‌درسی اجرایی<sup>۳۸۷</sup> نام دارد. تعیین موضوع از نگاه تجربه‌کننده (یعنی دانش‌آموزان، دانشجویان یا سایر مخاطبان) و واکنش‌های آنان می‌تواند بعد دیگری از برنامه‌درسی تجربه‌شده را به تصویر کشد.

383 expected curriculum

384 intended curriculum

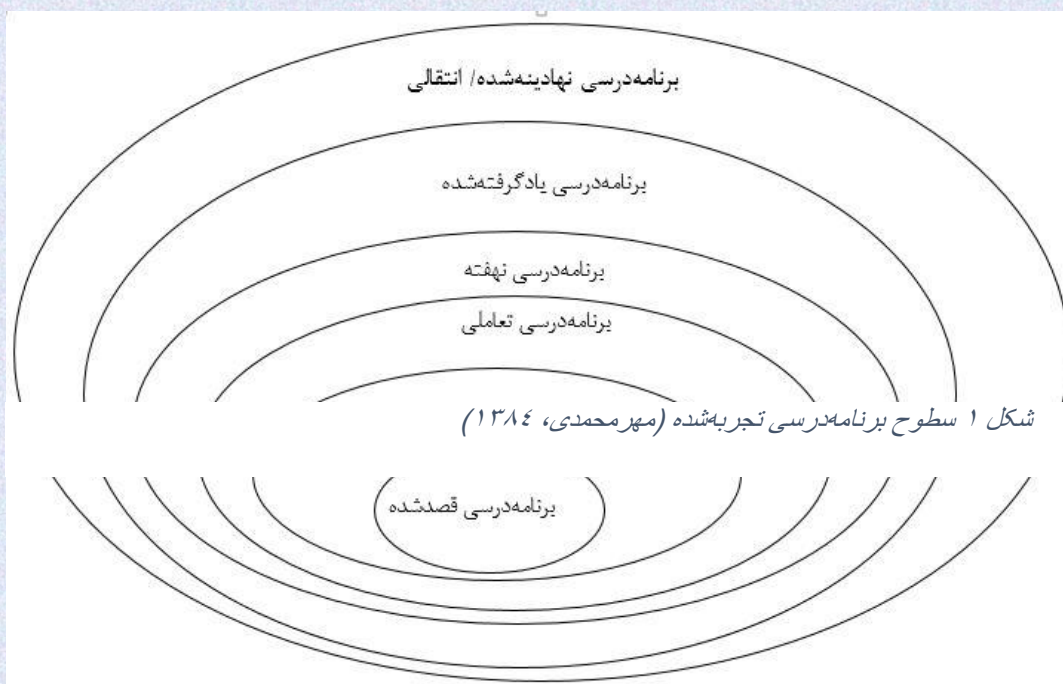
385 concealed curriculum

386 interactive curriculum

387 operational/functional curriculum

۴. برنامه‌درسی یادگرفته‌شده<sup>۳۸۸</sup>: تعاملات ایجادشده در سطح برنامه‌درسی تعاملی به یادگیری‌های متعدد قصدشده و قصد نشده‌ای منجر می‌شود که سطح متفاوتی را در برنامه‌درسی تجربه‌شده، یعنی برنامه‌درسی یادگرفته‌شده، شکل می‌دهد.

۵. برنامه‌درسی نهادینه‌شده/ انتقالی<sup>۳۸۹</sup>: برنامه‌درسی در این سطح بیانگر تعبیرات رفتاری پایدار و بلندمدت یا آنچه با انتقال یادگیری از موقعیت کلاس درس و مدرسه به موقعیت‌های پیرامونی زندگی یا انتقال آموخته از یک سطح و مقطع یادگیری به سطح یا مقطع یادگیری بالاتر سروکار دارد، مدنظر است.



ارتباطات میان سطوح برنامه‌درسی تجربه‌شده

سطوح مورد اشاره در برنامه‌درسی تجربه‌شده ارتباطات ویژه‌ای دارد. در وهله نخست، اساساً طرح کردن برنامه‌درسی قصدشده برای گروه معینی از مخاطبان (دانش‌آموزان یا دانشجویان) و قصد برای اجرای آن را می‌توان درست به‌مثابه انداختن سنگ در حوض آب دانست؛ به‌طورکلی این امر را می‌توان در قالب تصویر

<sup>388</sup> learned curriculum

<sup>389</sup> transformative institutionalized curriculum

فوق نشان داد. همان‌طور که انداختن یک سنگ موجی را در اطراف ایجاد می‌کند، طرح و مقصد برای اجرای یک برنامه‌درسی می‌تواند موجی را در اطراف ایجاد کند که از برنامه‌درسی مورد انتظار شروع و به برنامه‌درسی نهاده‌شده ختم می‌شود. در چنین وضعیتی، طبیعی است که در محل نزدیک به انداختن سنگ، امواج بزرگ‌تر و ملموس‌تر و قابل‌رؤیت است درحالی‌که در محل‌های دورتر، امواج کوچک‌تر و توضیح ارتباط آن با مرکز یا کانون دشوارتر است. یعنی، تبیین سطوحی چون برنامه‌درسی مورد انتظار، برنامه‌درسی نهفته و برنامه‌درسی واکنشی بسیار آسان‌تر از سطوحی چون برنامه‌درسی یادگرفته‌شده و به‌ویژه برنامه‌درسی نهاده‌شده/انتقالی است.

برنامه‌درسی تجربه‌شده نمی‌تواند و نباید به تجربیات نهایی یادگیرندگان در نظام آموزش مدرسه‌ای محدود شود. شاید بتوان با الهام از ماهیت گروه‌های تجربه‌کننده برنامه‌درسی به غیر از گروه یادگیرندگان، این تأثیرات و تجربیات را برنامه‌درسی جانبی نامید. حقیقت امر آن است که اگرچه برنامه‌های درسی در وهله نخست برای یادگیرندگان به‌عنوان گروه اصلی و هدف، طراحی و اجرا می‌شود، اما نمی‌تواند توجیهی برای چشم‌پوشی از این واقعیت باشد که برنامه‌درسی، تجربیات گروه‌های دیگری به غیر از یادگیرندگان را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

## روش و مواد

در پژوهش حاضر از روش پدیدارشناسی استفاده می‌شود. زیرا پدیدارشناسی معنای تجارب زندگی چند فرد در مورد یک مفهوم یا پدیده را توصیف می‌کند. با توجه به این‌که این پژوهش درصدد شناخت تجارب دانشجویان از برنامه‌درسی جدید رشته آموزش ابتدایی است از روش پژوهش پدیدارشناسی استفاده شد تا به عمق تجارب شرکت‌کنندگان و چگونگی تأثیرگذاری عوامل مختلف را در این زمینه را شناسایی شود. مشارکت‌کنندگان پژوهش را دانشجویان پردیس‌های تهران دانشگاه فرهنگیان که برنامه‌درسی جدید را تجربه کرده‌اند تشکیل می‌دهد. روش نمونه‌گیری مبتنی بر هدف و واحد پژوهش فرد است. نمونه‌گیری در این پژوهش، به‌صورت هدفمند بود. چراکه مصاحبه‌ها درصدد جمع‌آوری اطلاعات از یک سری افراد مطلع و خاص در خصوص برنامه‌درسی تجربه‌شده است. در روش نمونه‌گیری هدفمند، افراد شرکت‌کننده بر اساس قضاوت پژوهشگر انتخاب می‌شوند و این قضاوت مبتنی بر مربوط بودن گروه نمونه به اهداف پژوهش است. لذا انتخاب نمونه‌ها تا جایی تداوم یافت که کفایت و اشباع داده‌ها صورت گرفت. نهایتاً، فرایند مصاحبه با تعداد ۱۳ دانشجو و تعداد ۶ استاد، مصاحبه، به اشباع نظری رسید. برای گردآوری داده‌ها از طریق مصاحبه عمیق نیمه‌ساختارمند استفاده شد. هر مصاحبه بین ۱۵ تا ۲۵ دقیقه به طول انجامید و مکالمات با استفاده از دستگاه ضبط‌صوت دیجیتالی<sup>۳۹۰</sup>، ضبط و سپس روی کاغذ پیاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌های انجام‌شده از روش تجزیه و تحلیل کلایزی استفاده شد که در آن

پژوهشگر می‌کوشد تا یک توصیف واقعی از پدیده مورد نظر را از منظر مشارکت‌کنندگان در پژوهش ارائه دهد.

### یافته‌های پژوهش

بر اساس ساختار مصاحبه تحلیل تصورات مشارکت‌کنندگان در پژوهش در شش موضوع تصویر ذهنی از دانشگاه، ارزیابی از برنامه‌های درسی، همخوانی برنامه تدریس استادان با سرفصل‌های رشته، تحول تلقی از برنامه‌های ضروری برای ورود به حرفه معلمی، نقاط ضعف و قوت برنامه جدید، و توصیف تجربه یادگیری هیجان‌انگیز اثربخش انجام گردید.

#### ۱- توصیف تصویر ذهنی از دانشگاه

به‌منظور بررسی و شناسایی موارد مربوط به توصیف تصویر ذهنی از دانشگاه، مصاحبه‌های انجام گرفته با دانشجویان تجزیه و تحلیل شد. نتایج تجزیه و تحلیل نشان داد تصویری که دانشجویان از دانشگاه داشتند با آنچه تجربه کردند بسیار متفاوت بود. توصیف تصویر ذهنی از دانشگاه از نگاه دانشجویان در ۵ مقوله شامل فضای مدیریتی، فضای فیزیکی، فضای علمی- فرهنگی، سطح کنش‌ها، و تلقی نسبت به حرفه‌ی معلمی ارائه شده است.

جدول ۱. تصویری ذهنی دانشجویان از دانشگاه

مقوله	اظهارات
فضای مدیریتی	تمایل به انصراف به دلیل سطح پایین دانشگاه تصور وجود بسترهای لازم برای تربیت معلم حرفه‌ای انتظار آشنا کردن دانشجویان با تمام ابعاد حرفه‌ی معلمی تصور وجود دیسپلین خاص
فضای فیزیکی	دور از انتظار بودن فضای فیزیکی دانشگاه (پردیس پسران) گول زنده بودن فضای فیزیکی دانشگاه (پردیس دختران)
فضای علمی- فرهنگی	انتظار فضای فرهنگی- علمی بهتر انتظار رویدادهای خلاقانه در دانشگاه
سطح کنش‌ها	ناتوانی در برقراری ارتباط میان نظریه و عمل ناتوانی در انتقال تمامی مهارت‌های اساسی کمبود درس‌های کاربردی ناکافی بودن بعد مهارتی تجربه‌های یادگیری

تلقی نسبت به حرفه معلمی	تغییر طرز فکر نسبت به حرفه معلمی فقدان تصویر واضح از دانشگاه و رویدادهای آن تصور از حرفه معلمی به عنوان یک تجربه تعاملی
----------------------------	---

همان‌گونه که جدول ۱ نشان می‌دهند فاصله میان تصویر ذهنی دانشجویان از دانشگاه و ادراک واقعی آن‌ها موضوع تأثیرگذاری است که باید به آن توجه نمود. برخی از دانشجویان ساختار فضای فرهنگی - اجرایی حاکم بر پردیس‌ها را شبیه دبیرستان تلقی کرده‌اند. آن‌ها تصویری از امکانات و زیرساخت‌های دانشگاه در ذهن داشتند اما به نظر می‌رسد تجربه واقعی آن‌ها از دانشگاه با تصویر ذهنی‌شان مطابقت ندارد اگرچه این تصویر بین دانشجویان پردیس دختران و پسران متفاوت است<sup>۳۹۱</sup>. تصویر ذهنی دانشجویان از دانشگاه را ذیل مقوله‌های مختلفی می‌توان تحلیل کرد. برای مثال، فضا و زیرساخت فیزیکی مقوله‌ای است که توجه دانشجویان را به خود جلب کرده است. با توجه به تنوع امکانات فضای فیزیکی پردیس‌ها دانشگاهی تهران، در تجربه دانشجویان، گزارش‌های متفاوتی وجود دارد.

## ۲- ارزیابی از برنامه‌های درسی

برنامه‌های درسی از ارکان اساسی و حیاتی نظام آموزش عالی به شمار می‌آیند. برنامه‌ها، بایستی اهداف گسترده‌ای اعم از اجتماعی، فرهنگی، سیاسی، علمی اخلاقی و فکری را تحت پوشش قرار دهند. بنابراین، ارزیابی نتایج حاصل از تحقق این اهداف همواره از مسائل اساسی آموزشی است. ارزیابی دانشجویان از برنامه درسی ذیل ۴ مقوله شامل ماهیت تجارب یادگیری، روش‌های تدریس، سرفصل دروس، و منابع درسی دسته‌بندی و گزارش شده است.

جدول ۲. ارزیابی برنامه درسی (دانشجویان)

مقوله	اظهارات
ماهیت تجارب یادگیری	تکمیل تجربه‌های آموخته‌شده در بیرون دانشگاه افزایش زمان کارورزی و تجربه‌های عملی ایجاد انگیزه با افزایش درس‌های عملی عدم هدایت واحدهای دانشگاهی به سمت حرفه معلمی
روش‌های تدریس	عدم آگاهی استادان از رویه‌های جدید آموزشی عدم توجه به خلاقیت‌های دانشجویان پذیرش رویکردهای جاری توسط استادان تأکید بر محتوای مکتوب عدم واگذاری تدریس به دانشجویان عدم ایجاد مهارت‌های ضروری تدریس

<sup>۳۹۱</sup> امکانات کالبدی دانشگاه در پردیس دختران و پسران به شکل نابرابری توزیع شده است. پردیس دختران، نسبت به پردیس پسران، از امکانات فیزیکی بسیار بهتر و متفاوت تری برخوردار است.



سرفصل دروس	عجیب و قدیمی بودن سرفصل‌های دانشگاه حجم بالای واحدهای نظری بی‌توجهی به پیش‌نیازها در سرفصل‌ها تکراری بودن واحدهای درسی اهمیت درس کارورزی در برانگیختگی دانشجویان
منابع درسی	ابتنای منابع علمی بر ترجمه تا تجربه

همان‌گونه جدول شماره ۲ نشان می‌دهد ارزیابی دانشجویان از برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی به چهار مقوله کلی اشاره دارد که در قالب دو بعد محتوایی و روشی قابل توصیف است. بر اساس نظر دانشجویان، برنامه درسی از جنبه محتوایی دارای مشکلات اساسی است که از مهم‌ترین آن‌ها می‌توان به تکراری بودن محتوای دروس متفاوت و جنبه نظری داشتن محتواها اشاره کرد. جنبه دوم به روش اجرای برنامه درسی ناظر است. در این بعد نیز دانشجویان بر این باورند که شیوه‌های اجرای برنامه درسی غالباً بسیار قدیمی است و بر اساس روش‌های رایج آموزش استوار است. همچنین، آن‌ها خاطرنشان کرده‌اند که تجربه برنامه درسی عمدتاً جنبه نظری داشته و نیازهای آن‌ها برای ایفای نقش معلم حرفه‌ای را برآورده نساخته است. یکی از دانشجویان ابراز کرده بود که واحدهای نظری خیلی برایشان کاربرد ندارد و لزومی ندارد این همه واحد نظری پاس کنند.

### ۳- همخوانی برنامه تدریس استادان با سرفصل‌های رشته

معمولاً برای هر واحد درسی از قبل یک سری سرفصل‌ها طراحی و به‌منظور تدریس استادان به مراکز و پردیس‌های دانشگاهی ارسال می‌شود. تطابق بین واحدهای طراحی شده با برنامه تدریس استادان از ویژگی‌های یک برنامه درسی مطلوب تلقی می‌شود- البته در صورتی که واحدها بر اساس نیاز طراحی شده باشد. در این بخش نظر دانشجویان درباره تطابق برنامه تدریس با سرفصل مصوب برنامه درسی رشته بررسی می‌شود

جدول ۳. همخوانی برنامه درسی با سرفصل (دانشجویان)

مقوله	متن
عدم وجود سرفصل	ارائه طرح درس از طرف استاد به دلیل نبود سرفصل
عدم تطابق درس‌ها با سرفصل‌ها	علی‌رغم وجود سرفصل، ارائه برنامه متفاوت از سوی استادان

همان‌گونه که جدول ۳ نشان می‌دهد علی‌رغم این‌که دانشگاه در معماری کلان برنامه درسی، برنامه درسی جدیدی را برای رشته آموزش ابتدایی طراحی کرده است، و این تغییرات به‌منظور بهسازی فرصت‌های یادگیری انجام‌شده است، اما در قلمرو واقعی یاددهی - یادگیری با مقاومت استادان در اجرا مواجه بوده است. در نظام‌های تربیتی مدرن، برای غلبه بر این مانع از شیوه‌های دموکراتیک تولید برنامه‌های جدید استفاده می‌شود که در آن مجریان نقش محوری در تولید برنامه دارند. به‌زعم برخی صاحب‌نظران این نوع برنامه مقاوم در برابر معلم<sup>۳۹۲</sup> خواهند بود.

#### ۴- برنامه‌های ضروری برای ورود به حرفه معلمی

پرورش نیروی انسانی هر جامعه از ضروریات مهم و حیاتی آن جامعه است. در این راستا، تربیت معلمان نقش اساسی دارد. به‌ویژه تربیت معلم در پیش از خدمت حائز اهمیت اساسی است تا دانشجوی معلمان قبل از ورود به حرفه معلمی به یک سری الزامات متعهد شوند و به مجموعه‌ای از توانمندی‌ها دست پیدا کنند. از این‌رو در این پژوهش قسمتی از مصاحبه به این سؤال اختصاص داده شد که چه برنامه‌های ضروری در دانشگاه فرهنگیان باید اجرا شود تا مهارت معلمی کامل‌تر گردد:

جدول ۴. ضرورت تغییر برنامه درسی (دانشجویان)

مقوله	اظهارات
ضرورت‌های کلی	ارائه الگوی موفق ایجاد نیاز به یادگیری ایجاد نگرش نسبت به حرفه معلمی تقویت روحیه جسارت کارهای بزرگ تقویت روحیه پژوهشگری تسلط نسبت به دانش محتوایی
ضرورت‌های موردی	ارائه درس فلسفه برای کودکان مهارت مدیریت کلاس یادگیری مفاهیم پایه روانشناسی یادگیری تعاملات و ارتباطات در محیط مدرسه پرورش مهارت‌های اجتماعی پرورش مهارت‌های سخنوری

همان‌گونه که در جدول ۴ آمده است. نیازهای واقعی دانشجویان برای ایفای نقش معلمی در دو گروه نیازهای کلی و نیازهای موردی طبقه‌بندی شده است. به تعبیر برنامه ریزان درسی این تعابیر را می‌توان در

قالب برنامه درسی مغفول تحلیل کرد. در این زمینه از دانشجویان خواسته شد تا خلاء برنامه درسی رشته را بازگو کنند. ویژگی جالبی که در بازنمایی دانشجویان وجود دارد آن است که آن‌ها علی‌رغم داشتن انتظارات برآورده نشده، به توفیق دانشگاه در ارائه یک چشم انداز روشن نسبت به حرفه معلمی اشاره کرده‌اند. همچنین، دانشجویان از برنامه مغفول دانشگاه به منزله فرصتی برای شناسایی نیازها و علایق واقعی‌شان بهره برده‌اند و تصویری از راه آینده برای توسعه حرفه‌ای‌شان داده‌اند که می‌تواند خود راهبری دانشجو معلمان را به منزله مایه اصلی معلم شدن نوید دهد.

#### ۵- نقاط ضعف و قوت برنامه جدید

با توجه به این‌که برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی اخیراً بازنگری شده است، نقاط ضعف احتمالی دور از انتظار نیست. در این بخش به تلقی‌های دانشجویان و استادان در این باره خواهیم پرداخت. تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه نشان می‌دهد

جدول ۵. نقاط قوت و ضعف برنامه (دانشجویان)

مقوله	متن
نقاط قوت	آموزش مهارت مدیریت کلاس ارائه دروس هم نیاز مناسب بودن برخی از برنامه‌ها
نقاط ضعف	همپوشانی واحدهای درسی وجود حشو در برخی واحدها عدم ارائه برخی مفاهیم و مهارت‌های اساسی عدم توجه به پیش‌نیازها وجود فاصله بین درس‌های پیش‌نیاز آموزش روش‌ها و فنون تعامل با دانش‌آموزان کمبود دروس عملی و مهارتی

دانشجویان در تحلیل نقاط ضعف برنامه به تکراری بودن محتوای برنامه‌ها، عدم رعایت پیش‌نیازها، توجه بیش‌ازاندازه به دروس نظری و .. اشاره کرده‌اند. بنابراین، مهم‌ترین پیشنهاد آن‌ها برای بازنگری برنامه افزایش دروس عملی و مهارتی است تا آن‌ها را برای حرفه‌ای شدن آماده سازد. مهم‌ترین مسئله‌ای که دانشجویان از آن رنج می‌برند تکراری بودن واحدهای درسی است.

#### ۶- توصیف تجربه یادگیری هیجان‌انگیز و اثربخش

دانشجویان همواره در طول دوره تحصیل خود هیجان‌انگیزی را تجربه می‌کنند. از آنجاکه رویدادهایی هیجانی در نظام شناختی افراد آثار ماندگاری دارند، می‌توانند تأثیر بسزایی در آینده حرفه معلمی دانشجویان داشته باشد.

از این رو در این پژوهش موضوع تجربه یادگیری هیجان‌انگیز و اثربخش مورد پرسش قرار گرفت که در اینجا به تحلیل تجربه دانشجویان می‌پردازیم:

جدول ۶. تجربه هیجانی و اثربخش (دانشجویان)

مقوله	متن
واگذاری مسئولیت رویداد به دانشجویان	ارائه برخی از دروس توسط دانشجو مدیریت برگزاری نمایشگاه
تجربه رویداد متفاوت	عرضه کارهای کلاسی به صورت نمایشگاه تدریس در کلاس واقعی (دانش آموزان) استفاده از بازی برای تفهیم مفاهیم

همان‌گونه جدول ۶ نشان می‌دهد گزارش دانشجویان از تجارب هیجان‌انگیز در دو گروه قابل دسته‌بندی است. مهم‌ترین تجربه توصیف‌شده توسط دانشجویان از رویدادهای هیجان‌انگیز به مواردی اشاره دارد که در آن دانشجویان فعالانه به یادگیری پرداخته‌اند و عامل اصلی رویداد یادگیری بودند. برای مثال، زمانی دانشجویان خود مسئولیت یاددهی را بر عهده می‌گیرند یا برای بازنمایی دستاوردهای یادگیری خود نمایشگاهی را ترتیب می‌دهند تا به ارائه محصولات یادگیری خود بپردازند. در ادامه نمونه‌هایی از اظهارات دانشجویان آمده است:

### بحث و نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از مصاحبه‌های دانشجویان در شش مقوله دسته‌بندی و گزارش شده است که عبارت‌اند از تصویر ذهنی از دانشگاه، ارزیابی از برنامه‌های درسی، همخوانی برنامه تدریس استادان با سرفصل‌های رشته، تحول تلقی از برنامه‌های ضروری برای ورود به حرفه معلمی، نقاط ضعف و قوت برنامه جدید، و توصیف تجربه یادگیری هیجان‌انگیز اثربخش که دانشجویان تجربه کرده‌اند.

- افزایش توجه به کارکردهای دانشگاه و نقش آن‌ها برای حصول اطمینان از اینکه تصویر بازتاب هویت‌سازمانی فعلی است، اهمیت دارد (بلنجر، مونت، ویلسون و ترکلا<sup>۳۹۳</sup>، ۲۰۰۲). کندی<sup>۳۹۴</sup> (۱۹۷۷) در مطالعات خود دریافت که تصویر ذهنی متشکل از دو جزء اصلی کارکردی و احساسی است. جزء کارکردی شامل محرک‌های ملموس مانند دارایی‌های فیزیکی است که به‌سادگی سنجیده می‌شود، درحالی‌که جزء احساسی مرتبط با شرایط روان‌شناختی است که از طریق احساسات و نگرش‌ها درک می‌شود. ایجاد تصویر ذهنی از برند برای دانشگاه مفهومی است که از اوایل دهه ۱۹۷۰ بیان شده است، اما توجه عمده به این موضوع طی ۱۰ تا ۲۰ سال اخیر مطرح شده است. با توجه مصاحبه دانشجویان می‌توان اذعان داشت که آن‌ها قبل از ورود به دانشگاه تصور داشتند که دانشگاه فرهنگیان بیشتر بر بعد مهارتی آن‌ها می‌افزاید. انتظار دانشجویان این بود که دانشگاه بیشتر بر کارهای عملی تأکید کند تا صرف توجه به نظریات علمی و راهکارهایی را ارائه بدهد که کاربردی باشد و افرادی را تربیت کند که پتانسیل این را داشته باشند که به راحتی توانایی خود را نشان دهند و دانش خود را به محیط کار انتقال

Belanger, Mount & Wilson,; Terkla<sup>۳۹۳</sup>

Kennedy<sup>۳۹۴</sup>

بدهند. به‌طور کلی می‌توان چنین اذعان داشت که دانشجویان معتقد بودند که تصورات آن‌ها با شرایط واقعی که تجربه کردند کاملاً متفاوت است- موضوعی که با نتایج پژوهش دهقان (۱۳۹۴) نیز هم راستاست.

- در بررسی مقوله ارزیابی از برنامه درسی از نگاه دانشجویان، تکراری بودن واحدهای درسی در قالب عنوان درس‌های مختلف، دانشجویان را به واکنش و داشت، همچنین به‌روز نبودن سرفصل‌های برنامه‌های درسی از مواردی بود که دانشجویان به آن اشاره داشتند مؤمنی مهمونی و همکاران (۱۳۸۹) نیز در پژوهش خود به این نکته اشاره کرده‌اند که روش‌های تدریس استادان به‌عنوان عامل تأثیرگذار در ارزیابی از برنامه درسی است. خاکباز و موسی پور (۱۳۸۸) نیز در پژوهش خود اشاره داشتند که در بسیاری از موارد دانشگاه‌ها از سرفصل دروس پیروی نمی‌کنند.

- همان‌گونه که عناوین و سرفصل درس‌های پیشنهادی نشان می‌دهند، موقعیت این برنامه به دو عامل اساسی متکی است: استفاده از منابع درسی مناسب، و خود روزآمدسازی مدرسان و استادان این رشته با دانش‌های نظری و مهارت‌های علمی مندرج در برنامه مورد اخیر بر این نکته تأکید دارد که برای در اختیار داشتن دانش‌آموختگانی باقابلیت‌های موردنظر، در واقع به مدرسانی باقابلیت‌های برتر نیاز است. اظهارات دانشجویان نشان داد که علی‌رغم وجود سرفصل مصوب برای واحدهای درسی استادان اغلب برنامه طراحی‌شده خود را اجرا می‌کردند.

- اگرچه دستیابی به برنامه‌ی درسی تجربه‌شده، هدف و منظور اصلی نظام آموزشی را تشکیل می‌دهد. اما طبق پژوهش انجام‌شده (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۴) بسیاری از برنامه‌های درسی اجراشده در نظام آموزشی کشور در سطح اولیه متوقف شده‌اند. به این معنا که در سطح برنامه درسی اجرا انقطاع از اهداف برنامه آغاز می‌شود و بدیهی است که برنامه درسی تجربه‌شده از برنامه قصد شده فاصله خواهد داشت. مطالعه مؤمنی مهمونی، کرمی و مشهدی (۱۳۸۹) نیز عوامل کاهش‌دهنده‌ی فاصله بین برنامه‌درسی قصد شده، اجراشده و تجربه‌شده را شامل نوع نظام برنامه درسی، روش‌های تدریس استادان، سبک‌های یادگیری و راهبردهای مطالعه انگیزه‌ی پیشرفت دانشجویان گزارش کرده است. این‌ها عواملی هستند که در اثربخشی و هماهنگی بین برنامه‌های درسی مؤثر هستند و به‌کارگیری صحیح آن‌ها اثربخشی برنامه‌های درسی را به ارمغان می‌آورد و فاصله بین این برنامه‌ها را کاهش می‌دهد. تلقی دانشجویان از برنامه‌های ضروری برای ورود به حرفه معلمی را در دو گروه قابل دسته‌بندی است: گروه اول ناظر به نیازهای کلی است که از جمله آن‌ها می‌توان به کسب نگرش و بینش معلمی و روحیه پژوهشگری اشاره کرد. گروه دوم برنامه‌های ضروری از دید دانشجویان عمدتاً به مهارت‌های خاصی معطوف هستند که از جمله آن‌ها می‌توان مهارت مدیریت کلاس درس، مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی و مهارت سخنوری را نام برد.

- علی‌رغم این‌که مطالعه حاذقی راد و سامری (۱۳۹۴) نشان می‌دهد میزان انطباق برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان با نیازهای آموزشی معلمان دوره‌های تحصیلی در مؤلفه‌های ۹ گانه برنامه‌درسی (هدف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، روش‌های تدریس، مواد و منابع آموزشی، گروه‌بندی، مکان، زمان و ارزشیابی) از سطح متوسط بالاتر برخوردار است اما به نظر می‌رسد نیازهای یادگیری محقق نشده‌ای وجود دارد که در بازنگری برنامه‌های و بهسازی اجرای آن‌ها می‌بایست مورد توجه قرار گیرد. همان‌گونه که فتحی و اجارگاه (۱۳۸۴) یادآوری می‌کند همه آنچه در برنامه‌درسی قصد شده مدنظر است و در کلاس درس و در دست‌ان معلم جای می‌گیرد، الزاماً به بار نمی‌نشیند و به یادگیری واقعی و عمیق مخاطبان منجر نمی‌شود. بنابراین، وجود نقاط ضعف از منظر تجربه کنندگان برنامه درسی امری طبیعی است. اغلب مشارکت‌کنندگان در پژوهش (گروه دانشجویان) اذعان داشتند که بین سرفصل واحدهای درسی همپوشانی بسیار بالایی وجود دارد که موجب ارائه مفاهیم تکراری ذیل عناوین درسی متفاوت شده است. همچنین، این گروه از ماهیت نظری دروس شکایت داشتند و اظهار می‌کردند این میزان از دروس نظری ضرورتی ندارد. واقعیت آشکار شده در این مطالعه احساس بی‌زاری از میزان زیاد مباحث نظری است که برای توفیق برنامه درسی قابل‌بررسی است. بنابراین، به نظر می‌رسد رویکرد تأملی برنامه درسی دانشگاه که معتقد است کنشگران تربیت برای تصمیم‌گیری در عمل به‌جای مجهز شدن به مجموعه‌ای از روش‌ها و فنون می‌بایست با تکیه بر پایه‌های نظری و با حفظ عاملیت خود در صحنه عمل کنشگری کنند، به‌درستی برای دانشجویان تبیین نشده است.

- هیجان یادگیری را هدایت می‌کند. در همه حوزه‌های یادگیری که در آن یادگیرنده باید به‌تدریج از تجربیات خود اطلاعاتی را بیندوزد تا در شرایطی که در آینده در آن قرار می‌گیرد از این اطلاعات به‌درستی استفاده کند، هیجان نقش زیادی دارد. هیجان نیرویی را ایجاد می‌کند که به یادگیرنده کمک می‌کند تشخیص دهد از چه دانشی در چه شرایطی می‌توان استفاده کرد (ایموردینو- یانگ، ۲۰۱۱). بنابراین، خلق تجربه‌های هیجانی برای دانشجویان می‌تواند به آن‌ها کمک کند تا در شرایط واقعی کلاس درس بتوانند از اطلاعات و دانش خود بهره‌درستی ببرند. در این مطالعه وقتی دانشجویان از تجارب هیجانی خود می‌گفتند دو ویژگی بسیار برجسته بود: نخست موقعیت‌هایی که انجام فعالیت به خود دانشجویان وگذار می‌شد (خودگردانی) و دوم زمانی که تجربه‌های یادگیری از حالت یکنواختی و تکراری خارج می‌شد و آن‌ها را با فرصت‌های جدیدی روبرو می‌ساخت (تنوع تجارب).

- برقی، عیسی (۱۳۸۹). کاربرد دیدگاه پدیدارشناسی ون من در مطالعات برنامه درسی. *فصلنامه راهبردهای آموزش*، ۳ (۴)، صص ۱۴۱-۱۳۷.
- حاذقی راد، معصومه و مریم سامری (۱۳۹۴). ارزیابی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان از نظر میزان انطباق با نیازهای آموزشی معلمان دوره های تحصیلی از دیدگاه دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان شهرستان ارومیه. *کنفرانس ملی روانشناسی علوم تربیتی و اجتماعی، مازندران*
- خاکباز، عظیمه سادات؛ موسی پور، نعمت الله (۱۳۸۸). تجربه اجرای برنامه درسی میان رشته ای در ایران: بررسی موردی دوره کارشناسی ارشد آموزش ریاضی. *مجله مطالعات میان رشته‌ای در علوم انسانی*، ۱ (۴)، صص ۸۵-۱۲۲.
- دهقان، عبدالمجید (۱۳۹۴). *ارزشیابی اسناد فرادست و برنامه درسی اجرا شده دانشگاه فرهنگیان در مسیر تربیت معلم به منزله‌ی پژوهشگر*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد
- فتحی واجارگاه، کورش و شفیعی، ناهید (۱۳۸۶). *ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دانشگاهی (مورد پژوهشی آموزش بزرگسالان)*. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، ۱ (۵)، ۱-۲۶.
- فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۸۴). *برنامه درسی به‌سوی هویت های جدید*. تهران: انتشارات آبیژ.
- قورچیان، نادرقلی و تن‌ساز، فروغ (۱۳۷۴). *سیمای روند تحولات برنامه درسی به‌عنوان یک رشته تخصصی از جهان باستان تا جهان امروز*. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی.
- مؤمنی مهموئی، حسین؛ کرمی، مرتضی و مشهدی، علی (۱۳۸۹). بررسی نقش عوامل کاهش دهنده فاصله بین برنامه درسی قصدشده، اجراشده و تجربه‌شده در آموزش عالی. *دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، ۲ (۲)، ۹۰-۱۱۰.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۴). *قلمرو برنامه درسی در ایران*. تهران: انتشارات سمت.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۶). *برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم اندازها*. تهران: انتشارات به نشر و سمت.
- Aoki TT. (2004), *Curriculum in a new key*, 1st ed, New York: Lawrence Erlbaum.
- Belanger, C., Mount, J., & Wilson, M. (2002). Institutional image and retention. *Tertiary Education & Management*, 8(3), 217-230.
- Butler, Judy, D. (2004). *The Field of curriculum*; www. fieldofcurriculum. Htm.
- Ciscel (2003). *curriculum stocktake*, NewZealand principles' federation, <http://www.nzpf.ac.nz/resources/lester>.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum* (No. 5). University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1923). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.

- Eisner, E. W. (1985). The educational imagination: On the design and evaluation of school programs.
- Eisner, E. W., & Vallance, E. (1979). *Conflicting Conceptions of Curriculum*. Series on Contemporary Educational Issues.
- Immordino-Yang, M. H; Silvan, L. (2011). Admiration for virtue: Neuroscientific perspectives on a motivating emotion. *Contemporary educational psychology*, 35(2), 110-115.
- Kennedy, S. H. (1977). Nurturing corporate images. *European Journal of marketing*, 11(3), 119-164.
- Klein, M. F. (1991). A conceptual framework for curriculum decision making. *The politics of curriculum decision making: Issues in centralizing the curriculum*, 24-41.
- Marsh, C. J. (2009). *Key concepts for understanding curriculum*. Routledge.
- McCormick, R., & Murphy, P. (1999). Curriculum: a focus on learning; *International Companion of Education* (pp. 204-234). London, Rout ledge.
- McKernan, J. (2007). *Curriculum and imagination: Process theory, pedagogy and action research*. Routledge.
- Posner, G. J. (1992). *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw-Hill.
- Robitaille, D. F., & Maxwell, B. (1996). The conceptual framework and research questions for TIMSS. *Research questions and study design. TIMSS Monograph*, (2), 34-43.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become* (Vol. 69). Columbus, OH: Merrill.
- van den Akker, J. (2013). Curricular Development Research as Specimen of Educational Design Research. *Educational Design Research*, 53-70.
- Van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and teaching*, 1(1), 33-50.
- Wain & Bruce (2003). *Definition of Curriculum*, Faculty Senate Task Force on Curriculum
- Wilson, L. O. (2005). What are the types of curriculum. Retrieved Sept, 15, 2007.

عنوان مقاله:

"ضرورت انجام روش‌های پژوهشی تاریخ شفاهی در نظام آموزشی تعلیم و تربیت ایران"

مسیح جواهردهی<sup>395</sup>

### چکیده:

ضرورت آشنایی عناصر سیاست‌گذاری نظام آموزشی (نهاد مقدس آموزش و پرورش) با مراکز آرشیوی تحقیقی و پژوهشی امری است اجتناب‌ناپذیر چرا که مخاطبان یعنی دانش‌آموزان و معلمان قرابتی باروش‌های موجود نظام آموزشی نشان نمی‌دهند. روی این حساب از منابع مرتبط با کتب درسی برای بهینه‌سازی شیوه تدریس کمتر استفاده می‌نمایند. از این رو به منظور ترویج و علاقمندی رشد پژوهش محوری مخاطب و پربار نمودن محتوای کتب درسی در نظام آموزشی نیازمند بومی‌سازی روش تدریس، آن هم از طریق به کارگیری روش‌های پژوهشی و میان‌رشته‌ای علوم آرشیوی (سند و تاریخ شفاهی) جهت رغبت دانش‌آموزان و معلمان در امر تدریس می‌باشیم.

نگارنده با استناد از مصادیق تدوین شده در کتب درسی علی‌الخصوص علوم انسانی، روش‌های پژوهشی علوم آرشیوی را مورد تأکید قرار می‌دهد.

مطالعات آرشیوی (منابع سندی و تاریخ شفاهی) از جمله روش‌های پژوهشی برنامه‌ریزی شده جهت جمع‌آوری و نگهداری اطلاعات مستند دست‌اول تاریخی به منظور عینیت بخشیدن به درک محتوای تاریخی کتب درسی و کشف استعدادها و تفکرات پژوهش محوری بدور از ذهنی‌گرایی، اقدام پژوهشی را سرلوحه روش تدریس در نظر دارد. از این رو مولفین و مدرسان کتب درسی در کنار تدریس از دیگر روش‌های علمی موجود می‌توانند راه‌های جاذبه مطالعات منابع درسی را در بین دانش‌آموزان و دبیران بکارگیرند.

واژگان کلیدی: آرشیو، سند، تاریخ شفاهی، خودارزشیابی، روش تدریس، فراگیری

### مقدمه:

بشر از دوره‌ای که به اهمیت نوشتن پی‌برد سعی بر آن داشت که آنچه در ذهن خود می‌اندیشد و آنچه در اطراف خود می‌بیند بنگارد غافل از آنچه که نوشته‌های او شاید روزی به درد کسی بخورد و یا بدست کسی بیافتد. وقتی با این دست نوشته‌ها مواجه می‌شویم آنچه که در نگاه اول توجه ما را به خود جلب می‌کند نحوه نگارش، گویش، گفتمان و ادراک فرد نویسنده و صاحب یادداشت است که ذهن، فی‌الغور او را ترسیم می‌کند

-کارشناس ارشد روابط بین‌الملل، کارشناس برنامه‌ریزی اسناد و تاریخ شفاهی پژوهشکده اسناد سازمان اسناد و کتابخانه ملی ج.ا.ا. از سال ۱۳۶۹-  
۱۳۸۴ دبیر مراکز پیش‌دانشگاهی و متوسطه آموزش و پرورش<sup>395</sup>



که درچه شرایطی و یا ضرورتی آن را نگاشته است. بسیاری از این یادداشت‌ها بعدها به عنوان منابع غیرکتابی جهت استفاده در منابع کتابی مورد استفاده پژوهشگران قرار گرفت که این منابع تولید شده خود سرآغاز تحقیق و پژوهش و راستایی آزمایشی علاقمندان به علوم سایر رشته‌ها گردید که به مرور زمان در مراکز آموزشی از آنها درسطرهای کتب درسی برای دانش آموزان و دانش آموختگان مورد استفاده قرار گرفت. وقتی مطلبی، یادداشتی یا حتی خاطره، عکس، فیلم یا صدایی توسط فرد حقیقی و حقوقی نوشته و ضبط می‌شود در ابتداء شاید به نظر نیاید روزی به کار آید یا جذاب باشد اما با مرور زمان اطلاعات مزبور برای آیندگانی که آنها را بدست می‌آورند و می‌خوانند و می‌شنوند مورد توجه قرار می‌گیرد<sup>۳۹۶</sup> از این آثار به جا مانده متوجه رویکردهای تاریخ محلی، سیاسی، اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و هنری به همراه زمینه‌های چگونگی رشد و توسعه جوامع می‌گردند. اینجاست که سند یا هراث بدست رسیده از گذشته درجهات معنا شناختی<sup>۳۹۷</sup> آن، واژه‌ی آرشیو برآن متصور می‌گردد. نگارش تاریخ از هر نظر که باشد ناگزیر بر بنیاد مدارک و آثاری باید استوار گردد، امروزه دیگر هیچ تاریخ نگاری اگر بر بنیاد اسناد و مدارک معتبر و اصیل استوار نباشد مورد قبول اهل فن و محققان و مورخان نمی‌تواند باشد. در زبان فارسی واژه سند، تنها دلالت بر یک مفهوم دارد. نوشته‌ایی که قابل استناد باشد، مهر و امضای قاضی و حکم و فرمان پادشاهی ... که بدان اختیار شغل و ملکی را به کسی دهند.<sup>۳۹۸</sup> مدارک، نوارها، فیلم، عکس، نقشه و منابع چاپی چه بوسیله افراد و چه به صورت سازمانی تولید می‌شوند در ابتداء ارزش نگهداری دائمی به عنوان سند را ندارند بخشی امحاء می‌شوند و باقی آنها اسناد آرشیوی محسوب می‌گردند. براین اساس می‌توان گفت تمام اسناد آرشیوی، سند هستند اما تمام مکتوبات، اسناد آرشیوی نیستند. سند نوشته‌ای است که قابل اعتناست و در مقام دعوی یا دفاع قابل استناد می‌باشد<sup>۳۹۹</sup> یکی از مشخصه اعتبار یک سند، زمان و مکان خود سند می‌باشد. در کنار سند نوشته شده، اسنادضبط شده به طرق مصاحبه تحت عنوان تاریخ شفاهی<sup>۴۰۰</sup> هم جزو اسناد بالادستی محسوب می‌گردد که در اینجا موضوع بحث می‌باشد.

اینکه چرا اسناد را نگه می‌داریم؛ اساسی‌ترین دلیل آن به منزله حفظ شناسنامه و هویت ملی یک جامعه است که بدون چنین پیشینه‌ایی، آرشیو بصیرت لازم را برای انجام برنامه‌ریزی نخواهد داشت. اسناد رسمی و معتبر، پیشرفت کشور را در آینده تضمین می‌کند، اگر دولتمردان و صاحب نظران بدان‌ها استنادکنند درامرسیاست گذاری موفق خواهند بود. از جمله جاهایی که می‌بایست سیاستگذاران ما به آن توجه داشته باشند درکنار نظام آموزش و پرورش سازمان اسناد و کتابخانه ملی یا آرشیو ملی ایران می‌باشد. دراین مقاله نگارنده سعی برآن دارد که با روش‌های پژوهشی علمی آرشیوی(سند و تاریخ شفاهی)، که علم میان رشته‌ایی

<sup>۳۹۶</sup> -historical manuscripts

<sup>۳۹۷</sup> semantic

<sup>۴۰۰</sup> - oral History

محسوب می‌گردد، پایه‌های نوینی را در روند یادگیری کیفی دانش آموزان و به روز رسانی مربیان و دبیران نظام آموزشی در جهت تقابل و بهینه‌سازی آموزش اشاره نماید.

**هدف پژوهش:** بررسی روند یادگیری و پژوهش فراگیران مخاطب نظام آموزشی در اثر فرآیند بکارگیری روش پژوهشی تاریخ شفاهی به عنوان یک سرفصل درسی

با طرح این فرضیه " روش پژوهشی تاریخ شفاهی امروزه به عنوان یکی از کارآمدترین و به روزترین روش‌های پژوهشی کیفی آموزشی یک ضرورت زمانی است."

### سوالات پژوهش:

-تاثیرات روان شناختی معلم در ارائه تدریس چگونه است؟

-نقش تاریخ شفاهی در جمع آوری داده‌های اطلاعات چگونه است؟

-آیا تاریخ شفاهی در امر پژوهش یک رویکرد علمی محسوب می‌گردد؟

-رویکردهای تاریخ شفاهی (جامعه شناسی، محلی، روان شناسی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی و...) چگونه نقش محتوایی کیفی کتب درسی را برعهده دارد؟

-میزان اثرگذاری منابع آرشیوی در محتوای کتاب‌های درسی چگونه است؟

-آیا می‌توان از منابع آرشیوی در فرصت‌های محدود تدریس علوم انسانی استفاده نمود؟

-آیا می‌توان با اتکاء به منابع آرشیوی از انباشت ذهنی صرف، جلوگیری نمود؟

-آگاهی دبیران از این روش چه کاربردهایی می‌تواند به همراه داشته باشد؟

**روش پژوهش:** در این مقاله با استفاده از روش کتابخانه‌ای، تبیینی و تحلیلی استفاده شده است

### \* تغییرات ساختاری وزارت آموزش و پرورش از سال‌های ۱۲۶۸ قمری تا سال ۱۳۹۱ شمسی و تاثیرات آن

نظام آموزش و پرورش به نظامی گفته می‌شود که الگوی کلی نهادها، موسسات و سازمان‌های رسمی جامعه است که وظایف انتقال فرهنگ و شکوفاسازی نیروی انسانی ماهر و متخصص را برعهده دارد. (صافی، ۹۱، ۳) ساختار آموزش و پرورش در ایران با تاسیس مدرسه دارالفنون در سال ۱۲۶۸ قمری رویکرد تازه‌ایی به خود گرفت که در سال ۱۲۷۲ قمری با تشکیل وزارت علوم و در طی سال‌های متمادی تا قبل از انقلاب اسلامی به قالب وزارت معارف، اوقاف و صنایع مستظرفه، وزارت فرهنگ و درنهایت وزارت آموزش و پرورش تغییرات

ساختار مدیریتی و تشکیلاتی صورت پذیرفت. (صافی، ۹۱، ۶) درکنار این تغییرات ساختاری به نقل صاحب نظرانی همچون اسفندیار معتمدی<sup>۴۰۱</sup> و دکتر غلامحسین شکوهی<sup>۴۰۲</sup> تالیف کتاب‌های درسی دوره متوسطه چند سال پس از تاسیس دبیرستان‌ها شروع شد که از سال‌های ۱۳۲۰ تا ۱۳۴۲ تالیف و چاپ کتاب‌های این دوره به صورت آزاد، خارج از چارچوب نظارتی دولت صورت می‌گرفت که به دلایل نقص در محتوای این کتاب‌ها و همین‌طور بی‌نظمی در چاپ آنها موجبات سرگردانی دانش‌آموزان و نارضایتی عمومی گردید. دکتر پرویز ناتل خانلری<sup>۴۰۳</sup> وزیر فرهنگ وقت سال ۱۳۴۲ با ذکر موارد فوق تصمیم گرفتند با استفاده از تشکیل گروه‌هایی برای هردرس با نظارت دولت فقط یک کتاب را انتخاب و چاپ و توزیع نمودند که به دنبال آن شورای اصلاح نظام شکل گرفت. (معتمدی، ۹۱، ۱۲۰) اما به مرور زمان به دلایل مختلف مانع از رسیدن به هدف‌های نظام جدید گردید و به تدریج جریان نظام آموزشی یکباره از مسیر اصلی خود منحرف شد و سازمان کتاب‌های درسی ایران شکل گرفت که آن هم در سال‌های پیش از انقلاب با بروز مشکلات فراوانی از بعد آموزشی و اجتماعی، این سازمان هم تعطیل شد و به جای آن سازمان پژوهش و نوسازی آموزشی در سال ۱۳۵۵، تشکیل شد. (معتمدی، ۹۱، ۱۲۲) هدف این سازمان این بود که برنامه‌ریزی آموزشی درسی را براساس پژوهش نه براساس نظر افراد حتی افراد مجرب و صاحب نظر سازمان یابد. که این سازمان هم پس از انقلاب اسلامی به تاریخ ۱۳۵۸/۱۲/۲۵ طی مصوبه‌ایی ضمن اصلاح قسمتی از آن قانون به سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی تغییر نام داد (معتمدی، ۹۱، ۱۲۳) همین طور از سال ۵۸ به بعد در بدنه وزارتخانه چارت تشکیلاتی معاون پژوهش برنامه ریزی به معاونت برنامه‌ریزی و منابع انسانی و بدنبال آن معاونت توسعه مدیریت و منابع انسانی تغییر نام داده شد. (صافی، ۹۱، ۱۰ و ۱۴) مسئولیت شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش کشور در سال ۱۳۶۵ با تصویب شورای انقلاب فرهنگی به گروهی انگشت شمار که از نهادهای مختلف شناسایی شده بودند و یا با متولیان انقلاب از لحاظ طرز فکر سنخیتی داشتند سپرده شد. این گروه تحت فشار افکار عمومی ناگزیر شدند قبل از حل مسئله دشواری راهنمایی تحصیلی به تاسیس نظام آموزش متوسطه مطلوب بپردازند که در تیرماه ۱۳۶۸ کلیات آن را تهیه کردند و پس از تأیید شورای عالی انقلاب فرهنگی در تابستان ۶۹ طرح انتقال به آموزش متوسطه تدوین شد و از مهر ۷۱، برای ۱۰ درصد از دانش‌آموزان پایه اول متوسطه نظام جدید به طور آزمایشی به اجراء درآمد. اما با این حال در عمل به علت مسائل و مشکلات کتاب‌های درسی متوسطه دو، سه بار تغییر کرد (معتمدی، ۹۱، ۱۲۴) در ابتدای دهه ۷۰، گروهی علاقمند و دلسوز شورایی را به نام شورای آموزش علوم در دوره عمومی را تشکیل دادند و با مطالعه فراوان و آنچه که در جهان آموزش جریان

-اسفندیار معتمدی متولد ۱۳۱۷/۱۱/۲۸ شمسی از روستای سده‌ی دلنجان اصفهان، پژوهشگر و کارشناس تهیه و تالیف کتاب‌های آموزشی در سازمان پژوهش و برنامه ریزی، تالیفات بسیاری در زمینه‌های مختلف آموزشی در رزومه علمی خود دارد.<sup>۴۰۱</sup>

-دکتر غلامحسین شکوهی (متولد ۴ تیرماه ۱۳۰۵ - وفات ۱۷ اردیبهشت ۱۳۹۵) به عنوان پدر تعلیم و تربیت ایران شناخته می‌شود. وی از از مدرسین

قدیمی تعلیم و تربیت و اولین وزیر آموزش و پرورش نظام جمهوری اسلامی ایران بود.<sup>۴۰۲</sup>

-دکتر پرویز ناتل خانلری (متولد اسفند ۱۲۹۱ تهران - وفات شهریور ۱۳۶۹) ادیب، سیاستمدار، زبان‌شناس، نویسنده و شاعر معاصر ایران، وی جزو اولین گروه دریافت‌کنندگان دکترای زبان و ادبیات فارسی از دانشگاه تهران، طراح ایجاد سپاه دانش و موسس بنیاد فرهنگ ایران که بیش از صد تالیف را در

کارنامه خود دارد.<sup>۴۰۳</sup>

دارد به این نتیجه رسیدند که در شرایط فعلی عاملی که بیش از هر چیز می‌تواند در تقویت روحیه علمی دانش آموزان موثر باشد و آنان را جستجوگر بارآورد معلمان هستند. (معمدی، ۹۱، ۱۲۵)

در مطالعه پژوهش بررسی سیر تاریخی و تکوینی ساختار آموزش و پرورش ایران نشان می‌دهد که ساختار آموزشی معرف طول دوره‌ها و مراحل مختلف تحصیلی است و در آن تقسیمات عمودی و افقی دیده می‌شود. منظور از تقسیمات عمودی نظام آموزشی، دوره‌ها و مراحل مختلف تحصیلی است. و منظور از تقسیمات افقی، تقسیماتی است که امکان انتخاب در هر مرحله را از نظر انواع شاخه‌ها و رشته‌های تحصیلی را مشخص می‌کند... آنچه پایه و اساس ساختار عمودی و افقی نظام آموزش و پرورش را به لحاظ مدت هر دوره تحصیلی، شاخه‌ها و رشته‌ها و گرایش‌ها را تشکیل می‌دهد ناشی از مبانی و فلسفه رشد آدمی، مراحل تربیت، فرآیند یادگیری، نیازهای فردی و اجتماعی، تنوع استعدادها و رغبت‌های کودکان، نوجوانان و جوانان همراه با امکانات تحصیلی و تربیتی هر کشور است. (صافی، ۹۱، ۱۷ و ۱۸)

با این ترتیب در طول تاریخ نظام آموزشی کشور، همیشه شاهد تحولات روبنایی بودیم و این داستان کماکان ادامه دارد. به نظر می‌رسد همه این موارد که گاهی از روی دلسوزی و گاهی از روی نبود برنامه‌ریزی منسجم شکل می‌گرفت بر این مبنا است که ما هیچ وقت به این امر معتقد نبودیم که سلسله مباحث آموزشی چه در قالب یک طرح و یا یک چشم انداز چند ساله باید مستمرا و سیستماتیک اجراء گردد نه اینکه سلیقه‌ای و یا تابع نظر گروهی خاص باشیم. برای مصداق این مطلب در جایی استاد احمد صافی در خصوص اندیشه ادغام پیش دانشگاهی می‌نویسد: "در سال‌های ۱۳۸۸، اندیشه ادغام دوره یکساله پیش دانشگاهی در دوره دوم متوسطه مطرح گردید که در مورد این تصمیم و محاسن آن، مستندات پژوهشی دیده نمی‌شود." این در حالی است که در سال‌های ۱۳۴۲ تا ۱۳۵۷ شاهد اجرای سپاهیان دانش در کنار سپاهیان بهداشت و ترویج بودیم، حال اینکه نقاط ضعف یا مثبتی داشته اند یا نه در اینجا محل بحث نیست بلکه منظور سیستماتیک بودن طرح‌های آموزشی مد نظرنگارنده می‌باشد که با تغییر دولت‌ها اجراء این طرح‌ها به تعویق نیافتاده بود.

\* رویکرد سازمان اسناد و کتابخانه ملی (آرشیو ملی) ایران

آرشیو ایران را با توجه به موجودیت اسناد، اگر بخواهیم از ذکر پیشینه تاریخی آن به جهت ذیق وقت عبور کنیم پس از انقلاب مشروطه در طی سال‌های ۱۲۸۰ تا ۱۳۰۹ ه.ش، اقدام‌هایی برای به کار بردن روش‌های نوین بایگانی با استفاده از دانش و تجارب هیات‌های فرانسوی و بلژیکی انجام گرفت. بعد از روی کار آمدن رضاخان زمزمه مرکزیت اسناد<sup>۴۰۴</sup> شکل گرفت و در اردیبهشت ۱۳۰۹ تاسیس مرکزی برای حفظ اسناد دولتی در جلسه هیات وزیران به تصویب رسید و در سال ۱۳۴۵ لایحه تاسیس سازمان اسناد ملی به هیات دولت ارائه شد و پس از تأیید مجلس شورای ملی نهایتاً در روز ۱۷ اردیبهشت سال ۱۳۴۹ هجری شمسی سازمان اسناد ملی شکل گرفت. (جواهردهی، ۹۴، ۷۰) از بعد از انقلاب اسلامی ایران ساختار و تشکیلات مدیریت اسناد ملی در

سال ۱۳۸۱ با کتابخانه ملی و مرکز اسناد و مدارف فرهنگی ادغام گردید و در زیر مجموعه نهاد ریاست جمهوری تحت عنوان سازمان اسناد و کتابخانه ملی نامگذاری شد.

اساسی ترین رویکرد این سازمان نگهداری اسناد و منابع کتابی است. بدان منظور که این منابع به منزله یک شناسنامه ملی. همانند نقشه و راهی است که ما را در جهت بهبود بخشیدن به معرفی هویت اجتماعی، سیاسی و اقتصادی، نظامی و مهمتر از همه تحکیم و تقویت دیوان سالاری سرزمین و اقلیم می‌باشد. اسناد آرشیوی شامل اسنادی است که برای نگهداری دائمی برگزیده می‌شوند از اینرودر شبکه آرشیوی کشور سهم مهمی دارند. اسناد آرشیوی به واسطه ماهیت شان حتی پس از اتمام عمر تولیدکنندگان و اهداء کنندگان، خود نیز ارزش و اعتبار خواهند داشت. به محض دریافت اسناد آرشیوی، آرشیویست در قبال پژوهشگران، مسئولیت و تعهدات قانونی - اخلاقی سنگینی را می‌پذیرد. اسناد آرشیوی دارای عمومی یک کشور است و نباید بدون طی مراحل قانونی از حیطة آن کشور خارج شود. آرشیو تعریف سازمان یونسکو آمده است: آرشیو عبارت از تمام اسناد غیرجاری یک نهاد یا موسسه که به دلیل ارزش دایمی آنها نگهداری می‌شوند یا باید نگهداری شوند. (جواهردهی، ۹۴، ۷۰ و ۷۱)

یکی از مراحل که آرشیویست باید در نظر بگیرد جنبه های اجتماعی برنامه های ثبت اطلاعات است<sup>۴۰۵</sup> اگر آرشیویستی بخواهد منابع در خور تحقیق تولید کند باید بداند که مردم به کمک و حمایت وی احتیاج دارند. هدف اصلی آرشیو، ایجاد علاقه در بین جامعه و ترغیب آنها به اشتراک در فعالیت های آرشیو است. بر این اساس از طریق تاریخ شفاهی، پروژه های میراث مدرن برنامه های تاریخ محلی، تمام برنامه های اطلاعات آن را جهت استفاده های تحقیقاتی ثبت و ضبط می کند و در اختیار آرشیویست قرار می دهد. (پدرسون، ۸۱، ۳۷۶ و ۳۷۷)

دراولین آرشیو تاریخ شفاهی را آلن نوینز در سال ۱۹۴۸، در دانشگاه کلمبیا در ایالات متحده تاسیس کرد. در سال ۱۹۵۴ دانشگاه کالیفرنیا، دفتر پژوهش تاریخ شفاهی را در برکلی و چهار سال بعد در لس آنجلس تاسیس کرد. در سال ۱۹۶۰، کتابخانه هری ترومن، اولین برنامه تاریخ شفاهی ریاست جمهوری را آغاز کرد. در سال ۱۹۶۷ انجمن تاریخ شفاهی تاسیس شد و در سال ۱۹۸۷ در آکسفورد انجمن بین المللی تاریخ شفاهی تاسیس گردید. (نیک نفس، ۸۰، ۱۳ و ۱۴)

در ایران تاریخ شفاهی محصول انقلاب اسلامی است، پس از وقوع انقلاب فعالیت های وسیعی ابتدا در آمریکا و سپس در ایران و اروپا برای جمع آوری خاطرات افرادی که موقعیت آنها به نحوی تحت تاثیر انقلاب اسلامی دچار تغییر شده بودند صورت گرفت. (نیک نفس، ۸۰، ۲۲) در سال ۱۳۷۱ اداره آرشیو شفاهی در مدیریت خدمات آرشیوی سازمان اسناد ملی تاسیس شد که وظیفه آن انجام مصاحبه با شخصیت های فرهنگی، علمی، هنری، سیاسی و پیاده سازی فایل های این مصاحبه ها بود. در سال ۱۳۸۵ این اداره در طرح تشکیلات جدید به گروه اطلاع رسانی منابع دیداری و شنیداری تغییر نام داد. با وجود این تغییر وظیفه مصاحبه ها در این گروه ادامه پیدا کرد. در حال حاضر به غیر از مرکز سازمان در تهران، مدیریت های استانی کشور هم مشغول انجام تولید

منابع تاریخ شفاهی می‌باشند. این واحد هم اکنون ثبت و ضبط بسیاری از شخصیت‌ها و پروژه‌های علمی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی و هنری از جمله با بسیاری از دست‌اندرکاران، به تولید منابع شفاهی مشغول می‌باشد. (نیک نفس، ۸۰، ۲۳ و ۲۴) و در حال حاضر یکی از گروه‌های پژوهش‌کننده اسناد سازمان اسناد و کتابخانه ملی می‌باشد. تاریخ شفاهی در ایران توسط مراکز دیگری همچون مرکز اسناد انقلاب اسلامی، مرکز تاریخ شفاهی استان قدس رضوی و دیگر مراکز خصوصی و انجمن‌های دیگر مشغول جمع‌آوری اطلاعات می‌باشند.

\* تاریخ شفاهی به عنوان یک روش مدرن ثبت داده‌ها

تاریخ شفاهی شیوه‌ای از نگارش تاریخ است که اتفاق‌ها، وقایع و حوادث تاریخی را براساس مصاحبه، گفت‌وگو و از سوی شاهدان و کسانی که در بطن حوادث و اتفاقات قرار داشته‌اند با ثبت و ضبط مصاحبه صوتی و تصویری روایت‌کننده تاریخ در موضوع و مبحثی خاص می‌باشد. مارتا راس<sup>۴۰۶</sup> معتقد است: "تاریخ شفاهی بیانگریک روش تحقیق کیفی است که برمبنای مصاحبه با اشخاص استوار است که سند اصلی (یا دست اول) تاریخی و منبع اصلی پژوهش‌های تاریخی است." و جودیت میر<sup>۴۰۷</sup> معتقد است: "تاریخ شفاهی را جمع‌آوری سازمان‌یافته مجموعه خاطرات افراد زنده در مورد تجربه‌هایشان است و تاکید داشته که تاریخ شفاهی فرهنگ عامه، شایعه و یا شنیده نیست." تاریخ شفاهی قادر است با بازنمایی ملموس اتفاق‌ها بدور از الفاظ تهوع‌آور و تکراری سیاسیون و بدوراز فریب، انکار و سیاه‌نمایی و غلوکردن راوی، واقعیت اتفاق افتاده باشد و همین امر پذیرش آن را بیشتر می‌کند و می‌توانیم منتظر باشیم خلاء ایجاد شده بین اقشار مختلف در آداب، فرهنگ، منش اجتماعی، دینی و ریشه‌های تاریخی پر شود و ارتباط بین نسلی استحکام بیشتری می‌یابد. (هوشمند، ۹۸، بی‌تا، سایت پیشخوان مشق شب) دقیقاً کاری که یک آرشیویست بر اساس تعهدات خود انجام می‌دهد. تاریخ شفاهی در کنار سند یک علم میان رشته‌ای محسوب می‌شود که با اجماع گزاره‌های آن رویکرد علمی به خود می‌گیرد. هر چند بعضی از صاحب نظران علوم انسانی به این رویکرد اعتقادی ندارند اما از آن جایی که یک پروژه علمی با طرح سوالات از پیش تعیین شده و دارا بودن طرح مسئله شکل می‌گیرد، تاریخ شفاهی هم قبل از انجام مصاحبه می‌بایست تحقیقات میدانی زیادی را به عنوان یک مورخ در خصوص موضوع بحث گردآوری نماید تا به هنگام مصاحبه به عنوان یک فرد مطلع وارد مباحث تحقیقی گردد. روی این حساب نگارنده معتقد است که رویکرد تاریخ شفاهی در صورت اجماع مصاحبه‌ها و گزاره‌های پایه به هنگام تدوین و انتشار یک رویکرد علمی تحقیقاتی به شمار می‌آید و کلیه طرح‌های تاریخ شفاهی یک پروژه علمی را طی می‌نماید.

برای تاریخ شفاهی می‌توان دو موضوع را در نظر گرفت: یکی تغییر و تحول تاریخ شفاهی از یک منبع اطلاعاتی (داده) به یک ابزار برای تولید و تفسیر متون و دیگری تغییر نگرش نسبت به مورخان شفاهی (مصاحبه کنندگان) از یک ناظر صرف که دارای هدف خاصی است به کسی که خود در جریان و فرآیند تاریخ شفاهی مشارکت دارد. ... پایه‌گذاران تاریخ شفاهی در امریکا این مسئله را مورد بحث قرار داده‌اند مصاحبه‌هایی که به خوبی انجام

از بیشکسوتان تاریخ شفاهی در ایالات [Hhhp://www.bylor.edu/oral\\_history](http://www.bylor.edu/oral_history) - Ross, Martha: what is oral History. ۲۰۰۶

متحده

- Mayer, Judith: step-by-step guild to oral History. [www.Historymatters.gmu.edu](http://www.Historymatters.gmu.edu) ۲۰۰۷

شده‌اند و تحقیقات زیادی در باره آن صورت گرفته و درمیان اسناد درآرشیوها نگهداری می‌شوند باید پایه و اساس پژوهش‌های تاریخی و نشریات و کتاب‌های افراد دیگر در آینده باشد. (جی گریل، ۹۶، ۱۳ و ۱۴) فلیپ سی بروک از کتابخانه ترومن معتقد است: "شخصی که انبوهی از شواهد را برای پژوهشگران دیگر جمع‌آوری می‌کند تا آن را در پژوهش‌های خود به کار ببرند از کسی که کتابی برای خود می‌نویسد، مخصوصاً کسی که در صدد اثبات یک مورد خاص است، کار هدفمندتری را انجام می‌دهد." (جی گریل، ۹۶، ۱۹) امروزه تاریخ شفاهی سبب تجدید حیات تاریخ محلی شده است و کاربرد و استفاده از آن به عنوان ابزاری برای آموزش در سطح مدارس، معلمان تشویق می‌شوند که دانش آموزان را به داخل جامعه بفرستند تا مصاحبه‌هایی را تهیه کنند و انجمن‌های محلی و ملی را بیابند که از کارهای آنها استقبال کنند. (جی گریل، ۲۰، ۹۶)

✳فرآیند تدریس در امر یادگیری مخاطب:

روش تدریس صرفاً انتقال اطلاعات نیست و جنبه تسهیل در شرایط یادگیری و تعامل در آن بسیار پررنگ است. متأسفانه بسیاری از مدرسان فعالیت‌های پراکنده و یک‌جانبه در آموزش و پرورش در پیش گرفته‌اند (بهرام پور، ۹۳، سخنرانی) آنچه نگارنده در طول خدمت نظام آموزش و پرورش تا دهه ۸۰ با آن مواجه بودم بسیاری از دبیران خصوصاً رشته علوم انسانی از روش سنتی تدریس استفاده می‌نمودند و دانش آموز محکوم به گوش کردن بدون هیچگونه مشارکتی به جزء در مواقعی که معلم می‌خواست، بودند. از لحاظ روانشناختی یک معلم می‌بایست یک دیزاین مشخص و استانداردی از جهت چهره، فن بیان، تن صدا، نحوه ارتباط را به هنگام تدریس دارا باشد تا جاذبه مناسبی را برای مخاطب خود داشته باشد یک معلم به هنگام تدریس می‌بایست با مخاطب خود ارتباط چشمی برقرار نماید و به هنگام تدریس با توجه به فضای آموزشی فن بیان و تن صدای خود را در جهات مختلف زیر و بم را رعایت نماید. در بعد از انقلاب اسلامی سیستم نظام آموزش و پرورش کم‌کم تا به امروز بسیاری از کسانی که جذب آموزش و پرورش نمود عاری از این ویژگی‌ها بودند. بنابراین رفته رفته در کنار کاهش محتوای درسی نقش معلم در تدریس کم‌رنگ و کم‌رنگ‌تر شد و برای مخاطب که دانش‌آموز باشد جذابیتی ایجاد نمی‌کرد. نگارنده در مصاحبه با بسیاری از پیشکسوتان در خصوص روش تدریس معلمان خود بیشترین تأکید را روی معلمی داشتند که با آنها مهربان بود حتی اگر کیفیت تدریس آن پائین می‌بود. بسیاری از معلمان به هنگام تدریس جزء گچ و یا بعضی مواقع نقشه جغرافیایی، ابزار دیگری برای آموزش نداشتند مخصوصاً در نقاط محروم، امروزه هم با توجه ورود تکنولوژی و ایجاد دستگاه‌های صوتی و تصویری، بسیاری از مدارس خارج از مرکز از این تکنولوژی آموزشی بی‌بهره هستند...". بر اساس روش یادگیری سنتی ارائه اطلاعات شفاهی از طرف معلم و یادگیری آن از طریق گوش کردن و یادداشت برداشتن از طرف شاگرد است. -که متأسفانه این روش هنوز توسط بعضی از اساتید دانشگاه هم کاربرد دارد- در این روش معلم فعال و یادگیرنده غیرفعال است... (کسایی، ۹۷، ۱۹) روش تدریس راه منظم با قاعده و منطقی برای ارائه درس می‌باشد. برداشت‌های مختلف معلمان (اساتید) از مفهوم تدریس می‌تواند در نگرش آنان نسبت به دانش آموزان (دانشجویان) و نحوه کارکرد با آنها تأثیر مثبت یا منفی برجای بگذارد. (ترکمنی، بی تا، سایت زیبا وب) این مسئله

یک واقعیتی است که می تواند با ادراک یک یاددهنده ارتباط و سنخیت پیدا کند. و این مسئله ارتباط تنگاتنگی با نبود یک تعریف منظم و اجماع شده در نظام آموزشی قرار دارد. در گذشته دبیران پیشکسوت ما در یک قاعده منظم و منطقی در یک شرایط روحی و جسمانی مناسب با اساتید منحصر به فرد و صاحب جایگاه علمی در یک مکان کاملاً آموزشی همچون دانشسراهای مقدماتی و عالی، دارالفنون و یا تربیت معلم از روش‌های آموزشی به روز آن زمان استفاده می کردند و آنرا در مدارس خاص تعیین شده به طور کارآموز، کارورزی نظارت شده داشتند مسلماً چنین تعریف یکسانی از روش تدریس و نوع برخورد با مخاطب یعنی دانش آموز و یادگیرنده ملکه ذهن آنان می گردد که به مدت ۳۰ سال عاشقانه به تعلیم و تربیت می پرداختند. امروزه ما این اماکن آموزشی مطابق تعریف مرحوم عیسی صدیق و یا روش‌های مرحوم علی اکبر سیاسی را متأسفانه در محتوای واقعی آن از دست دادیم. امروزه کشورهای مثل ژاپن می بایست از وسعت خانه خود بزنند تا به گسترش فضای آموزشی جامعه خود تلاش نمایند. در حالی که ما این نوع فضا را در گذشته داشتیم و پدران ما در آن درس می خواندند.

ایجاد تفکر انتقادی در دانش آموزان یکی از اهداف اساسی نظام و تعلیم و تربیت که جزء جدایی ناپذیر هر نظام آموزشی محسوب می شود زیرا در فرآیند آموزش، ضمن تقویت روحیه انتقادپذیری در بین معلمان، روحیه انتقاد کردن و زمینه بررسی و تحقیق را در شاگردان می بایست شکل گیرد. که این امر یک رابطه مستقیمی به عنوان یک مولفه در تسهیل یادگیری دارد. معلم نقش نقش قبلی خود را از دست می دهد و به عنوان یک دوست و رفیق در کنار دانش آموزان قرار می گیرد. معلم در اینجا سعی می کند خود دانش آموزان حقیقت را کشف کنند تا اینکه ملکه ذهن آنان شود. مسئولیت معلم این است که شاگردان را از مرحله یادسپاری مطلب به مرحله تفکر حل مشکلات سوق دهد. روی این حساب نامناسب بودن محتوای برنامه‌های درسی و روش‌های تدریس در رشد دهی فضای فکری مناسب از جمله موانع در رشد تفکر انتقادی می باشد. (کریمیان، ۹۶، ۷۶ و ۷۷) تفکر انتقادی از جمله مباحث مهم و تصمیم ساز در امر پرورش نسلی شکوفا و خلاق می باشد. در این زمینه به جزء در مباحث تئوری و نظریه پردازی در نظام آموزش و پرورش در محتوای شکل گیری این امر در بین دانش آموزان و خصوصاً معلمان دچار چالش از سوی تصمیم گیرندگان، برنامه سازان و مولفین کتب می باشیم چرا که ما دچار یک پارادکس مفهومی و بیانی این مسئله در امر آموزش هستیم به طوری که در کتاب های درسی اشاره به پژوهش محوری بدور از محفوظات داریم اما هیچ گونه امکانات آموزشی و فراگیری در محیط آموزشگاه (مدرسه) و خارج از آن را برای مخاطب خود مهیا نمی کنیم. روی این حساب در روش تدریس علی‌الخصوص در علوم انسانی دبیران ما دچار چالش جدی می باشند. در کشورهای پیشرفته در سطح آموزش و پرورش فضای تحقیق و پژوهش و گسترش تفکرات انتقادی در امر یادگیری منحصر به کلاس نمی باشد به طوری که فراگیری در آنجا سهل و آسان است بر خلاف دانش آموزان ما که باید هفت خوانی از مسیری را طی نمایند و محفوظات خود را افزایش دهند. در کشورهای پیشرفته در سطوح دانشگاه و مراکز عالی دانشجو با پیش زمینه فراگیری در نظام آموزش و پرورش خود معلومات کسب



کرده خود را کاربردی می‌نماید و اینجا است که تحقیق و پژوهش محوری معنی می‌یابد. و دانش آموز بعد از فرآیند دشوار کنکور وقتی پا به عرصه دانشگاه می‌گذارد می‌بیند واقعا دانشگاه برای او فقط یک مدینه فاضله ایی بیش نبود و کاربردی در جامعه احساس نمی‌کند. بنا به گفته پروفسور لیپمن<sup>408</sup>: "تفکر محور تعلیم و تربیت است و تفکر انتقادی پیچیده‌تر و بر پایه های ملاک‌های عینی است. او از معلمان می‌خواهد تا تغییرات را در دانش‌آموزان خود پدید آورند..." (کریمیان، ۹۶، ۷۹)

#### \*خود ارزشیابی در فرآیند یادگیری

کلاس درس باید فرصت تکرار عمل برای یادگیرنده باشد. زیرا یادگیرندگان به دنبال کشف ندانسته‌های خود هستند. (زارعی، ۹۱، ۱۳۱) در ایران ارزشیابی آموزشی به عنوان یک حوزه تخصصی مستقل برای اولین بار در دانشگاه بوعلی همدان در سال‌های دهه ۱۳۵۰ شمسی رواج پیدا کرد. (ملکی، ۱۳۲، ۹۱) اگر معلمان برای فعالیت‌های کلاسی و همکاری متقابل با یادگیرنده آماده باشند و از طریق ارزشیابی رفتار و یادگیری یادگیرندگان را هدایت نمایند در آن صورت می‌توانند تنوعی از نتایج را که برای جهان امروز مهم است ببینند. نقش اصلی معلم فراهم کردن موقعیت برای یادگیری است. هنر تدریس معلم از به زور وارد کردن دانش به ذهن به بیرون کشیدن دانش از ذهن یادگیرندگان است. (زارعی، ۹۱، ۱۳۳) فرآیند ارزشیابی جزئی از فرآیند آموزشی است و محدود کردن ارزشیابی فراگیران به کلاس، کتاب، امتحان و... اجحافی بزرگ در حق آنها است چرا که کفایت و قابلیت، عمدتا از طریق تجربه و تخصص کسب می‌شود. (سبزی پور، ۱۳۵، ۹۱) در این راستا نظام آموزش و پرورش می‌بایست فضایی تحقیقی مناسب و مستندی برای یاددهنده و یادگیرنده فراهم آورد. در اینجا است که آشنایی مخاطبان ما با آرشيو ملی می‌تواند فضای تحقیقی مناسبی را در خارج از کلاس درس ایجاد نماید و دانش‌آموزان ضمن آشنایی با فضای کار آرشيويست ها از منابع اطلاعاتی آن جا استفاده کنند. متولیان آموزشی ما می‌توانند مخاطبان خود را درگیر استفاده از منابع موجود و متعدد در آرشيو ملی به عنوان یک سرفصل درسی نمایند علاوه بر ترغیب پژوهش، ذهن خود ارزشیابی را فعال نموده و اقدام پژوهی را در محتوای کتاب‌های درسی گسترش دهند و مخاطب را از انباشت صرف ذهنی کتاب‌های درسی پرهیز بدارند... چرا که بسیاری از مشکلات افت تحصیلی دانش‌آموزان ریشه در عدم شکل‌گیری یک فرآیند صحیح یاددهی-یادگیری در سطح مدرسه و کلاس درس می‌باشد. همان طوری که احیاء این فرآیند در سه سند تحول مهم نظام آموزشی ایران در سال‌های اخیر هم تولید شده است یعنی کتاب "مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی ج.ا.ا"، "سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ج.ا.ا"، و "برنامه درسی ملی ج.ا.ا" هم مورد توجه قرار گرفته است. (امانی طهرانی، بی‌تا، ۳۱)

#### \*نقش تاریخ شفاهی به عنوان داده‌های اطلاعاتی

متیو ایپمن استاد دانشگاه کلمبیا و نظریه پرداز فلسفه آموزش به کودکان می‌باشد که معتقد است کودکان بالذات دارای تفکر منطقی می‌باشند. او چندین داستان برای کودکان به رشته تحریر درآورد. وی در ۲۶ دسامبر ۲۰۱۱ در وست اورنج نیوجرسی در سن ۸۷ سالگی درگذشت.<sup>408</sup>

تاریخ شفاهی گفت و گوی بین دو نفر است و تبدیل آن به متن در واقع ضلع سوم به این جمع است. پورتلی معتقد است: تبدیل صوت به متن نوعی فاش‌سازی اطلاعات است. شامل ظرافت صدا، صداقت، آهنگ صدا، شتاب و کندی، صداقت سنجی (راستی آزمایی)، حالات مصاحبه‌ها، گریه‌ها و گلایه مندی و ارتباطات اجتماعی می‌شود. (حسن آبادی، ۹۶، ۱۳) باز وی در جایی می‌نویسد: "آن عنصر و منحصر به فرد و ارزشمندی که منابع شفاهی برای مورخان دارند و آن چیزی که هیچ منبع دیگری از آن بهره‌مند نیست، ذهنیت مصاحبه شونده است. بنابراین اگر پژوهش به اندازه کافی بسط داده شود و به روشنی بیان شده است نشان‌دهنده منحصر به فرد بودن آن برای گروه یا طبقه اجتماعی خاص است..." (جی گریل، ۹۶، ۲۶) در اینجا نقش تاریخ شفاهی به وضوح جهت جمع آوری اطلاعات از سوی مخاطب ما کاربردی و تاثیرگذار در فرایند تولید دانش می‌باشد. مخاطبین ما با شنیدن و یا خواندن مصاحبه‌های جمع آوری شده به جواب بسیاری پرسش‌های خود می‌رسند. داده‌های تاریخ، زمانی به ماهیت علمی تاریخ کمک می‌کند که مورخ را در پاسخ‌گویی به پرسش‌هایی که پاسخ آنها را نمی‌داند یاری کنند. از این نظر داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها و شرح و بسط‌های پیرامون وقایع به لحاظ زنده بودن و برخورداری از پویایی بیشتر و توانایی انتقال گفتمان، بهره بیشتری نصیب محقق تاریخ می‌کنند. تاریخ شفاهی می‌تواند با ورود به حوزه‌های گوناگون نهادهای اجتماعی، مسائل و مشکلات مختلف را بازشناسی کند و پیش از آنکه چراغ راه آیندگان باشد، چراغ راه حال بوده و بتواند در تصحیح و اصلاح فرآیندها و کنش‌ها سهیم باشد. (توکلی، ۹۶، ۵۶ و ۵۷) منابع تاریخ شفاهی همان منابع روایی هستند که بر این عنوان پورتلی بر اساس استدلال روایت متقابل خود می‌نویسد: تاریخ شفاهی یک تجربه کردن برابری است، برابری که براساس شناخت تفاوت‌ها است. بنابراین بینا ذهنیت در مصاحبه بر دو ستون تفاوت و برابری استوار است. (جی گریل، ۹۶، ۴۰)

#### \*نتیجه:

بخش‌هایی از محتوای کتب درسی ما با رویکردهای اجتماعی، شخصیت‌ها، اقتصادی، سیاسی، نظامی و فرهنگی و هنری می‌باشد، مخاطبین ما با کمک اسنادی آرشیوی می‌توانیم بر یادگیری پژوهشی محتوای کتاب‌های درسی نقش موثری داشته باشیم و دانش آموزان و مربیان آموزشی را برای کاربردی نمودن تحقیقات میدانی و کتابخانه‌ایی و آرشیوی چه به صورت حضوری و یا به صورت کارگاهی تشویق نمائیم. این نوع مطالعه خصوصاً برای دبیران آموزش و پرورش بسیار مفید و خودآگاهانه ایجاد تولید دانش می‌نماید. چرا که اقدامات آرشیویست‌ها در جهت آماده سازی اسناد آرشیوی برای محققین و پژوهشگران، خود یک نوع پل ارتباطی ارزشمندی است که راه‌های مطالعه و تحقیق را برای آنان باز می‌نماید و آنان را در مقابل ذهن پرسشگر دانش آموزان آماده پاسخگویی شفاف می‌کند و در حقیقت یک نوع خود ارزشیابی در اینجا صورت می‌گیرد که به آن اشاره شد.

اما در کنار منابع سندی، منابع تاریخ شفاهی از جمله اسنادی به شمار می‌آیند که فرد مخاطب در راستای مطالعات میدانی می‌تواند با یک فرد زنده و پویا که سرشار از خاطرات روایی و شفاهی است برخورد نماید تا

آنچه را که در منابع کتابی و غیر کتابی مطالعه نموده بالواقع صحت و سقم آن را به هنگام طرح سوالات به جواب تقریباً قانع کننده‌ایی برسد. این سوال پیش می‌آید که به لحاظ معرفت شناختی چه تضمینی است که این گزاره‌های پایه مورد قبول قرار گیرند؟ در این مقوله دکتر سعیدی<sup>۴۰۹</sup> اینگونه جواب می‌دهد: پاسخ معرفت شناختی به این سوال در وهله اول این است که حتی اگر خطایی در مقام گردآوری صورت نگرفته باشد و تمام آنچه در مرحله نخست به دقت صورت گرفته باشد تضمینی بر این نیست تا محققان نیز آنها را حقایق جاودانی بدانند. اهمیت این مسئله از آن جهت است که این گزاره‌های پایه در تاریخ شفاهی که حاصل تجربیات و روایت افراد از وقایع است نه تنها به خلق نظریه بیانجامد بلکه به ابطال و تأیید نظریه‌ها نیز کمک شایانی نماید. بنابراین از لحاظ معرفت شناختی گزاره‌های پایه در تاریخ شفاهی امر مهمی است. (سعیدی، ۹۶، ۷) در اینجا مخاطب ما در کاوش‌های مطالعاتی خود فرا می‌گیرند که حتی اگر یک موضوعی می‌تواند در راستای انجام مصاحبه تاریخ شفاهی، صحت و سقم آن رویداد تعیین گردد خود خلق یک اثر است که می‌تواند مسیر تازه‌ایی را در نوشتار تاریخ بیابد. از آن جایی که تاریخ شفاهی با ریشه‌یابی باورها، ایده‌ها، بازتولید تفکرات، هویت سازی و مشروعیت سازی، ارزش گذاری و اشتراک گذاری و ارائه تفکرات انقلابی و تبیین جایگاه افراد در انقلاب، نقش مهمی در اندیشه‌ایی کردن و ژرف اندیشی در تاریخ انقلاب داشته است (حسن آبادی، ۱۰، ۹۶) می‌توانند با داده‌های بدست آمده توسط مورخین، انقلاب اسلامی و حوادث آن را در رویکردهای متعدد (تاریخی، ادبیات، جامعه‌شناسی، فرهنگی، جغرافیا و رجال‌شناسی معاصر) درک نمایند و با بازبینی خاطرات آنان بیشتر پی به حوادث و رخدادها ببرند. می‌بایست این را بپذیریم که نسل امروز مخاطب ما فقط متکی به داده‌های پیش روی خود نیستند بلکه آنان راه‌های متفاوتی را از طریق منابع اطلاعاتی موجود هم عصر خود جهت رسیدن به جواب می‌یابند. بر این اساس هر محتوایی که در منابع درسی علی‌الخصوص علوم انسانی درج می‌شود از دید آنان شفاف و روشن نیست و به آن اعتماد نمی‌نمایند. لذا مسئولین عرصه آموزشی، مسئولیت‌های سنگینی را بردوش دارند و می‌بایست خود را با ابزارآلات آموزشی و به اصطلاح تکنولوژی آموزشی به روز نمایند و داده‌ها و اطلاعات خود را با اسناد بالادستی و منابع دست اول هم‌خوانی و مطابقت دهند تا اطلاعات مناسب در اختیار مخاطبین قرار گیرد و پاسخگوی سوالات آنان به معنای دقیق برآیند. روی این حساب تاریخ شفاهی در مقایسه با تاریخ‌نگاری کلاسیک از ویژگی‌های روان شناختی براساس تجربیات مستقیم و غیر مستقیم افراد، مدارک متکثری را پیش روی مورخ قرار می‌دهد و او را در پلسخ به پرسش‌هایی که برای آنها مجهول یاری کند. با توجه به رویکرد محلی این روش پژوهشی در مناطق قومیتی خصوصاً شناخت زندگی اجتماعی همراه با رویکردهای دیگر مناطق که در تاریخ ذکر آن بسیار رفته است می‌تواند بازخورد مثبتی را در تصمیم سازی و چشم اندازهای آتی به همراه داشته باشد. در تاریخ شفاهی شما آرشو زنده‌ایی از فعالیت‌های به ثمر رسیده در مباحث اقتصادی، فرهنگی، هنری، عمرانی و حتی مطالعات شهری بدست خواهند آورد که خود این مسئله راه‌های توسعه و نوسازی را دستهبیل می‌نماید. بسیاری از حوادث روزی که ما با آنها روبرو می‌شویم که خود آنها چالش‌های موجود پیش روی نظام می‌باشد ناشی از بی توجه‌ایی به دستاوردهای علمی و تجربی پیشینیان

-دانشیار دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران<sup>409</sup>

است. طرح و نظر و اجرای هر پروژه ای توسط نهادهای تصمیم گیرنده می بایست از یک پشتوانه آرشیوی همراه با مستندات برخوردار باشد. تصمیم گیرندگان هوشیار باشند که در آینده نزدیک این مخاطبین ما مهمترین چالش‌ها را شکل خواهند بخشید چرا که در فرآیند آموزش نتوانستیم اعتمادسازی خوبی به همراه داشته باشیم. بنابراین از این بعد فرهنگ ما دچار آسیب جدی خواهد شد.

در روش پژوهش تاریخی<sup>۴۱۰</sup> هدف این است که وقایع گذشته ارزیابی و وضع موجود شناسایی گردد. به نحوی که با مرور موارد تاریخی به حقایقی در مورد حال دست پیدا می‌کنیم. برای مثال بررسی وضع آموزش در دوران قاجار نمونه‌ای از تحقیق سندی تاریخی است یا حتی وضع آموزش در دوران پهلوی دوم تحت عنوان پروژه مصاحبه تاریخ شفاهی سپاه دانش، نتایج آن می‌تواند تاثیرات اجتماعی و اقتصادی بر آموزش را نشان دهد. و استفاده از نتایج آن ملاک‌های موثر بر آموزش فعلی را بدست آورد. "از آن جایی که جامعه ما یک جامعه تاریخی است که حل و فصل آن مستلزم فهم لایه‌های پنهان است و برای اینکه توفیق بیابیم تا شناخت، برنامه‌ریزی و راه حل منطقی و معقول پیدا کنیم چاره‌ای جز مطالعه تاریخی نداریم. در دوره معاصر ما به دلیل فقر اطلاعاتی نتوانستیم نگاشته‌های متقنی داشته باشیم که بخش زیاد آن ناشی از ورود حوزه سیاسی است. ما از طریق مطالعه تاریخ شفاهی، اطلاعات و مستنداتی را می‌توانیم برای غنی بخشی مطالعات اجتماعی فراهم کنیم." (یوسفی فر، ۹۴، ۱۰۹)

بحث در خصوص روش پژوهشی تاریخ شفاهی بسیار گسترده است که درج همه موارد در این مقاله نمی‌گنجد. نگارنده سعی بر آن داشته است با توجه به نیاز مخاطبین گوشه‌هایی از ضرورت ایجاد این روش پژوهشی را مورد بحث و بررسی از منظر صاحب نظران و بخشی از تجربیات در زمینه آموزش و مصاحبه‌های تاریخ شفاهی اشاره نمایم و به سوالات مطرح شده پاسخ گویم. جهت کاربرد بهینه و بومی سازی این روش پیشنهاداتی را به شرح ذیل خواهیم آورد باشد مورد عنایت تصمیم گیرندگان و متولیان آموزش و پرورش قرار گیرد.

#### \*پیشنهادات

- لازم است در بین مخاطبین در سطوح مختلف تحصیلی کارگاه‌های آشنایی با روش تاریخ شفاهی و کاربردهای آن برگزار گردد. در این زمینه گروه تاریخ شفاهی سازمان اسناد و کتابخانه ملی ج.ا.ایران طی مصوبه هیئت محترم وزیران به تاریخ ۱۳۹۵/۵/۱۲، در خصوص تدوین تاریخ شفاهی دستگاه‌های اجرایی، کارگاه‌های آموزشی برگزار نمود که البته افرادی که در این کارگاه‌ها معرفی شدند نشان داده شد که فعالیت بخش اعظم آنان در رابطه با حوزه اسنادی نمی‌باشد. که این امر می‌بایست در کارگاه‌های تاریخ شفاهی مورد نظر لحاظ گردد.

- نکته دیگر جهت آگاهی بخشی آکادمیک این حوزه در دانشگاه ها و مراکز آموزش تربیت معلم، سرفصلی را به آموزش تاریخ شفاهی و روش های آن ایجاد گردد. تا در این زمینه دبیران و مربیان آموزش و پرورش با اشراف بر روش پژوهشی تاریخ شفاهی، آن را در مراکز آموزشی کاربردی نمایند.

- برگزاری نشست های تاریخ شفاهی با نمایش فیلم ها و فایل صوتی مصاحبه شونده ها، یا استفاده از کارشناسان سند و سندپزوه در خصوص موضوعات متعدد برای مخاطبین و تجزیه و تحلیل و نقد و بررسی آن داده ها با حضور کارشناسان تاریخ شفاهی خود می تواند نگرش ها را به سوی جذابیت این روش هدایت نماید.

## فهرست منابع:

### الف) کتاب:

- ۱- پدرسون، آن، ۱۳۸۱، مترجم: رضا مهاجر، "نگهداری اسناد"، تهران، انتشارات پژوهشکده سازمان اسناد ملی
- ۲- صافی، احمد، تابستان ۱۳۹۱، "آموزش و پرورش و مدیریت پیش دبستانی و دبستانی در ایران و تحولات آن"، تهران، انتشارات ارسباران، چاپ اول

### ب) مقالات:

- ۳- امانی طهرانی، محمود، بی تا، "یادگیری رشد دهنده"، تهران، ماهنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی معلم، ویژه نامه پایه یازدهم
- ۴- توکلی، فائزه، پائیز و زمستان ۱۳۹۶، "جستاری بر تاریخ نگاری تاریخ شفاهی و نقدی بر تاریخ شفاهی هاواراد"، تهران، نشریه علمی تخصصی دوفصلنامه تاریخ شفاهی سازمان اسناد و کتابخانه ملی ج.ا.ا، شماره ۶،
- ۵- پائیز و زمستان ۱۳۹۴، "ضرورت تاریخ شفاهی در تاریخ نگاری و نقش فرا زبان در مصاحبه ها"، تهران، نشریه علمی تخصصی دوفصلنامه تاریخ شفاهی سازمان اسناد و کتابخانه ملی ج.ا.ا، شماره
- ۶- سعیدی، علی اصغر، پائیز و زمستان ۱۳۹۶، "صدق و کذب در تاریخ شفاهی"، تهران، نشریه علمی تخصصی دوفصلنامه تاریخ شفاهی سازمان اسناد و کتابخانه ملی ج.ا.ا، شماره
- ۷- زارعی، حجت اس، و حسن ملکی و امیرسبزی پور، تابستان ۱۳۹۱، "نقش خودارز شیایی در فرآیند یادگیری و آموزش دانش آموزان"، تهران، فصلنامه راهبردی آموزش، دوره ۵ شماره ۲ صفحات ۱۳۱-۱۳۶
- ۸- حسن آبادی، ابوالفضل، بهار و تابستان ۱۳۹۶، "درآمدی بر روش شناسی تدوین در تاریخ شفاهی انقلاب اسلامی ایران"، تهران، دوفصلنامه تاریخ انقلاب پژوهشکده امام خمینی (ره) انقلاب اسلامی، سال لول، دفتر اول
- ۹- جی، گریل، رونالد، پائیز و زمستان ۱۳۹۶، مترجم: فرحناز اسماعیل بیگی، "تاریخ شفاهی شاهدی در تاریخ"، تهران، نشریه علمی تخصصی دوفصلنامه تاریخ شفاهی سازمان اسناد و کتابخانه ملی ج.ا.ا، شماره ۶
- ۱۰- جواهردهی، مسیح، اردیبهشت ۱۳۹۴، "اهمیت اسناد و جایگاه آرشیو ملی در ایران"، تهران، ماهنامه شیرازه سازمان اسناد و کتابخانه ملی ج.ا.ا، چاپ اول
- ۱۱- کریمیان، حسن، پائیز و زمستان ۱۳۹۶، "بررسی و تبیین میزان توجه به مهارت های تفکر انتقادی در کتاب های هدیه های آسمانی دوره ابتدائی از دیدگاه معلمان"، تهران، دوفصلنامه علمی پژوهشی مطالعات آموزشی و آموزشگاه، سال ششم، شماره ۷

۱۲- عباسی کسای، حامد و غلامرضا شمس مورکانی، بهار ۱۳۹۷، "رشد فناوری، تغییر یادگیری"، تهران، فصلنامه رشد فناوری، سال چهاردهم، شماره ۵۴

۱۳- یوسفی فر، شهرام، پائیز و زمستان ۱۳۹۶، "آیا تاریخ شفاهی و علو اجتماعی می توانند همگرایانه عمل کنند"، تهران، نشریه علمی تخصصی دوفصلنامه تاریخ شفاهی سازمان اسناد و کتابخانه ملی ج.ا.ا، سال اول، شماره دوم

۱۴- نیک نفس، شفیقه، ۱۳۸۰، "جزوه آموزشی آشنایی با تاریخ شفاهی، مفاهیم و روش های آن"، تهران، انتشارات سازمان اسناد و کتابخانه ملی ج.ا.ا.

### ج) سایت‌ها:

۱۵- بهرام پور، محمد پیام، خرداد ۱۳۹۳، "روش تدریس چیست کدامیک برای فضای آموزشی ایران مناسب است (سلسله سخنرانی)" تهران، سایت فن بیان و سخنرانی

۱۶- ترکمن، حمیدرضا، بی تا، "روش های نوین تدریس"، تهران، سایت زیبا وب

۱۷- هوشمند، رضایی تا، "نگارش تاریخ به شیوه‌های تاریخ شفاهی"، تهران، سایت پیشخوان مشق شب کد ۱۶۶ علم و تکنولوژی

مقاله سفارشی جهت همایش ملی بزرگداشت یکصدمین سال تربیت معلم در ایران  
عنوان مقاله:

### نقش سالنامه های دانشسرای عالی در تدوین تاریخ تربیت معلم در ایران

نگارش: رحیم روح بخش

شغل و محل کار: کارشناس مسئول اسناد شورای عالی آموزش و پرورش، مسئول واحد اسناد شورای عالی آموزش و پرورش ۰۹۱۲۵۰۱۹۶۱۶-۸۲۲۸۴۰۸۶، [roohbakhsh1965@yahoo.com](mailto:roohbakhsh1965@yahoo.com)

### چکیده:

یکی از ضرورت های پژوهش در هر حوزه ای، شناخت و دسترسی به منابع و اسناد آن حوزه است. این نیاز در عرصه تدوین تاریخ فعالیت سازمان ها و نهادها، اهمیتی مضاعف دارد. کما اینکه تدوین تاریخ گذشته نهادهای مدرن در ایران برای فهم وضعیت فعلی آنها از یک سو و برنامه ریزی برای آینده از سوی دیگر لازم می نماید. مراکز تربیت معلم از جمله نهادهای آموزشی است که تحقیق و تدوین تاریخ آن به دلایل چندی مورد غفلت قرار گرفته است. یکی از این دلایل، عدم شناخت و توجه کافی به اسناد و مدارک تاریخی این نهاد می باشد. به طوری که امروزه نه تنها دسترسی راحت به اسناد تاریخی آن ممکن نیست، بلکه حتی کتب درسی این مراکز در دوران قاجار و پهلوی نیز به سهولت یافت نمی شود. در این میان یکی از منابع اسنادی مهمی که

کم و بیش در مراکز اسنادی موجود می باشد، سالنامه های دانشسرای عالی می باشند. در دوره پهلوی اول دانشسراهای کشور به خصوص دانشسرای عالی- تهران- هر ساله با انتشار سالنامه ای، اطلاعات و داده های ذیقیمتی از تاریخچه، قوانین، فعالیت، برنامه ها، مدیران، مدرسان، کارکنان، محصلان و... دانشسرای مربوطه را ارائه می دادند.

این مقاله به شیوه توصیفی- تحلیلی و با روش کتابخانه ای- اسنادی حاکی است که برای تدوین تاریخ مراکز تربیت معلم کشور، با بررسی سالنامه های منتشره توسط دانشسراها، می توان بخشی از قطعات پازل تاریخ دانشسرا را ترسیم و تکمیل کرده و در تدوین تاریخ فرهنگ کشور از آن بهره جست.

کلیدواژه ها: سالنامه دانشسرای عالی، تاریخ تربیت معلم، عصر پهلوی اول، پژوهش، قوانین.

#### مقدمه:

به نظر می رسد یکی از حوزه های بسیار مغفول منبع شناسی تاریخ نگاری معاصر ایران، بررسی و بهره برداری از سالنامه های کشور است. به ندرت پژوهشی یافت می شود که به سالنامه های ایران اعم از عصر قاجار و دوره پهلوی ارجاع داده باشند. بررسی نگارنده حاکی است که به جز دو کتاب از استاد فرید قاسمی با عنوان: «سالنامه نگاری در ایران» و «چکیده و متن کامل سالنامه های ایران (۱۲۹۰-۱۳۱۲ ق)» که البته کتاب اخیر نیز حاوی متن نخستین سالنامه های کشور در سال های مذکور است، کتاب دیگری در این باره نوشته نشده است. استاد در معرفی این کتاب در مقدمه آن نوشته است: «مجموعه دو جلدی پیش رو تحت عنوان "چکیده و متن کامل سالنامه های ایران 1290-1312 ق" به ارائه متن کامل و نمایه ی ۲۰ سالنامه از نخستین سالنامه های تاریخ مطبوعات دولتی کشور در طول دوره ای ۲۲ ساله از حاکمیت ناصرالدین شاه قاجار پرداخته است. قابل ذکر است که از سال ۱۲۹۲ یعنی از شماره سوم به بعد، این سالنامه ها به ضمیمه کتابهای منتشر شده توسط دارالطباعة انتشار یافته اند و مانند دو شماره نخستین بصورت مستقل به چاپ نرسیده اند و همچنین در بعضی از سالها (۱۲۹۳ و ۱۳۰۲) سالنامه منتشر نشده است. بنا بر این مجموعه ای از ۲۰ سالنامه در این دو مجلد به چاپ رسیده است.» (قاسمی، ۱۳۸۹، مقدمه)

واقعیت امر اینکه تهیه فهرستهای جامع و مناسب از سالنامه ها که دسترسی به آنها برای محققان کمتر امکان دارد، گامی است مهم که زمینه بهره برداری از آنها را در پژوهشهای تاریخی فراهم می سازد. به نظر می رسد که در همین راستا نیز استاد قاسمی مجموعه دو جلدی "چکیده و متن کامل سالنامه های ایران 1290-1312 ق" را در ۱۲۳۷ صفحه به ارائه متن کامل و نمایه ی ۲۰ سالنامه از نخستین سالنامه های تاریخ مطبوعات دولتی کشور اختصاص داده است.

در این راستا نباید از مدخل سالنامه «دایرة المعارف کتابداری و اطلاع رسانی» نیز غفلت کرد. در جلد دوم این دایرة المعارف که با حرف س(سین) شروع می شود، مدخل «سالنامه و کتاب سال» به اهتمام خانم میترا

صمیعی و استاد فرید قاسمی به اختصار به سرگذشت سالنامه نویسی پرداخته است. (صمیعی و قاسمی، ۱۳۸۹، مدخل سالنامه و کتاب سال)

## الف) نگاهی به سالنامه نویسی در جهان و ایران:

### ۱- تعریف و محتوای سالنامه:

سالنامه نشریه ادواری سالانه‌ای است که عمده محتوای آن اطلاعات و تحولات سالی است که به پایان رسیده است. گاهی نیز به نشریه سالانه‌ای گفته می‌شود که شامل تقویم و اطلاعات نجومی است. مترجمان و نویسندگان ادبیات کتابداری فارسی برای سالنامه معادل‌های "تقویم راهنما"، "تقویم نجومی"، "سالنما"، "کتاب سال"، و "گاهنامه" را به کار برده‌اند. سرعنوان‌های موضوعی فارسی نیز برای هر دو اصطلاح معادل "سالنامه" را برگزیده‌اند، اما در «سرعنوان‌های موضوعی کتابخانه کنگره» ویرایش پانزدهم، اصطلاح‌های Yearbook و Almanac "مرتبط"، و بنابراین، مستقل تلقی شده‌اند. تعدد معادل‌های فارسی این دو اصطلاح تا حدی به سبب همپوشانی معانی در زبان انگلیسی بوده است.

آنچه که در سالنامه می‌آید رویدادها و تحولات مهم سیاسی، اجتماعی، اقتصادی، علمی، فرهنگی، هنری، و ورزشی سال پیشین است که به صورت روزشمار وقایع، مقاله‌ها و تفسیرهای گوناگون درباره مسائل داخلی و خارجی، اطلاعات عمومی، و دانستنی‌های مفید و ضروری، اطلاعات آماری، اخبار مصور سال، معرفی گنجینه‌های علمی، ادبی و هنری، زندگینامه مشاهیر زنده و درگذشتگان سال گذشته ارائه می‌شود. به طور کلی مجموعه‌ای از دانش روز حاوی اخبار و گزارش‌ها و مقاله‌ها و تفسیرهای معتبر و مستند را تشکیل می‌دهند. همچنین تقویم و اطلاعات نجومی، هواشناسی روزها و هفته‌ها و ماه‌های سال، اطلاعاتی درباره موقعیت ماه و سیاره‌ها، رطوبت و دمای هوا در روزها و ساعات مختلف، پیش‌بینی وقایع، و اتفاقات نجومی موضوعات دیگری هستند که در سالنامه‌ها می‌آیند.

### ۲- تاریخچه سالنامه در دنیا:

سالنامه‌ها در آغاز نوعی تقویم نجومی به‌شمار می‌آمدند و برای آگاه کردن مردم از سعد و نحس ایام، پیش‌بینی وقایع، اتفاقات نجومی، و نظایر آنها در سال بعد، تهیه می‌شدند. از دوران کهن نیز سالنامه‌هایی برجا مانده



است؛ یکی از آنها متعلق به زمان رامسس دوم (۱۳۹۲-۱۲۲۵ ق.م.) است که در موزه بریتانیا نگهداری می‌شود. یوهان مولر، منجم و ریاضیدان آلمانی، نخستین سالنامه را با عنوان **Ephemerides ab Anno** برای سال‌های ۱۴۷۵-۱۵۰۶ فراهم آورد و در ۱۴۷۳ آن را چاپ کرد. این سالنامه در مورد تأثیر ستارگان بر روی وقایع و پیش‌بینی‌های عمومی وقایع است. انتشار این سالنامه تا سه قرن بعد از اختراع چاپ نیز ادامه داشت. در آمریکا نخستین سالنامه چاپی را ویلیام پیرس مارینر در ۱۶۳۹ گردآوری و در کمبریج منتشر کرد. سالنامه مهم دیگر «سالنمای دنیا و کتاب واقعیات» بود. این سالنامه اطلاعات تمام موضوع‌های دانش و آمارهای اجتماعی، صنعتی، سیاسی، مالی، مذهبی، و آموزشی را دربرداشت. این سالنامه تا به امروز در هر سال به‌طور منظم انتشار یافته است و نزد بسیاری از مردم در آمریکا یافت می‌شود. «سالنامه اروپا» هم از ۱۹۲۶ در لندن به‌صورت سالانه منتشر می‌شود و از معتبرترین سالنامه‌ها به زبان انگلیسی است.

«سالنامه آماری یونسکو» نیز از سالنامه‌های مهم در سطح جهان است که عمدتاً به مسائل فرهنگی اختصاص دارد. این سالنامه حاوی آمار و ارقام در زمینه‌های آموزش و پرورش، کتابخانه‌ها، تولید کتاب، فیلم و سینما، رسانه‌های همگانی، علوم و فناوری، و تجارت بین‌المللی منابع نوشتاری است. در سایر کشورها از جمله ایتالیا، کانادا، استرالیا، و فرانسه نیز سال‌هاست سالنامه منتشر می‌شود. ادارات رسمی انگلستان، فرانسه، و آمریکا سالنامه‌های ستاره‌شناسی را برای استفاده در امور دریایی و هواشناسی به چاپ می‌رسانند. (مدخل سالنامه-به اختصار-)

### ۳- تاریخچه سالنامه در ایران:

سالنامه‌نگاری در ایران نیز پیشینه‌ای دیرینه دارد. وقایع‌نگاری‌های سالانه و دیگر شواهد و قرائن در کتاب‌های تاریخی نشان می‌دهد که نگارش سالنامه قبل از ورود کاغذ و چاپ در ایران (حدود سال‌های ۸۸ ق.م/۷۱۰ م.) معمول بوده است. به‌عنوان مثال کتزیاس، پزشک نامی دوره هخامنشیان و از خویشان بقراط، در یکی از آثار یونانی به نام «پرسیکا» از سالنامه‌های رسمی ایرانی به‌عنوان یکی از منابع خود یاد کرده است.

در جهان اسلام نیز نخستین سالنامه‌ها نوعی تقویم نجومی بودند. تقویم‌هایی که برای پادشاهان وقت به سبک تقویم‌نگاری قدیم نوشته می‌شد و معمولاً جداولی داشتند که در آن وضع و حرکات کواکب، سعد و نحس ایام،

پیش‌بینی وقایع، و نظایر آن می‌آمد؛ همچنین در قسمت‌های دیگری از جداول پاره‌ای اصطلاحات و محاسبات نجومی ضبط می‌شده است. از آن جمله می‌توان به رساله تقویم از محمدرضا بن محمد صالح بن حسنعلی عاملی رشتی در قرن سیزدهم ق. و رساله تقویم المحسنین و احسن‌التقویم در قرن دوازدهم و تقویم که در ۱۲۱۴ق. در دارالسلطنه عثمانیه تحریر یافته است، اشاره کرد. (مدخل سالنامه)

اما سالنامه در ایران به مفهوم امروزی آن پس از ورود صنعت چاپ و ۳۷ سال پس از انتشار نخستین نشریه ادواری چاپی ایران یعنی در سال ۱۲۹۰ ق منتشر شد. عنوان آن «سالنامه ایران» نام داشت. این سالنامه در سال ۱۲۹۱ق. به نام «سالنامه دولت علیّه ایران» تغییر نام داد. سالنامه مذکور پس از نشر دو شماره، از شماره سوم به‌ضمیمه کتاب‌هایی که دارالطباعه و سپس اداره انطباعات منتشر می‌کرد، عرضه می‌شد. این ترتیب تا سال ۱۳۱۳ق. یعنی پایان سلطنت ناصرالدین‌شاه، ادامه یافت و ۲۲ شماره از آن منتشر شد. شماره ۲۲ سالنامه دولت علیّه ایران به‌دستور ناصرالدین‌شاه به علت مشابهت سرگذشت مادموازل مونت پانسیه با بعضی از زنان دربار آن روزگار ایران توقیف و معدوم شد. (قاسمی، ۱۳۸۹، مقدمه). محمد حسن خان صنیع الدوله (ملقب به اعتماد السلطنه) برای تنظیم سالنامه‌ها همه ساله از دوایر دولتی می‌خواست که اسامی افراد خود را با ذکر منصب هر یک بنویسند و بفرستند. اطلاعات راجع به کشورهای دیگر را نیز خود اعتماد السلطنه با دستیاری فروغی تهیه می‌کرد. اهم فهرست شماره نخست این سالنامه (به تاریخ ۱۲۹۰) عبارتند از: تقویم سال / تواریخ مهم جهان (سال به سال) / (اختراعات مهم سال به سال / اسامی سلاطین قاجار / اداره سلطنت عظمی / اداره ی وزارت داخله / دارالطباعه و دارالترجمه ی خاصه ی همایونی / اسامی اعیان و اشراف و طبقات نوکر / اسامی علما و اعیان و اداره ی حکومتی ولایات ممالک محروسه ی ایران ، اروپا ، آسیا ، آفریقا و ... / مسکوکات طلای ملل مختلفه / وزارت علوم و عدلیه ی اعظم / اداره ی خاصه صدارت عظمی / جمعیت شهرهای معتبر ایران / اداره ی دفتر محاسبات و ... (فرید قاسمی، ۱۳۸۹، مقدمه) پس از اعتمادالسلطنه، برادرزاده‌اش، محمدباقرخان، سالنامه‌نگاری وی را دنبال کرد و آن را تا ۱۳۲۴ق. انتشار داد. دومین سالنامه در ایران با عنوان «سالنامه احصائیه گمرکی ایران» به دو زبان فارسی و

فرانسوی به قطع رحلی در ۱۳۲۰ق. / ۱۹۰۳ منتشر شد. بعد از آن اداره پست و بالاخره وزارت معارف نیز به انتشار سالنامه روی آوردند. (مدخل سالنامه)

از معروف ترین سالنامه‌هایی که در سال های نخست به قدرت رسیدن پهلوی اول در ایران منتشر شد، می توان به سالنامه های: ایران شمال، پارس، تقویم معارف، و تقویم نظامی پهلوی اشاره کرد. از دیگر سالنامه‌های مشهور ایران «سالنامه کشور ایران» و «سالنامه دنیا» بودند. «سالنامه کشور ایران» را محمدرضا میرزا زمانی به قطع جیبی و با صفحه شمار گوناگون منتشر کرد. نخستین شماره این سالنامه تاریخ ۱۳۲۵ش. را داشت. این سالنامه با ۳۳ سال سابقه به لحاظ تداوم و استمرار در انتشار، با سابقه‌ترین سالنامه عمومی ایران محسوب می‌شود. استقبال علاقه‌مندان از این سالنامه و سالنامه دنیا باعث شد که این دو سالنامه بارها تجدید چاپ شوند. نخستین شماره سالنامه دنیا به همت عبدالکریم طباطبایی در قطع وزیری و در ۲۸۸ صفحه مصور در فروردین ۱۳۲۴ منتشر شد. پژوهش های استاد فرید قاسمی حاکی است، بدون احتساب سالنامه‌های تبلیغاتی، از آغاز صنعت چاپ، بیش از ۴۵۰ عنوان نشریه ادواری با عنوان سالنامه و کتاب سال، در ایران منتشر شده است.

#### ۴-انواع سالنامه ها:

سالنامه‌ها انواع مختلف دارند: عمومی، تخصصی، آماری، تبلیغاتی، اطلاع‌رسانی، و جز اینها. برخی از سالنامه‌ها توصیفی و چند منظوره‌اند. برخی، اطلاعات را به گونه فشرده و غالباً به شکل جدول و نمودارهای اطلاعاتی و یا در قالب اعداد و ارقام منعکس می‌کنند، از این رو به آنها سالنامه‌های آماری گفته می‌شود، نظیر «سالنامه آماری یونسکو». سالنامه‌های تبلیغاتی را غالباً شرکت‌ها و مؤسسات و کانون‌های تبلیغاتی منتشر می‌کنند و حاوی آگهی‌های بازرگانی و نام و نشانی مؤسسات اقتصادی، اجتماعی، و جز آن هستند. سالنامه‌های تخصصی یا موضوعی حاوی اطلاعات مربوط به رشته‌ای خاص از دانش و فعالیت انسانی هستند، نظیر «سالنامه تولید» و «سالنامه آماری ماهیگیری» وابسته به فائو.

اما سالنامه‌های عمومی پوشش موضوعی گسترده‌ای دارند. نظیر «سالنمای دنیا» و کتاب سال کیهان. برخی سالنامه‌ها به‌عنوان پیوست دایره‌المعارف‌ها منتشر می‌شوند و محتوای اطلاعاتی آنها مشابه مطالبی است که در

دایره‌المعارف‌های عمومی می‌آید. این سالنامه‌ها تحولات سال را گزارش می‌کنند و دایره‌المعارف مربوط را روزآمد می‌کنند. نظیر سالنامه‌های دایره‌المعارف بریتانیکا و امریکانا. انتشار منظم و مطلوب، شیوه تنظیم، ارجاعات جامع و کافی و نمایه از جمله ویژگی‌های لازم برای یک سالنامه عمومی خوب به‌عنوان شبه دایره‌المعارف است.

### ب) سالنامه های آموزشی:

به نظر می‌رسد در تقسیم بندی سالنامه ها در ایران، بایسته است که به سالنامه های آموزشی به عنوان یکی از مهمترین و گسترده ترین سالنامه ها، توجه ویژه ای داشت. از آنجا که کم و بیش با شکل گیری نظام نوین آموزشی و به خصوص با تاسیس وزارت معارف، لزوم ارائه گزارشات سالیانه از فعالیت ها و اقدامات این وزارتخانه و بعضا مدارس، به عنوان بخشی از وظایف سازمانی این وزارتخانه تعریف شد، تدوین سالنامه از سوی وزارت معارف و همچنین دوائر معارفی ایالات و ولایات در دستور کار قرار گرفت. به طوری که در دوره پهلوی اول با انبوهی از سالنامه های وابسته به این وزارتخانه مواجه هستیم. در حال حاضر تعداد بیشماری از این سالنامه ها در آرشیو کتابخانه ها و مراکز اسنادی کشور به خصوص سازمان اسناد و کتابخانه ملی، مرکز اسناد و کتابخانه مجلس شورا، موسسه مطالعات تاریخ معاصر، کتابخانه مرکزی دانشگاه تهران و ... نگهداری می شوند. با عنایت به سالنامه های موجود در دسترس، سالنامه های آموزشی را می توان به شرح ذیل تقسیم بندی کرد:

۱- **سالنامه های وزارت معارف و فرهنگ:** این دسته از سالنامه ها، سالنامه هایی است که توسط ستاد وزارت معارف، اوقاف و صنایع مستظرفه و سپس وزارت فرهنگ - از ۱۳۱۷ به بعد- و بالاخره وزارت آموزش و پرورش- از سال ۱۳۴۳ به بعد- چاپ و منتشر شده و معمولا سرشار از داده های آماری وزارتخانه در حوزه های مختلف اعم از نیروی انسانی، مالی، تجهیزات، ساختمان ها و مواردی از این قبیل می باشد. برخی از اهم این نوع سالنامه ها را می توان به ترتیب تاریخی به شرح ذیل نام برد:

-وزارت معارف و اوقاف و صنایع مستظرفه دولت علیه ایران(۱۳۰۷-۱۲۹۰) شامل: قوانین و نظامنامه ها، احصائیه مدارس و مکاتب، احصائیه اعضاء و مستخدمین...

-سالنامه احصائیه وزارت معارف و اوقاف و صنایع مستظرفه دولت علیه ایران(۱۳۰۴)،

-تقویم معارف(۱۳۰۶)،

-احصائیه وزارت معارف و اوقاف و صنایع مستظرفه دولت شاهنشاهی ایران(۱۳۰۹-۱۳۰۸)،

-سالنامه و احصائیه وزارت معارف و اوقاف و صنایع مستظرفه دولت شاهنشاهی ایران(۱۳۱۴-۱۳۱۲)،

- سالنامه و آمار وزارت فرهنگ دولت شاهنشاهی ایران (۱۳۲۲-۱۳۱۹)،

- سالنامه آمار آموزش و پرورش (۱۳۴۸-۱۳۴۷)

البته برخی از این سالنامه ها، هر چند عنوان سالنامه ندارد، نظیر نمونه نخست که شامل داده های آماری ۱۷ سال وزارت معارف است و همچنین تقویم معارف و به خصوص احصائیه ها، ولی بررسی محتوای آنها حاکی از ماهیت سالنامه ای آنهاست.

**۲- سالنامه های دانشسراهای کشور:** از سال ۱۲۹۷ اولین مرکز برای آموزش معلمان با عنوان دارالمعلمین تاسیس شد. این روند در دوره رضاشاه به خصوص در اواسط سلطنت وی گسترش یافت، به طوری که در سال ۱۳۱۲ طی تصمیم متولیان امر در بیش از ده ایالت دانشسراهایی برای تربیت معلمین تاسیس گردید. این روند بعدها در دوره پهلوی دوم با فراز و نشیب هایی تداوم یافت. خوشبختانه دهها سالنامه توسط این دانشسراها در طول فعالیت آنها در ایالات و ولایات چاپ و منتشر شده است. از آن جمله: سالنامه دانشسرای عالی (۱۳۱۳-۱۳۱۲، ۱۳۱۳-۱۳۱۴، ۱۳۱۵-۱۳۱۷، ۱۳۱۹-۱۳۲۰)، سالنامه دانشسرای پسران کرمان (۱۳۱۸-۱۳۱۷)، سالنامه دانشسرای پسران تبریز (۱۳۲۰-۱۳۱۹) و دهها سالنامه دانشسرای دیگر.

**۳- سالنامه های دانشگاه های کشور:** چنانکه معروف است تاسیس اولین دانشگاه در ایران، دانشگاه تهران در سال ۱۳۱۳ بود. هر چند باید خاطر نشان کرد که چندین موسسه آموزش عالی نظیر مدرسه عالی سیاسی قبل از آن در ایران فعالیت می کرد که به نوعی از تجمیع آنها دانشگاه تهران شکل گرفت. به هر حال این مراکز چه قبل از سال ۱۳۱۳ و چه بعد از آن، سالنامه هایی جهت گزارش فعالیت های خویش چاپ و منتشر کردند. از آن جمله می توان به: سالنامه دانشگاه تهران (۱۳۳۵-۱۳۳۴، ۱۳۳۶-۱۳۳۵)، سالنامه دانشکده حقوق و علوم سیاسی و اقتصادی (۱۳۲۸-۱۳۲۶)، سالنامه دانشگاه تبریز (۱۳۳۸-۱۳۳۷، ۱۳۳۹-۱۳۳۸، ۱۳۴۲-۱۳۴۱)، سالنامه دانشکده پزشکی و آموزشگاه عالی بهداری شیراز (۱۳۳۰-۱۳۲۹)، سالنامه دانشکده ادبیات و دانشسرای عالی (۱۳۲۳-۱۳۲۲) و دهها سالنامه دیگر اشاره کرد.

**۴- سالنامه های مدارس تهران:** چنانکه گذشت نظام نوین آموزشی در ایران سابقه ای طولانی دارد، قریب دو دهه قبل از مشروطه به طور موردی مدارس در تهران توسط برخی رجال معارف پرور تاسیس شد. این رویکرد در دوره صدارت امین الدوله و به خصوص با تشکیل انجمن معارف در سال ۱۳۱۴ ق رونق گرفت. کما اینکه بعد از مشروطه به خصوص در عصر پهلوی تاسیس مدارس در اقصی نقاط کشور گسترش زیادی یافت. به نظر می رسد از اواخر قاجار به خصوص دوره پهلوی اول، تدوین و انتشار سالنامه توسط اولیای امور مدارس مورد توجه جدی قرار گرفته و حتی برخی مدارس با سابقه تهران هر سال یک شماره سالنامه برای معرفی فعالیت های سالیانه مدرسه خویش منتشر می کردند. از آن جمله می توان به سالنامه های دبیرستان های: ایرانشهر، بهرام فیروز، البرز، دارالفنون، رضاشاه کبیر، رهنما، شرف، هدف، پهلوی، تجارت، خاقانی، خرد، عبرت (دخترانه)، شاهپور، ولی الله نصر، طباطبایی، ۱۵ بهمن، قریب، مروی، مهیار، علمیه و ... اشاره کرد. در

بررسی سالنامه های مدارس تهران، دو نکته قابل تامل است، اول اینکه قریب به اتفاق مدارس دارای سالنامه، دوره تحصیلی دبیرستان هستند، دوم اینکه معمولا به ندرت مدارس دخترانه از جمله دبیرستان ها دارای سالنامه می باشند.

**۵- سالنامه های ادارات فرهنگ و مدارس استان ها و شهرستان ها:** هر چند این سالنامه ها در زمره سالنامه های مدارس قرار می گیرند، ولی باید به این نکته توجه کرد که سالنامه های ادارات فرهنگ و مدارس ایالات و ولایات کشور، ضمن اینکه سابقه تاریخی کمتری دارند، معمولا دارای محتوایی بومی و محلی اند و از غنای تاریخی و داده های سالنامه های مرکز برخوردار نیستند. با این حال در بسیاری از شهرهای کشور، مدارس تاریخی و ماندگار بودند- و بعضا هستند- که غالبا به آن شهر هویت فرهنگی بخشیده و بعضا هسته های علمی و آموزشی آن شهرها از فارغ التحصیلان آن مدارس اند. خوشبختانه بسیاری از این مدارس دارای سالنامه هایی هستند که در معرفی فرهنگ و تاریخ آموزش آن شهرها به عنوان منبعی مهم تلقی می شوند. برخی از این سالنامه های موجود عبارتند از: آذربایجان (به ترتیب سابقه تاریخی سالنامه ها: دبیرستان شاهدخت پهلوی رضاییه، دبیرستان فردوسی تبریز، ساختمان های فرهنگی تبریز، هنرستان صنعتی تبریز، سالنامه فرهنگ آذربایجان شرقی)، اراک=عراق عجم (سالنامه معارف عراق عجم، سالنامه فرهنگ اراک، سالنامه فرهنگ استان مرکز)، اصفهان (سالنامه معارف اصفهان، دبیرستان ادب، دبیرستان سعدی، دبیرستان فرهنگ، سالنامه فرهنگ شهرضا)، شیراز (سالنامه دبیرستان ملی ابن سینا، سالنامه هنرستان و دبیرستان محمدرضاشاه، سالنامه فرهنگ اصطهبانات، سالنامه مصور موسسه فرهنگی فردا)، قم (دبیرستان صدوق-ششم بهمن بعدی-، دبیرستان حکمت)، کاشان (دبیرستان پهلوی و دبیرستان محمودیه)، کردستان (شامل سالنامه معارف کردستان، فرهنگ مهاباد، فرهنگ سقز)، کرمان (شامل سالنامه فرهنگ کرمان، فرهنگ سیرجان)، کرج شامل بنگاه های علمی فلاحتی کرج (دبیرستان فلاحت)، قزوین (سالنامه فرهنگ)، سالنامه اداره کل بنادر و جزایر خلیج فارس (بندر بوشهر)، خوزستان (سالنامه فرهنگ خوزستان، دبیرستان رازی آبادان، فرهنگ خرمشهر، فرهنگ دشت میشان)، رشت (سالنامه دبیرستان شاهپور، سالنامه تربیت رشت)، سبزوار، دبیرستان اسرار، سمنان، دبیرستان پهلوی، شاهرود، سالنامه فرهنگ شاهرود، کرمانشاه (شامل اداره معارف کرمانشاه، فرهنگ استان پنجم، دبیرستان شاهپور)، گلپایگان (شامل فرهنگ گلپایگان، فرهنگ گلپایگان و خوانسار)، لرستان (شامل دبیرستان پهلوی خرم آباد، فرهنگ الیگودرز)، یزد (سالنامه فرهنگ یزد)، همدان (دبیرستان پهلوی).

**۶- سایر سالنامه های آموزشی:** به جز سالنامه های مذکور، برخی سالنامه های آموزشی در دسترس هستند که در زمره هیچ یک از سالنامه های فوق قرار نمی گیرند. اما از آنجا که ماهیت و محتوای آنها آموزش است، می توان آنها را در ذیل سالنامه های آموزشی قرار داد. از جمله این سالنامه ها می توان به: سالنامه اداره کل تعلیمات اکابر وزارت فرهنگ (۱۳۳۹) که توسط سازمان نهضت مبارزه با بیسوادی در ایران تهیه و منتشر شده و همچنین سالنامه بنیاد حسینعلی البرز (دانشگاه آریامهر)، (۱۳۴۵-۱۳۴۴) اشاره کرد. این بنیاد خیریه بوده و در حوزه بورسیه دانشجویان، تاسیس کتابخانه، ساخت بناهای فرهنگی و آموزشی و ... فعالیت داشت. در موردی مشابه نیز می توان، از سالنامه آموزشگاه اندیشه، ۱۳۴۳-۱۳۴۲ (شعبه بین المللی مدرسه دن بسکو در تهران)

نام برد که ظاهراً تحت حمایت یک بنیاد نیکوکاری در ایتالیا به نام سالزین ها؟ قرار داشت. بالاخره باید از سالنامه آموزشگاه های زرتشتیان تهران (شامل کودکستان رستم آبادیان، دبستانهای گیو و جمشیدجم، دبیرستانهای دخترانه انوشیروان دادگر و پسرانه فیروز بهرام) (۱۳۳۰) سخن گفت که این سالنامه با حمایت انجمن زرتشتیان ایران و از سوی انجمن سالنامه دبیرستان فیروز بهرام تهیه می شد.

### ج) بررسی داده های تاریخی سالنامه های دانشسرای عالی:

چنانکه گذشت در حال حاضر تعداد بیشماری از سالنامه ها در حوزه های مختلف به خصوص سالنامه های آموزشی در آرشیو کتابخانه ها و مراکز اسنادی کشور نگهداری می شوند. در این بحث ضمن اشاره به کلیاتی درباره سالنامه های دانشسرای عالی، اهمیت داده های تاریخی تعدادی از این سالنامه جهت تدوین تاریخ تربیت معلم به طور عام و تاریخ دانشسرای عالی به طور خاص مورد بازکاوی قرار می گیرد. برای این منظور تعدادی از سالنامه های دانشسرای عالی با توجه به قدمت و جایگاه و محتوای آن به شرح ذیل انتخاب شده، ضمن اینکه سعی گردیده سیر تاریخی سرگذشت و تداوم فعالیت دانشسرا مورد توجه قرار گیرد. برای این منظور سه سالنامه دانشسرا به شرح ذیل بررسی گردید:

۱- سالنامه دانش سرای عالی، سال تحصیلی ۱۳۱۲-۱۳۱۳، تهران، مطبوعه مجلس، تیرماه ۱۳۱۳، تهیه: انجمن سالنامه دانشسرای عالی، شامل ۷۲ صفحه متن فارسی و ۱۰ صفحه تلخیص آن به زبان انگلیسی، دومین سالنامه دانشسرای عالی.

۲- سالنامه دانش سرای عالی، سال تحصیلی ۱۳۱۳-۱۳۱۴، تهران، مطبوعه روشنایی، شهریور ۱۳۱۴، تهیه: انجمن سالنامه دانشسرای عالی، شامل ۱۳۳ صفحه متن فارسی و ۱۵ صفحه تلخیص آن به زبان آلمانی. سومین سالنامه دانشسرای عالی.

۳- سالنامه [دو سالنامه] دانش سرای عالی، سال تحصیلی ۱۳۱۶-۱۳۱۵ و ۱۳۱۷-۱۳۱۶ (در یک مجلد)، تهران، چاپخانه روشنایی، بهمن ۱۳۱۷، تهیه: انجمن سالنامه دانشسرای عالی، شامل ۵ صفحه فهرست مطالب، ۲۴۸ صفحه متن فارسی با ۱۸ صفحه تلخیص آن به زبان انگلیسی. پنجمین سالنامه دانشسرای عالی.

توضیح اینکه سالنامه اخیر در پی تحولات گسترده ساختاری در دانشسرا، از آن جمله ادغام آن در دانشگاه تهران به نگارش درآمده که گزارشات حقوقی و قانونی این تحولات منجر به افزایش حجم این شماره سالنامه شده است. به طوری که بخش عمده اطلاعات آن در سه بخش تفصیلی جداگانه مربوط به دانشکده ادبیات، دانشکده علوم و بالاخره دانشسرای عالی ارائه شده است. دو دانشکده مذکور پیش از آن زیر مجموعه دانشسرای عالی بودند که در پی ادغام در دانشگاه تهران، از دانشسرا جدا شدند. بر همین اساس نیز، بیشترین مطالب این سالنامه در خصوص مقررات جدید این ادغام اعم از: اساسنامه ها، آیین نامه ها، رشته های تحصیلی جدید، مقررات پذیرش دانشجو و مواردی از این قبیل می باشد که به نوعی در تعریف و تبیین ساختار نوین آموزش عالی قرار می گیرد. (سالنامه دانش سرای عالی، ۱۳۱۶-۱۳۱۵ و ۱۳۱۷-۱۳۱۶، صص

۱-۲۸) نکته دیگر تمایز این شماره سالنامه، اینکه در پی اجرای قانون کشف حجاب در ۱۷ دی ۱۳۱۴، در این شماره نه تنها نخستین بار از تصاویر دانشجویان خانم استفاده شده، بلکه در همه تصاویر مذکور، خانم‌ها بدون حجاب ظاهر شده‌اند. (سالنامه دانش سرای عالی ۱۳۱۶-۱۳۱۷ و ۱۳۱۵-۱۳۱۶، صص ۱۹۰-۱۷۸). این نکته نیز ناگفته نماند، در مواردی که در توصیف وقایع دارالمعلمین تا دانشسرا، داده‌های سالنامه‌ها جوابگو نمی‌باشد، یعنی در تبیین تحولات سیر تاریخی آن موسسات آموزشی، خلاء داده‌های تاریخی وجود دارد، به مجموعه مصوبات و صورت مذاکرات شورای عالی معارف-از ۱۳۰۱ الی ۱۳۱۷- و شورای عالی فرهنگ- از ۱۳۱۷ الی ۱۳۴۳- موجود در آرشیو مرکز اسناد دبیرخانه شورای آموزش و پرورش مراجعه گردید، که این موارد با ارجاعات مربوطه مشخص شده است.

به هر حال در این راستا، برای تبیین محتوای سالنامه‌های فوق، متن کامل هر یک از این سالنامه‌ها مورد مطالعه و فیش برداری قرار گرفت، سپس از بررسی مجموع داده‌های سالنامه‌های مذکور، پنج محور داده‌های تاریخی به شرح ذیل استخراج گردید:

۱- داده‌های صفحه شناسنامه، تصاویر صفحات نخست و داده‌های متن سخن آغازین سالنامه‌ها اعم از سرآغاز، مقدمه و دیباچه.

۲- اطلاعات تفصیلی با عنوان تاریخچه دانشسرای عالی و تحولات آن (این بخش بیشترین داده‌های تاریخی را دربر دارد)

۳- قوانین و مقرات آموزشی اعم از اساسنامه‌ها، برنامه درسی (پروگرام)، آیین نامه‌ها، نظام نامه‌ها، شرایط پذیرش محصل و بعدا دانشجو، مقررات تحصیل، رشته‌های تحصیلی و ... دارالمعلمین، دارالمعلمیات، دانشسرای مقدماتی، دانشسرای عالی و دانشکده‌های علوم و ادبیات.

۴- داده‌های آماری اعم از اسامی و تعداد اساتید و تخصص آنها، کارکنان، محصلان، فارغ‌التحصیلان و برخی امکانات مدرسه اعم از کتابخانه، آزمایشگاه و ...

۵- معرفی انجمن‌ها و فعالیت‌های آنها، فوق برنامه‌های دانشسرا اعم از: فعالیت‌های اجتماعی، امور علمی، جشن‌ها، کنفرانس‌ها، نشریات و ... بالاخره معرفی تشکل «جامعه لیسانسه‌های دانشسرای عالی». فهرست برخی از این انجمن‌ها عبارتند از: انجمن نمایش و موسیقی، انجمن کتابخانه، انجمن سالنامه، انجمن نطق و مناظره، انجمن اصطلاحات علمی (بعدا به انجمن وضع لغات علمی و سپس به انجمن واژه‌های دانش تغییر نام داد)، انجمن ورزش، انجمن دوستاران ابوعلی سینا، انجمن ادب و سخنرانی، انجمن روابط بی‌الملل، انجمن کارهای ذوقی (فعالیت در حوزه برنامه‌های ذوقی نظیر نقاشی، مجسمه‌سازی، صحافی، قاب‌سازی، آهنگری و ...)، انجمن کارهای ذوقی [به زبان] انگلیسی و فرانسوی. همه این انجمن‌ها با عضویت داوطلبانه دانشجویان تشکیل می‌شد و به طور هفتگی جلسه و برنامه‌های مربوطه خود را اجراء می‌کردند.



بر حسب این موضوع یابی، داده های هر یک از محورهای فوق استخراج و در ذیل آن محور به شرح ذیل منظور گردید. ناگفته پیداست که هر یک از داده های مجموعه پنج گانه محورهای مذکور به یک اندازه دارای اهمیت نیست، از آن جمله اطلاعات تاریخچه و قوانین دانشسرا از اهمیت بیشتری برای تدوین تاریخ تربیت معلم برخوردار است. ولی از دید یک پژوهشگر تاریخ، هر تصویر، جمله، تیترو حتی کلمه می تواند نشانه ای برای توصیف و تحلیل تاریخی باشد. به هر حال برخی داده های تاریخی محورهای مذکور به شرح ذیل ارائه می گردد:

**۱-اهداف تهیه سالنامه:** در آغاز با طرح این سوال که هدف از تهیه و تدوین این سالنامه ها چی بود؟ انجمن سالنامه دانشسرا در مقدمه سالنامه دانش سرای عالی، ۱۳۱۳-۱۳۱۲، به سه دستاورد ناشی از انتشار اولین شماره سالنامه دانشسرای عالی در سال قبل (۱۳۱۲-۱۳۱۱) اشاره کرده و آنرا مفید برای راهنمای عموم مردم ایران و همچنین موثر برای محصلین جدید ورود ذکر کرده و مهمتر اینکه با ارسال آن سالنامه برای موسسات فرهنگی و دانشگاهی مهم جهان، زمینه ارتباط متقابل با آن نهادها را با دریافت نشریات آنان فراهم کرده است. (سالنامه دانش سرای عالی، ۱۳۱۳-۱۳۱۲صص الف و ب). کما اینکه این انجمن در دو شماره بعدی، اهداف خود از تداوم انتشار آنرا، شناساندن دانشسرای عالی به جامعه ایران و دانشگاه های خارجی و ضبط خاطره های ایام تحصیل محصلین ذکر کرده است. (سالنامه دانش سرای عالی، ۱۳۱۴-۱۳۱۳، فاقد شماره صفحه) بالاخره انجمن سالنامه در شماره بعدی خود اعلام کرده از سال آینده با انتشار نشریاتی، آنها را جایگزین سالنامه دانشسرا خواهد کرد. (سالنامه دانش سرای عالی ۱۳۱۶-۱۳۱۵ و ۱۳۱۷-۱۳۱۶، فاقد شماره صفحه).

یک نکته جالب توجه در این مقدمه، اینکه انجمن سالنامه دانشسرا خواستار تبدیل دانشسرا به دانشگاه- طی تصویب قانون اساسی دانشگاه به همت علی اصغر حکمت، کفیل وقت وزارت معارف- به عنوان یک آرزوی دیرینه شده است. (سالنامه دانش سرای عالی، ۱۳۱۳-۱۳۱۲صص الف و ب). کما اینکه انجمن سالنامه بعدی (۱۳۱۴-۱۳۱۳)، از تحقق تبدیل دانشسرا به دانشگاه با ایجاد دانشکده ادبیات و دانشکده علوم در درون دانشسرای عالی- شهریور ۱۳۱۴- استقبال کرده است. (سالنامه دانش سرای عالی، ۱۳۱۴-۱۳۱۳، مقدمه). این امر نشان می دهد که از همان بدو تاسیس دانشسرا در ایران، این موسسه آموزشی در سودای تبدیل به دانشگاه به سر برده است.

**۲- تاریخچه و قوانین دانشسرای عالی و تحولات آن:** بررسی محورهای موضوعی سه سالنامه مذکور دانشسرای عالی حاکی است که دو محور اصلی مرتبط با تاریخ و تحولات دانشسرا، یعنی محور تاریخچه و تحولات دانشسرا و همچنین محور قوانین و مقرات آموزشی آن اعم از اساسنامه ها و ... ، بیشترین نسبت را در راستای هدف این نوشتار دارد. لذا با تلفیق این دو محور، سعی خواهد شد، ضمن استخراج داده های اصلی آنها، تبیینی از دو رویکرد عمودی (نگاه تاریخی) و افقی (نگاه قانونی) دانشسرای عالی مورد باز کاوی قرار گیرد. به طوری که می توان این نوشتار را، به گونه ای در راستای تبیین تاریخی تربیت معلم در دوره پهلوی اول در بستر قوانین و مقررات مربوطه تلقی کرد.

## الف) از دارالمعلمین مقدماتی تا دارالمعلمین عالی:

بررسی تشکیل و سیر تحولات دانشسرا، طبق تاریخچه های ارائه شده در شماره دوم سالنامه دانشسرا، حاکی است که در سال ۱۲۹۷ ش در دوره وزارت معارف نصیرالدوله بدر، تعداد زیادی مدرسه در تهران و ایالات تاسیس شد. چون معلمان مورد نیاز برای این مدارس وجود نداشت، تصمیم گرفته شد، مدرسه ای خاص آموزش معلمین تاسیس شود. لذا در این سال، مجلس سوم به حکم ضرورت، لایحه تاسیس دارالمعلمین و دارالمعلمیات را تصویب کرد (مجموعه مصوبات و قوانین موضوعه مجلس سوم قانونگذاری، ۱۳۱۹ ص ۶۴) و مراکز تربیت معلم برای پسران و دختران صورت قانونی به خود گرفت. این سال از آن جهت مهم بود که دولت رسماً برای اولین بار به تربیت معلم در داخل کشور پرداخت. لذا در بدو امر مدرسه ای بنام دارالمعلمین مرکزی به ریاست ابوالحسن فروغی و نظارت اسماعیل مرآت تاسیس شد که پروگرام (برنامه درسی) آن با تعلیمات متوسطه مطابقت داشت، ولی برنامه مذکور مختص موادی بود که به تعلیم و تربیت و تهیه معلم ارتباط داشت. برای آموزش عملی محصلین دارالمعلمین هم، یکی از مدارس ابتدایی ضمیمه آن شد. (سالنامه دانش سرای عالی، ۱۳۱۴-۱۳۱۳، صص ۱-۲)

در سالنامه نخست در تکمیل این گزارش تاریخی آمده است، به منظور تربیت معلم برای مدارس ابتدایی، در سال ۱۲۹۸، یک باب دارالمعلمین مقدماتی موسوم به دارالمعلمین مرکزی در عمارت فرهنگ تحت ریاست میرزا ابوالحسن خان فروغی در تهران افتتاح شد. همچنین یک باب مدرسه ابتدایی ضمیمه آن گردید تا محصلین با نظر معلمین خود در آن به تدریس پرداخته و برای شغل آینده خود تجربه بیندوزند. (سالنامه دانش سرای عالی، ۱۳۱۳-۱۳۱۲، ص ۱) فارغ التحصیلان دارالمعلمین مقدماتی، به سرعت در مدارس ابتدایی تهران و ایالات مختلف به خدمت آموزگاری مشغول شدند. تا اینکه به تدریج با ارتقاء دانش آموزان ابتدایی به دوره متوسطه، مجدداً نیاز به تاسیس موسسه ای برای تربیت معلم دبیر جهت تدریس در دوره تحصیلی متوسطه افزایش یافت، برای این منظور تاسیس دارالمعلمین عالی از همان سال های نخست قرن جدید شمسوی مورد توجه متولیان وزارت معارف قرار گرفت. ویژگی های عمده دارالمعلمین عالی این بود که اولاً چندین استاد فرانسوی برای تدریس در آن استخدام کردند، دوم اینکه دوره متوسطه تحصیلی را به دو دوره متوسطه اول و متوسطه دوم تقسیم نمودند. مهمتر آنکه، طبق مصوبه ای به محصلین دارالمعلمین عالی، شهریه ماهانه پرداختند. (سالنامه دانش سرای عالی، ۱۳۱۴-۱۳۱۳، صص ۱-۲۶)

در تایید این گزارشات، نخستین مصوبه شورای عالی معارف در خصوص تربیت معلم نیز حاکی است، مدتی بعد این دو مرکز-مقدماتی و عالی- تحت مدیریت واحد یک ساختار آموزشی جدید با عنوان «دارالمعلمین مرکزی» قرار گرفته و حوزه فعالیت آن توسعه یافته است. چنانکه در ماده نخست «نظامنامه دارالمعلمین مرکزی»-مصوبه ۱۳۰۲/۱۰/۲ شورای عالی معارف-تاکید شده: «دارالمعلمین مرکزی مدرسه ای است دولتی و مجانی [که] برای [دوره های] تعلیمات متوسطه [اول و دوم]، دارالمعلمین های ابتدایی، تربیت معلم و [دوره]

تهیه [دوره تحصیلی شش ساله ابتدایی]<sup>۴۱۱</sup>، معلم و اعضای اداره‌کننده تربیت می‌نماید و در عداد مدارس عالیّه محسوب می‌شود.» سپس در ماده دوم دوره های تحصیلی آن شامل دو دوره تعیین گردیده: «این مدرسه دو دوره شامل:

۱- دوره عالی یا دوره اصلی دارالمعلمین که اقل مدت آن سه سال و مشتمل است بر تکمیل موادی که موضوع تعلیمات متوسطه می‌باشد با لوازم این تکمیل، که برای تعلیم دوره متوسطه ضروری است به اضافه تحصیلات و عملیات خاصه دارالمعلمین.

۲- یک دوره چهارساله به عنوان دوره تهیه که تحصیلات آن مجموعاً برابر چهار سال اقل از تعلیمات متوسطه رسمی می‌باشد، در صورتی که دوره ابتدایی شش سال محسوب شود. کلاسهای این دوره هنگام ضرورت، مثل ارائه طرز تعلیم به متعلمین دوره عالی و یک قسمت از مشق عملی ایشان تحت نظر معلمین است و ضمناً با رعایت تناسب تحصیلات، تهیه شاگرد برای دوره عالی می‌نماید.»

بالاخره در ماده سوم، رشته های تحصیلی دارالمعلمین در دوره عالی شامل سه شعبه تخصصی شامل: «۱- شعبه ادبی مشتمل بر ادبیات فارسی و عربی و فرانسه و تاریخ و جغرافیا و فقه و منطق و تعلیمات مدنی و کلیات ثروت ملل و غیرها، ۲- شعبه ریاضی مشتمل بر علوم ریاضی و متعلقات آن، ۳- شعبه طبیعی متضمن فیزیک و شیمی و تاریخ طبیعی.» منظور گردیده است. در پایان همین مصوبه خاطر نشان گردیده: «تحصیلات خاصه دارالمعلمین برای متعلمین هر سه شعبه یکسان خواهد بود. علوم دینیّه و زبان فارسی و حسن خط در مواد متوسطه مورد توجه خاص خواهد بود.» (پروگرام نظامنامه دارالمعلمین مرکزی: موضوع، مصوب جلسه ۴۵، مورخ دوم جدی [دی] ۱۳۰۲).

بررسی اجمالی نظامنامه مذکور حاکی است که اعضای شورا به دنبال برخی فراز و نشیب های حاصله از بدو تاسیس دارالمعلمین مقدماتی، تجربه لازم را کسب کرده و تمام حوزه های مختلف یک ساختار آموزشی و علمی نوین را در این نظامنامه مورد توجه قرار داده اند. به طوری که در این نظامنامه ۱۸ ماده ای: برنامه های درسی، رشته های تحصیلی سه گانه مذکور، هیئت اداری، هیئت تعلیمیّه و شورویّه، روابط دارالمعلمین با وزارت معارف، شرایط اعضاء و انتخاب ایشان، نظم داخلی و تنبیه متعلمین و ... با وضوح و کامل منظور شده است. نظامنامه مذکور چنان از انسجام، ساختار اداری، ماهیت علمی- آموزشی و ... برخوردار است که تا دو دهه بعد در تمام نظامنامه ها، اساسنامه ها، برنامه های درسی و ... که برای تربیت معلم تصویب گردیده، همین ساختار با کمی اصلاحات مورد نظر، حفظ شده است. به طوری که تمام مصوبات مربوطه بعدی را می

---

-لازم به تذکر است که دوره شش ساله ابتدایی یا همان دوره تهیه به: یک دوره چهار ساله (کلاس های اول، دوم، سوم و چهارم) و یک دوره دو ساله (کلاس های پنجم و ششم) تقسیم می شد. رک به مصوبه جلسه ۸۰ مورخ ۱۳۰۶/۳/۱۷. در این مصوبه با عنوان «نظامنامه شهریه و کمک خرج محصلین بی‌بضاعت مدارس ابتدایی غیر مجانی» مبلغ شهریه های پرداختی نقل است که محصلین دولت به محصلین دوره اول چهار ساله تهیه، ۸ قران و دوره دوم دو ساله تهیه، ۱۲ قران تصویب شده است. مدارس ابتدایی روستایی فقط دوره اول تهیه را طی می کردند، ولی محصلین ابتدایی شهری باید دوره دوم تهیه را هم می خواندند. البته بعدها عنوان دوره تهیه برای دوره ابتدایی حذف شد و قریب سه دهه بعد این عنوان به دوره پیش دبستانی اطلاق گردید. این دوره ها مخصوص کودکان مناطقی از کشور بود که زبان مادری آنها فارسی نبود و با شرکت در کلاس های تهیه، مقدمات آشنایی آنها با زبان فارسی جهت ثبت نام و حضور در کلاس اول ابتدایی فراهم می شد.

توان در ذیل آن به عنوان پاورقی بر نظامنامه مذکور تلقی کرد. به عنوان مثال، دو مصوبه از این مصادیق، عبارتند از:

الف- «اساسنامه دارالمعلمین شبانه اکابر» که برای «رفع نقایص تعلیمی و تحصیلی معلمین مدارس ابتدایی» تصویب شد، از این جمله است. (مصوب جلسه ۷۳، مورخ ۱۳۰۶/۱/۱۶)

ب- «پروگرام دوره تحصیلات کلاس فنّ تعلیم و تربیت دارالمعلمین ابتدایی ولایات و ایالات» که بر اساس آن «وزارت معارف مجاز است در مراکز عمده ایالات و ولایات برای تهیه معلم جهت مدارس ابتدایی مبادرت بتاسیس دارالمعلمین کند.» در ادامه هم تاکید شده: «عملی ترین راه برای نیل باین مقصود آن است که در مراکزی که دوره اول متوسطه فعلاً وجود دارد، یک کلاس برای آموختن فنّ تعلیم و تربیت ایجاد شود و اشخاصی که شهادت نامه دوره اول متوسطه را اخذ کردند در صورتی که لااقل هفده سال داشته باشند و نقصی در خلقت آنها موجود نباشد که آنها را از اشتغال بمعلمی محروم کند، در آن کلاس بپذیرند و بموجب طرح ذیل، آنها را برای معلمی تربیت کنند. (مصوب جلسه ۹۳، مورخ ۱۳۰۶/۷/۱۹)

### ب) از دارالمعلمین مرکزی تا دانشسرای عالی:

فعالیت دارالمعلمین مرکزی تا سال ۱۳۰۷ تداوم یافت، تا اینکه در سال مذکور مجدداً به دنبال گسترش مدارس متوسطه (دبیرستان)، نیاز به دبیر برای این مدارس افزایش یافت. لذا وزیر وقت معارف، اعتمادالدوله قراگوزلو در صدد گسترش دارالمعلمین مرکزی برآمد. وی در آغاز، امکانات و برنامه های تربیت معلم را در همان ساختمان اولیه، - عمارت فرهنگ واقع در خیابان تخت زمرد- متمرکز کرد. اما مدتی نگذشت که این مکان، تکافوی کلاس های روی به افزون این مرکز را نداد. زیرا با تشکیل پنج رشته جدید- از سال ۱۳۰۹- تعداد کلاس های درس که محدود به ۱۵ کلاس بود، برای ورودی های جدید از سال سوم جوابگو نبود. لذا به ناچار قراگوزلو، دارالمعلمین را موقتاً به عمارت قوام الدوله در انتهای خیابان شاهپور منتقل کرد. سپس در راستای گسترش رشته های جدید، اقدام به استخدام اساتید دیگری با ملیّت فرانسوی نمود. (سالنامه دانش سرای عالی، ۱۳۱۲-۱۳۱۳، ص ۲) بر اساس تحولات جدید، در شورای عالی معارف، اساسنامه جدیدی نیز برای دارالمعلمین تصویب شد که ساختار و رشته های جدیدی را برای آن نوید می داد. چنانکه طبق مفاد نخست این اساسنامه:

« ماده اول - دارالمعلمین عالی مرکزی مشتمل بر دو قسمت خواهد بود: قسمت ادبیات و قسمت علوم. قسمت ادبیات شامل شعبه فلسفه و ادبیات و شعبه تاریخ و جغرافیا می باشد. قسمت علوم شامل سه شعبه فیزیک و شیمی، علوم طبیعی و ریاضیات خواهد بود و برای تمرین و آزمایش محصلین دارالمعلمین عالی، یک دوره دوم متوسطه، ضمیمه مدرسه مزبوره می گردد.» برخی دیگر از مفاد عمده این اساسنامه حاکی است: « ماده ششم - شرط ورود بدارالمعلمین عالی، داشتن تصدیق نامه دوره کامل متوسطه می باشد. داوطلبان قسمت ادبیات باید تصدیق نامه دوره ادبی و داوطلبان قسمت علوم، تصدیق نامه قسمت علمی را دارا باشند. ماده چهارم - دوره تحصیلات دارالمعلمین دو سال است و در سال آخر هر یک از محصلین باید لااقل یک ماه و نیم در مدارس متوسطه مطابق تعلیمات معلمین دارالمعلمین تدریس نمایند. ماده هفتم - به محصلینی که از عهده امتحان مواد یکی از شعب فوق الذکر برآیند، دیپلم لیسانس در همان شعبه اعطاء می گردد و صاحبان دیپلم

های مذکور حقّ تدریس در دوره دوم متوسطه را خواهند داشت. ترتیب امتحانات مطابق نظامنامه علیحده می‌باشد، که به تصویب شورای عالی معارف خواهد رسید.» (اساسنامه و دستور تحصیلات دارالمعلمین عالی، مصوب جلسه ۱۱۸، مورخ ۱۳۰۷/۵/۳۰)

در پی این تحولات و گسترش برنامه های درسی و پذیرش محصلان جدید، به خصوص با عنایت به رشته های پنجگانه مذکور، بار دیگر ساختمان دارالمعلمین جابجا شد. این بار به همت ریاست جدید دارالمعلمین یعنی دکتر عیسی صدیق که به تازگی از دانشگاه کلمبیا آمریکا، دکتری گرفته و به ایران برگشته بود<sup>۴۱۲</sup>، عمارت معروف باغ نگارستان که از کاخ های مشهور قاجاریه در مرکز شهر- محدوده میدان بهارستان- بود، به مرکز آموزش معلمان اختصاص یافت. وسعت، ساختمان های متعدد، باغچه های وسیع، میدان ورزشی و درختان انبوه و سایر امکانات آن، باعث شد، ساختمان تربیت معلمان برای چندین دهه در یک مکان تثبیت شود. به علت همین امکانات گسترده، به تدریج برخی مراکز آموزشی دیگر نظیر: مدرسه فلاح، مدرسه صنایع مستظرفه و بالاخره مدرسه علمیه نیز به این کاخ-باغ منتقل شدند. (سالنامه دانش سرای عالی، ۱۳۱۲-۱۳۱۳، صص ۲-۳) صدیق که از فروردین ۱۳۱۱ به ریاست دارالمعلمین انتخاب شد<sup>۴۱۳</sup>، با عزمی جزم در صدد ایجاد تحولاتی گسترده در این موسسه آموزشی برآمد، در گام نخست در تاریخ ۱۹ اسفند ۱۳۱۲ نام آنرا به دانشسرای عالی تغییر داد. سپس امکانات جدیدی نظیر: کتابخانه، آزمایشگاه های خاص شیمی، فیزیک، گیاه شناسی و ... و همچنین سالن مطالعه برای آن ایجاد کرد. (سالنامه دانش سرای عالی، ۱۳۱۳-۱۳۱۴، صص ۲۶-۱) <sup>۴۱۴</sup>

با تکاپوهای دکتر صدیق و به همت نمایندگان مجلس شورای ملی و اعضای شورای عالی معارف، در این دوره جدید، چندین مصوبه در راستای گسترش کیفی و کمی دانشسرا اعم از مقدماتی، عالی، پسران، دختران و شبانه به تصویب رسیده و اجرایی گردید. برخی از این مصوبات عبارتند از:

**۱- قانون اجازه تاسیس دانشسراهای مقدماتی و عالی:** این قانون که به قانون تربیت معلم در ایران معروف شده، ابتدا در کمیسیون معارف مجلس شورای ملی مورد بررسی و تصویب قرار گرفت و سپس در ۱۹ اسفند ۱۳۱۲ در قالب ۱۷ ماده در مجلس شورای ملی به تصویب رسید. این قانون را می توان مهمترین مرحله توسعه کمی، کیفی، ساختاری، حقوقی و اداری تربیت معلم تا آن زمان تلقی کرد. ماده نخست آن حاکی است: دولت مکلف است از اول فروردین ماه ۱۳۱۳ تا مدت پنج سال، بیست و پنج باب دانشسرای مقدماتی و یک باب دانشسرای دخترانه در تهران و در ولایات به شرح ذیل تأسیس نماید و دانشسرای عالی پسرانه را که بر طبق قانون مصوب ۱۳۰۸ تأسیس شده است، تکمیل نماید: - در سال ۱۳۱۳ تکمیل دانشسرای عالی پسرانه در تهران و تأسیس پنج باب دانشسرای مقدماتی در تهران و

<sup>۴۱۲</sup> - رساله دکتری ایشان اخیرا به فارسی ترجمه و منتشر شده است: ایران مدرن و نظام آموزشی آن: تز دکتری عیسی صدیق از دانشگاه کلمبیا در سال ۱۳۱۰ ش. ترجمه علی نجات غلامی، انتشارات پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی (وزارت علوم، تحقیقات و فناوری)، ۱۳۹۷

- دکتر عیسی صدیق تا سال ۱۳۱۹ ریاست دانشسرای عالی را به عهده داشت که پس از ایشان، دکتر ولی الله نصر به این سمت نصب شد.

- ضمنا گزارش مختصری از جایگاه تاریخی و امکانات باغ نگارستان در همین سالنامه به نگارش درآمده است. <sup>۴۱۴</sup>

در

ولایات.

- در سال ۱۳۱۴ تأسیس یک دانشسرای عالی دخترانه در تهران و پنج دانشسرای مقدماتی در تهران و در ولایات.

- از سال ۱۳۱۵ تا ۱۳۱۸ سالی پنج باب دانشسرای مقدماتی در ولایات.

به اجمال سایر مفاد این قانون شامل: مجانی و شبانه روزی بودن آموزش دو ساله - برای دانشسرای مقدماتی جهت تربیت آموزگار- و سه ساله- برای تربیت دبیر در دانشسرای عالی-، اختصاص اعتبار سالیانه به مبلغ پانصد هزار ریال در بودجه کشور برای گسترش دانشسراها، تعهد وزارت معارف به استخدام فارغ التحصیلان دانشسراها، پذیرش بازنشستگی معلمان با ۵۰ سال سن و ۲۰ سال سابقه تدریس و .... بود. (سالنامه دانش سرای عالی، ۱۳۱۲-۱۳۱۳، صص ۲۳-۱۸، سالنامه دانش سرای عالی، ۱۳۱۶-۱۳۱۵ و ۱۳۱۷-۱۳۱۶، صص ۱۵-۱۰)

**۲- اساسنامه و دستور تحصیلات دانشسراهای مقدماتی:** دو مفاد اول این اساسنامه حاکی است: «ماده اول: دانشسراهای مقدماتی که به موجب قانون تربیت معلم مصوب ۱۹ اسفندماه ۱۳۱۲ از سال ۱۳۱۳ به تدریج در تمام مملکت تأسیس می‌شوند دو منظور اصلی را تعقیب می‌نمایند:

الف) اكمال معلومات عمومی شاگردان

ب) تربیت نمودن و آماده ساختن آنها برای فن آموزگاری

ماده دوم: دوره دانشسراهای دو سال است و داوطلبان ورود به آنها باید دارای شرایط ذیل باشند:

الف: تصدیق‌نامه رسمی سه سال اول متوسطه

ب: حداقل سن ۱۶ و حداکثر ۲۱ سال (سالنامه دانش سرای عالی، ۱۳۱۴-۱۳۱۳، صص ۳۰-۲۸، همچنین: مصوب جلسه ۲۸۲ مورخ ۱۳۱۳/۶/۶)

**۳- اساسنامه و دستور تحصیلات دانشسرای عالی:** مفاد نخست این اساسنامه حاکی است: «ماده اول - دانشسرای عالی برای دبیرستانها و دانشسراهای مقدماتی، معلم و مدیر و مفتش و برای وزارت معارف، اعضای فنی تربیت و تهیه می‌نماید.

ماده دوم - دوره تحصیلات دانشسرای عالی سه سال است و داوطلبان ورود به آن باید دارای شرایط ذیل باشند:

الف - تصدیق‌نامه متوسطه کامل یا تصدیق فراغ تحصیل از دانشسرای مقدماتی و ....» (سالنامه دانش سرای

عالی، ۱۳۱۴-۱۳۱۳، صص ۳۵-۳۰. همچنین: مصوب جلسه ۲۸۴ مورخ ۱۳۱۳/۶/۲۰).

**۴- نظامنامه شرایط پذیرش فارغ التحصیل‌های دانشسراهای مقدماتی در دانشسرای عالی:** ماده نخست این نظامنامه حاکی است: «از بین کسانی که دوره دانشسرای مقدماتی و فلاحتی را به پایان رسانیده‌اند دو نفر از پنج نفر اول با رعایت تقدم ممکن است به دانشسرای عالی پذیرفته شده و از انجام تعهدی که برای خدمت آموزگاری سپرده‌اند معاف شوند. در صورتی که با اخذ درجه لیسانس دانشسرای عالی نائل شدند فقط به خدمت دبیری اکتفا خواهد شد و الا موظف به انجام خدمت آموزگاری خواهند بود.» (مصوبه جلسه ۳۳۱ مورخ ۱۳۱۵/۴/۲).

## ج- از دارالمعلمّات تا دانشسرای دختران:

بدون تردید سخن گفتن از شکل‌گیری تربیت معلم در ایران، بدون بررسی و تبیین نقش مدارس دختران و دارالمعلمّات ناقص خواهد بود. کما اینکه این رویکرد، پیوند ناگسستنی با تکاپوهای زنان در عرصه نوگرایی و تلاش برای مطالباتشان در عرصه‌های اجتماعی، سیاسی و فرهنگی دارد. به نظر می‌رسد تاسیس مدارس دخترانه در عصر قاجاریه، در بستر جنبش و فعالیت‌های زنان نواندیش در عرصه‌های جدید نظیر: مطبوعات، آموزش، مشارکت‌های اجتماعی، حق رای و ... شکل گرفت. کما اینکه مسئله زنان از این دوره مورد توجه روشنفکران نیز قرار داشت و بعد از مشروطه، نیز شدت یافت. از این سال‌ها به تدریج، علی‌رغم موانع و محدودیت‌های سیاسی، مذهبی، فرهنگی و ساختار سنتی جامعه، زنان به ویژه از میان اقشار مرفه به عرصه‌های مختلف اجتماعی و فرهنگی از جمله آموزش راه یافتند. به طوری که در نتیجه جنبش مدرسه‌سازی و گسترش نظام آموزشی در مقاطع مختلف و فراهم شدن زمینه تحصیل دختران، وجود آموزگار زن و مرکزی برای آموزش تخصصی زنان جهت شغل آموزگاری به یک ضرورت تبدیل شد.

لذا به همت نصیرالدوله بدر وزیر وقت معارف، تصمیم گرفته شد در کنار دارالمعلمین، مرکز تربیت معلم خاص دختران به نام دارالمعلمّات نیز تاسیس شود. چنانکه گذشت در سال ۱۲۹۷ ش و در مجلس سوم شورای ملی، لایحه تأسیس دارالمعلمین و دارالمعلمّات تصویب شد (مجموعه مصوبات و قوانین موضوعه مجلس سوم قانونگذاری، ۱۳۱۹ ص ۶۴) و به این ترتیب برای نخستین بار، به اهتمام دولت یعنی وزارت معارف، مرکز تربیت معلم برای پسران و دختران صورت قانونی به خود گرفت. در واقع دارالمعلمّات برای آموزش آموزگاری آن دسته از دخترانی بود که دوره ابتدایی را طی کرده و مایل بودند به شغل معلمی در مدارس ابتدایی بپردازند. به نظر می‌رسد، دارالمعلمّات علی‌رغم فراز و نشیب‌هایی به صورت کم‌رونق به فعالیت خود ادامه داد، به طوری که هرگز نتوانست پا به پای دارالمعلمین حرکت کند.

بررسی صورت مذاکرات شورای عالی معارف حاکی است که نخستین بار در سال ۱۳۰۶ در بحث شهریه دارالمعلمین، اشاراتی به دارالمعلمّات نیز شده است. از آن جمله در «رای صادره در خصوص تکلیف شهریه محصلین دارالمعلمین و دارالمعلمّات: کمک خرج محصلین اعزام به خارج» خاطر نشان گردیده: «محصلین دارالمعلمین و دارالمعلمّات ابتدایی و عالی در صورتی که کتباً متعهد و ملتزم شوند که پس از خاتمه تحصیلات بقدر مدتی که در مدرسه بوده‌اند، در مدارس دولتی موظفاً به ترتیبی که مقررات اداری وزارت معین نموده، عهده‌دار تعلیم و تدریس شوند، از پرداخت شهریه معاف خواهند بود و کسانی که مایل به معلمی نبوده و تعهد کتبی نمایند، می‌توانند در مدارس مزبوره پذیرفته شوند، مشروط بر این که شهریه مقرر در ماده اول را مرتباً بپردازند.» (مصوبه جلسه ۸۲ مورخ ۱۳۰۶/۳/۳۱).

اما به نظر می‌رسد که مهمترین اقدام در این خصوص، در سال ۱۳۰۷ به عمل آمد. در گام نخست، برای تربیت معلمان آموزگار دختر، برنامه درسی دارالمعلمّات در این شورا با عنوان: «پروگرام دارالمعلمّات ابتدایی» (برابر با دوره اول متوسطه نسوان) به تصویب رسید. بر اساس این برنامه، محصلات دختر موظف بودند، علاوه بر دروس اصلی و مشترک با دارالمعلمین شامل: فارسی، اخلاق، شرعیات، عربی، تاریخ و جغرافیا، حساب، هندسه، علم الاشیاء، حفظ الصّحه، السنه خارجی، مشق خط، نقاشی و ورزش، دروس خاص دختران نظیر:

اصول مقدماتی بچه داری، تدبیر منزل، طبخ، خیاطی، خانه داری (رخت شوئی، اطو کشی، تنظیف، کارهای سوزنی، برش البسه زیر)، را نیز در طی سه سال تحصیلی دارالمعلمت آموزش ببینند. در این پروگرام به تفصیل برنامه درسی هر یک از دروس مذکور آمده است. مثلاً درس تدبیر منزل شامل محورهای زیر بود: صفات زنان خوب و خانه‌دار (هفت صفت ذکر شده است)، محاسبه خانه داری (هشت تدبیر مالی برای امور منزل بیان گردیده)، مسکن (ده ویژگی مسکن آمده)، اسباب خانه (سه مورد بیان شده) سوخت و روشنایی (پنج تدبیر ذکر شده) مطبخ (چهار نکته در باره آشپزخانه نظیر لوازم آن، چگونگی نگهداری، اجاق، تنظیف و ... بیان شده است). (مصوبه جلسه ۱۱۸ مورخ ۱۳۰۷/۵/۳۰)

مشابه همین مصوبه، شورای عالی معارف مصوبه ای نیز برای دبیری نسوان تصویب کرد. مصوبه مذکور با عنوان: «دستور تحصیلات دوره دوم نسوان و دارالمعلمت» شامل برنامه های درسی دارالمعلمت برای آموزش معلّمی مقطع متوسطه بود. با این تفاوت که عناوین و محتوای دروس در سطحی بالاتر از دارالمعلمت مقدماتی قرار داشت. در این برنامه، دروسی نظیر: علم تربیت، اصول معرفه النفس (روانشناسی)، آموزش فن تدریس و ... اضافه شده بود. البته به اقتضای رشته تحصیلی اعم از ادبی (شامل ادبیات و تاریخ و جغرافی) یا علمی (شامل رشته ریاضیات، علوم طبیعی و فیزیک و شیمی)، محتوای دروس نیز فرق داشت. (مصوبه جلسه ۱۱۸ مورخ ۱۳۰۷/۵/۳۰)

البته به تدریج در راستای تحولات جدیدی که برای دارالمعلمین حاصل شد، و از آغاز دهه بعد به دانشسرا تبدیل گردید، دارالمعلمت نیز به دانشسرای دختران تغییر نام داد. کما اینکه وزارت معارف برای جبران کمبود معلم و تأمین آموزگاران مدارس دخترانه، گسترش تربیت معلم دختران و تأسیس دانشسراهای مقدماتی دخترانه را بیش از پیش مورد توجه قرار داد. حتی از سال تحصیلی ۱۳۱۵-۱۳۱۴ نیز دختران به دانشسرای عالی راه یافتند و آنان در کلاسی با عنوان «کلاس مخصوص» شرکت می کردند. از این روی به نظر می رسد، اصولاً تحولات و قوانین مراکز تربیت معلم دختران در سایه و ذیل مراکز آموزشی پسران قرار داشت. به طوری که شورای عالی معارف نیز طی مصوبه ای با تأکید بر اینکه: «اصولاً دانش سرای مقدماتی دختران مشمول اساسنامه و برنامه تحصیلات دانش سرای های مقدماتی پسران مصوب شهریور ۱۳۱۳ و شهریور ۱۳۱۵ می باشد.» خاطر نشان نموده: «فقط برای موادی که ساعات تدریس آن تغییر [یافته] و با برنامه دانشسرای پسران به شرح ذیل اختلاف حاصل کرده است: زبان خارجه، فیزیک و شیمی، حفظ الصّحه و تربیت بدنی... ضمناً متذکر باشند که به جای کارهای دستی و فلاحتی، کارهای دستی و خیاطی تعلیم خواهد شد و به جای قرائت شخصی، تمرین آموزگاری از قرار هفته‌ای ۶ ساعت در سال دوم خواهد بود.» (مصوبه جلسه ۳۳۸ مورخ ۱۳۱۵/۷/۷)

به این ترتیب در گام چهارم، دانشسراهای مقدماتی دختران در نتیجه قانون تربیت معلم و آئین نامه تأسیس دانشسراهای دختران مصوب ۱۶ شهریور ۱۳۱۵ و اساسنامه اختصاصی دانشسراهای دخترانه مصوب ۱۲ آبان ماه ۱۳۱۵ شورای عالی معارف به وجود آمد. در ماده اول «اساسنامه و برنامه دانشسراهای مقدماتی دختران» آمده است: « دانشسرای مقدماتی دختران بر طبق اساسنامه دانشسراهای مقدماتی مصوب شهریورماه ۱۳۱۳ برای اكمال معلومات عمومی دختران و آماده ساختن آنان جهت فن آموزگاری تاسیس می شود.» (مصوبه



جلسه ۳۳۹ مورخ ۱۳۱۵/۸/۱۲).. لذا تأسیس دانشسرای اختصاصی دختران، فرزند بلافصل قانون تربیت معلم بود و طبق این قانون، دولت مؤظف شد که دانشسراهای دخترانه را نیز تأسیس نماید. هدف از این قانون در مورد زنان، تحصیل مرد و زن و ورود آنان به دانشسرای عالی و دانشگاه بود. طبق پیش‌بینی‌های به عمل آمده، در ماده اول قانون تأسیس دانشسرا، در سال ۱۳۱۴ ش باید یک دانشسرای عالی دخترانه در تهران و پنج دانشسرای مقدماتی دخترانه در ولایات ساخته می‌شد (سالنامه دانش سرای عالی، ۱۳۱۲-۱۳۱۳، صص ۲۳-۱۸، سالنامه دانش سرای عالی، ۱۳۱۶-۱۳۱۷ و ۱۳۱۵-۱۳۱۶، صص ۱۵-۱۰) با این احوال برای ترغیب دختران برای ورود به دانشسرا، مشکلاتی وجود داشت، این معضلات مخصوصاً در ایالات و ولایات بیشتر نمود داشت. چنانکه وزیر معارف وقت- علی اصغر حکمت- در آغاز جلسه تصویب اساسنامه دانشسرای دختران، به بخشی از این مشکلات اشاره کرده، خاطر نشان نمود: «... آقای وزیر معارف [علی اصغر حکمت] اظهار داشتند که در هذه السنه-۱۳۱۵- پنج باب دانشسرای مقدماتی دختران در شهر اصفهان، شیراز، تبریز، مشهد و رشت تأسیس شده و برنامه ای که آقایان تصویب فرموده اند، در دانشسراهای مذکور تدریس خواهد شد. لکن چون قوه اغلب محصلّات این مدارس کم است و مخصوصاً در ریاضیات و زبان خارجه ضعیف می باشند، برای جلوگیری از این نقیصه دستور داده شده است که در برنامه دوره اول متوسطه دختران تجدید نظر به عمل آورده، برنامه جدیدی تهیه و برای تصویب به شوری ارسال دارند، تا محصلّات بتوانند برای فرا گرفتن مؤادی که در دانشسراها تدریس می شود، مهیا شوند. از طرف دیگر اکثر محصلّات در سپردن تعهدنامه اکراه داشتند. برای آنکه می ترسیدند مبدا وزارت معارف آنها را در خارج از محلّ اقامت خودشان مامور نماید. لذا دستور داده شد که در تعهدنامه آنها قید شود که فارغ التحصیل های دانشسراهای دختران در محلّ اقامت خود به خدمت گماشته خواهند شد و نیز اظهار داشتند نظر به اینکه امتیازات و حقوقی که برای آموزگاران پیش بینی گردیده، امروز دیگر کافی برای جلب آنها نمی باشد، در هذه السنه، عده قلیلی داوطلب ورود به دانشسرای مقدماتی پسران شده اند و بعلاوه محصلّین سنوات قبل هم غالباً درصدد بر می آیند مخارجی که برای آنها شده است، پرداخته و از وظیفه آموزگاری شانه خالی کنند. علیهذا باید وسائل تشویق محصلّین دانشسراها را فراهم ساخت. اینک در همین زمینه پیشنهادی است که به صورت ماده واحده ذیل تقدیم می شود.» سپس ماده واحده به این شرح مطرح و مورد تصویب قرار گرفت: « ماده واحده: فارغ التحصیل های دانشسراهای مقدماتی بعد از سه سال خدمت آموزگاری در صورت ابراز لیاقت می توانند به کلاس مقدماتی دانشسرای عالی وارد شده، بعد از تحصیلات عالی به رتبه دبیری نائل شوند. (صورت مذاکرات و مصوبه جلسه ۳۳۹ مورخ ۱۳۱۵/۸/۱۲)

اتخاذ تدابیری از این نوع به خصوص تصویب آئین‌نامه اجرایی دانشسرای دختران در همان سال، نقش عمده‌ای در بهبود وضعیت آموزشی دختران در دانشسراهای کشور داشت. کما اینکه اختصاص دروس پرورشی و تربیتی خاص دختران از جمله روانشناسی و اخلاق، دروس علمی بویژه در زمینه بهداشت و دروس عملی همچون نقاشی و تربیت بدنی و کشاورزی و فنون تربیت فرزند و بچه‌داری نیز در استقبال دختران از این کلاس ها و در نتیجه افزایش آگاهی آنان در امور مختلف فردی و اجتماعی کمک می‌کرد. تا قبل از تأسیس دانشسراها و آموزش دختران زیر نظر معلمان زن آموزش دیده در دانشسرا، این مواد درسی و روش آموزش برای آنان ناشناخته بود. لذا دانشسرا از یک منظر درس زندگی و شیوه مدیریت خانه‌داری را به آنان می‌آموخت و با ارسال صورت این مواد درسی به ولایات مختلف، سعی در آموزش مهارت‌های بالا به دختران داشت. کما اینکه دیگر

پیامد و نتیجه مهم تأسیس دانشسرا، افزایش تعداد زنان آموزگار آموزش دیده بود. تأسیس دانشسرای دخترانه، روشی بود که به وسیله آن آموزگاران زن در مراکز مخصوص به خود آموزش می‌دیدند. از این منظر، قانون دانشسرا انقلابی در فرهنگ ایران ایجاد نمود و معلّم شدن شرایط خاصی پیدا کرد. در این قانون گفته شد، تا چند سال آینده باید چندین دانشسرای دخترانه در کشور ساخته شود و دستور آن به وزارت معارف داده شد. در ادامه، در هر یک از شهرهای شهرستان‌های ارومیه، تبریز، رشت، گرگان، مشهد، کرمان، شیراز، بیرجند، اهواز، همدان، اصفهان و کرج نیز هر کدام یک یا دو دانشسرا ساخته شد. به این ترتیب، بعد از دو دهه از تأسیس نخستین مرکز برای تربیت معلّمان در تهران، اینک دهها دانشسرا در اقصی نقاط کشور به خصوص شهرهای بزرگ، ماموریت تعلیم و تربیت معلّمان را به عهده گرفتند و جایگاه معلّمی به عنوان یک شغل مطلوب، مورد توجه جامعه قرار گرفت.

### نتیجه‌گیری و یک پیشنهاد:

بررسی داده‌های سه سالنامه دانشسرای عالی مربوط به سال‌های ۱۳۱۲ الی ۱۳۱۷ نشان می‌دهد که محتوای آنها می‌تواند به عنوان ماده خام و اسناد معتبر برای تدوین تاریخ تربیت معلم در ایران تلقی شود. کما اینکه این اطلاعات در کنار سایر اسناد و مدارک از جمله قوانین و مصوبات مربوطه مجلس شورای ملی و شورای عالی معارف و به خصوص اسناد باقیمانده از دانشسرا در بایگانی‌های شعبات دانشگاه فرهنگیان در کشور و همچنین مراکز آرشیو اسنادی به ویژه آرشیو ملی ایران (سازمان اسناد ملی) می‌تواند، قطعات پازل تاریخ تربیت معلم را تکمیل کند. نکته دیگر اینکه، برخی فعالیت‌های آن دوره دانشسرا مندرج در سالنامه، می‌تواند به عنوان الگوی مورد استفاده در این زمان باشد. فعالیت بیش از ده انجمن علمی، فرهنگی، هنری و ورزشی به خصوص برنامه‌های انجمن نطق و مناظره، انجمن وضع واژه‌های علمی، انجمن کارهای ذوقی و ... از این دسته اند. کما اینکه تأسیس و فعالیت تشکلی شبیه «جامعه لیسانسه‌های دانشسرای عالی» می‌تواند به انبوه معلّمان فارغ التحصیل هر مرکز تربیت معلم در قالب یک تشکّل صنفی، هویت بخشیده و همچون حلقه واسطه‌ای، پیوند و ارتباط آنها را با دانشگاه خویش حفظ کنند.

در خاتمه به عنوان یک مطالبه به منظور تسهیل بهره‌برداری از انبوه سالنامه‌های شعبات مختلف دانشسراهای کشور، پیشنهاد می‌گردد، طی بخشنامه‌ای از همه مراکز دانشگاه فرهنگیان در اقصی نقاط کشور، درخواست شود، ضمن تشکیل انجمن سالنامه با عضویت دانشجویان داوطلب، راه این سنت حسنه را جهت تهیه سالنامه سالیانه شعبه خویش تداوم بخشند. مهمتر اینکه اقدام به چاپ و انتشار مجدد سالنامه‌های گذشته مرکز خویش و یا حداقل اسکن آنها نمایند. از آنجا که این سالنامه‌ها در مراکز آرشیو اسنادی مختلف تهران پراکنده هستند، بدین ترتیب امکان دسترسی پژوهشگران عرصه تاریخ آموزش و پرورش به خصوص تاریخچه تربیت معلم به این منبع اساسی فراهم خواهد شد.

منابع:

۱- سالنامه دانش سرای عالی، سال تحصیلی ۱۳۱۳-۱۳۱۲، تهران، مطبوعه مجلس، تیرماه ۱۳۱۳، تهیه: انجمن سالنامه دانشسرای عالی، شامل ۷۲ صفحه متن فارسی و ۱۰ صفحه تلخیص آن به زبان انگلیسی، دومین سالنامه دانشسرای عالی.

۲- سالنامه دانش سرای عالی، سال تحصیلی ۱۳۱۴-۱۳۱۳، تهران، مطبوعه روشنایی، شهریور ۱۳۱۴، تهیه: انجمن سالنامه دانشسرای عالی، شامل ۱۳۳ صفحه متن فارسی و ۱۵ صفحه تلخیص آن به زبان آلمانی. سومین سالنامه دانشسرای عالی.

۳- سالنامه [دو سالنامه] دانش سرای عالی، سال تحصیلی ۱۳۱۶-۱۳۱۵ و ۱۳۱۷-۱۳۱۶ (در یک مجلد)، تهران، چاپخانه روشنایی، بهمن ۱۳۱۷، تهیه: انجمن سالنامه دانشسرای عالی، شامل ۵ صفحه فهرست مطالب، ۲۴۸ صفحه متن فارسی با ۱۸ صفحه تلخیص آن به زبان انگلیسی. پنجمین سالنامه دانشسرای عالی.

۴- آرشیو مرکز اسناد شورای عالی آموزش و پرورش، صورت مذاکرات و مصوبات شورای عالی معارف (از سال ۱۳۰۱ الی ۱۳۱۷)

۵- مجموعه مصوبات و قوانین موضوعه مجلس سوم قانونگذاری، ۱۳۱۹، چاپخانه مجلس (فاقد سایر مشخصات).

۶- قاسمی، فرید، چکیده و متن کامل سالنامه های ایران (۱۲۹۰-۱۳۱۲ ق)، تهران، ناشر: کتابخانه، موزه و مرکز اسناد مجلس شورای اسلامی و موسسه مطالعات تاریخ معاصر، ۱۳۸۹.

۷- قاسمی، فرید، سالنامه نگاری در ایران، تهران، پروین، ۱۳۷۹.

۸- صمیعی، میترا و فرید قاسمی، مدخل سالنامه و کتاب سال در دایرةالمعارف کتابداری و اطلاع رسانی، جلد دوم (س - ی)، زیر نظر فریبرز خسروی، سرویراستار ابراهیم افشار، تهران، کتابخانه ملی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۸۵.

بررسی کارکردهای مدیریت منابع انسانی، با تاکید بر

## عوامل تاثیرگذار بر نگهداشت و ارتقای کارکنان آموزش و پرورش

\*احمد عابدینی

کارشناس ارشد

شورای عالی آموزش و پرورش

۹۸/۱/۱۹

چکیده:

جایگاه والا و نقش محوری منابع انسانی با انگیزه، فکور، خلاق، توانمند و مسئولیت‌پذیر، به‌عنوان مهم‌ترین رکن و ارزشمندترین سرمایه سازمانی؛ به‌ویژه در آموزش و پرورش، همواره مورد توجه و تأکید قرار گرفته است. بی‌تردید، مدیریت این عنصر بنیادین و تأثیرگذار که در ارتقا، کارایی، اثربخشی و تحقق اهداف اصلی نظام تعلیم و تربیت، نقش اساسی و بی‌بدیل دارد، مستلزم تدابیر لازم، سازوکارهای ویژه و اجرای راهکارهای بایسته‌ای است. در این میان، تربیت حرفه‌ای و تلاش‌های هدفمند برای نگاه تخصصی به فعالیت‌های منابع انسانی، به ویژه معلمان، سبب افزایش انگیزه‌های خدمت و در نتیجه زمینه کارآمدی و اثربخشی بیشتر آنان را فراهم خواهد آورد که صد البته، این امر حیاتی و بسیار مهم، جز از مسیر درست و با سازوکارهای مناسب، یعنی نظام تربیت معلم توسعه‌یافته، ممکن و میسر نخواهد بود. **هدف** این پژوهش بررسی کارکردهای مدیریت منابع انسانی، با تأکید بر عوامل تأثیرگذار بر نگهداشت و ارتقای کارکنان آموزش و پرورش، به روش تحلیلی توصیفی و مبتنی بر مطالعه کتابخانه‌ای است که برای این منظور حدود یک صد اثر علمی، پژوهشی، اسناد بالادستی و مبانی نظری مربوط مطالعه و بررسی شده است. **سوال** اصلی پژوهش حاضر این است که چه عواملی در نگهداشت بهینه منابع انسانی تأثیرگذار است؟ **یافته‌های** این پژوهش نشان می‌دهد که از میان عوامل گوناگون، انتخاب افراد واجد صلاحیت، براساس انگیزه، استعداد، شایستگی‌ها و توانمندی‌های لازم، با فعال‌سازی و ارتقای نظام تربیت معلم، به عنوان بهترین، امن‌ترین و مطمئن‌ترین مسیر برای مدیریت بهینه آن و باور مدیران به ارزشمندی آن، بسیار حائز اهمیت و تأثیرگذار است و در مدیریت منابع انسانی، به ویژه نظام‌مند شدن نگهداشت و افزایش انگیزش آنان نیز تأثیر مستقیم و مؤثری دارد. البته در این میان «نظام‌سازی» از همه مهم‌تر و اساسی‌تر است که قوانین و مقررات کارآمد و الزام‌تولیان برای اجرای دقیق آن، شنا سایی و انتخاب درست و منطقی افراد، پاداش کرامت و شأن انسانی آنان، استقرار سازمان مؤثر و کارآمد، اعتلای فرهنگ سازمانی و روابط انسانی، ساختار سازمانی منسجم، ویژگی‌های شخصیتی کارکنان، صلاحیت‌ها و شایستگی‌های آنان و درنهایت، نظارت دقیق بر فرآیند امور، از جمله مؤلفه‌های اساسی است که در افزایش انگیزه و نگهداشت صحیح منابع انسانی مؤثرند. در نهایت، علاوه بر پیشنهادها و عملیاتی و اجرایی، **مدل مفهومی** مربوط به پژوهش حاضر نیز ارائه گردید.

**واژه‌های کلیدی:** مدیریت منابع انسانی، نگهداشت و ارتقای کارکنان، آموزش و پرورش.

## مقدمه:

مدیریت منابع انسانی تخصص ویژه و ضرورت غیرقابل انکاری است که هر روز بیش از گذشته اهمیت آن مشخص و بر نقش، جایگاه و تاثیرگذاری آن در سازمان‌ها افزوده می‌شود. این امر می‌تواند در جلب رضایت یا ایجاد نارضایتی کارکنان و دستیابی به هدف‌های سازمانی نقش بسزایی ایفا کند. در حقیقت بدون مدیریت کارآمد منابع انسانی، امکان رسیدن به هدف‌های سازمانی تقریباً غیرممکن یا بسیار مشکل است. علاوه بر این، تحقیقات موجود بیانگر این واقعیت است که رابطه‌ای بسیار قوی بین انجام وظایف و مسئولیت‌های اجتماعی یک سازمان، از یک سو و عملکرد واحد مدیریت منابع انسانی آن، از سوی دیگر، وجود دارد و از همه مهم‌تر، رقابتی شدن امور، تغییرات منابع انسانی را در مسیری قرار داده‌است که از آن به‌عنوان «سلاح برتر راهبردی و عامل اساسی در رسیدن به مزیت رقابتی» یاد می‌شود.

اگر کارکنان را مهم‌ترین دارایی سازمان به حساب آوریم، بی‌تردید موفقیت آنان در گرو اعمال مدیریت کارآمد و اثربخش، به ویژه نگهداشت بهینه آنان است. این موضوع یکی از چهار اصل بنیادین و مؤلفه اصلی است که مدیریت منابع انسانی بر آن استوار است. منابع انسانی در هر سازمان، نه تنها جزء منابع ارزشمند آن که از سرمایه‌های اصلی هر کشوری محسوب می‌شوند؛ اولین و اساسی‌ترین موضوعی که در مدیریت آن مطرح می‌شود، اهمیت انسان در بین سایر عناصر و عوامل سازمان است. درحقیقت دلیل اصلی توجه به کارکردهای مدیریت منابع انسانی و اهمیت آن در یک سازمان، تمرکز بر جنبه انسانی مدیریت است.

به باور کشاورز و همکاران (۱۳۹۳) در هزاره سوم، منابع انسانی ماهر و کارآمد، یکی از مهم‌ترین عناصر برای رسیدن به اهداف سازمانی به شمار می‌روند؛ زیرا نقش مهمی در افزایش یا کاهش بهره‌وری سازمان دارند، یعنی اگر سازمان از بیشترین سرمایه و بهترین فناوری و امکانات برخوردار باشد، اما فاقد نیروی انسانی مولد و با انگیزه و هم‌چنین مهارت و دانش لازم برای ایجاد تعامل در درون و برون سازمان باشد، به هدف خود نخواهد رسید.

یکی از مؤلفه‌های اساسی مدیریت منابع انسانی، نگهداشت بهینه کارکنان است که شامل، حمایت‌های مادی و معنوی، ارائه تسهیلات و خدمات مناسب، ایجاد امنیت روانی و شغلی آنان می‌شود و در نهایت منجر به رشد و تعالی، افزایش انگیزه، کسب تجربه، حفظ موقعیت و رضایت‌شغلی شده و فعالیت بیشتر و تعلق خاطر فزون‌تر آنان را در پی دارد (عابدینی، ۱۳۹۴).

تأمین نیازهای اساسی زندگی در حال حاضر و دوره بازنشستگی یا از کار افتادگی، مانند ارائه خدمات بیمه بازنشستگی، خدمات پرسنلی و موارد مشابه دیگر، در صورت اتخاذ روش‌های مناسب در بکارگیری منابع انسانی، منجر به امنیت شغلی، امید به آینده و در نهایت رضایت شغلی آنها می‌شود.

توجه به تفاوت‌های فردی و ویژگی‌های شخصیتی، در مدیریت منابع انسانی از سرفصل‌های مهم و عوامل اصلی در نگهداشت مؤثر منابع انسانی است؛ امری که مدیران برجسته و مجرب بر تأثیرگذاری آن واقفند و خوب می‌دانند که هر یک از کارکنان در هوای ویژه‌ای تنفس و در جو سازمانی خاصی زندگی می‌کنند. به عبارت دیگر، آنچه برای یکی از کارکنان سازمان می‌تواند جان‌بخش و روح‌افزا باشد، ممکن است برای دیگری غیرقابل تحمل و حتی کشنده تلقی شود.

نقش رهبری و مدیریت سازمان، ثبات مدیریت، برنامه‌های توانمندسازی، توجه به شایستگی‌ها و مهم‌تر از آن، به هویت سازمان و کرامت انسانی افراد از نکات مهم مدیریت منابع انسانی در نگهداشت و افزایش انگیزه آنان است که در این مقاله به برخی از مهم‌ترین آن اشاره شده است.

منابع انسانی، به‌ویژه معلمان و نیروهای پیرامون آنان (پیرامعلم)، در فرآیند تعلیم و تربیت رکن اصلی و عامل بنیادین محسوب می‌شوند، لذا بدون وجود **معلمانی** برخوردار از توانمندی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای، دستیابی به **اهداف نظام آموزش و پرورش** غیرممکن خواهد بود. برای آنکه چنین **معلمانی** در اختیار نظام **تعلیم و تربیت کشور** قرار گیرند، فرآیند **جذب، تربیت، توانمندسازی، بکارگیری و از همه مهم‌تر و اساسی‌تر، نگهداشت منابع انسانی آموزش و پرورش** باید نظام‌مند و مبتنی بر اهداف معین و از پیش تعریف شده باشد.

به اعتقاد علوی و مقدم (۱۳۸۵) **امروزه** حرفه‌ای شدن مدیریت منابع انسانی از موضوعات کلیدی مجامع علمی و حرفه‌ای این حوزه در بسیاری از کشورهای جهان است. از جمله راهبردهایی که برای تقویت این امر مورد مطالعه قرار گرفته است، توسعه استانداردهای شایستگی‌های مدیران منابع انسانی است. استاندارد شایستگی می‌تواند در قالب چهار گروه شایستگی‌های فردی، فنی، راهبردی سازمانی و دانش کسب و کار، توسعه داده شود. در کنار این دیدگاه، سعادت (۱۳۸۶) مدیریت منابع انسانی را دارای سه وظیفه اصلی «جذب و استخدام»، «توانمندسازی» و «نگهداشت» می‌داند.

**استوری (۱۹۹۳)** معتقد است برای شناخت مفهوم مدیریت منابع انسانی باید میان جنبه‌های سخت و نرم آن تفاوت قائل شد. جنبه‌های سخت به شیوه‌ای عقلایی بر وجوه کمی و محاسبات، تأکید دارد. این جنبه‌ها با فلسفه مبتنی بر کسب و کار که براساس آن باید در جهت ایجاد ارزش افزوده سرمایه‌گذاری کرد، سنخیت دارد. در مقابل، جنبه‌های نرم بر مفاهیم فلسفه روابط انسانی مبتنی بر ارتباطات، انگیزش، رهبری، اعتماد و تفاهم دوجانبه تأکید دارد. موفقیت و شکست سازمان به چگونگی جذب و نگهداری منابع انسانی آن سازمان بستگی دارد (منوریان و تهامی، ۱۳۹۰) که پیامدهای آن را می‌توان در موارد زیر خلاصه کرد:

- تأکید بر یکپارچگی فعالیت‌های مدیریت منابع انسانی و حصول اطمینان از این که این فعالیت‌ها موجب بهره‌وری، ایجاد ارزش افزوده و در نتیجه بهبود عملکرد سازمانی می‌شوند؛

- توجه به منابع انسانی، به منزله شریکی راهبردی در فرآیند تغییر سازمانی، به وجود آورنده فرهنگ سازمانی و تسهیل‌گر تعهد سازمانی و نیز به کار برنده ابتکار عمل؛
- واگذاری مدیریت منابع انسانی به متخصصان آن، از طریق تمرکززدایی و تفویض اختیار؛
- جلب مشارکت مؤثر کارکنان در امور سازمان، به منزله مهم‌ترین و منحصر به فردترین سرمایه آن؛
- مداخله در کل فرآیند برنامه‌ریزی و تحول سازمانی و نگاه به مدیریت، به عنوان تسهیل‌گر و پدیدآورنده سازمان یادگیرنده.

یکی از دیدگاه‌هایی که می‌توان بر اساس آن، با رده‌بندی کارکردهای منابع انسانی، مدلی نیز برای ارتقای آن مطرح کرد، نظریه مربوط به «نو و همکاران» است. مطابق این نظریه، هر یک از گزینه‌های ششگانه که شامل تحلیل و طراحی شغل، کارمندیابی و انتخاب، آموزش و به‌سازی، مدیریت عملکرد، ساختار پرداخت‌ها، مشوق‌ها و مزایا و در نهایت روابط کارکنان می‌شود، یک حوزه کارکردی خاص از مدیریت منابع انسانی است که نشان می‌دهد چگونه سازمان‌ها مجموعه‌ای از کارکردهای منابع انسانی را به‌منظور پیشینه‌سازی عملکرد و بهره‌وری توسعه می‌دهند (نو و همکاران، ۲۰۰۰).

خلاء الگوی مناسب برای نگهداشت بهینه معلمان، موجب بروز آشفتگی و سردرگمی در شیوه تربیت و تأمین منابع انسانی در دستگاه تعلیم و تربیت شده‌است که کاهش چشمگیر کارآمدی و اثربخشی فعالیت آنان از پیامدهای ناخوشایند و عواقب ناگوار آن است و بیم آن می‌رود که این خلاء طی سال‌های آتی، موجب افت شدید و ناگهانی کیفیت معلمان و منابع انسانی آموزش و پرورش شده و مشکلات آن را تشدید کند؛ بنابراین ضروری است با چشم‌اندازی روشن و با طراحی سازوکارهای اصولی و فراگیر به این موضوع پرداخته شود.

نظام مدیریت منابع انسانی، ابعاد متعددی را شامل می‌شود که می‌توان آنها را در حالت کلی در چهار مؤلفه اصلی «جذب و تأمین»، «نگهداشت و ارتقا»، «تربیت و توانمندسازی» و «نظارت و ارزشیابی» خلاصه کرد. البته با توجه به اجزای اصلی نظام مدیریت منابع انسانی، بهره‌وری نیز در چارچوب مدیریت بهینه منابع انسانی معنا و مفهوم پیدا می‌کند و اموری از قبیل پرداخت‌ها و تسهیلات، آموزش و توسعه، فرهنگ سازمانی، ارزیابی عملکرد و بازخورد را نیز می‌توان به صورت مستقل بررسی کرد.

در میان مؤلفه‌های اصلی، عوامل مؤثر بر نگهداشت منابع انسانی نیز به سه گروه قابل تقسیم است. دسته اول، شامل مسائلی از قبیل ایمنی در محیط کار، برنامه‌های ورزشی، بهداشت و سلامت و خدمات مشابه دیگر است که بیشتر با حفظ سلامت و تقویت قوای جسمانی کارکنان سروکار دارد؛ دسته دوم، بیشتر به عوامل انگیزشی، تقویت روحیه و علاقمندی آنان در محیط کار توجه دارد و دسته سوم، صلاحیت‌ها، توانمندی‌ها، تجربیات و ویژگی‌های شخصیتی آنان را در بر می‌گیرد.

سؤال اساسی پژوهش حاضر این است که چگونه می‌توان پس از جذب و استخدام کارکنان واجد صلاحیت، ماندگاری آنان را افزایش داده و از خدمات، توانمندی‌ها و مهارت‌های شان، برای تحقق اهداف سازمان، بیشتر بهره‌مند شد و از افراد فاقد صلاحیت و بی‌انگیزه خلاصی یافت. امروزه پاسخ به این پرسش بسیار اساسی، توجه بسیاری از صاحب‌نظران، مسئولان و کارشناسان نظام آموزش و پرورش را به خود معطوف کرده‌است؛ به ویژه مسائل تاثیرگذار و موضوعات تعیین‌کننده‌ای مانند تنوع سبک‌های زندگی، جهانی شدن، مسائل معیشتی و اقتصادی، تغییر نگرش‌ها، عامل تغییرات انگیزشی و در نهایت، خروج احتمالی کارکنان آموزشی از حوزه تعلیم و تربیت. این مسئله به نوبه خود، موضوعی چالش برانگیز و زنگ خطری در نظام تعلیم و تربیت است که به تلاش مضاعف و تفکر مدیریتی قابل توجهی نیاز دارد. فقدان الگوهای نظام‌مند، منسجم و عملی و کاهش انگیزه‌های خدمت‌رسانی در حوزه‌های مختلف اداری و آموزشی، به تدریج سازمان‌ها را ناگزیر از جذب نیروهای نه‌چندان کارآمد و فاقد انگیزه‌های لازم می‌کند که بی‌تردید، سرانجام آن، اختلال جدی در لایه‌های اصلی نظام خدمت‌رسانی و ناکارآمدی سازمان خواهد بود.

هر چند تأسیس دانشگاه فرهنگیان می‌توانست و انتظار می‌رفت بخشی از این نگرانی‌ها و دغدغه‌ها را، برطرف کند، ولی فقدان برنامه‌ریزی نظام‌مند و اهداف مشخص و آینده‌نگرانه، نبود سازمان کارآمد، ضعف شدید محتوای آموزشی، بلا تکلیفی در وضعیت اعضای هیئت علمی و فقدان معیارهای علمی و قابل دفاع برای گزینش آنان و سایر کارکنان، برای تربیت معلمان واجد صلاحیت، افق چندان روشن و امیدبخشی را فراروی دیدگان ما قرار نمی‌دهد و هر روز نگرانی از دچار شدن این دانشگاه به سرنوشت دانشگاه‌های وابسته به آموزش و پرورش، مانند دانشگاه تربیت معلم سابق را تشدید می‌کند.



## مبانی نظری پژوهش

مدیریت منابع انسانی<sup>۴۱۵</sup> اصطلاح نسبتاً جدیدی است که از دهه ۷۰ میلادی مورد توجه صاحب‌نظران این رشته قرار گرفته و متداول شده است. در حقیقت این مفهوم برای اولین بار در اواسط دهه هشتاد میلادی مصطلح شد و بسیاری از دانشگاهیان و دست‌اندرکاران را شیفته و مجذوب خود ساخت (آرمسترانگ، ۱۳۸۱). مدیریت منابع انسانی را مجموعه برنامه‌ها، سیاست‌ها و اقدامات مورد نیاز برای انجام بخشی از وظایف مدیریت تعریف کرده‌اند که به جنبه‌هایی از فعالیت‌های کارکنان، به‌ویژه کارمندیابی، تربیت و توانمندسازی، ارتقا، ارزیابی عملکرد و نظایر آن توجه دارد یا مجموعه‌ای از فعالیت‌ها و اقدامات یک سازمان است برای جذب متقاضیان شغل و ارتقای آنان که با هدف کمک به تحقق اهداف سازمان انجام می‌گیرد (عابدینی، ۱۳۹۳). این کار در هر سازمان ابتدا به دنبال به‌کارگیری بهینه سرمایه انسانی دستیابی به هدف‌های سازمانی است (جزنی، ۱۳۸۰) به عبارت دیگر، هدف اصلی مدیریت منابع انسانی تضمین این امر است که سازمان بتواند به کمک کارکنانش موفق شود (آرمسترانگ، ۱۳۸۱) و با بهبود عملکرد آنان به اهداف سازمانی خود برسد. کمک به افزایش تولید و بهره‌وری، مؤثرترین راه کمک به سازمان است. مدیریت منابع انسانی با طراحی برنامه‌ها و نظام‌هایی برای بکارگیری شایسته منابع سازمان، نقش مهمی در بقا و کارایی سازمان ایفا می‌کند (سعادت، ۱۳۸۶).

اصولاً محدودیت‌های سازمان، توجه به بهره‌وری را اجتناب‌ناپذیر می‌سازد. احساس کمبودها و نارسایی‌ها، همواره با تسلط آزمندانه بر منابع و تشدید تنازعات، رقابت‌ها و جنگ‌های اقتصادی توأم بوده است. منابع مورد نیاز هر روز مشکل‌تر و گران‌تر از پیش بدست می‌آید؛ لذا استفاده حداکثری از منابع و عوامل اقتصادی، خصوصاً منابع انسانی، می‌تواند بهترین پاسخ به محدودیت‌های موجود باشد. بهره‌وری نه تنها به عنوان معیاری برای سنجش عملکردها مطرح است؛ بلکه ارتقای آن، شرط لازم برای توسعه اقتصادی و اجتماعی کشورهاست. پژوهش‌ها نشان می‌دهد، بین عملکرد اقتصادی مؤسسات، واحد مدیریت امور کارکنان و منابع انسانی آن ارتباط پایدار و تنگاتنگی وجود دارد. اهمیت فزاینده فعالیت‌های مدیریت امور کارکنان و منابع انسانی، موجب گستردگی نقش و تأثیر آن در مسیر اصلی سازمان شده است (دولان، شیمون ال. ۱۳۷۵).

آرمسترانگ (۱۳۸۰) کارکنان را مهم‌ترین دارایی سازمان به حساب می‌آورد و موفقیت آن را در گرو اعمال مدیریتی اثربخش بر آنان می‌داند (ابیلی، ۱۳۸۷). این موضوع یکی از چهار اصل اساسی است که مدیریت منابع انسانی بر آن استوار است. منابع انسانی در هر سازمانی جزو منابع ارزشمند آن و از سرمایه‌های اصلی هر کشوری محسوب می‌شوند. «اولین و اساسی‌ترین موضوعی که در مدیریت منابع انسانی مطرح می‌شود، اهمیت انسان در بین سایر عناصر و عوامل سازمان است» (میرکمالی،

۱۳۸۳). «کارکرد مدیریت منابع انسانی در یک سازمان بر جنبه انسانی مدیریت متمرکز است (کلیمن، 1997) و انسان یکی از ارکان اساسی توسعه و ایفاگر نقش مهم و پراهمیتی است.

امروزه رشد و توسعه سازمان‌ها در گرو تأمین و بکارگماری صحیح منابع انسانی و افزایش توانمندی آنان برای ایفای بهینه وظایف محوله است که در این میان، نگاهی نو به منابع تأمین و روش‌های مطلوب نگهداشت، ضرورتی انکارناپذیر است. تیلور ویژگی‌های مدیریت تمام‌عیار را در قدرت مغزی، آموزش، دانش تخصصی، مهارت یدی، تدبیر، انرژی، عزم و جرأت، در ستکاری، قضاوت، عقل سلیم و تندرستی می‌داند و معتقد است زمانی که دانش، محور کار است، دستورات صادره باید بر مبنای دانش تخصصی باشد، نه پست سازمانی. در چنین شرایطی، تضاد به وجود نخواهد آمد، چرا که هر کارمند در حوزه تخصصی شغلی خود تنها یک رئیس دارد، ضمن آن که هماهنگی در اهداف و روحیه همکاری حاکم بر مدیریت علمی، مانع از بروز تضاد خواهد شد (مقیم، ۱۳۹۵) البته لازم است دیدگاه سازمانی را نسبت به منابع مورد نظر تغییر داد که این نقطه نظرها ممکن است شامل خط‌مشی‌ها یا مطلوب‌ترین منبع و روش برای بکارگیری و نگهداشت منابع انسانی باشد. اینکه آیا انتظار بهره‌وری در سازمان، بدون توجه به شرایط و وضعیت موجود منابع انسانی و رفع نیازهای اساسی آنان و در یک کلام، بدون داشتن نظامی برای نگهداشت مطلوب منابع انسانی، قابل تصور و امکان‌پذیر خواهد بود، پرسش اساسی دیگری است که پاسخ به آن افق روشنی را فراروی ما ترسیم خواهد کرد.

## جایگاه و اهمیت کارکنان آموزشی در اسناد و قوانین

مرور اجمالی برخی از مهم‌ترین اسناد و قوانین مربوط و بررسی نقش، جایگاه و اهمیت منابع انسانی، به‌ویژه تربیت معلم، از این جهت مهم و اساسی است که درک شود آیا مشکلات و مسائل مربوط به منابع انسانی، به دلیل نبود قانون یا جایگاه نازل آن در اسناد و مصوبات است یا دلایل دیگری، از قبیل بی‌توجهی یا بی‌تدبیری مدیران و ضعف کارکردی نظام‌ها و سازمان‌های ذی‌ربط دارد تا بدین ترتیب، با بررسی عالمانه آسیب‌ها و شناخت دقیق‌تر دردها، به درمان آن مبادرت شود. در بررسی‌های اولیه موارد زیر در اسناد بیش از موضوعات دیگر به چشم می‌خورد:

۱. بررسی خط‌مشی‌ها و راهبردهای جذب، تأمین، بکارگیری، استخدام و ارتقای شاخص‌ها، استانداردها و صلاحیت‌های منابع انسانی و اصول حاکم بر آنها و همچنین، بررسی شاخص‌های بهره‌وری منابع انسانی در آموزش و پرورش؛

۲. انتخاب معلم براساس صلاحیت‌های اعتقادی و اخلاقی، تعهد به انقلاب اسلامی و ولایت فقیه، آمادگی جسمی و روانی، توانایی علمی و علاقه لازم برای پذیرش این وظیفه؛

۳. تأکید و توجه بر تعلیم و تربیت مستمر کارکنان، به‌ویژه معلمان و فراهم کردن تسهیلات لازم برای آنان؛

۴. ارتقای معلمان و تعیین مدارج شغلی آنان، صرف‌نظر از پایه و دوره آموزشی و نوع درسی که تدریس می‌کنند، صرفاً براساس تقوا، سطح تحصیلات، ابتکار، لیاقت و کارایی، سابقه کار، کوشش، مشارکت و مسئولیت‌پذیری آنان؛

۵. توجه و اهتمام به اعتلای شخصیت معنوی و منزلت اجتماعی معلمان و تأمین رفاه آنان، متناسب با شئون آنها (کلیات نظام آموزش و پرورش، ۱۳۶۹)؛

۶. گزینش و تربیت بهترین و کارآمدترین معلمان برای دوره ابتدایی (قانون اهداف و وظایف، ماده ۸)؛

۷. توسعه کیفی منابع انسانی و همچنین، فضاها و امکانات آموزشی مراکز تربیت معلم و تمهید ادامه تحصیل و ارتقای سطح علمی منابع انسانی (عابدینی، ۱۳۹۴)؛

۸. همان‌گونه که در اساسنامه مراکز تربیت معلم نیز تأکید شده است، تأمین و تربیت بخشی از منابع انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش، جزء اهداف مراکز تربیت معلم محسوب می‌شود؛

۹. برگزاری دوره‌های کاردانی و دوره‌های آموزشی کوتاه مدت و پودمانی، بررسی و شناسایی مستمر نیازهای آموزشی و پژوهشی مرتبط با مهارت‌های حرفه‌ای منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش، توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات منابع انسانی آموزش و پرورش نقش اساسی ایفا کند.

۱۰. سند تحول راهبردی تعلیم و تربیت رسمی عمومی نیز از جمله اسناد تحولی بسیار مهمی است که در سال‌های اخیر به تأیید شورای عالی انقلاب فرهنگی رسیده است. این سند بر نقش نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی، به‌عنوان عامل اثرگذار اجتماعی و مولد منابع انسانی و سرمایه فرهنگی و معنوی، جهت

رشد و تعالی همه‌جانبه و پایدار و اعتلای فرهنگ عمومی مبتنی بر نظام معیار اسلامی تأکید می‌کند و تربیت مربیان دارای فضائل اخلاقی و شایستگی‌های حرفه‌ای با هویت یکپارچه توحیدی، بر اساس نظام معیار اسلامی را از مأموریت‌های این سازمان می‌داند.

۱۱. با مروری بر مباحث مربوط به فلسفه تعلیم و تربیت و مطالعات سایر زیرنظام‌ها، به‌خصوص زیرنظام منابع انسانی، برنامه درسی، پژوهش و مدیریت، می‌توان مهم‌ترین نقش‌هایی که از معلمان انتظار می‌رود، در موارد زیر خلاصه کرد: ۱- تسهیل‌کننده فرآیند تعلیم و تربیت؛ ۲- یار و همراه؛ ۳- هدایت‌کننده و الگوی دانش‌آموزان؛ ۴- اسوه‌ای امین و بصیر و مؤثرترین عنصر در تحقق مأموریت‌های نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی (سند تحول بنیادین، بند ۷).

۱۲. منابع انسانی آموزش و پرورش، افرادی معتقد به ارزش‌های نظام، متخلق به اخلاق اسلامی و فضائل الهی و انسانی، دارای منزلت اجتماعی و کرامت والای انسانی، پیش‌تاز در ایجاد محیط مطلوب تربیتی برای متربیان و الگویی شایسته در جامعه، سرآمد در صلاحیت‌های حرفه‌ای و تخصصی و توانمند در بهره‌گیری از فناوری‌های نوین آموزشی در انجام مأموریت‌ها و وظایف خویش خواهند بود (طرح جامع منابع انسانی در آموزش و پرورش، ۱۳۹۳)

نگاهی گذرا به این اسناد از جهات گوناگون حائز اهمیت و نشان‌دهنده آن است که منابع انسانی آموزش و پرورش، در بعد نظری و از منظر قانون‌گذاری، جایگاه رفیع و بس شایسته‌ای در قوانین موجود دارد؛ لذا به دلیل تأثیرگذاری معلمان بر ذهن و رفتار خیل عظیمی از کودکان و نوجوانان کشور، نه تنها باید مهم قلمداد شوند، بلکه جذب، تربیت و نگهداشت آنان نیز بسیار ضروری و از ابعاد گوناگون حائز اهمیت و قابل توجه است.

## عوامل مؤثر بر نگهداشت و ارتقای کارکنان منابع انسانی

منابع انسانی، یکی از مهم‌ترین و با ارزش‌ترین سرمایه‌های در اختیار و جزء آن دسته از دارایی‌های در اختیار سازمان‌هاست که هیچ بدیل و جایگزین اصیلی نمی‌توان برای آن متصور شد. مدیریت کارآمد این عنصر ارزشمند، پس از تأمین و توانمندسازی آنان، یکی از اصلی‌ترین وظایف مدیران عالی سازمان‌ها و مستلزم تدابیر ویژه‌ای برای ایجاد و افزایش انگیزه آنان در جهت ارائه خدمات مطلوب و بالا بردن کیفیت کار آنهاست؛ به نحوی که هر فرد در کنار تلاش برای تحقق اهداف سازمان، بتواند بخشی از نیازهای مادی، روانی و اجتماعی خود را نیز تأمین و آمال و آرزوهایش را برآورده کند؛ امر بسیار مهمی که معمولاً بنا به دلایل گوناگون، به ویژه مشکلات اقتصادی، سوداگری، نبود اهداف روشن یا سوءمدیریت و ناتوانی در برنامه‌ریزی صحیح، موضوع مغفول مانده و موجب شدن است و روزه‌روز احساس نارضایتی شغلی در بین کارکنان تشدید و تمدید شود.

بررسی و شناخت علل و عوامل نارضایتی شغلی برای کسانی که مدیریت یا سرپرستی کارکنان را بر عهده‌دارند، بسیار ضروری و حیاتی است؛ زیرا آنان قبل از هر اقدامی، باید در انجام وظایف مدیریتی خود از این عوامل و نیازمندی‌ها آگاه باشند تا بتوانند با تأمین آنها، رضایت حداکثری افراد تحت مدیریت خود را فراهم آورند.

بررسی آسیب‌شناسانه‌ای که پیرامون آموزش و پرورش انجام و بر اساس آن برخی از مشکلات، کمبودها و نارسایی‌های مزمن آن فهرست شده است، به‌خوبی خلاءهای بزرگ و ضعف‌وقوت‌های سیاست‌گذاری آن را آشکار می‌کند؛ مسائلی که همچنان پس از سپری شدن دوره‌ها و سال‌های متمادی، سایه سنگین آن برسر نظام آموزشی کشورمان احساس می‌شود. مسائلی از قبیل دیوان‌سالاری، ایستایی، تحول‌ناپذیری، انتقادناپذیری، ابهام در اصول، مبانی و اهداف، حضور کم‌رنگ اندیشمندان، صاحب‌نظران و نظریه‌پردازان، سطح نازل تربیت‌معلم و جایگاه و منزلت نازل معلم، حافظه‌محوری و مدرک‌گرایی، نگاه غیرعلمی به جایگاه آموزش و پرورش، توسعه نامتوازن منابع انسانی، نبود هماهنگی و تعامل سازنده میان آموزش و پرورش و نهادهای دیگر، مثل نهاد خانواده، صداوسیما، دانشگاه، حوزه و غیره، سیاست‌زدگی در سطوح مختلف مدیریتی، چالش‌های سنت و مدرنیته، جهانی شدن و کمبود فضا، امکانات و تجهیزات آموزشی تربیتی، از جمله مهم‌ترین این چالش‌ها و آسیب‌هاست (جهاددانشگاهی، ۱۳۸۴) که بی‌تردید بسیاری از آنها به سوء مدیریت، به‌ویژه چگونگی تربیت و نگهداشت منابع انسانی و ناتوانی در جلب رضایت حداکثری آنان بر می‌گردد. این امر سبب شده‌است تا آموزش و پرورش نتواند از پویایی، تحول‌خواهی و تحول‌آفرینی لازم برخوردار باشد و خدمات خود را، متناسب با سایر تحولات اجتماعی و فرهنگی، به جامعه و مخاطبان اصلی خود ارائه کند.

اگر یکی از اهداف اصلی هر سازمان را تلاش برای ارتقای کیفیت محصولات و ارائه خدمات بهینه به مخاطبان و مشتریان بدانیم، که بی‌تردید آموزش و پرورش هم از این قاعده مستثنی نخواهد بود؛ تلاش

برای افزایش رضایت‌شغلی، در اولویت و صدر امور سازمان قرار خواهد گرفت. این کار باعث برانگیخته‌شدن بیشتر کارکنان و در نتیجه افزایش فعالیت‌ها و تلاش بیشتر برای ارائه خدمات بهتر و تحقق اهداف سازمان می‌شود. همه این موارد با برنامه‌ریزی دقیق و توجه حداقلی به منافع هر دو طرف سازمان و کارکنان، با «طراحی نظام نگهداشت بهینه منابع انسانی»، قابل پیش‌بینی و انجام است. با توجه به این‌که محصولات آموزش و پرورش، تربیت انسان‌ها، به‌عنوان بالاترین و ارزشمندترین سرمایه اجتماعی است، وظایف و مأموریت‌های سازمانی آن را، در مقایسه با سایر سازمان‌ها، بیشتر و سنگین‌تر می‌کند.

بی‌تردید آموزش و پرورش برای رسیدن به چنین هدف بزرگی، در درجه اول نیازمند معلمانی واجد صلاحیت، ماهر، توانمند، بانگیزه و سرشار از امید و انرژی است. برای اینکه او بتواند از حداکثر ظرفیت و توانمندی خود در مدرسه و کلاس درس استفاده کند، اساسی‌ترین اقدام، برآورده ساختن نیازهای اولیه و حداقلی وی در زندگی است تا، بدون دغدغه و با حداکثر توان و رضایتمندی بالاتر، بتواند وظایف و مأموریت‌های خود را به خوبی و با موفقیت انجام دهد.

هرچند عوامل و زمینه‌های درون و برون سازمانی فراوانی، به‌عنوان «عوامل تأثیرگذار بر نگهداشت بهینه منابع انسانی» وجود دارد، ولی بهبود روابط سازمانی، به‌سازی محیط کار و نگهداشت مطلوب آن، دارای سهم و اثرگذاری بیشتر و به نوعی تبیین‌کننده مراحل و کارکردهای مدیریت بهینه منابع انسانی آموزش و پرورش است، ولی در این پژوهش ما ناگزیریم به برخی از مهم‌ترین و تأثیرگذارترین آنها، به شرح زیر، اشاره‌ای گذرا داشته باشیم:

### ۱. تأثیر معیارها، چگونگی انتخاب و به‌کارگیری

«گزینش» را عمل یا فرآیند نظام‌مند بررسی صلاحیت‌ها و توانمندی‌های داوطلبان استخدام یا ورود به سازمان و برگزیدن آنان بر اساس ملاک‌ها و معیارهای مشخص و «به‌کارگیری» را مجموعه‌ای از فعالیت‌های یک سازمان پس از «گزینش» افراد شایسته، توانمند و واجد شرایط علمی، اخلاقی و حرفه‌ای تعریف کرده‌اند که پس از استخدام در مناسب‌ترین جایگاه سازمانی، برای کمک به سازمان در دستیابی به اهداف آن، انجام می‌شود. (عابدینی، ۱۳۹۳)

البته، داشتن شاخص‌ها، ملاک‌ها و معیارهای عینی و دقیق، برای بکارگیری منابع انسانی مورد نیاز در سازمان‌ها، جزء الزامات و ضرورت‌هاست که اعمال آن، شرط اصلی جذب و بکارگیری آنان قلمداد می‌شود و افراد فاقد این صلاحیت‌ها، نباید تحت هیچ شرایطی استخدام شوند.

در کشور ما، از آغاز انقلاب اسلامی تاکنون، این فرآیند از طریق واحدهای گزینش سازمان‌ها طراحی و اجرا می‌شود؛ لیکن عملکرد واحدهای گزینش، به ویژه در سازمان‌های آموزشی تربیتی و پاسخ به این پرسش که آیا این هدف در عملکرد واحدهای آن دنبال شده است یا نه<sup>۴۱۶</sup>، نیاز به ارزیابی و

<sup>۴۱۶</sup> - آسیب شناسی عملکرد تربیتی واحدهای گزینش بدو استخدام سازمان‌های دولتی پس از انقلاب اسلامی

بازنگری علمی دارد. بی تردید از عوامل دیگری که تأثیر مستقیمی بر نگهداشت بهینه منابع انسانی دارد و بدون توجه به سیاست‌ها، اهداف و فرآیند جذب، استخدام و به‌کارگیری بهینه آن و در یک کلام، بدون توجه متوازن به همه مؤلفه‌های مدیریت منابع انسانی، اصولاً نگهداشت منابع انسانی به سرانجام مطلوب نخواهد رسید.

یکی از سازوکارهای تیلور، انتخاب دقیق و بکارگماری کارکنان، با هدف قرار دادن کارکنان شایسته در جاهای مناسب بود. به اعتقاد وی در گذشته انسان مقدم بود، ولی در آینده سیستم باید تقدم داشته باشد. (مقیمی، ۱۳۹۵) بر این اساس برای بهبود عملکرد کارکنان، باید افراد بر اساس معیارهای علمی انتخاب شوند و زمینه آموزش آنان در محیط کار فراهم شود. او پیشنهاد می‌کند کارکنان بر مبنای ویژگی‌ها و قواعد علمی به کارگمارده شوند که شامل تحصیلات، تجربه کاری، استعداد، ویژگی‌های فیزیکی و غیره است.

جستجوی افراد کارآمد و واجد صلاحیت در سازمان‌های رشد یافته یا در حال رشد، از وظایف بسیار با اهمیت و اساسی مدیران است. سازمان‌ها برای یافتن چنین افرادی باید تور بزرگ‌تری بگسترانند تا اطمینان حاصل کنند که برای یافتن علاقه‌مندان، جستجوی کامل و عادلانه و عاقلانه‌ای انجام داده‌اند؛ زیرا هرچه شمار داوطلبان بیشتر و منابع تأمین متعدد باشد، سازمان‌ها می‌توانند کارکنان موردنظر خود را بهتر و دقیق‌تر برگزینند. دستیابی به چنین امر مهم، نیازمند برنامه‌ریزی راهبردی دقیق و توجه عمیق به تغییرات داخلی و محیطی است. در این میان بخش سیاستگذار جامعه؛ یعنی دولت، باید برای تحقق شایسته‌سالاری، آن را طی فرآیندهای فرعی شایسته‌خواهی در سطح جامعه و سازمان‌ها و در عمل شناسایی و تربیت شایستگان، شایسته‌گماری و نگهداشت شایسته‌ترین‌ها را به‌عهده مدیران و متولیان منابع انسانی، بگذارد.

## ۲. تأثیر عوامل شخصی و شخصیت کارکنان

ویژگی‌ها و خصوصیات فردی کارکنان از قبیل سن، جنسیت، تفاوت‌های فردی، انگیزش‌های درونی، توانمندی‌ها و تجارب شخصی یا به عبارت دیگر؛ شخصیت افراد از عوامل تأثیرگذار در مدیریت و نگهداشت منابع انسانی است که ممکن است در اثر ناتوانی در شناخت این ویژگی‌ها، هر یک از افراد تصورات و نگرش‌هایی متفاوت و گاهی غیر واقع‌بینانه نسبت به یکدیگر داشته باشند و مشکلاتی را برای خود و سایر کارکنان ایجاد کنند. بسیاری از عوامل شخصی، منابع بالقوه استرس در محیط کار هستند، هر چند به‌طور ذاتی، بسیاری از مردم در مقابل فشارهای فیزیولوژیکی و روانی آسیب‌پذیر هستند. به‌طور کلی شخصیت افراد را می‌توان به دو دسته تقسیم کرد؛ گروه «اول» افراد رقابتی، پرنرژی و همیشه در فشار زمانی که به همین دلیل مستعد استرس زیاد، بیماری‌های قلبی، فشارخون بالا و سایر بیماری‌های مرتبط با استرس و گروه «دوم» در ست بر خلاف گروه «اول» بسیار آرام و کمال‌گرا هستند. (استون، ۲۰۰۴).

انگیزش را می‌توان بر حسب رفتارهای بیرونی تعریف کرد. افرادی که دارای انگیزش درونی هستند، هنگام کارکردن، نسبت به کسانی که انگیزه کافی ندارند، تحرک بیشتری از خود نشان می‌دهند و فعالیت بیشتری دارند.

کارکنان برانگیخته، حالت تنشی دارند و برای از میان بردن این تنش به فعالیت زیاد و اقدام مناسب دست می‌زنند. بالطبع هر چه این تنش بیشتر باشد، برای رفع آن به فعالیت‌های بیشتری نیاز است؛ بنابراین فعالیت‌های شدید کارکنان، محرک آنان در کار و رفتار سازمانی، میل به هدفی است که در نظرشان ارزش و اهمیت بیشتری دارد. (به نقل از استیفن، رابینز، ۱۳۷۸)

### ۳. تأثیر توانمندسازی و ارتقای شایستگی‌ها

کارآمدی و بقای هر نظام آموزشی تا حدود زیادی به دانش، توانمندی، مهارت و تخصص‌های متنوع منابع انسانی، به ویژه معلمان آن بستگی دارد؛ بنابراین، هرچه معلمان، مدیران و کارکنان آن از آمادگی، صلاحیت و توانمندی بیشتری برخوردار باشند، سهم بیشتری در ارتقای سطح کارایی سازمان خواهند داشت. تیلور معتقد است آموزش کارکنان باید به گونه‌ای باشد که فرد را به‌طور کامل با الزامات جدید شغلی و روش‌های کار نوین آشنا سازد و نوعی تناسب بین شغل ایجاد کند (مقیم، ۱۳۹۵).

امروزه تمام سازمان‌هایی که به نحوی از پیشرفت‌های روزافزون و سریع فناوری متأثرند، برای حفظ و ادامه حیات خود به انجام تحولاتی، هم‌سو با این پیشرفت‌ها، در همه ابعاد سازمان خود، ناگزیرند. در این میان نقطه آغاز همه این تغییر و تحولات، توانمندسازی منابع انسانی است.

در حقیقت توانمندسازی به معنای اعطای مسئولیت و اختیار بیشتر برای تصمیم‌گیری، افزایش مشارکت، کنترل فرآیندها و سهم‌کردن کارکنان در قدرت، از عناصر اصلی توسعه راهبردی منابع انسانی و بخش مهمی از اثربخشی سازمانی و مدیریت کیفیت، از جمله یادگیری سازمانی، نوآوری، توسعه کارکنان و رضایت‌مندی مخاطبان است. توانمندسازی نقش مهمی در ایجاد و بقای گروه، ارتقای بهره‌وری سازمان، افزایش سطح انگیزش، رشد و شکوفایی استعدادها و مهارت‌ها و از همه مهم‌تر، افزایش کارایی منابع انسانی در دستیابی به مزیت رقابتی دارد.

امروزه استانداردهای یادگیری در سطح جهانی ارتقا یافته است و جوامع برای دستیابی به موفقیت، نیازمند کسب دانش و مهارت‌های اساسی در عرصه‌های مختلف زندگی هستند. در چنین شرایطی ضرورت دارد منابع انسانی سازمان‌ها نیز هم‌سو با تحولات علمی و متناسب با نیازهای جامعه، شایستگی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای و تخصصی خود را ارتقا دهند و زمینه لازم را برای یادگیری‌های مستمر خود و مخاطبان‌شان فراهم کنند. مطالعات نشان می‌دهد در بسیاری از کشورهای جهان، ارتقای سطح مهارت‌های حرفه‌ای معلمان و تخصص‌گرایی، به مشارکت بیشتر آنان در فرآیند تصمیم‌گیری نیز منجر شده است.



اگر توانمندسازی را فرآیند نظام‌مندی بدانیم که در آن مجموعه‌ای از روش‌ها و اقدامات برای فراگیری دانش و مهارت، افزایش انگیزه و توسعه قابلیت‌ها و صلاحیت‌های افراد به کار گرفته و زمینه‌ها و شرایط مناسب فراهم می‌شود تا با افزایش شناخت محیطی، قدرت قانونی، اختیارات رسمی تصمیم‌گیری، تعهد سازمانی و ایفای نقش مفید آنان افزایش یابد و ضمن مشارکت فعال در انجام فعالیت‌ها، صلاحیت‌های لازم را برای حل مشکلات، بهبود فرآیند، افزایش بهره‌وری و در نهایت تحقق اهداف سازمان، کسب کنند (عابدینی، ۱۳۹۳)، سوال اصلی این است که آیا آموزش و پرورش سازوکارهای لازم برای شناسایی و پرورش افرادی با این ویژگی‌ها و توانمندی‌ها را فراهم آورده و اراده لازم برای انجام چنین رسالت خطیری را دارد؟

آموزش و پرورش، از جمله سازمان‌هایی است که، در این راستا رسالت سنگینی بر عهده دارد؛ اما در حال حاضر، این سازمان فاقد چارچوب، ساختار و راهنمای عمل برای توانمندسازی منابع انسانی است. البته در سال‌های اخیر اندک تلاش‌ها و اقداماتی در حوزه سیاست‌گذاری، برای توانمندسازی منابع انسانی، به ویژه معلمان مدارس، انجام شده است که در صورت اهتمام بدنه آموزش و پرورش به اجرا و نهادینه کردن آن، می‌تواند بخش عمده‌ای از مشکلات و مسائل مبتلا به این سازمان را مرتفع و نویدبخش تعالی سازمانی و تحقق اهداف قصد شده باشد.

ارائه دانش و اطلاعات مفید، و برنامه‌ریزی برای تربیت معلمان واجد صلاحیت حرفه‌ای، امکان اتخاذ تصمیمات مؤثر و مبتنی بر دانایی و امکان برقراری ارتباط مؤثر میان جامعه و مدرسه، پرورش سطوح پیچیده یادگیری، به ویژه تفکر خلاق، استدلال و عمل اخلاقی را در دانش‌آموزان برای تربیت منابع انسانی مورد نیاز در آینده فراهم می‌آورد. برای تحقق این امر، معلمان نیازمند دانش آموزش و پرورش (پداگوژی)، دانش موضوعی، مهارت‌ها و تغییر یا اصلاح نگرش‌ها، درک عمیق‌تر از انسان و کیفیت تحول کودک در جریان رشد، مهارت‌های ارتباطی مؤثر، اخلاق حرفه‌ای و توانایی به‌روز کردن دانش و یادگیری خود هستند.

برخورداری از دانش و تجربه لازم، همسو با تحولات حوزه علمی ذی‌ربط و استفاده از روش‌های متنوع، توانایی ایجاد انگیزه در مخاطبان برای یادگیری مداوم، درک عمیق از مسئولیت و چگونگی ورود آنان به سازمان، توانایی مشارکت با دیگران و بهره‌گیری از تجارب مفید برای مهارت‌های حرفه‌ای خود، شایستگی‌هایی هستند که کارکنان برای پاسخگویی به نیازهای عصر جدید، باید به آن مجهز و مستعد باشند. فرآیند معیوب و ناکارآمد گزینش معلمان، به ویژه محدود بودن دامنه انتخاب‌ها، نبود شرایط عادلانه و فرصت‌های برابر برای داوطلبان و بی‌توجهی به تکنولوژی آموزشی و فناوری نوین اطلاعات و ارتباطات در دروس تربیت معلم، تأکید بیش از حد بر انتقال معلومات و محفوظات، آنهم صرفاً از طریق کتاب درسی، به جای بهره‌گیری از محیط‌های متنوع یادگیری، استفاده بیش از حد از روش‌های صرفاً

گفتاری برای انتقال دانش ( **سند ملی آموزش و پرورش، ۱۳۸۷** ) از چالش‌های ا س ا سی نظام تعلیم و تربیت است که به استمرار و تعمیق مشکلات این حوزه دامن زده است. با ملحوظ داشتن این مسائل و با توجه به چالش‌های توانمندسازی، می‌توان آن را در سازه‌های زیر مشخص و تعریف کرد: **بلوان وان**

توانمندسازی منابع انسانی و تربیت معلم، به عنوان «سازه ارتباطی»؛ در این رویکرد توانمندسازی فرآیندی است که یک مدیر از طریق آن سعی دارد قدرت خود را میان زیردستانش تقسیم کند؛ بنابراین توانمندسازی را می‌توان به معنای تفویض اختیار تلقی کرد. با این حال «کانگر و کانگو»<sup>۴۱۷</sup> معتقدند چون تقسیم قدرت تنها راه توانمندسازی کارکنان نیست؛ لذا الزاماً نمی‌تواند به توانمندسازی کارکنان منجر شود؛ از این رو، باید به توانمندسازی از زاویه مفهوم «انگیزی قدرت»<sup>۴۱۸</sup> نیز توجه کرد (محمدی، ۱۳۸۰). توانمندسازی منابع انسانی و تربیت معلم، به عنوان «سازه انگیزی»؛ «مک کلند» مدعی است افراد به طور طبیعی میل به قدرت و تحت کنترل درآوردن سایرین دارند. انگیزه قدرت در افراد، زمانی ارضا می‌شود که آنها فکر می‌کنند دارای قدرت بوده و می‌توانند به هنگام رویارویی با حوادث، موقعیت‌ها یا افراد مختلف، از خود واکنش نشان دهند. از این منظر، فعل توانمندسازی به معنای «توان‌افزایی»<sup>۴۱۹</sup> است؛ لذا توان‌افزایی را عبارت از ایجاد شرایط لازم برای ارتقای انگیزش افراد در انجام وظایف‌شان از طریق پرورش «خودکارآمدی»<sup>۴۲۰</sup> یا کاهش «احساس بی‌قدرتی» در آنها تعریف می‌کند. (کانگر و کانگو، ۱۹۹۸)

توانمندسازی منابع انسانی و تربیت معلم، به عنوان «سازه شناختی»؛ «توماس و ولتهوس» توانمندسازی را در سطح تجزیه و تحلیل وظایف به کار گرفته‌اند. آنها با عاریت گرفتن از اصطلاح «انگیزش درونی کار»<sup>۴۲۱</sup> ابداعی «بریف و آلداغ»<sup>۴۲۲</sup> توانمندسازی را به عنوان فرآیند افزایش انگیزش درونی در انجام وظیفه تعریف کرده‌اند (توماس و ولتهوس، ۱۹۹۰) تیلور ویژگی‌های مدیریت تمام‌عیار را در قدرت مغزی، آموزش، دانش تخصصی، مهارت یدی، تدبیر، انرژی، عزم و جرأت، در ستکاری، قضاوت، عقل سلیم و تندرستی می‌داند و معتقد است زمانی که «دانش» محور کار است، دستورات صادره باید بر مبنای دانش تخصصی باشد، نه پست سازمانی. در چنین شرایطی، تضاد به وجود نخواهد آمد، چرا که هر کارمند در حوزه تخصصی شغلی خود تنها یک رئیس دارد؛ ضمن آن که هماهنگی در اهداف و روحیه همکاری حاکم بر مدیریت علمی، مانع از بروز تضاد خواهد شد (مقیمی، ۱۳۹۵).

#### ۴. عامل روابط انسانی و تفاوت‌های آن در سازمان‌ها

417 - Conger & Kanugo

418- Mc Clelland

419\_ Enabling

420 \_Self - Efficacy

421-work Intrinsic Motivation

422- Brief & Aldag

امروزه سازمان‌های آموزشی، به واسطه تعدد، تنوع و گستره نیازهای بشری و فرصت‌های یادگیری، مفهوم وسیع‌تری نسبت به گذشته پیدا کرده‌است و هر سازمانی را شامل می‌شود که رسالت اصلی آن آموزش، انتقال دانش، تغییر نگرش یا افزایش مهارت است. این سازمان‌ها با توجه به ماهیت و سطح آموزشی که ارائه می‌کنند، از یکدیگر متمایز می‌شوند، اما ویژگی مشترک همه آنها سروکار داشتن با عامل انسانی است. روابط انسانی و ایجاد هماهنگی بین منابع انسانی در سازمان‌های آموزشی، به‌ویژه در مدارس، تنها بخشی از کاربرد این علم در سازمان‌های مذکور و برای تحقق اهداف آن، از اهمیت خاصی برخوردار است. در حقیقت رهبری مؤثر، به‌ویژه رهبری سازمان‌های آموزشی عمدتاً در روابط مثبت انسانی تجلی پیدا می‌کند.

از دیدگاه سیستمی، سازمان‌های آموزشی جزء نظام‌های باز و پویا محسوب می‌شوند؛ به‌گونه‌ای که بر سایر نظام‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی تاثیرگذار بوده و متقابلاً از آنها تاثیر می‌پذیرند. یکی از بارزترین تفاوت‌های نظام‌های آموزشی با سازمان‌های دیگر، این است که برونداد نظام آموزشی، درونداد منابع انسانی سایر بخش‌ها را تشکیل می‌دهد؛ لذا ارزیابی عملکرد این نظام‌ها، به‌ویژه ارزیابی بیرونی آن، می‌تواند نشانگر میزان موفقیت یا شکست سازمان‌های آموزشی در تحقق اهداف خود باشد.

عبدالهی و همکاران (۱۳۸۹) برای برقراری روابط انسانی در سازمان‌های آموزشی به‌اصولی چون رعایت شأن و کرامت انسانی، عدالت در رفتار و برخورد با دیگران، ارتباط سازنده، هدف‌دار بودن و استمرار در برقراری ارتباط‌ها، توجه به زمان و موقعیت، شفاف بودن، سازگاری مثبت، واقع‌بینی، فرهنگ‌مدار و زمینه‌مدار بودن، توجه به تفاوت‌های فردی و پرهیز از پیش‌داوری، تأکید دارند.

## ۵. عامل شایستگی‌ها<sup>۴۲۳</sup> و ثبات مدیریت

طبق تعریف ارائه شده از سوی جامعه بین‌المللی عملکرد (ISPI) شایستگی، به مجموعه دانش، نگرش و مهارت‌هایی گفته می‌شود که کارکنان را قادر می‌سازد طبق استانداردهای موردانتظار، به‌صورتی اثربخش، فعالیت‌های مربوط به شغل خود را، انجام دهند.

در تعریفی دیگر؛ به مجموعه‌ای از ارزش‌ها، اخلاق، علائق، نگرش‌ها، تجربه‌ها، خصوصیات زیربنایی، هیجانات، قابلیت‌ها و توانمندی‌های فردی و جمعی مرتبط با شغل، دانش، مهارت‌های شناختی و عملی، رفتارهای قابل مشاهده و به اثبات رسیده‌ای گفته می‌شود که منجر به عملکرد مؤثر فرد و ارائه نتایج موفقیت‌آمیز می‌شود و افراد را قادر می‌سازد فعالیت‌های مربوط به شغل خود را به صورتی اثربخش و با موفقیت، طبق استانداردهای تعیین شده، انجام دهند (عابدینی، ۱۳۹۳). در واقع شایستگی‌ها، الگویی را ارائه می‌کنند که نشان‌دهنده عملکرد برتر در شغل مربوط و وظایف محوله است.

مزایا و فواید بسیاری در گسترش سریع رویکرد شایستگی محور و به کارگیری آن در برنامه‌های توسعه کارکنان، نهفته است. شایستگی‌ها، مزایای متفاوتی برای سازمان‌ها و مدیران در سطوح مختلف دارند و سازمان‌ها نیز به دلایل گوناگونی، نظیر انتقال رفتارهای ارزشمند و فرهنگ سازمانی، عملکرد مؤثر برای همه کارکنان، تأکید بر ظرفیت‌های افراد (به جای شغل آنها) به عنوان شیوه کسب مزیت رقابتی، تقویت رفتارهای تیمی و متقابل، از آنها استفاده می‌کنند. در حقیقت بعد از مقاله مهم لاولر (۱۹۹۴) «شایستگی» در سازمان‌ها بسیار اهمیت یافته‌است. وی سیر تحولی سازمان‌ها را براساس تحلیل شغل و شایستگی بررسی کرد؛ به گونه‌ای که امروزه بسیاری از سازمان‌ها، «روش‌های مدیریت منابع انسانی مبتنی بر شایستگی»<sup>۴۲۴</sup> را به کار می‌برند. البته با وجود کاربرد وسیع و روش‌های گوناگون به کارگیری آن، به نظر می‌رسد، هنوز شایستگی‌ها از لحاظ مفهومی، نیاز به تفسیر و توضیح بیشتری دارد. در راهبردهای شغلی، مفهوم شایستگی‌های محوری، به عنوان شیوه‌های راهبردی و مزیت‌های رقابتی برخی از سازمان‌ها بیان می‌شود، در حالی که منابع انسانی، بر تعاریف استخدام، انتخاب و توسعه شایستگی‌های فردی تمرکز دارد. در دیدگاه نخست، شایستگی‌های کلیدی که توسط پرالد وهامل (۱۹۹۰) ارائه شده است، بر مقوله‌های راهبردی تمرکز دارند که سازمان را به صورت یک کل در نظر می‌گیرند؛ اما در دیدگاه دوم، تمرکز بر افراد و منابع انسانی است که در حال رقابت برای ابراز ارزش‌های خویش هستند. با تأمل بیشتر در تعاریف مربوط چنین به نظر می‌رسد که شایستگی همانند چیزی است که هر آنچه را که به صورت مستقیم یا غیرمستقیم بر عملکرد شغلی افراد تاثیر داشته باشد، در بر می‌گیرد و بیانگر آن است که افراد چگونه باید وظایف خود را انجام دهند یا در شرایط خاص در برابر پدیده‌ها واکنش نشان دهند یا رفتار کنند.

به عبارت دیگر، شایستگی تصویری از انسان رشد یافته را نشان می‌دهد که برای انجام یک شغل، از هر جهت، آمادگی و تبخّر کامل داشته باشد. زمانی که از شایستگی سخن به میان می‌آید، منظور همه منابع انسانی، اعم از مدیر، معلم و سایر کارکنان سازمان است که بدون توجه به شایستگی‌های مدیریت، امکان توجه بایسته به این موضوع میسر و ممکن نخواهد بود. از نظر رابرت کرنز، حداقل سه عامل عمده برای موفقیت مدیر وجود دارد که وی آن را در قالب فرمول «فرصت»<sup>۴۲۵</sup> \* انگیزه<sup>۴۲۶</sup> \* توانایی<sup>۴۲۷</sup> ارائه می‌کند که به نظر «مک کللند» اگر این سه عامل در هم ضرب شوند، یک فرمول اصولی برای توفیق مدیریت فراهم می‌آورند و موفقیت مدیر، به ترکیب متناسب این سه عامل بستگی دارد (مقیمی، ۱۳۹۵).

براساس بررسی‌ها و مطالعات صاحب‌نظران، مجموعه مهارت‌ها و شایستگی‌های مدیران در خوشه‌های اصلی، هوش شناختی، هوش عاطفی، خودمدیریتی، هوش اجتماعی، آگاهی‌های اجتماعی و مدیریت روابط،

424. Competency-Based HRM Practices

425 -Opportunity

426 -Motivation

427 -Ability

قابل تقسیم‌بندی است که هر یک از آنها زیرخوشه‌های متعدد و متنوع دیگری هم دارد. در حقیقت شایستگی نوعی نگرش نظام‌مند به کارکنان دارد که همه آن ویژگی‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌ها، اثربخشی در انجام وظایف و مسئولیت‌ها را شامل می‌شود. به این ترتیب، شایستگی‌ها را می‌توان ابعاد رفتاری تلقی کرد که کاملاً بر عملکرد شغلی تاثیر دارد.

## ۶. نقش توجه به شأن و کرامت انسانی

اگر کرامت انسانی را ارزش‌های فطری یا شایستگی‌های ذاتی یک انسان بدانیم که به‌عنوان مبنای فلسفی و قانونی حقوق بشر به رسمیت شناخته شده، با ماهیت و هویت او به وجود آمده و با آن عجین شده‌است، ارزش و احترامی که یک انسان، از آن جهت که انسان است، دارا بوده و به هیچ وجه از او سلب شدنی نیست و در برخورداری از این ویژگی، رنگ، نژاد، جنسیت، مذهب، عقیده و... نیز تأثیری ندارند، لذا به خودی خود اهمیت و ارزش داشتن صفات پسندیده‌ای چون شرافت، سخاوت، صداقت، جوانمردی و کرامت، نمود عینی بیشتری پیدا می‌کند. (عابدینی، ۱۳۹۴)

در واقع کارکنان توانمند، فهیم، هوشمند و واجد صلاحیت رگ‌های حیاتی ارزشمند سازمان هستند که خون سرخ و مواد حیات بخش را در جان و روح آن جاری و ساری کرده و بقای سازمان را تضمین می‌کنند که در صورت شناسایی و توجه به کرامت ذاتی آنها، قلب سازمان همواره با نشاط و سرزنده خواهد تپید و احیاناً اگر بیشتر در ادای حق افراد کوتاهی یا کرامت آنان خدشه‌دار شود، مسلماً سازمان، توان، پویایی و اثربخشی خود را روزبه‌روز بیشتر از دست خواهد داد.

## ۷. عامل ایمنی و سلامت محیط کار

انسان حتی در دوران غارنشینی و زمانی که از ابزارهای سنگی یا شاخه‌های درخت برای تهیه مایحتاج خود استفاده می‌کرده، کم‌وبیش به فکر حفظ جان و مراقبت از سلامت خود بوده‌است؛ یعنی به نوعی ایمنی و سلامت در اولویت و کانون توجه فردی و جمعی آن زمان نیز قرار داشت و مردم به آن اهمیت می‌دادند. در ابتدای تأسیس سازمان‌ها، از این اصل بديهی و مهم غفلت شده بود و مدیران سازمان‌ها چندان به آن اهمیت نمی‌دادند و گاهی اوقات به صورت یک وظیفه تکمیلی از مسئولیت‌های عمومی آنان فرض می‌شد. با تمام پیشرفت‌هایی که در این زمینه انجام گرفته است، امروزه نیز به اعتقاد بعضی از مدیران بکارگیری یک متخصص یا مسئول ایمنی و سلامت، برای پاسخ به این نیاز اساسی و رفع مسئولیت و عمل به هر تعهدی در این خصوص کافی است.

تحقیقات در استرالیا نشان داده‌است، بیش از ۸۰ درصد مدیران، در زمینه ایمنی و سلامت کارکنان آموزش ندیده‌اند. این عامل و تأمین نشدن منابع کافی از جانب کارفرمایان برای پوشش قوانین ایمنی و سلامت، از مهم‌ترین مشکلات در این کشور است. این امر نشان می‌دهد که تفکر اغلب کارفرمایان بدون تغییر مانده و اکثر بهبودها به علت فشارهای خارجی بوده است. البته باید توجه داشت که در اکثر

کشورها، از جمله ایران، گروه‌ها و سازمان‌هایی برای نظارت بر ایمنی و سلامت وجود دارند که به کارفرمایان برای ارتقای سطح ایمنی و سلامت فشار می‌آورند.

ایمنی و سلامت در محیط کار یکی از عوامل اصلی ایجاد رضایتمندی و از ارکان تأمین امنیت شغلی است که از دو جنبه فیزیکی و روانی قابل بررسی و ارزیابی است.

محیط کار باید از نظر فیزیکی مورد بررسی قرار گرفته و با توجه به نوع کار، تعداد کارکنان، اهداف و محدودیت‌های سازمان و با استفاده از شیوه‌نامه‌ها، فنون و استانداردهای مشخص، ایمن‌ترین محیط را برای آنان به وجود آورد.

از جنبه روانی معمولاً خود کارکنان مورد توجه قرار می‌گیرند و عمده تمرکز در این روش بر چگونگی کاستن فشار روانی و استرس نامطلوب از کارکنان است که در این زمینه، شیوه‌نامه‌ها و رویه‌هایی ارائه شده‌است تا به وسیله آنها بتوان کارکنان را از نظر روحی و روانی برای کار آماده کرده و موجبات رضایت شغلی آنها را فراهم کرد.

فشارهای عصبی ناشی از رفتارهای نادرست مدیر یا کارکنان، حقوق و دستمزد پایین، نبود امنیت شغلی، ناپایداری و دگرگونی‌های سازمان، میزان و سرعت کار و محیط فیزیکی نامناسب. از عوامل اصلی تهدید بهداشت روانی و تأثیرگذار در کیفیت زندگی شغلی است که مدیران، بدون توجه به آنها، نمی‌توانند محیط شغلی امن ایجاد کنند.

آسیب‌ها و بیماری‌های مرتبط با کار، موجب تضعیف منابع انسانی سازمان و ایجاد اختلال در سطوح پایین سازمان می‌شود که این عوامل، علاوه بر زیان مالی، سبب ناتوانی سازمان در نگهداری کارکنان توانمند می‌شود. ایمنی و سلامت شغلی تنها برای رعایت حال و به نفع دیگران نیست؛ بلکه یکی از جنبه‌ها و عوامل ضروری و اساسی بهره‌وری هر سازمان است و اگر سازمان‌ها بتوانند نرخ حوادث، بیماری‌ها و استرس‌های نامطلوب شغل را کاهش دهند، کیفیت زندگی کاری بهبود پیدا کرده و اثربخش‌تر خواهد شد.

وظایف و فعالیت‌های مدیران منابع انسانی با ایمنی و بهداشت کار پیوند اساسی دارد و هر غفلتی ممکن است خسارت‌های جدی برای سازمان به بار آورد. اگر مدیران سازمان تدابیر لازم برای افزایش ایمنی و شرایط بهداشتی کارکنان اتخاذ کنند، افراد کمتری دچار صدمات جسمی یا روحی خواهند شد. در حقیقت خسارت‌های مالی و معنوی گزافی که از نارسایی ایمنی و بهداشت کار سرچشمه می‌گیرد، به تنهایی دلیل بسنده‌ای برای توجیه برنامه‌های بهسازی محیط کار است. هدف‌های بهسازی و وضع ایمنی کار در درجه نخست متوجه حفظ و ارتقای سلامت کارکنان و به تبع آن، کاهش هزینه‌هاست.

امروزه، با توجه به اهمیت موضوع سلامت کارکنان، نیاز به مدیریت در دستیابی به روش‌های منسجم برای بهبود شرایط کار بیش از پیش احساس می‌شود و بیماری‌ها و حوادث ناشی از کار به یکی از دغدغه‌ها و نگرانی‌های اجتماعی جامعه کارکنان و دست‌اندرکاران مسائل بهداشت و ایمنی محیط کار تبدیل شده‌است. علاوه بر عوامل مربوط به فرهنگ عمومی در حوزه ایمنی و بهداشت، می‌توان اجرا نشدن قوانین و مقررات مربوط و کمبود آموزش، فقدان برنامه‌ریزی و توجه ناکافی به بهداشت حرفه‌ای و ایمنی کارکنان، به‌ویژه در اغلب واحدهای صنعتی، را از جمله دلایل بالا بودن میزان حوادث و بیماری‌های ناشی از کار برشمرد.

## ۸. تأثیر فرهنگ سازمانی و محیط فیزیکی<sup>۴۲۸</sup>

فرهنگ‌سازمانی را نظامی از ارزش‌های متداول، عوامل ملموس و غیر ملموس، ادراکات و استنباط‌های مشترک یا مجموعه‌ای از کنش‌ها و فرضیات اساسی و سودمند کارکنان یا الگویی از مفروضات بنیادی تعریف کرده‌اند که معتبر شناخته شده و موجب تفکیک دو سازمان از یکدیگر می‌شود و اعضای آن برای روبه‌رو شدن منطقی با مسائل سازمان و حل درست آن، سازگاری با محیط‌های بیرونی، دستیابی به وحدت، تکامل و انسجام داخلی، آن را ایجاد کرده، به‌عنوان روش صحیح آموخته و به اعضای جدید انتقال می‌دهند. به عبارت دیگر، همان‌طور که برای افراد، شخصیت (به معنی سلسله ویژگی‌های ثابت و پایدار) تعریف می‌شود، برای سازمان‌ها نیز می‌توان شخصیت تعریف کرد. (عابدینی، ۱۳۹۳)

فرهنگ سازمانی به منزله شخصیت هر سازمان و مجموعه‌ای از جهت‌گیری‌های مشترک است که سازمان را یکپارچه نگه داشته و هویت ممتازی به آن می‌دهد؛ یعنی همان بخش نانوشته ولی محسوس سازمان یا آن چیزی که به‌عنوان یک پدیده درست و موردنیاز، به اعضای تازه‌وارد آموزش داده می‌شود. به عبارت دیگر، سازمان‌ها هم مانند انسان‌ها می‌توانند محافظه‌کار، خلاق یا ترسو باشند. بی.اچ. گیلمر (۱۹۶۶) نیز «جوسازمانی را ویژگی‌هایی می‌داند که یک سازمان را از سایر سازمان‌ها متمایز می‌سازد و بر رفتار و نگرش‌های کارکنان در سازمان‌ها تأثیر می‌گذارد». در حقیقت با مرور اجمالی تعریف مربوط، می‌توان گفت تقریباً تمامی پژوهشگران از فرهنگ‌سازمانی به‌عنوان مجموعه‌ای از ارزش‌ها، باورها، عقاید و هنجارهای مشترک حاکم بر سازمان یاد می‌کنند؛

«استیفن رابینز» نقش سه عامل را در حفظ و نگهداری منابع انسانی و ارتقای فرهنگ سازمانی مؤثر می‌داند: گزینش (شناسایی و جذب افرادی که برای انجام موفقیت‌آمیز کار موردنظر، دانش، اطلاعات، مهارت و توانایی‌های لازم را داشته باشند)، مدیریت عالی سازمان (گفتار، کردار، هنجار و معیارهای مدیران ارشد که دست‌به‌دست می‌شود و پس از طی سلسله مراتب، به همه‌جای سازمان می‌رسد) و جامعه‌پذیری

(سازگاری افراد با فرهنگ سازمان یا جامعه و پذیرش و پایبندی به آن). در این میان مسئله مهم این است که افراد با فرهنگ سازمانی خو بگیرند و آن را رعایت کنند.

شرایط و ویژگی‌های سازمان، نظیر نظافت و پاکیزگی، چشم‌انداز خوب و دلبذیر، فضای کافی، تجهیزات متناسب و کافی برای انجام وظیفه و تدابیر اتخاذ شده برای آسایش و آرامش کارکنان و انجام بهینه کار، در ایجاد روحیه مثبت در آنان تأثیر غیرقابل انکاری دارد. این شرایط در محیط‌های آموزشی که با پرورش استعداد‌های کودکان و نوجوانان سر و کار دارد، از اهمیت مضاعفی برخوردار است (صافی، ۱۳۸۶).

## ۹. رضایت‌شغلی و نارضایتی از کار

موفقیت هر سازمانی، تا حدود زیادی، به روحیات، مهارت‌ها، تلاش و از همه مهم‌تر و اساسی‌تر، به انگیزه و رضایت‌شغلی منابع انسانی آن بستگی دارد. به عبارت دیگر، کارآیی سازمان‌ها با منافع و کارآمدی منابع انسانی عجین شده و سخت‌گیر خورده است، ارائه خدمات و بروز رفتار و عملکرد مطلوب منابع انسانی، در راستای اهداف سازمان، هم مستلزم انگیزه و هم انگیزاننده‌های درست و به‌موقع است؛ این امر جز از طریق شناسایی علل بی‌انگیز بودن و نارضایتی کارکنان و تلاش برای ایجاد محیطی مطلوب، جلب رضایت و هدایت رفتار کارکنان به سوی تحقق اهداف سازمانی، حاصل نمی‌شود.

در حقیقت رضایت‌شغلی، یعنی نگرش کلی فرد نسبت به شغل، وظایف و سازمانش. بنابراین بدیهی است کارائی و کارآمدی سازمان در گرو وجود کارکنان واجد صلاحیت، با انگیزه، توانمند و کارآمد است، چون به تعبیر محبی (۱۳۷۸) کارمند خوشحال یک کارمند کاراست و یک کارمند خوشحال باید با شغلش ارضا شود.

از دیدگاه مدیریت، یکی از مهم‌ترین چالش‌های موجود سازمان‌ها، ایجاد احساس و افزایش رضایتمندی در میان کارکنان است؛ این احساس عامل مهمی در موفقیت یک سازمان است و بر میزان کارائی و اثربخشی فعالیت‌های آنان تأثیر مستقیمی دارد. از این‌رو، شناخت عوامل تشکیل دهنده احساس رضایتمندی از شغل، نقش بسیار مهم و تأثیرگذاری در روند موفقیت فعالیت‌های سازمان دارد (مقدم، ۱۳۹۰).

برای رضایت‌شغلی دیدگاه‌های مختلفی وجود دارد که با توجه به اهمیت آنها، به شرح بعضی از آنها می‌پردازیم. به عنوان مثال نظریه «لاک» رضایت‌شغلی را احساسی تعریف می‌کند، که از ارزیابی شغل به عنوان عامل تسهیل‌کننده در رسیدن به ارزش‌های شغلی وی حاصل می‌شود و رضایت‌شغلی را در برگیرنده چهار عامل توصیف می‌کند. این عوامل عبارتند از: ۱. پاداش، به معنی حقوق و شرایط ارتقا ۲.



زمینه شغلی به معنی شرایط و مزایای شغلی<sup>۳</sup>. عوامل و روابط انسانی با همکاران و سرپرستان و<sup>۴</sup>. ویژگی‌های شغل.

توجه به پیامدهای نارضایتی از شغل؛ نظیر غیبت، جابجایی، ترک محل کار و تأثیر آنها بر سازمان و افزایش هزینه‌های سازمانی از یک سو و اثرات بد روحی و جسمی ناشی از آن بر سلامت کارکنان و احتمال کاهش بهره‌وری آنان، از سوی دیگر، ما را به شناخت اهمیت موضوع و اهتمام بایسته برای برطرف کردن آن رهنمون می‌سازد. نارضایتی شغلی می‌تواند زمینه‌ساز کم‌کاری‌ها، پیدایش دشواری‌های انضباطی، کارکردهای حداقلی و دیگر مشکلات متعدد سازمان باشد. یکی از راهکارهای اساسی برای حل این مساله همیشگی، علاوه بر جذب، تأمین، تربیت و توانمندسازی و برنامه‌ریزی دقیق و اصولی برای اعتلای فرهنگ سازمانی، از طریق مدیریت علمی و نظام‌مند، نگاه به منابع انسانی به مثابه مهمترین سرمایه سازمان‌هاست.

ایجاد رضایتمندی و تلاش برای افزایش آن در کارکنان یا حداقل جلوگیری از نارضایتی آنان، از جمله تدابیر بایسته و تلاش‌های حداقلی و اقدامات مفید مدیریت برای حفظ و نگهداشت مطلوب منابع انسانی است. هر چند دیدگاه‌ها و پرسش‌های گوناگونی در این زمینه مطرح است؛ ولی ناگزیریم در این پژوهش تنها به نظرها و یافته‌هایی اشاره کنیم که در نگهداری بهینه منابع انسانی تأثیرگذار است.

بر اساس نظریه بهداشت سازمانی<sup>۴۲۹</sup> اقدامات مدیریت برای اداره امور کارکنان را می‌توان به دو گروه اصلی تقسیم کرد: اقداماتی که باعث کاهش نارضایتی و اموری که باعث افزایش رضایت کارکنان می‌شود. براساس این نظریه، رفتارهایی که باعث کاهش نارضایتی می‌شود، عامل ایجاد بهداشت سازمانی و اقداماتی که ایجاد رضایت می‌کنند، عامل انگیزه کار بیشتر و بهتر است. نتیجه حاصل از ارائه این نظریه آن است که بین عامل رضایت و تداوم خدمت کارکنان در سازمان همبستگی مستقیم و مثبتی وجود دارد. به عبارت دیگر، هرچه درجه رضایت کارکنان از شرایط کارشان بیشتر باشد، امکان این که محل کار خود را ترک کنند، کمتر و هرچه نارضایتی بیشتر باشد، احتمال بروز رفتارهای نامتعارفی، از قبیل غیبت، استعفا و فرار از محل کار بیشتر خواهد بود.

بر اساس این نوع تحقیقات، کارکنان سازمان را می‌توان در چهار گروه مشخص، تقسیم‌بندی کرد: ۱. اگر شرایط محیط مساعد باشد، در سازمان باقی می‌مانند و با علاقه و رضایت کار می‌کنند؛ ۲. اگر رضایت شغلی نداشته باشند، در سازمان می‌مانند، چون مجبورند که بمانند؛ ۳. اگر شرایط محیط نامساعد باشد، در سازمان می‌مانند و توقع مساعدتر شدن محیط را دارند؛ ۴. سازمان را ترک می‌کنند.

هرچند نباید تصور کرد که همه افرادی که سازمان را ترک می‌کنند، وجودشان برای سازمان مفید است؛ ولی براساس پژوهش‌های انجام‌شده، می‌توان گفت، افرادی که رضایت شغلی ندارند و بالاجبار شرایط آن سازمان را تحمل می‌کنند، بدترین عنصر آن سازمان هستند.

## ۱۰. عامل توجه به نیازهای اساسی

پژوهشی که برای تعیین آثار رضایت و نارضایتی از کار، با تدوین اهداف، سیاست‌ها، راهبردها و خط‌مشی‌های سازمان درباره جذب و نگهداشت منابع انسانی، در سازمان تأمین اجتماعی، انجام شده‌است. توجه به سلامت، طراوت و شادابی در نگهداشت بهینه کارکنان از طریق بسط و توسعه مشارکت‌ها، همدلی‌ها، ارتباطات و امکانات رفاهی و ورزشی را نشان می‌دهد که در زیر به برخی از امور مورد تأکید در این زمینه اشاره می‌شود:

— تدوین، تصویب و عملیاتی کردن نظام نوین و کارآمد پرداخت‌ها، مبتنی بر شایسته‌سالاری برای جذب، نگهداشت و ارتقای بهره‌وری سرمایه انسانی؛

— سامان‌بخشی به نظام کمک‌های غیرنقدی و امور رفاهی کارکنان و تعیین چگونگی استفاده از امکانات رفاهی در سازمان؛

— توجه به حفظ و ارتقای سلامت کارکنان، از طریق بسط فعالیت‌های جسمانی، امکانات رفاهی و ورزشی؛

— تدوین نظام حفظ و نگهداری منابع انسانی، ارتقای سطح معیشت و تقویت امور رفاهی کارکنان و بازنشستگان و اعطای کمک‌های غیرنقدی در راستای اثربخشی و کارآمدی امور.

با تحلیل محتوا و راهبردهای سالانه سازمان در باره حفظ و نگهداشت منابع انسانی، می‌توان نتیجه گرفت که در این سال‌ها نیازهای انسانی، نظیر رفاه‌نسیبی، حفظ سلامت کارکنان و اعطای کمک‌های غیرنقدی، به‌عنوان دغدغه اصلی متولیان سازمان، همواره مدنظر بوده و هر ساله تکرار شده‌است.

منظور از رفاه نسبی، توجه به حداقل‌هایی است که به امور کارکنان آرامش معنوی و مادی می‌بخشد. نکته مهم این است که در اکثر کشورها، مدیران شخصاً قادر نیستند برای رفاه‌نسیبی کارکنان خود تصمیم بگیرند و به رفع نیازهای ضروری آنان بپردازند؛ ولی در هر سطح و رده‌ای که باشند، اگر قادر به انجام رفاه‌نسیبی برای کارکنان خود نباشند، می‌توانند حداقل با اظهار همدردی و حمایت‌های به‌موقع از حقوق آنان، شرایطی را فراهم کنند تا همه کارکنان از بیشترین حقوق و مزایای ممکن برخوردار شوند. (صافی، ۱۳۸۶)

پس از آن که کارکنان به کار گمارده شدند، لازم است چگونگی کار آنان تعیین شود و بر اساس آن حقوق یا دستمزدشان پرداخت شود. اگر خدمت کارکنان رضایت‌بخش نباشد، باید علت آن روشن شود. این کار ممکن است به جای تغییر کارکنان به دگرگون کردن ساختار نظام حقوق و مزایا، ضرورت آموزش آنان و لزوم ایجاد انگیزاننده‌ها را موجب شود (دولان، شیمول‌ال، ۱۳۷۵). پیش‌بینی و پرداخت حقوق و دستمزد بر پایه ارزشیابی شغلی، عملکرد و پرداخت مزایای جانبی غیرمستقیم به کارکنان سازمان، می‌تواند شکل عادلانه خدمات را ترسیم کند.

اگرچه در سال‌های اخیر تلاش‌های فراوان و اقدامات م‌اجوری در آموزش و پرورش صورت گرفته و توجه و دقت قابل ملاحظه‌ای برای تأمین امکانات رفاهی حداق‌لی و تسهیلات لازم برای کارکنان انجام شده است؛ ولی عملاً روش‌های اجرایی مؤثر و رضایت‌بخشی دیده نمی‌شود و هنوز بین نیازها، خواسته‌ها و وضعیت مطلوب زندگی کارکنان، فاصله زیادی مشاهده می‌شود.

### ۱۱. تأثیر منابع مالی و ساختار اداری

برای رسیدن به جایگاه قابل پذیرش، مانند بسیاری از موقعیت‌های دیگر، علاوه بر روش‌های معمول و مرسوم، بهره‌گیری از تجارب و راهکارهای کشورهای توسعه‌یافته جهان که در این زمینه دارای تجربه‌های گران‌بها و موقعیت ممتازی هستند، می‌تواند راه‌گشا باشد. تیلور بر این باور بود که «محرک‌های مالی»<sup>۴۳۰</sup> کارکنان را بر می‌انگیزد تا تلاش‌های کاری حداکثری داشته باشند؛ بنابراین، باید محرک‌های پولی و غیرپولی (ارتقای رتبه یا مرتبه علمی) برای آنان فراهم شود (مقیم‌ی، ۱۳۹۵). در بسیاری از کشورها، از جمله ژاپن، داشتن «گواهینامه معلمی» نخستین شرط انتصاب معلمان مدارس است؛ لذا داوطلبان شغل معلمی باید در امتحان تعیین صلاحیت حرفه‌ای که هیئت آموزش و پرورش ایالت یا شهرداری‌ها به‌عمل می‌آورند، شرکت کنند. پس از توفیق در این آزمون‌ها، زمینه برای استخدام آنان در دوره تحصیلی مورد درخواست، فراهم می‌شود. آزمون تعیین صلاحیت حرفه‌ای معلمان شامل م‌صاحبه، آزمون کتبی و شفاهی، اطلاعات عمومی داوطلبان، مهارت‌ها و توانمندی‌های حرفه‌ای آنان در زمینه روش‌های تدریس و توانایی‌ها و قابلیت‌های تخصصی آنهاست. علاوه بر آن، از معلمان ورزش و هنر، آزمون عملی و کارگاهی نیز به‌عمل می‌آید. انتصاب معلمان در مدارس غیردولتی هم توسط مدیریت یا شورای مدرسه صورت می‌پذیرد و همه معلمان پس از استخدام، به‌عنوان کارکنان ارشد دولت محلی محسوب می‌شوند. لذا میزان حقوق معلمان مدارس دولتی این کشور، براساس دو عامل «تحصیلات» و «سابقه خدمت» تعیین می‌شود. اگرچه میزان حقوق معلمان مدارس ابتدایی و دوره اول و دوم متوسطه باهم متفاوت است، ولی حقوق همه معلمان دارای تحصیلات یکسان، برابر است. هر سال میزان افزایش حقوق، براساس قانون افزایش حقوق معلمان مدارس دولتی، تجدیدنظر می‌شود تا قدرت خرید و سطح رفاه مادی معلمان تقویت شود. علاوه بر این، هر دو سال یکبار از ارتقای پایه نیز برخوردار می‌شوند. در این ارتباط به معلمان شایسته ارتقای اضافی داده می‌شود. همه معلمان، علاوه بر حقوق ماهانه، از کمک‌های غیرنقدی، کمک به خانواده، کمک هزینه تطبیق با هزینه زندگی، کمک هزینه مسکن، کمک هزینه رفت و آمد و پاداش برخوردارند. پاداشی که هر سال سه بار به معلمان داده می‌شود، معادل ۵ برابر حقوق ماهانه هر معلم است. افزون بر تسهیلات مالی یاد شده، تمام معلمان از مزایای دیگری استفاده می‌کنند که «انجمن کمک متقابل به مدارس» در اختیار آنان قرار می‌دهد، که این کمک‌ها عبارت‌اند از مزایا و کمک‌های کوتاه‌مدت، شامل هزینه‌های بهداشتی، زایمان، وام‌های اضطراری و غیره و مزایای بلند مدت، مانند مقرری سالانه، بازنشستگی، مقرری از کارافتادگی و نظایر آن. در سال‌های اخیر، شورای مرکزی آموزش

و پرورش ژاپن، با توجه به این اصل که هیچ تغییر و تحولی در نظام آموزش و پرورش صورت نمی‌گیرد، مگر آنکه از همکاری و همراهی معلمان توانمند، شایسته و با سطح رضایت‌مندی بالاتری برخوردار باشد، دست به اجرای طرحی در جهت ارتقای کیفیت برنامه‌های مراکز تربیت‌معلم و فراهم‌سازی امکانات رفاهی بیشتر برای معلمان زده‌است.

در طرح جامع منابع انسانی آموزش و پرورش (عابدینی، ۱۳۹۴)، فصل نگهداشت و ارتقا، که به منظور تحول در نظام مدیریت منابع انسانی تدوین و در کمیسیون منابع انسانی آموزش و پرورش نیز بررسی و تأیید شده است، در خصوص خدمات رفاهی و درمانی، به راهبردها و راهکارهای اجرایی زیر اشاره شده است:

۱. تأمین امنیت، پایداری شغلی و افزایش حمایت‌های حقوقی و قضایی از کارکنان؛
۲. گسترش ارتباط و تعامل سازنده و بسیج امکانات عمومی و استفاده از ظرفیت‌های سایر دستگاه‌ها برای رفع نیازها و مشکلات آموزش و پرورش در نگهداشت و ارتقای منابع انسانی؛
۳. ایجاد هماهنگی و وحدت رویه بین نهادهای اداری، دفاتر ستادی، دستگاه‌های اجرایی و واحدهای آموزشی برای نگهداشت مطلوب منابع انسانی؛
۴. گسترش حمایت‌های هدفمند مادی و معنوی، توسعه منابع درآمدی نیروها، از طریق ارتقای توانمندی‌ها، مهارت‌ها و تخصص‌ها و شأن و منزلت اجتماعی کارکنان، به نحوی که درآمد آنان از متوسط درآمد سایر کارکنان دولت بیشتر باشد (متناسب‌سازی حقوق و دستمزد منابع انسانی آموزش و پرورش با دستگاه‌های فرهنگی مشابه)؛
۵. متناسب‌سازی وظایف و مسئولیت‌های منابع انسانی با اختیارات آنان در بهره‌مندی از پاداش و تنبیه؛
۶. رتبه‌بندی منابع انسانی با سنجش دوره‌ای صلاحیت‌های حرفه‌ای و تخصصی و تاثیر نتایج آن در ارتقا، افزایش حقوق و مزایا و ادامه فعالیت رسمی کارکنان.

## ۱۲. نقش هویت<sup>۴۳۱</sup> سازمانی

سازمان‌ها به‌خودی‌خود، چیزی جز سازه‌ها، ساختارها و چند تکه آهن، آجر، مصالح و مجموعه قواعد بی‌روح نیستند و این منابع انسانی است که موقعیت و جایگاه آن‌را در جامعه تعیین و اهمیت‌اش را تبیین می‌کند. بدون شک، هویت، اعتبار و جایگاه هر سازمان، مستقیماً به کیفیت، توان علمی و اجرایی منابع انسانی آن وابسته است. نگاهی گذرا به جغرافیای منابع انسانی در سازمان‌ها، نشان می‌دهد که همواره سازمان‌های پویا، کارآمد و اثربخش از کارکنان و مدیران شایسته، توانمند و خلاق بهره‌مند برده‌اند.

اشکال بزرگی که معمولاً در بسیاری از سازمان‌ها مشاهده می‌شود، ضعف یا سوء مدیریت در زمینه نگهداشت منابع انسانی است که بی‌توجهی به احساس تعلق و هویت سازمانی، بخش مهمی از آن به شمار می‌رود؛ امری

که به دلیل غلبه جنبه‌های انسانی آن در آموزش و پرورش، نسبت به مدیریت سایر سازمان‌ها، نمود بی‌شتر و اهمیت مضاعفی یافته‌است، لذا مسأله هویت‌سازمانی و احساس تعلق به آن، بخش مهمی از مدیریت منابع انسانی و ابزار راهبردی برای رسیدن به اهداف و چشم‌انداز محسوب می‌شود؛ لذا توجه و تمرکز دقیق بر این امر می‌تواند به ارتقای کیفیت سازمان کمک و حیات آن را تضمین کند.

هویت را برآیند مجموعه‌ای از ارزش‌ها، باورها، گرایش‌ها، صفات، اعمال و خصوصیات اساسی یا کیفیات همسانی می‌دانند که به وضوح بر ماهیت و «یگانگی» فرد یا گروه دلالت و او را در یک ظرف زمانی و مکانی معین، به طور مشخص از سایر افراد یا گروه‌ها قابل شناسایی و متمایز می‌سازد (عابدینی، ۱۳۹۳). این ویژگی، بینش یا گرایش درونی، زمینه باورپذیری (ایمان) و تکوین اراده (تصمیم معطوف به عمل) را در وی فراهم می‌آورد و با عمل و تکرار آن، به تدریج هویتش را شکل می‌دهد. در حقیقت، همان‌طور که هویت فردی موجب شناسایی و تمایز فردی از دیگری می‌شود، هویت سازمانی نیز وسیله شناسایی و سبب «تمایز» یک سازمان از سازمان‌های دیگر است. با این و صف، هرچه نظر و ارزش‌های فرد در باره شغل، وظایف شغلی و جایگاه سازمانی‌اش با نظر و ارزش‌های دیگران تفاوت کمتری داشته باشد، همگرایی بیشتر و در صورت وجود تفاوت‌های مشهود، احتمال ایجاد ابهام نقش و در نتیجه اختلال در ایجاد هویت سازمانی بی‌شتر خواهد بود. (نیلی‌پور و دیگران، ۱۳۹۳)

اگرچه تعیین اهداف و تدوین چشم‌انداز روشن برای سازمان‌ها و تبیین آن برای کارکنان، یک چالش قدیمی و همیشگی است، ولی اگر سازمان‌ها این شجاعت و جسارت را در تدوین و بیان ارزش‌ها داشته باشند و مخاطب آن را نیز توجیه و ذهن‌اش را روشن کنند، می‌توان امیدوار شد که تلاش‌های سازمان در جهت دستیابی به درجات عالی، ثمربخش و مفید خواهد بود. البته این راهبرد، علاوه بر ایجاد و افزایش انگیزه کارکنان، تا حدود زیادی موجب بهبود نتایج مالی و معیشتی نیز می‌شود، زیرا اگر کارکنان بدانند که در راستای هدف بزرگ‌تری حرکت می‌کنند، بهترین عملکرد و نتایج را ارائه خواهند کرد.

به طور خلاصه هویت‌سازمانی سازه‌های زیربنایی در رویدادهای سازمان ایجاد می‌کند و به‌عنوان راهکاری مطلوب و انگیزشی درون‌سازمانی، چهارچوبی برای اداره سازمان ارائه و از همه مهم‌تر، نقش محوری در تنظیم هنجارهای رفتاری اعضای آن ایفا می‌کند و موجب می‌شود که استخدام استعدادهای برتر آسان‌تر شود و به عامل نهفته بسیاری از رفتارهای سازمانی تبدیل می‌شود.

هرچند بررسی‌های زیادی انجام نشده و نظریه‌های معتابهی در مورد هویت سازمانی وجود ندارد، لیکن اغلب پژوهش‌های انجام شده مؤید تأثیر هویت‌سازمانی بر نگهداشت منابع انسانی آنان است که رایج‌ترین آنها نظریه «چنی» است که به سه بعد عضویت، وفاداری و شباهت اشاره دارد؛ بدین معنی که هویت‌سازمانی بر افزایش عزت‌نفس، رضایتمندی شغلی و وفاداری کارکنان اثر مثبت می‌گذارد (شاه‌رودی، ۱۳۹۰) و یکی از عوامل اساسی در ایجاد تعلق و دلبستگی کارکنان برای هویت بخشی سازمانی آنان است که نقش سازنده مدیران در

ارتباط با کارکنان سازمان تعیین کننده و میان انتخاب نوع سبک‌های رهبری، از الویت خاصی برخوردار است (سپهوند و دیگران، ۱۳۹۴). البته عزت‌نفس نیز متقابلاً باعث افزایش رضایت‌شغلی می‌شود (گاطع زاده، ۱۳۹۱). در حقیقت می‌توان گفت که هویت‌سازمانی از سازوکارهای نمادین برای ترویج و تثبیت یک هویت ممتاز و برجسته است و سبب به وجود آمدن خودتنظیمی کارکنان و عامل تاثیرگذاری برای دستیابی به اهداف عملکردی، جذب و نگهداری استعدادهای برتر، کسب شهرت و ایجاد امنیت ذهنی در سازمان می‌شود و به افراد برای مواجهه با موقعیت‌های ابهام آمیز کمک می‌کند.

### ۱۳. نقش ارزیابی عملکرد (کنترل و نظارت)

اگر چه یکی از وظایف مهم و اصلی مدیران، ارزیابی عملکرد کارکنان است؛ لیکن نبود معیارها، استاندارددهی و شیوه‌های آن نظام‌مند و عملی برای ارزیابی عملکرد و همچنین ذهنی، شخصی و سلیقه‌ای بودن برخی از روش‌های ارزیابی و ارزشیابی یا باورهای غلط مدیران، باعث پیچیدگی اجرای صحیح آن و بروز مشکلات مختلف برای سازمان می‌شود.

به منظور کسب اطمینان از اثربخشی ارزیابی عملکرد، مدیران منابع انسانی باید با آگاهی از ملاحظات قانونی به اجرا و هدایت تمام جنبه‌های نظام ارزیابی عملکرد بپردازند. اهمیت و نقش روش‌های مشخص در نظام ارزیابی عملکرد این امکان را فراهم آورده است که از رابطه فرادست و زیردست، ویژگی‌های شغل و اطلاعات لازم را برای ارزشیابی فراهم آورند و بر پایه آن تصمیم‌های مربوط به ارزشیابی گرفته شود. با استفاده از روش تجزیه و تحلیل سلسله مراتبی AHP که روش خاصی در ارزیابی عملکرد، محسوب می‌شود، علاوه بر جلوگیری از خطاهای احتمالی در نظام‌های قضاوتی و ارزیابی عملکرد، می‌توان از مزایای برخورداری از مدل خاص، با تأکید بر منطق تعریف شده، استفاده کرد. بنابر مطالب یاد شده، ارزیابی عملکرد منابع انسانی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. سنجش عملکرد، به‌عنوان یکی از کارکردهای مدیریت منابع انسانی، مستلزم ملاک‌ها و معیارهای دقیق، معتبر و متناسب است. «مهم‌ترین هدف هر سازمان، دستیابی به بالاترین سطح بهره‌وری ممکن یا بهره‌وری بهینه است» (ساعتچی، ۱۳۸۲).

در حقیقت ارزیابی عملکرد، فرآیند بررسی، سنجش و مقایسه مهارت‌ها، مسئولیت‌ها، کوشش‌ها و شرایط محیط کار و فعالیت هر یک از کارکنان سازمان توسط یک مدیر، در فواصل یا دوره‌های زمانی معین است، تا نقاط قوت و ضعف آنان شناسایی و ارزش و اهمیت نسبی و درجه کفایت و لیاقت آنان، از لحاظ انجام وظایف محوله و قبول مسئولیت‌ها، تعیین شود و پس از اطمینان از کسب حداقل استانداردهای عملکرد، با استفاده از معیارها و ضوابط مورد **سنجش**، به آنان پاداش داده شود. در ارزیابی عملکرد، هم مدیر و هم زیردست مشارکت دارند، حال آن‌که نظام ارزیابی عملکرد شامل خط‌مشی‌های سازمانی، مقررات و منابع پشتیبانی کننده فعالیت است. (عابدینی، ۱۳۹۳)

در طرح جامع منابع انسانی (عابدینی، ۱۳۹۴) خط‌مشی‌ها و راهکارهایی برای ارزشیابی پیشنهاد شده است که اشاره به برخی از آنها؛ از قبیل طراحی و استقرار « نظام نظارت و ارزیابی خاص و مستقل» با رویکرد «کیفیت‌گرایی»، «برانگیزاندگی»، «بهبود و ارتقای سطح شایستگی‌ها» و «افزایش بهره‌وری»، متناسب با وظایف و ویژگی‌های شغلی منابع انسانی در آموزش و پرورش، خالی از فایده نخواهد بود.

### پیشینه پژوهش

ر سام (۱۳۹۳) مقاله‌ای با عنوان «بررسی نقش برنامه‌ریزی و چالش‌های مدیریت منابع انسانی در یادگیری و توسعه راهبرد سازمان‌ها در بخش دولتی» دارد که در آن تأکید شده است، افزایش پیچیدگی و تغییر در محیط کاری، تغییر ترکیب نیروی کار، جهانی شدن، تحولات سیاسی و غیره سبب خواهند شد تا برنامه‌ریزی منابع انسانی در آینده به وظیفه خطیری تبدیل گردد. روندها و تغییرات در بافت جمعیتی، ابعاد اجتماعی و شیوه‌های مدیریتی منابع انسانی، سازمان‌ها را با دشواری و چالش روبرو کرده است، به گونه‌ای که واحدهای مربوط نمی‌توانند با نگرش‌های پیشین، مأموریت خود را انجام دهند. ساختارهای بروکراتیک، تخصص‌گرایی، تمرکزگرایی، تأکید بیش از حد بر نیروی جسمی کارکنان، ساعات کار انعطاف‌پذیر و نظایر آن در دنیای پرشتاب امروز کم‌رنگ و موجب چالش‌های اساسی شده است که مدیران منابع انسانی در سازمان‌های کشورمان نیز از آنها بی‌نصیب نمانده‌اند. البته فقدان یکپارچگی در پرداخت‌ها، نارسایی یا عدم شفافیت شرح وظایف و شرایط احراز، هدر رفتن منابع، کم‌انگیزی یا بی‌انگیزی کارکنان، سازمان را رفته‌رفته از رسیدن به هدف خود دور می‌کند.

مرادی (۱۳۹۳) مقاله‌ای با عنوان «ضرورت و اهمیت نیازسنجی در توسعه مدیریت منابع انسانی» را در کنفرانس مدیریت تحول و نوآوری در توانمندسازی مدیران ارائه کرد. او در این مقاله تأکید کرده است که اهمیت دادن به منابع انسانی، به عنوان اساس و محور کار، فعالیت سازمان‌هاست. رشد دانش، مهارت و ایجاد تغییر و تحول در انجام وظایف کارکنان، از جمله اموری است که سازمان‌ها را از دو بعد اقتصادی و اجتماعی یاری می‌رساند و از بعد اقتصادی، آن را کارآمدتر و اثربخش‌تر می‌کنند و از بعد اجتماعی نیز، باعث بالارفتن رضایت مراجعان و استفاده‌کنندگان از خدمات سازمان می‌شود که این امر نهایتاً منجر به بهبود و افزایش عملکرد منابع انسانی و کارآمدی سازمان می‌شود. از طریق نیازسنجی، خواسته‌ها مشخص می‌شود و برحسب اولویت برای حذف یا کاهش آنها اقدام می‌شود. این امر از طریق تحلیل هزینه فایده صورت می‌گیرد؛ بدین معنا که تمام فواید و هزینه‌های مادی، معنوی، اجتماعی و اقتصادی حاصل از برآورده شدن یک نیاز در آینده محاسبه می‌شود، در این حالت اگر معلوم شود برآورده شدن نیازی، بیش از همه فایده و در عین حال، هزینه کمتری دارد، به عنوان اولویت اصلی انتخاب می‌شود. در انتخاب نیازهای اساسی تأکید می‌شود تمام افراد ذینفع مشارکت داده شود و خواسته‌های آنها نیز حتی‌الامکان مدنظر قرار گیرد.



رضایی اقدام (۱۳۹۳) مقاله‌ای با عنوان «میزان تاثیرپذیری ارتباطات سازمانی از منابع قدرت مدیران» با هدف، بررسی ارتباط بین منابع قدرت مدیران و اثربخشی ارتباطات سازمانی در ادارات ورزش و جوانان استان آذربایجان غربی به چاپ رساند. جامعه آماری آن شامل تمام مدیران و کارکنان اداره کل و ادارات تابعه ورزش و جوانان استان آذربایجان غربی بوده است. نتایج تحقیق نشان داد که بین منابع قدرت، تخصص، مرجعیت، پاداش و قانون با اثربخشی ارتباطات سازمانی رابطه مستقیم و معنادار و بین منبع قدرت اجبار با اثربخشی ارتباطات سازمانی، رابطه معکوس و معنادار وجود دارد.

زارع (۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان «بررسی چالش‌های مدیریت منابع انسانی در ایران» به توسعه منابع انسانی و چالش‌های پیش رو پرداخته است. او در مقاله‌اش که به شیوه کتابخانه‌ای و بررسی تحلیل‌های نظری صورت گرفته است، چالش‌های فراوری مدیریت منابع انسانی در ایران به‌طور کلی در دو بخش چالش‌های محیطی، شامل جهانی‌شدن، فناوری، مهاجرت، تحریم، فشارهای سیاسی، تحصیلات، اقتصاد، حذف سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی و چالش‌های درون سیستمی، شامل سرمایه فکری، تغییر انتظارات کارکنان، فقدان نگاه استراتژیک، نقص نظام عملکردی منابع انسانی، بی‌ثباتی مدیریت، هدف‌گذاری رقابتی، به جای هدف‌گذاری راهبردی بررسی کرده است. در ادامه، برای واکنش سریع مدیریت به این مسائل، راهکارهایی نظیر تربیت کارکنان، آموزش، ارتقای سطح تفکر مدیریتی، تقویت MIS، مهندسی مجدد، بازبینی روش‌های پرداخت حقوق و راهکار SHRM ارائه کرده است.

پناهی و همکاران (۱۳۹۱)، در مقاله‌ای با عنوان «شایستگی‌های منابع انسانی و رابطه آنها با استراتژی‌های منابع انسانی» به شایستگی‌ها و چگونگی ارتقای آن پرداخته است. این تحقیق که استراتژی‌های کسب‌وکار بر راهبردهای منابع انسانی تأثیر مثبت و مستقیم دارند. در نتیجه استراتژی‌های کسب‌وکار و منابع انسانی، شایستگی‌های منابع انسانی را به صورت مستقیم تحت تأثیر قرار می‌دهند. همچنین نشان داد که راهبرد تمایز در مقایسه با استراتژی رهبری هزینه، با شایستگی‌های منابع انسانی رابطه قوی‌تر و منسجم‌تری دارد. بنابراین بر اساس این یافته‌ها پیشنهاد می‌شود که سازمان مربوط استراتژی‌های کسب‌وکار و منابع انسانی خود را هم‌سو سازد، در جذب و مدیریت استعدادها دقت کند و به منابع انسانی خود، برای کسب شایستگی‌ها، کمک کرده و از آنها حمایت کند.

رمضانیان و همکاران (۱۳۹۳) پژوهشی با عنوان «بررسی عوامل مؤثر بر توانمندسازی منابع انسانی در شرکت نفت و گاز غرب» انجام داده‌اند. نتایج آن نشان داد عواملی که بر توانمندسازی منابع انسانی در سازمان‌ها اثرگذارند، (مانند سبک رهبری، ارتباط، شایستگی، ارزش‌های سازمانی، نیازها، اخلاق سازمانی) از این شش عامل، چهار عامل آن موجب توانمندسازی منابع انسانی می‌شوند و عامل اساسی و مهمی در توسعه و بقای سازمان‌ها به خصوص در بازارهای رقابتی به‌شمار می‌آیند.

پیدایی و همکاران (۱۳۸۹)، مقاله‌ای با عنوان «طراحی مدل تعالی منابع انسانی در سازمان‌های دولتی ایران با استفاده از تکنیک دلفی فازی» در مجله پژوهش‌های مدیریت به چاپ رسانده‌اند. هدف این مقاله ارائه مدلی مناسب برای ارزیابی میزان تعالی منابع انسانی، با توجه به ویژگی‌های خاص سازمان‌های دولتی در ایران است تا بدین وسیله زمینه را برای توسعه سرمایه‌های انسانی و اجتماعی سازمان‌ها فراهم آورند. برای انجام این پژوهش، علاوه بر مطالعه اسنادی از تکنیک دلفی فازی برای پالایش مؤلفه‌ها، معیارها و زیر معیارها استفاده شده است. این نظرسنجی در سه مرحله انجام گرفته و نتایج هر مرحله با استفاده از فرمول‌های مدل «چنگ لین» پالایش شده است. مدل تعالی منابع انسانی در چهار بعد، ۱۵ مؤلفه و ۵۷ معیار طراحی شده و به‌عنوان مدل پیشنهادی جهت آسیب شناسی منابع انسانی و جایزه ملی تعالی منابع انسانی در سازمان‌های دولتی ایران ارائه شده است تا بدین وسیله سازمان‌ها بتوانند ضمن تحلیل وضعیت موجود و بهینه‌کاو، از تجارب موفق سایر سازمان‌ها، در ارائه طرح‌ها و اقدامات استفاده بهینه کنند.

### بحث و نتیجه‌گیری

مهم‌ترین هدف هر سازمان، دستیابی به بالاترین سطح بهره‌وری ممکن یا بهره‌وری بهینه است. امروزه ارتقای جایگاه، توسعه نقش و تلاش‌های هدفمند برای تاثیرگذاری کارکنان سازمان‌ها، به‌ویژه از منظر ارزشی، به یک جنبش فرهنگی تبدیل شده است و این سرمایه مهم که در تربیت کودکان و نوجوانان تاثیر شگرفی دارد، به مدیریت باثبات و رهبری خردمندانه‌ای نیاز دارد که پس از توانمندسازی افراد و استقرار کارکردهای مهم مدیریت منابع انسانی، به حفظ و نگهداشت و افزایش انگیزه کارکنان اهتمام ویژه‌ای داشته باشد.

مدیریت منابع انسانی امری چند ساحتی و دارای ابعاد گوناگونی، از قبیل توجه به معیارهای گزینش، بکارگماری صحیح، تربیت و توانمندسازی، شایستگی‌ها و توانمندی‌ها، روابط انسانی، فرهنگ و هویت سازمانی، رضایت شغلی، تأمین نیازهای اساسی، محیط فیزیکی استاندارد، منابع مالی کافی، ساختار اداری مناسب، ایمنی و سلامت محیط کار، عوامل شخصی، ویژگی‌های فردی و انگیزشی و ارزیابی عملکرد (کنترل و نظارت) است که بی‌توجهی به هر یک از آنها می‌تواند آثار عوامل دیگر را از بین برده یا کم‌رنگ و بی‌اثر کند و پیامدهای ناگواری برای آن سازمان داشته باشد. به‌عنوان مثال اگر در بین همه عوامل و مؤلفه‌های اصلی مدیریت منابع انسانی، توجه ویژه‌ای به شأن و کرامت انسانی افرادی که در فرآیند نظام تعلیم و تربیت، نقش الگویی را ایفا می‌کنند، صورت نگیرد در نهایت همین امر به ظاهر ساده، نه تنها در نگهداشت مطلوب، بلکه می‌تواند حتی ثبات اجتماعی و توسعه همه جانبه کشور را تحت تأثیر قرار دهد؛ به عبارت دیگر، به توسعه همه جانبه و پایدار یا به بی‌ثباتی و توسعه نیافتگی منجر شود. مهم‌ترین مسئله در ایجاد این تفکر، در درجه نخست، ارتقای دانش، تفکر و باور مدیران منابع انسانی در آموزش و پرورش و انتخاب مدیران واجد شایستگی‌های لازم، به دور از همه سلايق و خواسته‌های حزبی و

گروهی، است و گام بعدی، رهبری خردمندان این جامعه عظیم منابع انسانی، بر اساس این صلاحیت‌ها، قوانین و ایجاد بسترهای قانونی جدید و حمایتی بیشتر و از همه مهم‌تر، نظام‌سازی و حرکت مستمر در چارچوب این نظام استاندارد است.

### پیشنهادها و راهکارها

با مطالعه و مقایسه نظریه‌های مختلف و مرتبط با مدیریت منابع انسانی و پژوهش‌های میدانی، ضمن ارائه راهکارهای پیشنهادی زیر، بر اساس مؤلفه‌هایی که بیشترین تأثیر را بر مدیریت منابع انسانی، به ویژه نگهداشت کارکنان آموزش و پرورش دارند، مدل مفهومی موضوع نیز ارائه می‌شود:

- ۱) طراحی و استقرار نظام جامع مشارکت منابع انسانی، با تأکید بر شفاف‌سازی وظایف، مأموریت‌ها و مسئولیت‌ها، توسعه اختیارات مدرسه و مشارکت معلمان و مدیران در فعالیتهای آموزشی تربیتی مدرسه
- ۲) تدوین، تصویب و نهادینه‌سازی منشور اخلاق سازمانی منابع انسانی و برگزاری مراسم تحلیف برای حسن انجام وظایف آنان در بدو ورود، با تأکید بر تقویت اخلاق حرفه‌ای
- ۳) طراحی و استقرار نظام پاداش، جبران خدمات و تسهیلات رفاهی ویژه معلمان شاغل در مناطق کمتر توسعه‌یافته، مرزی و مدارس استثنایی
- ۴) طراحی و استقرار پایگاه جامع اطلاعاتی و سامانه یکپارچه و کارآمد مدیریت منابع انسانی و اتصال آن به سایر سامانه‌های مدیریتی و مکان‌محور کشور
- ۵) تدوین و استقرار نظام‌های یکپارچه مدیریت و بهره‌وری منابع انسانی در آموزش و پرورش، با رویکرد توزیع متوازن، عادلانه و ثبات‌بخشی به منابع انسانی
- ۶) برون‌سپاری هدفمند و عدالت‌محور خدمات آموزشی، تربیتی و اداری و ساماندهی معلمان برای دوره‌زمانی حداقل سه‌ساله
- ۷) ساماندهی منابع انسانی، با رویکرد ثبات‌بخشی و تقلیل نسبت نیروهای اداری به کارکنان آموزشی
- ۸) ساماندهی کلاس‌ها و مدارس کم‌جمعیت و پرجمعیت، با رویکرد توسعه و تقویت مدارس شبانه‌روزی و طرح روستا مرکزی، به ویژه در مناطق کمتر توسعه‌یافته، بر اساس شاخص‌های مصوب
- ۹) طراحی سازوکارهای قانونی ارتقای امنیت شغلی و توسعه حمایت‌های حقوقی، قضایی و صنفی از معلمان
- ۱۰) تدوین، تصویب و راه‌اندازی سازمان نظام معلمی، با تأکید بر واگذاری بخشی از وظایف غیرحاکمیتی به معلمان
- ۱۱) ایجاد سازوکارهای قانونی مشارکت فعال و حضور مؤثر معلمان در سازمان‌ها و مجامع سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری
- ۱۲) بازنگری و به‌روزرسانی وظایف، نقش‌ها و تدوین سازوکارهای ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، تقویت عوامل انگیزشی و مرجعیت آنان

- ۱۳) حمایت از حقوق معلمان، با تأکید بر رعایت قواعد و ارزش‌های اخلاقی، حفظ ارزش‌ها، کرامت انسانی و احترام به شأن و منزلت آنان
- ۱۴) استقرار سامانه و بانک جامع اطلاعات بازنشستگان، با تأکید بر مستندسازی و بهره‌گیری حداکثری از تجارب آنان
- ۱۵) اصلاح نظام پرداخت حقوق و مزایا و اعمال مشوق‌های شغلی و استخدامی، با رویکرد حمایت از نگهداشت هدفمند استعدادهای برتر
- ۱۶) طراحی و استقرار نظام پرداخت ویژه معلمان، براساس شایستگی‌ها و عملکرد آنان، با تأکید بر همسان‌سازی با حقوق و دستمزد اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی کشور و مشاغل سخت و تخصصی
- ۱۷) تغییر نگرش مدیران و سیاست‌گذاران کشور، نسبت به جایگاه و نقش آموزش و پرورش، به‌ویژه دوره ابتدایی، با تأکید بر توسعه بهره‌گیری از منابع و مشارکت سایر دستگاه‌ها و سازمان‌ها در امر تعلیم و تربیت کشور
- ۱۸) ارائه تسهیلات مناسب برای جذب، نگهداشت و ماندگاری فزون‌تر منابع انسانی کارآمد و برقراری الگوی جبران خدمات و تأمین رفاه منابع انسانی، متناسب با شأن و منزلت فرهنگیان، با توجه به لزوم تمام‌وقت شدن آنان، به‌ویژه در دوره ابتدایی
- ۱۹) طراحی و استقرار نظام پاداش و جبران خدمات ویژه معلمان، با تأکید بر معلمان شاغل در مناطق کمتر توسعه‌یافته
- ۲۰) طراحی و استقرار نظام خاص بازنشستگی آموزش و پرورش، با رویکرد خروج نرم، منعطف و تدریجی (مرحله‌ای) آنان از خدمت
- ۲۱) استقرار «نظام بیمه درمانی یکپارچه، کامل، ویژه و کارآمد» به نحوی که نیاز به سایر بیمه‌های تکمیلی وجود نداشته باشد
- ۲۲) طراحی سازوکارها و ارائه تسهیلات و خدمات مناسب، از قبیل تأمین مسکن، سنوات ارفاقی برای خدمت داوطلبانه و ماندگاری بیشتر منابع انسانی در مناطق کمتر توسعه‌یافته، براساس ملاک‌ها و ضوابط مشخص
- ۲۳) تمهید مقدمات و ارائه تسهیلات ویژه برای دانش‌افزایی، ادامه تحصیل و ارتقای شأن و منزلت فرهنگی و اجتماعی معلمان
- ۲۴) برقراری پیوند نظام‌مند بین آموزش‌های ضمن خدمت کارکنان با نظام پرداخت حقوق و دستمزد و ارتقای آنان
- ۲۵) تدوین طرح ساماندهی ساعات کار معلمان و مربیان، با تأکید بر حضور تمام‌وقت آنان در مدرسه و انجام فعالیت‌های تربیتی، مشاوره‌ای و پژوهشی، با بازنگاری و اصلاح شرح شغل، وظایف و نظام حقوق و دستمزد و فراهم کردن امکانات و تسهیلات متناسب با حضور تمام وقت آنان
- ۲۶) طراحی سازوکارهای ارتقای جایگاه مدیران مدارس به سطح «مدیریت حرفه‌ای» و اعطای فوق‌العاده شغل ویژه مدیریت مدرسه و سایر انگیزاننده‌های شغلی با مشارکت و هماهنگی مراجع ذیربط

(۲۷) استقرار نظام جامع شایستگی و توسعه حرفه‌ای منابع انسانی و انتخاب افراد شایسته به پست‌های مدیریت حرفه‌ای و ارتقای شغلی و رتبه‌بندی معلمان براساس آن.

### مدل مفهومی نظام مدیریت منابع انسانی



## منابع و مآخذ:

۱. ایبلی، خدایار و علوی، بابک (۱۳۸۷)، الگوی تدوین استراتژی‌های آموزش کارکنان در سازمان‌ها، مجله مدیرساز (۳ و ۲ و ۴).
۲. اثباتی، زینب السادات، توسعه شایسته‌سالاری در سازمان‌ها، سرمایه فکری شایستگان.
۳. آذر، عادل، احمدی، پرویز و سبط، محمد وحید (۱۳۸۹)، طراحی مدل انتخاب نیروی انسانی با رویکرد داده‌کاوی، نشریه مدیریت فناوری اطلاعات، ۴، ۲۲-۳.
۴. آرمسترانگ، مایکل (۱۳۸۱)، مدیریت استراتژیک منابع انسانی (راهنمای عمل)، ترجمه: محمد اعرابی و داود یزدی. تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
۵. استیفن رابینز (۱۳۸۵) رفتار سازمانی، ترجمه: علی پارسائیان و سیدمحمد اعرابی، چاپ اول، تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
۶. استیفن رابینز (۱۳۸۷) رفتار سازمانی، امنیت شغلی با رویکرد ایمنی و سلامت و نقش آن در نگهداری کارکنان سازمان.
۷. الوانی، سید مهدی (۱۳۸۵)، مدیریت عمومی، تهران: انتشارات نی.
۸. آنجلا. ام. بووی (۱۳۶۹)، مدیریت نظام‌های حقوق و دستمزد، ترجمه: محمد صائبی، چاپ اول، تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی.
۹. بازرگان، عباس (۱۳۸۳)، ارزشیابی آموزشی، تهران: انتشارات سمت.
۱۰. بررسی نظام جذب و نگهداشت منابع انسانی در سازمان تأمین اجتماعی، ۱۳۸۰.
۱۱. بنیادی نایینی، علی و هادی فر، داود، توسعه شایسته‌سالاری در سازمان‌ها، سرمایه فکری شایستگان، جایگاه شایسته‌سالاری در ایران.
۱۲. پناهی، بلال، درویش، حسن، موغلی، علیرضا، موسوی، محمد، شایستگی‌های منابع انسانی و رابطه آنها با استراتژی‌های منابع انسانی و کسب و کار در شرکت ملی پتروشیمی، پژوهش‌های مدیریت عمومی، ۱۳۹۱، ۵ (۱۷).
۱۳. پیدایی، میر مهرداد، میر سپاسی، ناصر، طلوعی اشلقی، عباس، معمارزاده طهران، غلامرضا (۱۳۸۹)، طراحی مدل تعالی منابع انسانی در سازمان‌های دولتی ایران با استفاده از تکنیک دلفی فازی، آینده‌پژوهی مدیریت پژوهش‌های مدیریت، ۲۱ (۸۷).
۱۴. جزنی، نسرین (۱۳۷۵)، مدیریت منابع انسانی ویراست دوم، چاپ سوم، تهران: انتشارات نی.
۱۵. جهاددانشگاهی (۱۳۸۴)، گزارش آسیب شناسی آموزش و پرورش، به درخواست رئیس وقت مجلس شورای اسلامی.
۱۶. خدایار و علوی، بابک (۱۳۸۷)، الگوی تدوین استراتژی‌های آموزش کارکنان در سازمان‌ها، مجله مدیرساز (۳ و ۲ و ۴).
۱۷. دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش، بررسی و تعیین اهداف و خط‌مشی‌های آموزشی و تربیتی در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ۱۳۸۷، تهران.
۱۸. دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش، رهنامه نظام تربیت رسمی عمومی در جمهوری اسلامی ایران، گزارش تلفیق نتایج مطالعات سند ملی گروه تدوین سند ملی ۱۳۸۷، تهران.
۱۹. دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش، سند تحول راهبردی نظام تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران در افق چشم انداز، وزارت آموزش و پرورش ۱۳۹۰، تهران.
۲۰. دفتر برنامه‌ریزی اقتصادی و اجتماعی (۱۳۸۱)، نگاهی بر عملکرد سازمان در جذب و نگهداری نیروهای دانشی. تهران.

۲۱. دولان، شیمون ال و دیگران، مدیریت امور کارکنان و منابع انسانی، محمدعلی طوسی (۱۳۷۵)، مرکز آموزش مدیریت دولتی، تهران.
۲۲. ر سام، نگار (۱۳۹۳)، بررسی نقش برنامه‌ریزی و چالش‌های مدیریت منابع انسانی در یادگیری و توسعه راهبرد سازمان‌ها در بخش دولتی، کنفرانس مدیریت، تحول و نوآوری در توانمندسازی مدیریت، شرکت پندار اندیش رهپو، شیراز.
۲۳. رضائی‌اقدم، سعید (۱۳۹۳)، تحول و نوآوری در توانمندسازی مدیریت، کنفرانس مدیریت، تحول و نوآوری در توانمندسازی مدیریت.
۲۴. رضانیان، محمد رحیم و محسن، مومنه (۱۳۹۳)، بررسی عوامل مؤثر بر توانمندسازی نیروی انسانی در شرکت نفت و گاز غرب، کنفرانس مدیریت، تحول و نوآوری در توانمندسازی مدیریت.
۲۵. زارع، بابک (۱۳۹۳)، بررسی چالش‌های مدیریت منابع انسانی، کنفرانس مدیریت، تحول و نوآوری در توانمندسازی مدیریت، شرکت پندار اندیش رهپو، شیراز.
۲۶. زاهدی اصل، محمد (۱۳۸۰)، بررسی وضعیت امور رفاهی کارکنان سازمان تأمین اجتماعی، موسسه عالی پژوهش تأمین اجتماعی، تهران.
۲۷. ساخاراپولوس، جرج و مورین وودهاال، آموزش برای توسعه، ترجمه: پریدخت وحیدی و حمید سهرابی (۱۳۷۰)، سازمان برنامه و بودجه، تهران.
۲۸. سازمان برنامه و بودجه، تعاریف اقتصادی واجتماعی واژه‌های برنامه‌ریزی و بودجه، معاونت برنامه‌ریزی و ارزشیابی (۱۳۶۱)، تهران.
۲۹. سازمان برنامه و بودجه، مبانی نظری و مستندات برنامه چهارم، سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور ۱۳۸۳. تهران.
۳۰. سازمان تأمین اجتماعی، راهبردها و خط‌مشی‌های سالانه بودجه (۱۳۸۴-۱۳۷۷)
۳۱. ساعتچی، محمود (۱۳۸۲)، بررسی عوامل و موانع انسانی بهره‌وری از دیدگاه مدیران سازمان‌های مشمول قانون تأمین اجتماعی، نشریه مطالعات.
۳۲. سپهوند سمیه، فخرالسادات نصیری ولیک بنی (۱۳۹۴) تحلیل همبستگی بین هویت سازمانی و سبک رهبری امنیت مدار با عملکرد شغلی کارکنان، فصلنامه پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی دانشگاه جامع امام حسین (ع) ۲۲-۲۲-سال هشتم، شماره ۴ (شماره پیاپی ۲۲) (زمستان ۱۳۹۵)
۳۳. سعادت، اسفندیار (۱۳۸۶)، مدیریت منابع انسانی، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها، چاپ دوازدهم، تهران.
۳۴. سلاجقه، سنجر، نیک پور، امین و زارع کاسب، معصومه (۱۳۹۱)، نقش توانمندسازی کارکنان در اثربخشی و کارایی سازمانی، ماهنامه کار و جامعه، ۱۴۷، ۳۵-۲۸.
۳۵. سید جوادین، سیدرضا (۱۳۸۱)، مفاهیم کلیدی مبانی مدیریت منابع انسانی، تهران: انتشارات نگاه دانش.
۳۶. شاهرودی، محمدحسن (۱۳۹۰)، بررسی رفتار شهروندی در سازمان‌های دولتی، بررسی نقش عزت نفس سازمانی، روحیه سازمانی، (مورد مطالعه دانشگاه تربیت مدرس و تهران)، دانشگاه تهران.
۳۷. شورای عالی آموزش و پرورش، اساسنامه مراکز تربیت معلم، ۱۳۸۵.
۳۸. صادق پور، ابوالفضل (۱۳۵۳)، تئوری سیستم‌ها و مدیریت، دانشکده علوم اداری و مدیریت بازرگانی، تهران.
۳۹. صافی، احمد (۱۳۸۶)، سازمان و مدیریت در آموزش و پرورش، تهران: انتشارات ارسباران.
۴۰. عابدینی، احمد (۱۳۹۳)، واژه‌نامه تخصصی (ترمینولوژی) آموزش و پرورش، شورای عالی آموزش و پرورش، چاپ اول. تهران: انتشارات سادس.
۴۱. عابدینی، احمد (۱۳۹۴)، طرح جامع منابع انسانی در آموزش و پرورش، تهران: انتشارات سادس.

۴۲. عباس پور، عباس (۱۳۸۱)، مقایسه کارکردهای مدیریت منابع انسانی دانشگاه تهران، آخرین کارکردهای مدیریت استراتژیک منابع انسانی و طراحی و تبیین مدل فرایند بهینه برای آن، به راهنمایی: اسفندیار سعادت، دانشگاه تهران، دانشکده مدیریت (دکتری مدیریت منابع انسانی).
۴۳. عبداللهی، حسین (۱۳۸۹)، برنامه ریزی توسعه آموزش و پرورش با تأکید بر تجربه ایران، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، تهران.
۴۴. عسکریان، مصطفی (۱۳۷۸)، روابط انسانی و رفتار سازمانی، تهران: انتشارات امیر کبیر.
۴۵. علاقه‌بند، علی (۱۳۷۴)، مقدمات مدیریت آموزشی، چاپ ششم، تهران: انتشارات بعثت.
۴۶. علوی، امین‌اله (۱۳۶۹)، ارزشیابی عملکرد کارکنان، مجله مدیریت دولتی، شماره ۱۰.
۴۷. علوی، سیدبابک و مقدم کاوه (۱۳۸۵)، نقش توسعه استاندارد شایستگی در حرفه‌ای تر شدن مدیریت منابع انسانی، سومین کنفرانس توسعه منابع انسانی، سازمان گسترش و نوسازی صنایع ایران، موسسه مطالعات بهره‌وری و منابع انسانی، تهران.
۴۸. فرید، محمد صادق (۱۳۸۱)، شناسایی مشکلات و انتظارات کارکنان سازمان تأمین اجتماعی، مؤسسه عالی پژوهش تأمین اجتماعی، تهران.
۴۹. فلاحی، کیومرث (۱۳۸۸)، بررسی جایگاه انتخاب و تربیت معلم در ساختار تشکیلاتی وزارت آموزش و پرورش، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت، گروه مدیریت و نیروی انسانی، تهران.
۵۰. قهرمان، فرنوش (۱۳۸۲)، بررسی میزان تعهد کاری کارکنان سازمان تأمین اجتماعی و عوامل مؤثر بر آن، مؤسسه عالی پژوهش تأمین اجتماعی.
۵۱. کمیسیون برنامه‌های توسعه و منابع انسانی (۱۳۸۸)، بررسی نظام‌های آموزش معلمان در کشورهای مختلف، تهران.
۵۲. کیانی، غلامرضا (۱۳۷۷)، رویکردهایی در مدیریت، تهران: انتشارات هزاران.
۵۳. کشاورز، لقمان؛ همتی نژاد، مهرعلی و آزادواری، سمیرا (۱۳۹۳)، تدوین مدل ارتباطی بین هوش هیجانی و سبک رهبری مدیران با تعهد سازمانی کارکنان در سازمان ورزش شهرداری تهران: مطالعات مدیریت ورزشی، ۲۶: ۱۸۱-۱۹۸.
۵۴. گاطع‌زاده، عبدالامیر، اسفند (۱۳۹۱) بررسی رابطه بین رفتار کمک طلبی و عزت نفس با خشنودی شغلی دبیران مقطع متوسط شهر سوسنگرد، سومین همایش ملی مشاوره، دانشگاه آزاد واحد خمینی شهر.
۵۵. گروه مشاوران یونسکو، فرآیند برنامه‌ریزی آموزشی، فریده مشایخ (۱۳۷۳)، تهران: انتشارات مدرسه.
۵۶. مایرز، گیل، ای، مایرز، میشله، تی، پویایی ارتباطات انسانی، ترجمه: حوا صابراملی (۱۳۸۳)، دانشکده صدا و سیما، تهران.
۵۷. مجلس شورای اسلامی، قانون اهداف آموزش و پرورش ۱۳۶۶/۱۱/۲۵.
۵۸. مجلس شورای اسلامی، قانون مدیریت خدمات کشوری، مصوب ۱۳۸۶/۷/۱۸.
۵۹. مجلس شورای اسلامی، قانون گزینش معلمان و کارکنان، مصوب ۱۳۷۴/۶/۱۴.
۶۰. مجلس شورای اسلامی، قانون متعهدین خدمت، مصوب ۱۳۶۹/۹/۲۸.
۶۱. مجلس شورای اسلامی، کلیات نظام آموزش و پرورش مصوب ۱۳۶۹/۳/۸.
۶۲. محبی، محسن (۱۳۷۸)، بررسی عوامل مؤثر بر رضایت شغلی مدیران واحدهای آموزشی مقطع متوسطه شهرستان قم، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تهران.
۶۳. مرادی، پریوش، رزاقی بورخانی، فاطمه (۱۳۹۳)، ضرورت و اهمیت نیاز سنجی در توسعه مدیریت منابع انسانی، کنفرانس مدیریت، تحول و نوآوری در توانمندسازی مدیریت، شرکت پندار اندیش رهپو، شیراز.



- ۶۴.** مقدم، عبدالله، نیک بخش، محمد علی (۱۳۹۰)، بررسی عوامل تشکیل دهنده احساس رضایتمندی شغلی و پیامدهای آن در میان کارکنان نیروی انتظامی شهرستان بهبهان، کنفرانس ملی کارآفرینی تعاون جهاد اقتصادی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد نایین.
- ۶۵.** مقیمی، سیدمحمد (۱۳۹۵)، مبانی سازمان و مدیریت، تهران: انتشارات راه دان.
- ۶۶.** منوریان، عباس و نیازی، حمیدرضا (۱۳۸۵)، عوامل مؤثر بر توانمندسازی کارکنان سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی،
- ۶۷.** میرسپاسی، ناصر (۱۳۷۵). مدیریت منابع انسانی و روابط کار نگر شی راهبردی، چاپ پانزدهم، تهران: انتشارات شروین.
- ۶۸.** میرکمالی، محمد (۱۳۸۳)، مبانی مدیریت منابع انسانی، تهران: انتشارات یسطرون.
- ۶۹.** نقی‌لو، اسفندیار (۱۳۹۳)، تبیین اثربخشی عملکرد شغلی بر اساس آموزش حین خدمت در کارکنان اداره منابع طبیعی شهرستان نوشهر و چالوس، کنفرانس مدیریت، تحول و نوآوری در توانمندسازی مدیریت.
- ۷۰.** نیلی پورطباطبایی، اکبر، مسعود بیگلری، بررسی ارتباط بین هویت سازمانی، رضایت شغلی و رفتار شهروندی در پرستاران، فصلنامه مدیریت پرستاری، سال سوم، دوره سوم و شماره سوم، ۱۳۹۳.
- ۷۱.** هیئت‌وزیران، جذب کارشناسان متخصص، مصوب ۱۳۸۰/۱۰/۲۲.
- ۷۲.** هیئت‌وزیران، جذب و نگهداری نخبگان، مصوب ۱۳۸۳/۴/۷.
- ۷۳.** هیئت‌وزیران، ضوابط بکارگیری و استخدام در دستگاه‌های دولتی، مصوب ۱۳۸۱/۵/۳۰.

**۷۴-** Arren. Richard C. ۱۹۹۶. The empty company: morality and job security. Personal Review ۲۵(۶) ۴۱-۵۳

**۷۵-** Fairbrother. Kerry, and et al. ۲۰۰۳. Workplace dimensions ,stress and job satisfaction. Journal of Managerial Psychology ۱۸ ,(۱).

**۷۶-** Conger J. A & Kanungo, R. N (1988). The Empowerment process: interacting theory and practice. Academy of management review. V13 .N3 pp: 471-482.

**۷۷-** Chen. Chen Jui et al. (۲۰۰۵) Leadership Effectiveness .Leadership style and employee readiness. Leadership & organization Development Journal ۲۶(۴).

**۷۸-** Herzberg .B. Mausner and B. B. Synderman .The Motivation to work ( wc. ed;New York: john Wiley and sons Inc. ۱۹۵۶).

**۷۹-** Jones Gareth. R. & George. Jennifer. M (2003) . Contemporary Management. Third Edition. McGraw. HILL.

**۸۰-** Larson. Linda L (۲۰۰۴) Internal auditors and job stress. Managerial Auditing Journal ۱۹(۹) ۱۱۱۹-۱۱۳۰.

**۸۱-** Noe. R. A. . Hollenbeck. J. R. Gerhart. B. . and Wright. P. M (2000) Human Resource Management: Gaining a Competitive Advantage. 3rd ed. Boston: Mc Graw-Hill.

**82**-Spritzer. G. M. (1995) "Psychological empowerment in the work place dimensions . measurement. and validation". academy of management journal. Vol. 1372- 1445.

**83**-Kolins. Rebecca (۲۰۰۵) seeing stars: human resources performance indicators in the National Health Service. Personnel Review ۳۴(۶) ۶۳۴-۶۴۷.

**84**-Stone. ۲۰۰۴. Human Resource Management.



## " تربیت معلم و پارادایم های نوپدید "

خداداد عزیزی: فوق لیسانس فلسفه

چکیده: روند تحولات جهانی تربیت معلم در دو دهه ۶۰-۵۰ میلادی تابعی از تحولات اجتماعی است. تحولی که پارادایم های نو پدید آن در پرتو تئوری آشوب، اولین ضربه را بر پیکر پارادایم های سنتی مدیریت وارد ساخت. همچنانکه پدیده جهانی سازی و جهانی شدن مبتنی بر سبیل هزاره سوم یعنی الکترونیک و بیولوژیک موج سوم تحولات اجتماعی را در آستانه موج چهارم با سبیل نانو تکنولوژی و نانوبیولوژیک قرار داد انچنان پر شتاب و فزاینده که تمام معارف و معرفت های یقینی را به معرفت غیر یقینی تبدیل ساخت.

در این عرصه و عصر، حقایق و معارف پلورالستیک (همواره متحول و متکثر) شدند و موجبات تغییرات محیطی و ارزش های کلیدی سازمانها (Covening values)<sup>۴۳۲</sup> را فراهم آوردند.

برهمن اساس تاریخ و تاریخ مندی رخدادها و پدیدارها، مبنای نگاه و نگرش به تربیت معلم و پارادایم های نوپدید شد و این پیشنهاد به مورد تحقیق در آمد. از آنجاییکه تحولات معرفتی در بیرون ریختن و بیرون درآمدن تغییرات محیطی مهم و موثر شمرده شد آن را مقدم فرض کرده و در این مجال و مقال تربیت معلم به عنوان یک سازمان، مورد بررسی تغییرات محیطی قرار گرفت.

از این رو در تغییرات محیطی، ارزش های کلیدی بر استراتژی عملی، اهداف فراسازمانی بر اهداف سازمانی، سرمایه های فکری بر سرمایه اقتصادی، فرهنگ گرایی بر ساختار گرایی مقدم و مبین سازمانی فرانوگرا با ساختاری فراساختارگرا (مجازی، پارتندی، بدون مرز) در این تحقیق بشمار آمدند.

باری محقق حیات، بالندگی و جاودانگی تربیت معلم را در تولید مثل پارادایم های نوپدید که زاده تحولات معرفتی این هزاره است بعنوان مزیت فرارقابتی در پهنه فرهنگ ایرانی اسلامی به پیشنهاد در آورده است.

واژگان: پارادایم، مدیریت دانش، مدیریت اجتماعی، اعجاز گران مدیریت، تاریخمندی، فرهنگ،

### مقدمه:

نگاه به تاریخ صد ساله تربیت معلم. نگاه و نگرش به یک رودخانه جاری و در جریان است نگاه به بازیگران (عوامل و عناصر درون سازمانی) و تماشاگرانی (عوامل و عناصر برون سازمانی) است که به آن نهال نوپای تربیتی مجال بسط و شکوفاشدن را دادند تا تاریخ آن را نه از گذشته ی آن بل از روی ثمرات اجتماعی امروزین (سرمایه اجتماعی) آن بازشناسند. ثمره ای که در پهنه فرهنگ بحسب اعتبار و اصلتش (سرمایه فرهنگی) به رشد و نمو خود استمرار بخشید و با اتکا به سرمایه فکری، زمینه ی تولد و تکثر (تولید مثل) آن نهاد تربیتی را فراهم آورد.

<sup>۴۳۲</sup> - یادگیری دو حلقه ای و تغییر نرم و پارادایم

باری در مسیر بی انتهای رشد و توسعه علوم ، نقطه عطف معدودی ایجاد شد که چرخش و دگرگونی های شگرفی را پدید آورد . جهانی نیوتونی با نقطه عطف نظریه نسبیت و نظر نسبیت با چرخشی به سوی نظریه آشوب و بی نظمی طرح های تازه را در دنیای علم ایجاد کرد این تغییرات اساسی ، دگرگونی های بنیادی که یک حوزه اندیشه را با تمام تئوریها ، مدل و چارچوب های ذهنی آن به کنار می گذارد و حوزه دیگری را بنا می نهد . تغییر در پارادایم نام نهادند ( الوانی ، ۴۳۹ ، ۱۳۸۸ )

حقانیت و درستی بی چون و چرای این پارادایم ها از سویی رکود و سکون را در نوآوری و خلاقیت های علمی بوجود آورده و پویایی دانش را دچار نقص ساخت به همین جهت در ذهن نظریه پردازان و اربابان اندیشه این وسوسه بوجود آمد که ممکن است پارادایم ها و مجموعه قواعد و علوم متعارف مورد قبول ، دچار خطاهای اساسی است این تردید سنت برانداز و تحول آفرین زمینه ی بسیاری از تغییرات محیطی و تحولات اجتماعی را فراهم آورد و سبب پدید آمدن جامعه اطلاعاتی یا جامعه دانایی محور گردید (( میسون ۴۳۳ )) دانایی را به شکل شبکه آب زیرزمینی تشبیه می کند که سبب ایجاد و بقای آن چیزی می شود که ما بر روی زمین از آن بعنوان حیات یاد می کنیم.

ایجاد تغییرات بنیادی در جامعه و برای جامعه ایجاب می کرد که " بازاندیشی درباره آنچه آموزش و پرورش باید عرضه کند و بازسازی نهادهای آموزشی برای عرضه آنچه از آنها انتظار می رود و باز آفرینی نظام های آموزشی پرداخته شود. ( فریده مشایخ و عباس بازرگان ، ۲۳ ، ۱۳۸۵ )

از این رودر این هزاره حیات ، بالندگی و جاودانگی ، سازمان ها ربا پارادایم شیفت و تغییر ارزش های کلیدی روبرو کرد که معلول تحولات معرفتی و تغییرات محیطی در پهنه فرهنگ بحساب می آیند . اهمیت این مقال در بازاندیشی ، بازسازی و باز آفرینی غیر خطی اهداف فراسازمانی و استراتژی های کلان (بوم) و راهبردهای توسعه ای ملی و فراملی است که بارویکردی فرهنگ گرایانه به تمامی ره یافت های مدیریتی و الگوهایی سازمانی بعنوان مزیت فرا رقابتی مورد توجه قرار داده است.

### مبانی نظری پارادایم های نوپدید:

#### معرفت شناسی ، هستی شناسی ، انسان شناسی ، ارزش شناسی

از آنجاییکه دانش طی فرایندی محصول دستاوردهای نظام های فکری و معرفتی است شایسته است در یک تحلیل معرفت شناسی و جامعه شناختی مبانی نظری آن مورد تبیین قرار گیرد تا از مسیر وافق چنین نظام هایی آگاه و مدیریت آن برای همگان فراهم گردد در غیر اینصورت جهانی خواهیم داشت که تمام اراده ها را در خود خواهد بلعید و آدمیان محکوم به سر نوشتی خواهند شد که کمترین دخل و تصرف در آن معنا می یابد از طرفی لوازم آن، تمام ساختارهای اجتماعی ، اقتصادی ، فرهنگی و غیره را تحت تاثیر خود قرار خواهد

داد. آلن تافلر<sup>۴۳۴</sup> در کتاب " شک آینده " مستقیماً به سازمانهایی با ساختار مدیریت شبکه ای اشاره نموده و نتیجه می گیرد که ما هم اکنون سوار بر موج تکنولوژی در حال پیشروی به سوی آینده هستیم اگر خود در این مسیر حرکت نکنیم در سالهای آینده بازار هدف و مصرف کشورهای توسعه یافته قرار خواهیم گرفت بنابراین اهمیت تحقیق ، آموزش و یادگیری برای سوار بودن بر این موج بسیار حیاتی می باشد

امید می رود مبانی نظری موج سوم و پارادایم های نوپدید معرفتی آن ، مخاطبین را در گستره وسیع از داده ها و عقاید و مسایل تازه قرار دهد چرا که این موج، بنیادی ترین فرضیات ما را متحول می کند.

دوران پست مدرن دوران پست کرشکال هم نامیده اند دورانی که باید از نقادی عبور کرد به ماوراء نقادی رسید دورانی که خدا هیچ جانشینی ندارد و صحنه از هرگونه اصل مستقل و تقدسی خالی شده است ( سروش ۱۳۸۴، ۳۵۵)

در این دوران قطعیت و جذمیت نظام های سنتی، ضرورت ، بدهت و کلیت، جای خود را به ابطال پذیری داد پوپر<sup>۴۳۵</sup> بیان می کند ابطال پذیری صرف نیست که تکلیف بقا و زوال نظریه را روش می کند . بلکه بحث و مناقشه عرف اهل علم و بالاخره پذیرفتن یک مورد بالفعل یک نظریه است که آن را از صحنه علم ( با فراهم آمدن شرایط دیگر) می راند . ( حبیبی، ۱۳۸۶، ۱۸۷ )

در همین راستا شما با اندیشه ای انارشیستی روبرو می شوید که با بهره گیری از همه ظرفیت های موجود و تاملات و انتقادات متفکران فلسفه علم به نقادی بنیان بر افکن درباره اعتبار داده های تجربی می پردازد وی بیان میکند که علم ذاتاً امری انارشیستی است فایربرد<sup>۴۳۶</sup> در کتاب خود می آورد انارشیسم هر چند شاید فلسفه جالبی نباشد ولی قطعاً درمان بسیار خوبی برای معرفت شناسی و فلسفه علم خواهد بود ( حبیبی، ۱۳۵۲، ۲۴۷) بنظر میرسد تاریخ علم گویای دو حقیقت است یکی تلاش اندیشمندان بیش از آنکه به اثبات یک پارادایم بینجامد به ابطال آن پرداخته شده است . دوم آنکه ناممکن بودن دستیابی به معرفت یقینی است از این جهت رای کوهن<sup>۴۳۷</sup> قابل تامل است وی با رویکرد جامعه شناختی، تحول علمی را در ساختاری پنج مرحله ای تبیین میکند . از فهم واقعیت وارایه دیدگاه و نظرات با عنوان پیشا علم یاد میکند و علم هنجاری و عادی را دارای الگو و پارادایم میداند و بحران و انقلاب را در ناتوانی از حل معضلات موجود و ناتوانی از پاسخ گویی به نیاز های روز می داند مضافاً ظهور پارادایم رقیب را هم مزید آن می گیرد (حبیبی، ۱۳۵۲، ۲۲۰)

آری در دیدگاه کلی میتوان مختصاتی از معرفت شناسی پست مدرن را برشمرد که به نحوی به سایر ابعاد معرفتی این هزاره توجه و اهتمام دارد از آن جمله:

<sup>۴۳۴</sup> Alvin Toffler

<sup>۴۳۵</sup> Karl popper

<sup>۴۳۶</sup> Paul feyerabend

<sup>۴۳۷</sup> Leonard cohen

**تعقل گرایی:** پست مدر نیست تعقل گرایی ابزارانگارانه مدرنیسم را مورد نقد قرار داده و تعقل جوهری و خرد خود بنیان را به رسمیت می‌شناسند و هرگونه اعتبار و حجیت گزاره‌ها را بر اساس آن می‌سنجند.

**زبان:** عنصر زبان را که در مدرنیست ابزار تعقل مفاهیم به شمار می‌رفت را با تردید همراه ساخت و به گونه‌ای که ویت گنشتاین<sup>۴۳۸</sup> اشاره دارد زبان، معنی خود را از ذهنیات فرد نمی‌گیرد بلکه مرادوات اجتماعی و فرهنگی معنی زبانی را مشخص می‌سازند (الوانی، ۱۳۸۸، ۴۰۷)

**نسبیت:** نسبیت گرایی نشان می‌دهد از به رسمیت شناختن بی‌اعتمادی به عقل است گویی خاری است که در چشم فرورفته اما این دوران خار را به رسمیت شناخته است و کوشیده می‌شود تا به خرد گفته شود که سرنوشت تو این است که با این خار بسازی و زندگی کنی فوکو<sup>۴۳۹</sup> در تاریخ دیوانگی بیان می‌کند در پست مدرن دو چیز پرده‌اش دریده شده است غفلت و یقین (سروش، ۱۳۸۴، ۳۶۲)

**خرد و خود باوری:** اکثر متفکران پست مدرن بر این باورند که عقل ذاتا مدعی جهانگستری و فراگیری است و در نتیجه گرایش به مطلق باوری از دل خود می‌پروراند به همین گمان خود باوری مدرن و ادعای فراگیری و جهان گستری آن ایدئولوژی، مناسب برای نظام توتالیتری است (شاهرخ حقیقی، ۲۱، ۱۳۸۱)

**تک منبعی:** لیوتار<sup>۴۴۰</sup> می‌نویسد اکنون تک گویی این راوی به پایان رسیده است و پسامدرن در واقع به معنای خلاص شدن از زیر بار راوی و روایت تک گویی (تک صدایی و تک منبعی) می‌باشد (لطفی، ۱۳۴۸، ۳۷۸)

**سوژه:** مقصود این است که گفته‌ها بر مبنای تجربه شخصی بنا نهاده شده است و به اشیاء از دیدگاه خود می‌نگریم و شاید ایده‌ال‌های ما در بردارنده میزان معینی از علایق شخصی مبتنی بر داوری است این مطلب به یکی از تعاریف سوژه به عنوان خود آگاه و دارای تفکر و احساس نزدیک است (گلن، ۱۳۸۴، ۲۳۴) به عبارتی واقعیت رنگ باور هایمان و حقیقت رنگ نگاه و نگرشمان به واقعیت می‌شود.

**گفتمان:** گفتمان مانند سوژه بسته به این است که چه کسی آن را به کاری می‌برد معنای بسیار متفاوتی در بر خواهد داشت در حالی که گفتمان گاه توانایی تعیین چیزی بیش از قلمرو کلی باز نموده‌ها را ندارند (گلن، ۴۴۱، ۲۶۳، ۱۳۸۶)

**حقیقت عینی:** پست مدرنیست‌ها هیچ معیار حقیقی و عینی را باور ندارند و معتقدند جهان از طریق زبان ظهور می‌کند و هیچ دانشی نمی‌تواند دانش واقعی را توصیف کند چرا که معانی ساده وجود ندارد (احمد رهنمایی، ۱۳۷۰، ۱۹۱)

<sup>۴۳۸</sup> Ludwig Wittgenstein

<sup>۴۳۹</sup> Paul Michel Foucault

<sup>۴۴۰</sup> Lyotard

<sup>۴۴۱</sup> Cehlen

**در جستجو اصالت :** پست مدرن جستجوی اصالت را کنار می گذارد و از بی اصالتی استقبال می کند بدلیل آنکه پافشاری بر معنای حقیقی پدیده ها تصویری خیالی است تنها صورتهای خاص از واقعیت می تواند داشته باشد زیرا بیرون از مخلیه انسانهای مشتاق وضعیت اصیلی وجود ندارد ( فرانک و بستر<sup>۴۴۲</sup>، ۱۳۸۳، ۳۵۹)

در بحث ارزشها درپسا مدرنیسم باید گفت بی اعتقادی به هرگونه ارزش به نوعی به عنوان یک ارزش های پذیرفته شده به حساب می آید نسبییت گراییی به معنی اینکه ارزش امری مطلق و از پیش تعیین شده نیست و هیچ چیز فی نفسه نمی تواند واجد ارزش باشد چرا که جهان را هدفی نیست که حرکت به سوی آن ارزش باشد. از این رو افراد هستند که ارزش ها را در نظام فکری می آفرینند به این معنا " پست مدرنیسم" را بیشتر باید نظام الگو سازی به شمار آوریم که یگانه قوانین اساسی اش این است که هر شخصی بایستی خود به ارزش ها، ترجیحات ارزشی و رویکرد هایش نظم بخشد (جان آرگیبنز<sup>۴۴۳</sup>، ۱۳۸۱، ۱۳۲)

بنابراین پست مدرن تمام ادعا های واقعی بودن را انکار می کند و بیان می دارد که هیچ چیزی نمی تواند حقیقی باشد چرا که همه چیز ساختگی است نه تاریخ واقعی و نه سنت واقعی وجود دارد اصالت بیش از ساختن و اختراع کردن نیست لذا تاکید پست مدرنیسم بر گوناگونی در تفسیر شیوه های زندگی و در نظام ارزشی، دقیقاً منطبق بر رها کردن اعتقادات به اصالت است.

در روش شناسی و متد لوژی حاکم بر پست مدرنیسم طبیعی ترین روش مشاهده است اما بیش از مشاهده بر روش هرمنوتیک تاکید است. از این رو در این متد که پژوهشگر همواره خود را در برابر یک کل قرار و پیش فہش را در داوری وارد می کند و با درک واقعیت از درون و بیرون امکان فهم بهتر را برای خود فراهم می سازد در مکتب پدیدار شناسی که هایدگر<sup>۴۴۴</sup> در مقام نزدیک شدن به خود اشیاء است، و معتقد است در امر پژوهش می کوشیم که پدیده ها با پدیدار شدن شان به توصیف در آیند تا مرز معینی با سایر پدیده ها پیدا کنند و بر اساس روابط تاریخی و روان شناختی پدیدار را دریابند و در پایان متدولوژی دیالکتیک مبتنی بر تز، آنتی تز و سنتز تاکید است ولی دیالکتیک گاه رنگ خطابی، گاه جدلی و گاه رنگ برهانی بخود می گیرد. ( فرزین بانکی، فریدریش کارل، ۱۹-۱۷، ۱۳۷۸)

انسان شناسی پست مدرن متأثر از معرفت شناسی و هستی شناسی آن دوران است به گونه ای که انسان در مباحث علوم تجربی و انسانی یکه و یکتا تعریف شده و می شود و لذا از تعاریف کلی مبتنی بر ذات گرای فاصله گرفته و براساس مختصات فردی به ارائه تعریف می پردازد از این رو پست مدرن به تعداد انسانها تعریف ارائه می دهد. در نتیجه "انسان شناسی در این هزاره همواره در کانون توجه فلاسفه تعلیم و تربیت قرار داشته است زیرا از یک سو چگونگی معنا و هدف زندگی تعیین کننده مسیر تربیتی اوست و از سوی دیگر کشف اصول تعلیم و تربیت که مستلزم بررسی دقیق جنبه های مختلف حیات انسان است ( شریعتمداری، ۱۳۷۶، ۲۲)

<sup>۴۴۲</sup> Frank webster

<sup>۴۴۳</sup> John r gibbins

<sup>۴۴۴</sup> Heideggere



آرا اندیشمندان پست مدرن خود گویای است بر این حقیقت که انسان از منظر هریک از آنان تعریف خاصی و جنبه های خاصی مد نظر قرار گرفته است .

فوکو و دریدا<sup>۴۴۵</sup> که نمایندگان اصلی فلسفه پست مدرن هستند بر این اعتقادند که سخن از " حقیقت انسان و ویژگیهای ذاتی موجودی است که پیچیدگی فراوانی دارد بنابراین تعریفشان بر اساس اوصاف ماهوی اش اگر ممکن باشد مفید نیست ( منوچهری ، ۱۳۷۶، ۱۷)

هایدگر<sup>۴۴۶</sup> بر این نکته تاکید دارد که "انسان یگانه باشنده است روی زمین که درباره هستی به پرسشگری می پردازند و تفاوت انسان با سایر موجودات ناشی از آن می داند که انسان نه فقط هست بلکه فهمی از آنکه کیست دارد ( احمدی، ۱۳۸۲، ۲۵۰)

همین طور نیچه<sup>۴۴۷</sup> در خصوص انسان بیان می دارد که "روح ، خود، تفکر جان ، اراده..... هیچ کدام وجود ندارند همگی خیالاتی هستند و به هیچ کار نمی آیند از این رو انسان به جای کشف معنای زندگی به خلق معنا پرداخته و می پردازد . وی پس از طرد معنای ما بعد الطبیعی به معنای زمینی و انسانی متوسل شده است ( آشوری، ۱۳۸۲، ۲۱۳)

باید ادغان داشت که انسان پست مدرن بیشتر بر شرایط فرهنگی توجه و تاکید دارد تا به جنبه های روان شناختی لذا انسان و معنویت و حتی دین رنگ و بوی فرهنگی بخود گرفته است به تعبیری انسان محصول گفتگو و گفتمان عصر خویش و بازیها و نیروهای اجتماعی سیاسی است از این دیدگاه هدف زندگی انسان شکستن ارزش های گذشته و ارزش آفرینی دوباره است ( صفدری، ۱۳۷۸، ۴۴)

### تحولات اجتماعی و آموزشی هزاره سوم

امروزه ما با جامعه ای سرکار داریم که مشخصه بارز آن این است که دانش ، آفریننده اصلی هر تحولی به شمار می رود بگونه ای که هویت آدمی را در گرو خود گرفته و دارد به تعبیری ما آنیم که میدانیم همینطور بیانگر تاثیر عمیق جامعه دانش بنیان و اطلاعاتی در فرهنگ و لایه های زیرین آن می باشد.

واقعیت آن است که انقلاب اطلاعاتی یک خصلت جهانی دارد نظام های پیچیده و تصمیم گیری در جهان پیشرفته امروز به نظام های پیچیده تکنولوژی اطلاعاتی و نرم افزارهای توانمند وابسته است ( منوچهری، ۱۳۸۰، ۴۱)

از این رو مقبول ترین جامعه اطلاعاتی بر نوآوری فوق العاده تکنولوژی بنا شده است و مفهوم کلیدی که پیشرفت های خیره کننده در پردازش ، نگهداری ، انتقال اطلاعات در واقع به کاربرد تکنولوژی اطلاعاتی در تمام زوایای حیات اجتماعی انجامیده است.

<sup>۴۴۵</sup> Jacques derrida

<sup>۴۴۶</sup> Martin heidegger

<sup>۴۴۷</sup> Friedrich Wilhelm nietzsche

"سازمان دانش بنیان بعنوان یک نهاد اجتماعی برآمده از رهیافتی از تئوری سازمانها در دوره پسامدرن به شمار می رود که زیر ساخت های آن را تکنولوژی و فن آوری های نوین عصر اطلاعات تشکیل می دهد از ویژگیهای این دوره افزایش قدرت مغز ، تفکر و تصمیم گیری و دگرگونی در ماهیت کار است انتقال کار به خانه ، تسریع در امر تصمیم گیرندگان برای رقابت و انتقال اطلاعات ، عدم تمرکز سیاست و مدیریت ، کوچک و سبک کردن سازمانها ، عدم تخصص گرایی ، تعریف دوباره مقیاس ها ، روابط ، مفاهیم ، تکامل فرضیات بنیادی فضا زمان ، ماده و علیت..... است ( قدیمی، ۱۳۸۳، ۲۱)

در این تحولات مراکز آموزشی و دانشگاه مدرن به معنای اخص کلمه از قرن نوزدهم موضوعیت پیدا کرد از کسانی که در باب دانشگاه مدرن نظریه پردازی کرده است می توان به کانت<sup>۴۴۸</sup> ۱۷۹۹ اشاره کرد

از نظر وی دانشگاه روی مفهوم خرد خودبنیان ایستاده است منظور از خرد خود بنیان، عقلی است که انسان با استقلال کامل عقلانیت بورزد و تعهد ذهنی اش فقط به نتایج غیر قابل پیش بینی عقلانیت باشد نه تعهد به چیز دیگر. لذا کانت دانشگاه را نشانه بشریت جدید میداند که از این طریق، انسان خردورز و منتقد ابراز وجود می کند.

هومبولت<sup>۴۴۹</sup> ۱۸۰۹ نیز در اوایل قرن نوزدهم همین پروژه رادنبال می کند و دانشگاه را به مثابه نهاد تفکر مفهوم سازی می کند از نظر ایشان علم جدید یک فرهنگ تمام است فرهنگی است برای خود . لذا دانشگاه وقتی دانشگاه است که حیات منزه علمی در آن جریان داشته باشد.

ریدینگر<sup>۴۵۰</sup> ۱۹۹۶ در کتاب دانشگاه در معرض ویرانی آورده که دانشگاه در دنیای پست مدرن اگر ناگزیر شود به کارایی و بنگاه داری تقلیل پیدا کند در معرض انهدام قرار می گیرد زیرا از رسالت های اصیل علمی ، فکری ، نقد و روشنگری ، اکتشاف و خلاقیت باز می ماند از این رو بیان میدارد دانشگاهی که تمام فکر و ذکرش تدارک در آمد اختصاصی باشد دانشگاه نیست.

بودریو<sup>۴۵۱</sup> هم در کتاب انسان دانشگاه (۲۰۰۱) خود به نقد از آموزش عالی فرانسه دست می زند او بحث می کند که نظام آموزش دانشگاهی میدان نیروهاست می تواند در خدمت بازتولید نابرابری های سرمایه فرهنگی باشد و از طریق نظام معانی مسلط نوعی خشونت نمادین بوجود بیاورد نظام سلطه بر حوزه درس ، آموزش و پژوهش سبب می شود که خشونتی بر افکار و اذهان اعمال شود خشونتی که پلیس در خیابان نشان می دهد یا در زندان، یک خشونت فیزیکی است اما خشونتی بدتر هست که بر فضای یادگیری و اندیشیدن و فهمیدن می شود . لیوتار کتابی با عنوان شرایط ما بعد مدرن (۱۹۷۹) دارد و با عنوان گزارشی درباره دانش نوشته است که ترجمه فارسی آن با عنوان وضعیت پست مدرن به قلم حسینعلی نوذری است که فردریک جیمسون بر آن مقدمه زده است در این کتاب از دانشگاه شالوده زدایی می کند تو ضیح می دهد که هدف دانش در جامعه ماشینی مبادله کالایی است ارزشهای مبادله ای بازار بر دانش غلبه یافته است، درس میدهیم تا حقوق بگیریم.

<sup>۴۴۸</sup> Immanuel kant

<sup>۴۴۹</sup> humboldt

<sup>۴۵۰</sup> riddinger

<sup>۴۵۱</sup> bourdieu

مقاله می نویسیم تا ما را ارتقا بدهد ، کتاب تولید می کنیم تا بفروشیم و حق تالیف بگیریم . پژوهش می کنیم تا گزارشی به کارفرما تحویل دهیم و حق الزحمه ای دریافت کنیم و .... لذا دانش را با وضعیت بحرانی دچار کرده است که نقش تدارکاتچی برای نهاد های قدرت و ثروت پیدا کرده است و از تفکر انتقادی ، خلاقیت ، روشننگری و شور زندگی دانشگاهی خبری نیست.

و بستر<sup>۴۵۲</sup> ۲۰۰۱ هم از گم گشتگی اهداف دانشگاهی بریتانیا در دنیای پست مدرن سخن می گوید همینطور اسلاوتر و لسلاوی<sup>۱۹۹۷</sup> از سرمایه داری دانشگاهی تحت عنوان کارآفرینی سخن به میان می آورد.

دلنتی<sup>۴۵۳</sup> در کتاب دانش چالش آمیز دانشگاه در جامعه دانش (۲۰۰۱) چشم اندازی از امید را جستجو می کند و با تاسی به آرای هابرماس<sup>۴۵۴</sup> (۱۹۷۱) دانشگاه را از پشتوانه های اصلی دموکراسی و خرد ارتباطی میداند این دو ، دو عنصری هستند که هابرماس آنها را از کار مانده های طرح ناتمام مدرنیته میداند و واجد این ارزش میداند که هم چنان طلب و تمنا شوند لذا دانشگاه ها قابلیت هایی دارند که می توانند با مواجهه متاملانه از بحران های عصر پسا مدرن عبور کنند و به نقد خودشان پردازند.

از این رو دانشگاه ها می توانند از طریق کنش ارتباطی ارتقا یابند و به متن شهر ، حوزه های عمومی ، فرهنگ ، اجتماعات محلی ، نهادهای مدنی ، فضاهای گفتمانی ، ارزشهای مشترک بشری ، مسایل جهانی ، منطقه ای ، محلی و فضاهای مجازی چشم بدوزند و وارد شوند. (سید علی ناظم زاده، ۵۳-۱۳۸۶، ۵۰)

اینجاست که باز شدن در های دانشگاه به جامعه بمیان می آید و ضرورت دارد مراکز تربیتی و دانشگاهی در ارزش های کلیدی ، اهداف ، راهبردها و ... باز اندیشی ، بازسازی و باز آفرینی کنند تا به موزه آموزشی تبدیل نشوند

## مفاهیم اساسی:

### مفهوم تئوری آشوب

شاخه ای از ریاضیات است که به مطالعه سیستم های دینامیکی آشفته می پردازد سیستم های آشفته سیستم های دینامیکی غیر خطی هستند که نسبت به شرایط اولیه خود (t=0) بسیار حساس بوده اند تغییری اندک در شرایط اولیه چنین سیستم هایی باعث دگرگونی های بسیار در مرحله بعد خواهد شد رفتار سیستم های آشفته بظاهر تصادفی می نماید بااین حال هیچ لزومی به وجود عنصر تصادف در ایجاد رفتار آشوبی نیست و سیستم های دینامیکی معینی نیز می توانند رفتاری آشفته از خود نشان دهند.

آشوبناک بودن به منزله تصادفی بودن نیست بلکه نظمی در درون بی نظمی و قاعده ای در درون بی قاعدگی هاست . هنر مدیر یافتن این نظم از بطن بی نظمی ها برای تحقق اهداف سازمان است بعبارتی آشفتگی با ظاهری بی نظمی در همه جنبه های حیات انسانی جلوه می کند مهم این است که این آشفتگی ساختار مند

<sup>۴۵۲</sup> webster

<sup>۴۵۳</sup> delenti

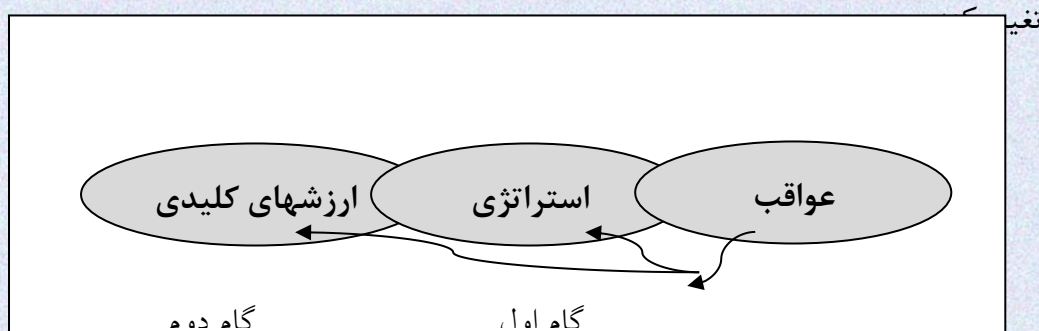
<sup>۴۵۴</sup> habermas

است. از این ساختار یافتگی پنهان و نهفته است که جاذبه های غریب حاصل می شوند و به کمک این جاذبه هاست که نظریه بی نظمی خبر از نظم غایی می دهد (الوانی، ۱۳۸۸، ۴۵۱)، بازتاب تئوری آشوب در مدیریت با توصیف چهار ویژگی عمده آن تئوری، بیشتر پدیدار خواهد شد. اثر پروانه ای، سازگاری پویا، خودمانایی و جاذبه های غریب برای اطلاع بیشتر به منبع آن مراجعه شود.

### یادگیری سازمانی

سازمان های یادگیرنده و یادگیری سازمانی به مثابه یک سیستم باز، صاحب اندیشه و زنده در نظر گرفته شده است که درگیر فراگردهای ذهنی پیچیده مانند پیش بینی، شناسایی، فعالیت های بهبود و توسعه منابع انسانی، فعالیت برنامه ریزی راهبری و به کارگیری و تسلط بر فن آوریهای جدید در سازمان، طراحی حل مساله می شوند (مهرمن، مهرمن<sup>۴۵۵</sup>، ۱۹۹۳، ۸۹).

کریس<sup>۴۵۶</sup> ۲۰۱۳ علت شکست سازمانها را در حکم فرما شدن فرهنگی که مانع یادگیری فردی و سازمانی می شود میدانند و در ادامه بیان می دارد که زمانی که مساله ای در سازمان به وجود می آید اولین گام حل مساله در سازمان، جستجو استراتژی دیگری است که با ارزش های کلیدی هماهنگ بوده و در راستای تحقق آن ها باشد گام دوم بصورت دقیق و نقادانه حاکم بر مساله بررسی می شود و این روش ممکن است به دگرگونی و تغییر ارزشهای کلیدی بیانجامد و در نتیجه چارچوب شکل گیری استراتژی ها



از این رو در سطح سازمان، سازمان ها یاد می گیرند که چگونه یادگیرند در واقع این نوع یادگیری در ارتباط با توسعه ظرفیت سازمان برای حل مشکلات، طراحی مجدد سیاستها، ساختارها، سیستم ها، تکنیک ها در مواجهه با تغییر مداوم در مورد خود و محیط که در آن قرار دارند است (حیدری تفرشی و همکاران، ۱۳۸۱، ۲۲۸).

### مدیریت دانش

امروزه سازمانهای دانش بنیان، بنیادهای توسعه پایدار جوامع محسوب می شوند و مدیریت آن، طیف وسیعی از فعالیت هایی است که برای مبادله یا ارتقاء سرمایه های فکری در سطح کلان بکار می رود در بر می گیرد. به همین علت مدیریت دانش، راز موفقیت سازمان ها در قرن ۲۱ و مزیت رقابتی برای آن سازمانها محسوب

<sup>۴۵۵</sup> mehreman

<sup>۴۵۶</sup> Chris argyris

می شود از این رو تیلور<sup>۴۵۷</sup> ۲۰۰۲ مدیریت دانش را حرکتی و جنبشی می داند که عصر آینده را مسخر خود خواهد ساخت .

در همین راستا مهمترین دستاورد مکتب فرانوگرایی و مدیریت دانش قراردادن شبکه به جای ساختار سلسله مراتبی است اصول تفکر شبکه ای مبتنی بر قبول دانایی همگان و رد اندیشه سلسله مراتبی در سازمان های دانش بنیان است.

اساسا رشد مدیریت دانش در سازمانهایی فراهم خواهد شد که ذهنیت سازمان معطوف به توسعه و کارو کاربرو مدیریت بنیاد دانش باشد . یادگیری خصلت ذاتی ، دائمی و مستمر همه اندام واره های سازمان باشد ، فرهنگ سازمانی غالب ، نوآوری وابداع باشد و انسان به عنوان خالقان ایده ارج نهاده شود و شایستگی اساس تصمیم گیری در سازمان باشد .

باری خلق دانش که مهمترین رکن مدیریت دانش محسوب می شود در یک الگوی چهار مرحله ای با نظریه الگوی (nonaka &konno 1998) قابل ارایه است.

فضای تعامل / ظهور عینی	فضای زایش / جامعه پذیری
فضای مجازی / ترکیب	فضای عمل / درونی شدن

در این الگو، اگر دانش بشری را به کوه یخی تشبیه کنیم بخش کوچک آن دانش مدون است و بخش اعظم و بزرگتر آن دانش نهفته است. پولانی اهمیت دانش نهفته را در جمله ما خیلی بیش تر از آن چه می توانم بیان کنیم می دانیم به خوبی متذکر شده است . (پولانی<sup>۴۵۸</sup>، ۱۹۸۸، ۲)

### مدیریت اجتماعی:

جدایی سازمانها از محیط اجتماعی و مشغول شدن مدیران به اهداف سازمان و بی تفاوتی آنان به مسایل اجتماعی موجب گشوده شدن بابی جدید در مدیریت شد که آن را مدیریت مسایل اجتماعی یا مسوولیت اجتماعی نام نهادند.

توجه به محیط بیرونی سازمان ، از زمانی که نگرش سیستمی در مدیریت مطرح شد مورد ملاحظه مدیران بوده است ولی توجه به محیط خارجی به منظور بهره برداری از آن برای اهداف درون سازمانی است این امر به تحقق مسوولیت اجتماعی منجر نخواهد شد . لذا توجه به مصالح جامعه به دلیل منافع عامه و مستقل از منافع سازمانی، مسوولیت اجتماعی معنا پیدا می کند.

<sup>۴۵۷</sup> Frederick taylor

<sup>۴۵۸</sup> Polany karoly

به همین جهت مدیران امروزه علاوه بر مهارت‌های فنی، ادراکی، انسانی و تکنولوژیکی به مهارت‌های اجتماعی باید مجهز شوند (الوانی، ۱۳۸۸، ۳۲۳)

باری مدیریت اجتماعی به مثابه این است که سازمان و جامعه سرنشینان یک کشتی محسوب می‌شوند گزاف نیست اگر بگوییم سازمان‌های موفق آینده سازمان‌هایی هستند که بیش از سرمایه‌های فیزیکی، اقتصادی و انسانی به سرمایه اجتماعی اتکا دارند.

### اعجاز گران مدیریت

برای تحول و دگرگونی‌های بنیادی و اساسی نیازمند الگویی از رهیافت‌های مدیریتی در دوران کلاسیک و نئو کلاسیک و معاصر هستیم که بر بنیاد فرهنگ و الگوها و سرمایه‌های فرهنگی بتوانند مدیریت خود را به سازمان و جامعه منتقل کنند.

واژه Curu در انگلیسی به معنای کاهن بودایی و مرشدی روحانی است این واژه حامل توصیفی جدید از مدیریت است در آن، مدیریت صرفاً عملی ماشینی و برنامه‌ریزی نیست بلکه عملی روحانی است که الهام و اشراق و اعجاز را با فن و حرفه و دانش می‌آمیزد و ملغمه‌ای می‌سازد که پاسخ نیاز مدیریت سازمان‌های امروزی است.

جفت کات<sup>۴۵۹</sup> (۱۹۹۴) نظریه اعجاز‌گرو تحول‌آفرینی مدیریت را به اکسیرکیمی‌گران تشبیه می‌کند که ویژگی‌های مدیریت آن، سهولت ارتباطی در شناخت دنیای کاری، انسان‌کانون توجه، سرشت سازگار شونده و رشد‌یابنده، مشارکت افراد در تصمیم‌گیری، کاربردی بودن، نواندیش و نوآور، روح‌دهنده به سازمان، حماسه‌ساز و قهرمان و با نفوذ..... به شمار می‌رود (الوانی، ۱۳۸۸، ۳۹۵)

### فرهنگ

فرهنگ هر سازمانی میناتوری از فرهنگ جامعه به حساب می‌آید. تبیین سازمان‌ها بر حسب تئوری فرهنگ گرا بیانگر این نکته می‌باشد که تمام ره‌یافت‌های مدیریتی به نوعی بیان‌نگرانی‌های عصر خود و هم‌چنین زمینه‌های فرهنگی جوامع خود بشمار می‌آیند بعبارتی فرهنگ هر جامعه در ساختار، قوانین شرح‌شغل و نحوه انجام ماموریت یک سازمان متبلور می‌گردد در یک گزاره اجمالی فرهنگ‌ها، ساختار، سازمان را مشخص و معین می‌کنند نه ساختارها فرهنگ سازمانی سازمانها را (سوزان سی، شنادیر، زان لوتی بارسو، ۱۳۸۲، ۱۲۸)

بدیهی است که یک فرهنگ پایدار و کارا، اگر به گونه‌ای باشد که سازمان نتواند در برابر محیط واکنش نشان دهد به عنوان یک بدهی به حساب خواهد آمد.

باری تفاوت‌های فرهنگی جوامع است که بهترین روش مدیریت و شیوه انتقال آن را تعیین و مشخص می‌کند. بر همین اساس، ادگار شاین به نقل از گری همل<sup>۴۶۰</sup> بیان می‌دارد که تغییر یک سازمان بزرگ بدون شناخت فرهنگ آن غیر ممکن است از این رو انجام تغییر فرهنگی، چالش مهیب و دشواری است که معمولاً از عهده

<sup>۴۵۹</sup> jeffcutt

<sup>۴۶۰</sup> Cary hamel

مدیران کاملاً جا افتاده در فرهنگ های قدرتمند خارج است ان دسته از مدیرانی که از درون فرهنگ ها جوش خورده و هم هویت با آنها پیدا کنند به تغییر آن فرهنگ موفق می شوند.

در این راستا هافستد<sup>۴۶۱</sup> تحقیقی با عنوان اثبات نقش و تاثیر تفاوت های فرهنگی بر مدیریت در ۴۰ کشور دنیا و با جامعه ای بالغ بر ۱۱۶۰۰۰ انجام داده که نتایج آن گویای همین حقیقت است که فرهنگ ها مبین تفاوت مدیریت و استراتژی و ساختارها... است.

## پارادایم

نخستین بار در زبان انگلیسی، در قرن پانزدهم، به معنای یک مثال یا الگو بکار رفت از دهه ۱۹۶۰ این واژه در فلسفه علوم طبیعی کاربرد یافت و به یک چارچوب نظری و فکری ناظر شد (علی پور، ۱۳۸۸، ۱۳).

امروز پارادایم در سه زمینه کاربرد دارد کاربرد زبان شناسی به معنی دسته ای از دیسه ها با تبار و ریشه مشترکند که از میان آنها یک دیسه باید در شرایط دستور زبانی خاصی بکار گرفته شود. پارادایم در حوزه کسب کار به مجموعه ای از قواعد اطلاق می شود که مرزبندی را مشخص می کند و نشان می دهد که برای چگونگی حل مسایل و کامیابی در درون آن، چگونه باید رفتار کرد. پارادایم فلسفه و تاریخ علم که کوهن به دو نوع تاریخ نگاری اشاره دارد تاریخ نگاری زمینه زا، که براساس نقش آفرینی قهرمانانی هم چون گالیله و نیوتن روایت می کند و تاریخ عملی که با پیش چشم داشتن زمینه های اجتماعی علم، بررسی می کنند که کوهن شیوه دوم را دنبال می کرد و معنای پارادایم ها را هم بایستی در چنین بستری بررسی (مقدم حیدری، ۱۵، ۱۳۸۵)

بطور کلی کوهن پارادایم را به مجموعه از مفاهیم، باورها، پیش پندارها، نظریه ها، قوانین، ابزار اندازه گیری و شیوه کاربرد آنها، قواعد، موازین، روش شناختی و هم چنین مجموعه ای از تعهدات متافیزیکی و هنجارهای شبه اخلاقی جامعه اطلاق می کند (حبیبی، ۱۳۸۷، ۲۱۵)

## دیدگاه های تربیتی پست مدرن

تعلیم و تربیت در جهان کنونی از مرز تعریف و تبیین واژگان عبور کرده و در نظام های اجتماعی و فرهنگی جوامع از معانی متکثری برخوردار شده است. به تعبیر تودژ تیلین<sup>۴۶۲</sup> ۱۹۸۹ آنچه که پست مدرن می بیند بحران فرهنگ است و آنچه که می ستاید نگرش بت شکنانه است و آنچه که رد می کند یقین است.

لازم به ذکر است که منشاء تفاوت نظام تعلیم و تربیت پست مدرن را باید در رویکرد های تاریخی، فرهنگی، جامعه شناسی و فلسفی و اقتصادی مدرنیته دنبال کرد (دلوری، ۱۳۸۲، ۱۰) از آن جمله تفاوت ها و رویکرد هادر پست مدرنیسم کثرت گرایی حقایق چند گانه، عدم اعتماد به داستانهای بزرگ، کلی و مطلق، عدم اعتماد به کلیت و فرا روایت، پایان نظریه های کلان، شکاکیت اخلاقی و معیارهای مختلف وهم چنین، گرایش به جهانی کردن فرهنگ ها و جریان فکری و استیلای فرهنگی است (باقری، ۱۳۷۵)، نقش انتقادی بعنوان

<sup>۴۶۱</sup> Geert hofstede

<sup>۴۶۲</sup> todge

شهروند منتقد به جای شهروند خوب (ژیرو<sup>۴۶۳</sup>، ۱۹۹۹، ۶)، عنصر دیگر و دیگران به معنی شنیدن صدای دیگران (نجاریان، ۱۳۸۲)، اهمیت زبان بعنوان معنا بخش (بشریه، ۱۳۷۷)، لزوم احترام به تفاوت ها و آزادی عقیده (دریابندری، ۱۳۷۴) لزوم سوال و پرسش و تفسیر متکثر (فرمehینی فراهانی، ۱۳۸۹) همه محصول دوره تاریخی -جامعه شناسی پسا نو گرایی است این دوران پرسش و نگرش های جدیدی را با خود به همراه آورده است به گونه ای که با ظهور فرانوغرایی اغلب پیش فرض هایی را که افکار و اندیشه های علمی مدرن را شکل داده به چالش فرا خوانده شده و دستخوش تردیدهای اساسی اند.

درباره هدف و اهداف تربیتی مدرن اتفاق نظر واحدی نداریم برخی خود فرمانی و آزادی و برخی عقلانیت و پرورش قوای عقلانی را هدف می گیرند البته این رویکرد در پسا فرانو گرایی به سمت هدف های اجتماعی میل پیدا کرده است. هدف هایی هم چون، تربیت شهروندان انتقادی، فراهم کردن شرایطی برای برقراری دموکراسی رادیکال، تاکید و توجه بر گفتمان سازنده دانش، بررسی تفاوت و نظام های متفاوت به عنوان یک هدف تربیتی، بها دادن به عملی بودن دانش ( دانش آموزان تولید و مصرف کننده به شمار آیند نه داننده آن) توجه به فرهنگ عمومی و مطالعات فرهنگی، خود آفرینندگی و تمرکز بر آموزش مهارت های پایه ای جهت انتقال ارزش های جامعه...

از این رو در تدوین و تبیین اهداف تربیتی مکاتب تربیتی اگزیستا نسیالیسم، طبیعت گرایان، پراگما تیسیم و ایدئولوژی های لیبرالیسم، آرمان شهر، ملی گرایی و محافظه کار و نظریه های نقادی، بازسازی اجتماعی و پیشرفت گریان بیش از سایر مکاتب در نظام تعلیم و تربیت پست مدرنیته موثر و مطمح نظر قرار گرفتند.

لازم بذکر است ساختارزدایی در پست مدرنیست کلمه کلیدی است که ان را به شالوده شکنی یا واسازی هم تعبیر کرده اند براین اساس این مفهوم برای اینکه بتوانیم در فرهنگ خود، بحران یابی کنیم و ریشه بحران را بشناسیم باید ساختار و قالب آن را باتیشه نقادی در بریزیم و بافت آن را با دیده نقد و تحلیل بازنگری کنیم. ازاین رونقد و نقادی نسبت به متن در ساختار زدایی از فرهنگی که در آن زندگی میکند ایفا خواهد کرد اسکال<sup>۴۶۴</sup> در این مورد که با متن چگونه میشود روبرو شد از سه گونه مواجهه سخن می گوید فعالیت اول خواندن متن و فعالیت دوم خواندن از فرامتن (تفسیر ما) و فعالیت سوم خواندن از موضع مخالف به صورت نقادانه است (مقاله خسرو باقری، ۱۳۷۹)

### نظریه های یاد دهی و یادگیری پست مدرن

آبراهام مازلو<sup>۴۶۵</sup> یکی از چهره های برجسته روانشناسی ۱۹۶۸ اعلام کرد من موج سوم روانشناسی (روانشناسی انسانگرانه) را یک حرکت انتقالی میدانم به منظور کسب آمادگی برای روانشناسی برتر موج چهارم یعنی روان شناسی ماورای فردی یا ماورای انسانی که تمرکز آن فراتر از نیاز و علایق انسانی و هویت، خودشکوفایی و مفهومیهای از این قبیل است بر جهان هستی توجه می کند (مهرمحمدی، ۱۳۹۲، ۲۳۱)

<sup>۴۶۳</sup> ciro

<sup>۴۶۴</sup> scull

<sup>۴۶۵</sup> Abraham maslow



برهمن اساس دیدگاه ماورای فردی تاکید بر شهود دارد و از طریق آن به یک وحدت نایل می آید که تغییر در رفتار محصول وحدت و یگانگی بین علم و عالم و معلوم است از این رو آرمان های تربیتی چنین رویکردی بر پرورش مهارتهای شهودی و تفکر خلاق تعلق می گیرد.

فرایند یادگیری در ماورای فردی، نگرش به جهان هستی است بگونه ای که فرد همواره خود را در یک کل ملاحظه می کند و معتقد است محیط آموزشی به رشد شهودی کمک می کند. همچنانکه نقش معلم، ایجاد همدلی و توجه به ظرفیت های درونی فراگیر است. این تفکر برگرفته شده از اندیشه های یونگ روان شناس سوییسی است و به یک تفکر جدید مذهبی که دارای صبغه متافیزیک و عرفانی است و با اندیشه های روانشناسی انسانگرایانه نیز همسویی دارد اشاره می کند.

باری دیدگاه های تربیتی مبنای مفهومی مورد نیاز را برای تدوین و تولید برنامه ها فراهم می سازند از آنجا که دیدگاه ها در تلقی خاص از انسان ریشه دارند. از حوزه های معرفتی بنیادی مانند روان شناسی، و فلسفه مشتق شده اند.

امروزه سعی میشود در برنامه درسی و تربیتی از چند دیدگاه تربیتی استفاده شود از این رو دیدگاه فرادیدگاه مورد بحث امکان ترکیب مجموعه دیدگاه های تربیتی را فراهم آورده است بگونه ای که دیدگاه سنت گرایی که مشتمل بر دیدگاه موضوعی، دیدگاه انتقال فرهنگی و دیدگاه مبتنی بر قابلیت هاست. که دل مشغولی این موضع فراگیر، حصول اطمینان از اکتساب ارزشهای پایه و هم چنین مهارتهای مورد نیاز برای ایفای نقش در جامعه است.

دیدگاه فرادیدگاه پژوهش / تصمیم گیری، شامل دیدگاه های شناختی، شهروندی دموکراتیک و رشد گرا است دیدگاه موضوعی و دیسپلینی را می توان به این مجموعه از دیدگاه ها افزود توجه این فرادیدگاه بر فرایند و بویژه پرورش مهارتهای پژوهش و تصمیم گیری است.

دیدگاه فرادیدگاه دگرگونی و بحرانی بر تغییرات فردی و اجتماعی تمرکز دارد که شامل دیدگاه های تغییر اجتماعی انسانگرایانه و ماورای فردی است (عابدی، مهر محمدی، ۱۳۸۸، ۵۳)

در دیدگاه تربیتی این هزاره، نظریه های برنامه درسی در نظام تعلیم و تربیت بیشتر به ابعاد درونی شامل افکار، احساسات و انگاره هادر پهنه فرهنگ و اجتماع نظر و تاکید ورزیده میشود هم چنان که در نظام مدرن به ابعاد بیرونی تاکید میورزیدند. از این رو مکاتب موضوعی، اجتماعی، رشدگرا، شناختی، انسانگرایانه و ماورای فردی به نحوی سیر و جهت محور مختصات این تغییر نگرش را در نظام تعلیم و تربیت مدرن و پسامدرن نشان میدهد ضمن آنکه باید مبنا تغییر نگرش در دیدگاه های تربیتی را در مکاتب روان شناختی و معرفت شناسی جستجو کرد.

باید یادآور شد که برنامه درسی پست مدرن بر مباحثی تاکید دارد که بطور خلاصه میتوان به رویکرد های پست مدرن نسبت به برنامه درسی اشارتی اینگونه داشت که:

تغییر در فرضیات اساسی برخی رشته های علمی، شنیدن صداهاى مختلف و غالباً فراموش شده، ترک قصه های بزرگ و طرفداری از قصه های کوچک در قالب بصیرت های فردی و شخصی و تجربه محلی، توجه بیشتر به روانشناسی، ادبیات، زیست شناسی، زیبا شناسی، تاریخ، برنامه درسی رادیکال غیرالتقاطی که در آن هر دانش آمو شخصی منحصر به فرد به شمار آید، تعلیم و تربیت بزرگترین محافظ نظام فرهنگی است، پرکردن گسست دانش و تربیت بین تئوری و عمل، به عنوان تفکر سیال، متنوع و در حرکت، امکان تفاسیر چندگانه، بازگشت به خودمان بعنوان سازندگان معنا، ارتباطات درون سازمانی و فرهنگی، دقت و توجه به ارتباطات، ارتباط بین احساس و منطق، توجه به مکان وزمینه، فهم تعامل عام و خاص، تعالی بخشیدن به دیدگاه های علت معلولی برای یک کل گرایی غیر خطی، نگرستن به جهان، متن مقدس نپنداشتن بلکه آن را بخشی از یک کوشش بی پایان در جهت انواع روایت ها و سنت هایی دیدن که می توانند باز خوانی شده، ارتباط بین دانش و تجارب یادگیری با جهان طبیعی و جامعه بین المللی، تاکید بر ابعاد هنری، ناعقلانی، شهودی و نمایشی فرد در فرایند یادگیری، دانشی است که ساخته شود به احتمال زیاد هنر زیبا شناسی آن بیشتر آشکار خواهد شد (محسن فر میهنی فراهانی، ۱۳۸۹، ۱۳۶-۱۴۶)

### ساختار سازمانی در هزاره سوم

از دهه ۱۹۹۰ سازمان ها در اندیشه موفقیت در سطح بین المللی و جهانی شدند. این اندیشه پس از انقلاب تکنولوژیکی و اطلاعاتی شدت بیشتری پیدا کرد از این رو بسیاری از جوامع و سازمانها برای انطباق با پدیده جهانی شدن به سازمانی مجازی روی آوردند.

البته مفهوم سازمان مجازی دائماً در حال تغییر و تحول است برخی توسعه فناوری اطلاعات و افزایش ظرفیت های ارتباطی هم چون شبکه های جهانی و هوش مصنوعی را در تکامل آن ذی مدخل قلمداد کرده اند و برخی سازمان مجازی را سازمانی می دانند که بسیاری از فعالیت های خود را از منابع خارجی تامین می کند و بزعم گروهی دیگر شبکه ای از سازمانهاست که اگر چه خود موجودیتی مستقل ندارد کارایی و اثر بخشی آن افزوده تر از سازمان های بزرگ و مستقل است (الوانی، ۱۳۸۸، ۳۸۳).

بدین ترتیب عامل مهم در مجازی بودن چنین سازمانهایی واگذاری فعالیت ها به سازمانهای دیگر است هر چه قدر این واگذاری گسترده تر باشد سازمان پیش تر بسوی مجازی شدن حرکت کرده است سازمانهای پابندی، سازمانهای شبکه ای و سازمانهای بدون مرز همه روایت های متفاوت از مقوله ای واحد به نام سازمان مجازی هستند.

(گلک<sup>۴۶۶</sup>، ۱۹۹۰، ۵). معتقد است که در مطالعات سازمانی پست مدرن به جای بورکراسی های ساختار یافته که در آن ها تقسیم کار و تخصص گرایی دقیق انجام شده است و همه عوامل استاندارد بوده و از قبل تعیین شده اند سازمانهای بدون ساختار و بدون تقسیم کار قرار دارند چرا که تاکید بر بی ثباتی در سازمان انعکاسی شرایط اقتصادی و اجتماعی پست مدرن است به این ترتیب هیچ گاه نمی توانیم به یک ساختار کامل و قطعی برسیم

که پاسخگوی نیازها در تمام شرایط باشد بعبارتی ساختار سازمانی در یک رابطه گفتمانی با محیط، خود را تغییر می دهند.

لازمه دستیابی به چنین ساختار کارآمدی، شناخت دقیق ویژگیهای هر سیستم اجتماعی در روابط با مسایل ساختاری و عملیاتی ..... می باشد تا سازمان را در رابطه با همسازی و پاسخگویی مداوم به محیط بیرونی مربوط کارآمد تر کنند (ناصر فقهی، ۱۳۸۱، ۱۲۸)

باری ساختار فراساختارگرا در برگزیده تمام ویژگیهای برشمرده شده فوق میباشد به نحوی که باافزایش ظرفیت های ارتباطاتی و بی ثباتی محیطی امکان هرگونه تغییر در اندام واره های سازمانی را فراهم می آورد.

### الگو و مدل مفهومی پیشنهادی

الگوی ارائه شده مبین گسست دانشی مبتنی بر تحولات معرفتی و تغییرات محیطی در پهنه فرهنگی است که تاریخ مندی نهاد تربیتی را، با پارادیم شیفت و ارزش های کلیدی روبرو کرده است. بطوریکه همه اندام واره های سازمانی را بصورت خطی و غیر خطی تحت تاثیر قراردادده و میدهد. لذا بطور اختصار به برخی از مهمترین اختصاصات این مدل اشاره میگردد.

- سرمایه فکری مبنای تحول محسوب شده و در پرتو مدیریت دانش، مدیریت اجتماعی و اعجاز گران مدیریت، سرمایه اجتماعی را هدف قرار داده است.

- براساس چنین الگو و رویکرد مدیریتی، اهداف سازمانی، فراتر از مرزهای سازمان خواهد رفت. و استراتژی سازمانی سازمان، بوم و راهبردهای توسعه ای ملی و فراملی را در بروشامل میشود..

- پارادیم های نوپدید در ذیل تئوری آشوب بصورت غیر خطی در سازمان شکل می گیرد.

- در این رویکرد و مدل، فرهنگ و عناصر فرهنگی جامعه، اهداف، استراتژی، نرم ها و سیاست های سازمانی و ساختار را معین می کند.

- سازمان در مرزهای سازمانی، همواره در رصد تحولات معرفتی و محیطی برای تولید مثل (تولید اطلاعات) است.

- در این مدل سازمان با تمام اندام واره هایش مستمرا در مقام و موقعیت فرایادگیری است.

- تمام مختصات این هزاره برای سازمان یک فرصت به شمار می رود.

- سازمان همواره در مقام نظریه پردازی، رویکرد چند پارادیمی و میان رشته ای دارد و در مقام طراحی، نگرش سیستمی بر بنیاد دانش را مبنای قرار می دهد و در اجرا، با نگاه پارتندی، شبکه ای، مجازی، بدون مرز و فراساختارگرا عمل می کند.

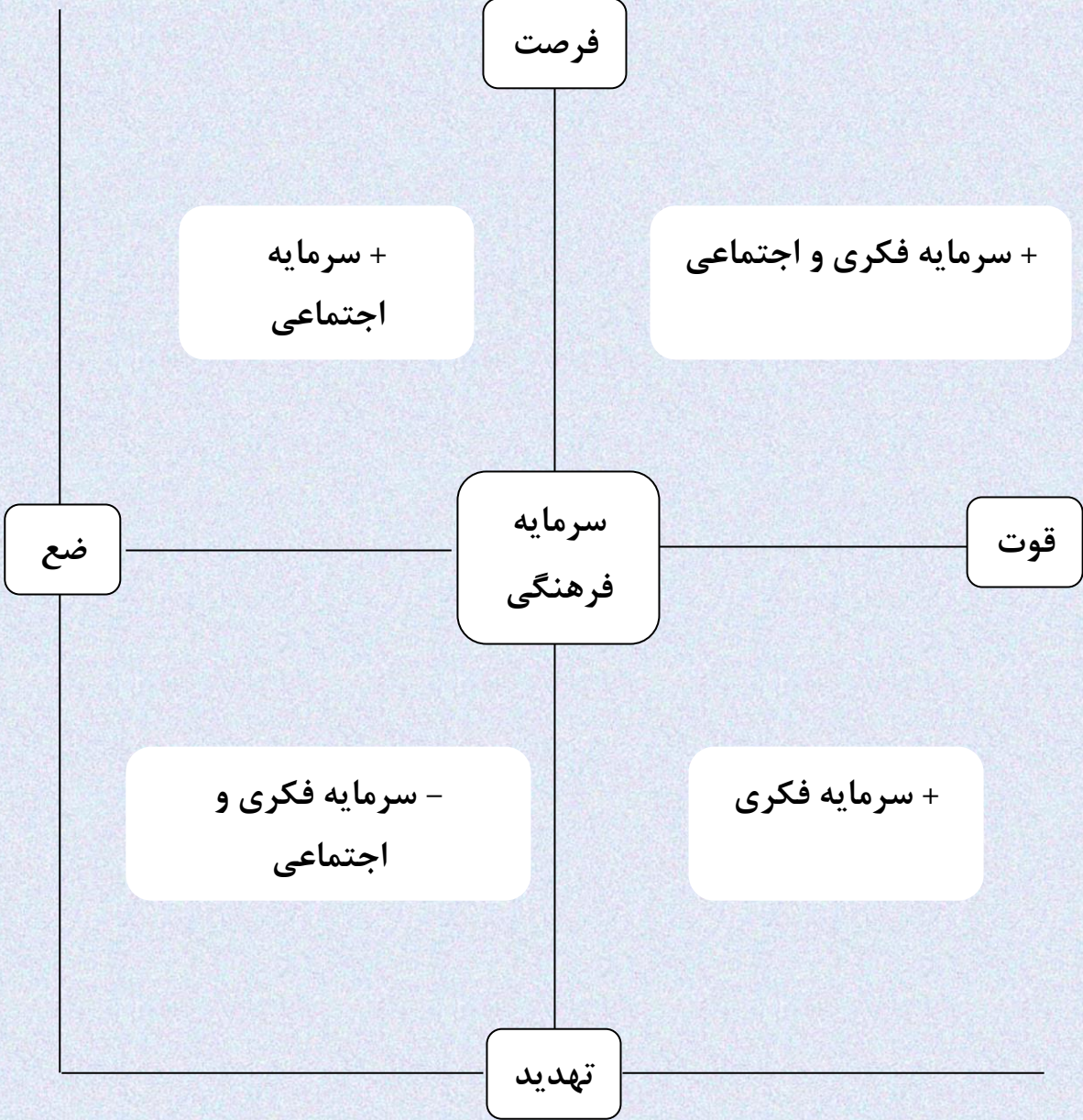
- تحولات معرفتی همواره علم هنجاری رادرمسیر بحران و انقلاب و پیشاعلم قراردادده و می دهد. وموجبات تغییرات محیطی را در پهنه فرهنگ و اجتماع ایجاد میکند.

-تغییرات محیطی موجبات تغییرات استراتژی عملی و در شرایط نامطمئن تغییرات بنیادی در ارزشهای کلیدی سازمان ایجاد خواهد کرد.

-در این مدل تغییرات محیطی متاثر از تحولات معرفتی و مبتنی بر مکاتب، ایدئولوژی، و تئوریهای معرفت شناسی، هستی شناسی، انسان شناسی و ارزش شناسی به تبیین در آمده و می آیند.

تذکار: طریقه محاسبه الگو و مدل ارایه شده در مجال این مقال نمی گنجد.

سازمان : مدیریت ، استراتژی ، منابع انسانی ، منابع مالی ، فرهنگ سازمانی ، ساختار ، تحقیق و ...



- ۱- معرفتی : مکاتب ، ایدئولوژی ، تئوریهها ( هستی شناسی ، معرفت شناسی ، انسان شناسی ، ارزش شناسی )
- ۲- محیط : اقتصادی ، اجتماعی ، سیاسی ، فرهنگی ، تکنولوژیکی ، رقابتی و ...

## یافته ها و نتایج:

مقاله با بیانی توصیفی مبتنی بر تاریخ و تاریخ‌مندی پدیدارها و تحولات معرفتی و تاثیر آن بر مبانی هستی‌شناسی، انسان‌شناسی، ارزش‌شناسی و تغییرات محیطی به نگارش در آمده است به نحوی که پارادایم‌های نو پدید و ارزش‌های کلیدی در این هزاره مهم بشمار آمدند. هم‌چنین مقوله‌ی فرهنگ، هم‌درمقام نگاه و نگرش به موضوع پژوهش (کجا ایستاده ایم) و هم به عنوان پهنه‌ی تحقق و به اجرا در آوردن تغییرات محیطی منظور شده است.

رصد مبانی نظری تحولات معرفتی مبانی الگو و رویکرد قرارگرفت و تغییرات محیطی مبانی تجویز و پیشنهاد به شمار آمد. بنابراین، مدل مفهومی و الگوی ارائه شده منبعت از تاریخ‌مندی مبانی نظری تحولات معرفتی این هزاره و تغییرات محیطی است که منتج به بهره‌گیری از رهیافت‌های مدیریت دانش، مدیریت اجتماعی و اعجاز‌گران مدیریت، در نظام تعلیم و تربیت (تربیت معلم) شد.

وجهی که بدین نگاه و رویکرد اهمیت مضاعف بخشیده و می‌بخشد تبیین تاریخ تربیت معلم براساس نتیجه و ثمرات امروزی آن از عمرسازمانی دیروزینش (صدسال تاریخ تربیت معلم) است که تربیت معلم را در مقام یک پارادایم شیفت مهم قرار داده است و آن جایگزینی ارزش‌های کلیدی بر استراتژی عملی است که از گسست سوابق و لواحق دانشی تربیت معلم در مسیرشدن خبرمیدهد.

مزید یادآوری اینکه، یافته‌ها و نتایج سایر تحقیقات و مقالات غالباً براساس تغییرات محیطی و پیشنهادات نظری بدون توجه به تاریخ‌مندی آن به پژوهش درآمده و نوعاً نگاه به تاریخ به منزله بررسی سوابق گذشته است تا به لواحق و ثمره و آنچه که به فعلیت درآمده و امروزه میتوان بر اساس آن بقضاوت نشست بوده. هم‌چنین کمتر به تحولات معرفتی و تبدیل آن به تغییرات محیطی اهتمام شده است. مضافاً براینکه کمتر به یک مدل مفهومی و رهیافت مدیریتی بخصوص بیک ماموریت، اهداف و استراتژی فراسازمانی عنایت شده است.

اعم و اهم محدودیت‌ها، همانا تاریخ‌مندی مبانی و تحولات معرفتی و تبدیل آن به تغییرات محیطی برای ارائه یک الگو و مدل بود بخصوص آنکه این مدل و الگو میبایست مبتنی بر ارزش‌های کلیدی باشد که از مختصات تحولات معرفتی و تغییرات محیطی این هزاره منتج شده و بصورت غیر خطی امکان هرگونه تغییر در سیستم و عناصر آن را فراهم آورد.

مهم آنکه این فراگرد و فرایند در پهنه فرهنگ ایران اسلامی تعریف شده است از همین رو مفاهیم کلیدی ارائه شده مبتنی بر تحولات معرفتی و تغییرات محیطی است که مجال بسط یافتگی مراکز عالی و علمی تربیت معلم را در این پهنه فرهنگی به بار مینشانند. از این رو بنظر رسید علی‌رغم سایر مراکز علمی به روایت برخی صاحب‌نظران جامعه اطلاعاتی، اصالت تربیت معلم در پهنه فرهنگ ایرانی و اسلامی است که حیات، بالندگی و ماندگاری انرا تامین و تضمین کرده و میکند.

تاریخ تربیت معلم (با تبیین نوین از علم تاریخ) و تاریخ‌مندی تحولات معرفتی بحران جدیدی را (به تعبیر کوهن) در پیش روی ما می‌گذارد که این بحران در فرایند ساختاری کوهن بعنوان یک تحول بزرگ شمرده

میشود که نیاز است همواره و مستمرا رصد شود تا بتعبیر نانوکا در مقام ترکیب، زمینه‌ی تولید اطلاعات و تولید مثل را برای سیستم در جهت علم هنجاری (کوهن) فراهم آورد. لذا با به الگو درآوردن ساختار علمی (کوهن) و با بهره‌مندی از نظریه اسکال مبنی بر دیدی فرامتن و مغایر با متن، تبدیل علم هنجاری به تغییرات محیطی ایجاد شود تا ارزش‌های کلیدی در مأموریت، اهداف فراسازمانی (بوم، محلی و فرامحلی) و استراتژی‌های کلان و راهبردهای توسعه ملی و فراملی متبلور گردند.

بهره‌گیری و بهره‌مندی از سرمایه‌های فکری درون و برون سازمانی و تبدیل آن به ثروت (سرمایه‌های فرهنگی و اجتماعی) یک ضرورت اجتناب‌ناپذیر در این مقاله و الگو بشمار می‌رود.

تحقق کار دانش، کاربران دانش، مدیریت دانش، سازمان و جامعه دانش بنیان در پهنه فرهنگ برای رصد و به‌نظاره در آوردن تحولات معرفتی و اهتمام به تولید، گردش و مصرف آن، گام بسیار بنیادی است که همواره و مستمرا تاثیر آن را در روندها (عوامل و عناصر درون و برون سازمانی) شاهدیم لذا امکان به اجرا در آوردن آن تحولات در یک فرایند و چرخه Pdca (چرخه دمینگ) ضرورت مضاعفی برای تغییر استراتژی عمل و ارزش‌های کلیدی به شمار می‌رود.

نظر به اینکه غالب مقالات ارائه شده و کتاب‌های ساختار سازمانی بر اساس رویکرد ساختارگرایان تدوین شدن، مدعی اند که این ساختار است که فرهنگ را می‌سازد و به تجربه و در عمل شاهدیم که کثیری از سازمان‌ها هم بدین رویکرد اهتمام داشتند و دارند ولی در این مقاله سعی شده بر رویکرد فرهنگ‌گرایانه اصرار و اثبات نماید که این فرهنگ است که ساختارها را خلق می‌کند به عبارتی منشا تفاوت در تمام ره‌یافت‌های مدیریتی، راهبردی، برنامه‌ای، فرایندها، رسمیت، پیچیدگی، تمرکز، کنترل و تمام ابعاد ساختاری و زمینه‌ای ساختار سازمانی بخصوص ارزش‌های کلیدی سازمان و جوامع، معلول تکثر فرهنگی و فرهنگ متکثر است.

از این رو سعی شد رویکرد بازاندیشی، بازسازی و بازآفرینی پارادایم‌های نو پدید را در تاریخ‌مندی تحولات معرفتی فارغ از رنسانس غرب و رنسانس شرق (تئوری چهارم) در پهنه فرهنگ تبیین شود و با ارائه الگو مندرج در مدل مفهومی، زمینه را برای سایر پژوهشگران فراهم آورد تا نسبت به موضوع مقاله پیرامون ارزش‌های کلیدی و فراسازمانی باهدف تامین سرمایه‌های اجتماعی در پهنه فرهنگ، پژوهش، طرح و سند راهبردی اهتمام ورزند و مجال شکوفایی نظام تعلیم و تربیت و به تبع آن جامعه را فراهم آورند. مهم در این پژوهش، تامل بر خاک این هزاره است که آیاچنان بذری (تربیت معلم) در پهنه فرهنگ هزاره سوم امکان رشد دارد؟

در مقاله، یادگیری سازمانی و هوش سازمانی مبتنی بر تحولات معرفتی و تغییرات محیطی اساس شمرده شد ولی یادگیری فردی، پایه‌ای برای هرگونه یادگیری گروهی و سازمانی است از این رو از آنجاییکه هیچ نظامی امکان آموزش و تربیت همه مهارت‌ها را برای تامین نیازها ندارد در صدد برآمدیم به مهارت‌های پایه‌ای و نرم اشاره کنیم تا بر بنیاد آن همه نیازها در جهت مطلوبیت قرار گیرند.

در انتها یادآوری میشود فرصت‌هایی که از ماهیت تاریخ‌مندی پدیده و پدیدارها در این هزاره و لوازم مترتب بر آن در پهنه این فرهنگ ایجاد شده بعنوان حلقه مفقوده در این تحقیق از آن یاد شود زیرا عنصر تغییر با تغییر

فرهنگ و فرهنگ تغییر همواره همراه بوده است به همین جهت مسوولیت نهاد و نظام تعلیم و تربیت بیش از سایر نهادها است.

( منابع فارسی ) :

- اعرابی محمد، مدیریت در پهنه فرهنگ، دفتر پژوهشهای فرهنگی، تهران، چاپ سوم ۱۳۸۲
- الوانی ، مدیریت عمومی ، نشرنی ، تهران ، چاپ سوم ، ۱۳۸۸
- آشوری داریوش ، چنین گفت زرشت ، آگه ، تهران ، چاپ ، ۱۳۸۴
- بازرگان عباسی، برنامه ریزی استراتژیک در نظام آموزشی سازمان پژوهش تهران سوم ۱۳۸۵
- بانکی فرزین، مقدمه ای بر روش تحقیق، پژوهشکده تعلیم و تربیت تهران دوم ۱۳۷۸
- حقیقی شاهرخ ، عقل تاریخ مدرنیته ، ، آگه ، تهران ، اول ، ۱۳۷۹
- حبیبی رضا ، درامدی بر فلسفه علم ، موسسه آموزشی و پژوهشی ، قم ، دوم ، ۱۳۸۷
- سروش عبدالکریم ، تفرج صنع ، صراط ، تهران ، اول ، ۱۳۷۹
- شریعتمداری ، اصول تعلیم تربیت ، دانشگاه تهران ، تهران ، اول ، ۱۳۷۸
- فرمهبینی فراهانی محسن، پست مدرنیته و تعلیم و تربیت ، آیژ ، تهران ، دوم ، ۱۳۸۹
- قدیمی اسماعیل وبستر فرانک ، قصیده سرا ، تهران ، دوم ، ۱۳۸۳
- منوچهری محسنی، جامعه شناسی جامعه اطلاعاتی نی ، تهران ، اول ، ۱۳۸۲
- مهرمحمدی محمد، نظریه های برنامه ریزی ، سمت، تهران ، دهم، ۱۳۹۲
- باقری خسرو، تعلیم و تربیت در منظر پست مدرنیته ، پژوهشکده علوم انسانی، ۱۳۷۹

( منابع انگلیسی ) :

- mohrman,susan,alberts and allanm.mohrman,jr.1993,organiziton change and learning in jay r.galbriath,edward e.lawler III,and associates(eds)
- orgaization for the futhur:the new logic for manging complex organization san francisco jossey-bass
- polany.m.1969.khowing and being essay london: rout lede& peauil



-schein edgar h .organization culture and leadership.

-hofstede.g.(1980) motivation, leadership and organization ,do american theories apply  
abroad organization dynamics.

-clegg.s.modern organization, organization studies in the postmodern world,london sage  
1990.

-ciroux,h (1988).pinar,w.and others(1996).understanding currieulum. pelerland  
publishing,inc.new york.

### چکیده

این مقاله درباره معرفی دانش سرای عالی سپاه دانش ( ابو ریحان بعدی ) به عنوان یک مرکز تربیت معلم و عملکردهای آن است . می خواهیم بدانیم این دانش سرا چه موقع و با چه هدفی تاسیس شد ؟ چه کسانی در این دانش سرا و در چه رشته هایی و به چه منظور هایی تربیت شدند ؟ برنامه ها و استادان و مدیران آن چه ویژگی هایی داشتند ؟ دانش آموختگان در چه مشاغلی به کار گمارده شدند و یا در چه مسیر هایی به کار خود ادامه دادند و سرانجام این که برای توسعه تربیت معلم در ایران چه خدماتی کردند؟

برای پاسخ دهی به این پرسش ها از روش تحقیق کیفی بهره گرفته ام . با استفاده از اسناد و مدارک موجود نیز بر مبنای تجربه زیسته نگارنده و داده های حاصل از مصاحبه با برخی از دانشجویان آن دوره که هم کلاسی یا هم دوره ای نگارنده بودند، اطلاعات لازم را گرد آورده ام . پس از معرفی این مرکز آموزشی به ن صورت توصیفی تلاش کرده ام بر مبنای داده های حاصل و تجربه زیسته نگارنده به تحلیل برنامه ها و رخداد های این دانشگاه بپردازم . در این تحلیل تلاش نگارنده این بوده است به این پرسش اساسی پاسخ دهم که چه عواملی سبب شد که این مرکز تربیت معلم به نهادی موثر در تربیت نیروی انسانی مبدل گردد؟ در پایان چند پیشنهاد به عنوان آموزه های این تحقیق مطرح کرده ام .

### سپاسگزاری و پوزش

در این پویش بسیاری از یاران مامازن همان دانش آموختگان پرتلاش آن روزو امروز مرا یاری کردند از یکایک شان تشکر و سپاس گذاری می کنم . در این نوشته به ضرورت از برخی دانش آموختگان و استادان نام برده ام . اگر قرار بود از همه کسانی که لازم است نام شان را اینجا ببرم، نام می بردم بی گمان تعداد آنها به بیش از صدها تن می رسید ، از همه این یاران پوزش می طلبم . امید وارم اگر عمری باقی بود در نوشته ای کامل به جبران این کاستی ها بپردازم . گویا از یاران ما تاکنون ۱۵۰ تن در گذشته اند این نوشته را تقدیم می کنم به آن ن . به ویژه به یارانی که همره و همراهی بودند ، اما اکنون در میان ما نیستند . روحشان شاد و یاد و راه شان پایدار!

**سیر تحولی فعالیت های آموزشی دانش سرای عالی سپاه دانش .** دانش سرای عالی سپاه دانش ( ۱۳۴۳ش ) که به دانشگاه سپاهیان انقلاب و پس از آن به دانشگاه ابو ریحان تغییر نام داد، یکی از مراکز تربیت معلم آموزش و پرورش ایران بود . این مرکز ، ک به سازمان تربیت معلم و تحقیقات تربیتی وابسته بود ،

نخست در مرکز آموزش کشاورزی کرج تاسیس شد سپس در نوزدهم خرداد ماه سال ۱۳۴۶ش بنا به تصویب شورای مرکزی دانشگاه ها از سازمان مذکور جدا و به صورت مستقل اداره شد . هدف از تاسیس این مرکز تربیتی در آغاز تربیت راهنمایان تعلیماتی سپاه دانش بود که پس از طی یک سال دوره آموزشی با سمت راهنمایان تعلیماتی به مناطق آموزش و پرورش اعزام می شدند . برای تشویق سپاهیان دانش به فعالیت های آموزشی و تامین برخی نیروی انسانی لازم در وزارت آموزش و پرورش شماری از این افراد برای ادامه تحصیل در دوره لیسانس آموزش ابتدایی انتخاب می شدند . از شهریور ماه ۱۳۴۵ش محل این مرکز به روستای مامازن ورامین سی کیلو متری تهران منتقل شد و در کنار دبیرستان حرفه ای روستایی ( مرکز کشاورزی ) تا سال ۱۳۵۷ش به فعالیت خود ادامه داد . در مامازن علاوه بر دبیرستان کشاورزی دانش سرای عالی دختران روستایی ( روستای قلعه نو) و دانشسرای مقدماتی روستایی دختران وابسته این دانش سرا بود . آنان برای عمران روستا ها و آموزش زنان روستایی تربیت می شدند . از زمان انتقال به مامازن ، دوره راهنمای تعلیماتی به دو سال افزایش پیدا کرد و فارغ التحصلان دوره دوساله با اخذ مدرک فوق دیپلم و با سمت راهنمای تعلیماتی سپاه دانش به مناطق آموزش و پرورش اعزام می شدند و شماری نیز پس از اخذ شرایط تحصیل در دوره لیسانس برای نمونه داشتن حد اقل معدل ۱۴در دوره فوق دیپلم و قبولی در امتحان دوره لیسانس به دریافت لیسانس در آموزش ابتدایی نایل می آمدند و بعد ها در رشته های دیگر علوم تربیتی در دوره های لیسانس و فوق لیسانس و دکترا ادامه تحصیل می دادند .

### طرح مسئله

این مرکز در طول پانزده دوره فعالیت تربیتی ( ۱۳۵۷-۱۳۴۳ ) تحولاتی قابل توجه پیدا کرد و در تربیت نیروی انسانی علاوه بر راهنمایان تعلیماتی سپاه دانش گام هایی برداشت که هدف این مقاله پرداختن به این تحولات و بررسی دست آورد ها و کاستی های آن است . بسیاری از فارغ التحصیلان این مرکز که با آنان برای تهیه این مقاله مصاحبه های حضوری و تلفنی داشته ام و برخی از آنان هم که در دوره فوق دیپلم و لیسانس همکلاسی ها یا هم دوره ای های من بوده اند ، همانند نگارنده معتقد بوده اند که این مرکز با تمام فراز و فرود هایش ، در نوع خود یکی از مراکز اثر گذار در تربیت معلم بوده است . با این حال تا کنون فعالیت ها و اثر تربیتی این مرکز به درستی معرفی و تبیین نشده است . (در بخش پیشینه این نوشته به این موضوع بیشتر می پردازم ) از این روی در این مقاله کوشش شده است ضمن معرفی این نهاد آموزشی به شرایط پذیرش و برنامه ها و فعالیت های آموزشی این دانش سرا و ویژگی های آن بپردازم و ضمن نقد و تحلیل عملکرد آن در صورت امکان نشان دهم که از این تجربه ی تربیت معلم چه درس هایی برای تربیت معلم امروز کشورمان می توان آموخت .

با این هدف ها ، این پرسش کلی مطرح می گردد که : دانش سرای عالی سپاه دانش با چه هدفی تاسیس شد ، چه کسانی با چه ویژگی هایی در این مرکز پذیرفته می شدند ، با چه برنامه ها و فعالیت های آموزشی دوره ها را طی می کردند و جوانب مثبت و منفی این برنامه ها چه بود این دانش سرا دارای چه امکانات و تجهیزات بود ، فارغ التحصیلان چه سمت هایی را عهده دار می

شدند و افزون بر این سمت ها به چه توفیق های علمی و پژوهشی دست می یافتند، مدیریت ها و استادان چه ویژگی هایی داشتند و سرانجام این که از تجربه های آموزشی این مرکز و فارغ التحصیلان آن چه درس هایی می توان برای تربیت معلم امروز آموخت ؟

### پرسش های جزئی ( فرعی)

۱- چه کسانی با چه ویژگی هایی در دانش سرای عالی سپاه دانش ( ابو ریحان بعدی ) پذیرفته می شدند ؟

۲- برنامه ها و روش های آموزشی این دانش سرا چه ویژگی هایی داشت ؟

۳- استادان و مدرسان دانش سرای عالی سپاه دانش (ابوریحان بعدی ) چه کسانی بودند و چه ویژگی هایی داشتند ؟

۴- مدیران دانش سرای عالی سپاه دانش (ابوریحان بعدی ) چه ویژگی هایی داشتند ؟ و در کل این مرکز به چه صورت اداره می شد ؟ ( شیوه های مدیریتی ).

۵- فعالیت های فوق برنامه دانشجویان دانش سرای عالی سپاه دانش (ابوریحان بعدی ) چگونه بود ؟ (فعالیت های ورزشی، هنری ، گردشگری ، انجمن های دانشجویی ، فعالیت های اجتماعی و سیاسی و دینی و جز این ها )

۶- وضعیت رفاهی و امکانات و تجهیزات دانش سرای عالی سپاه دانش چگونه بود؟

۷- برون داد پانزده سال فعالیت این مرکز تربیت معلم چه شد ؟ ( چه کسانی برای چه سمت هایی تربیت شدند ؟ چه تاثیر هایی در آموزش و پرورش کشورمان داشته اند ؟ چه آثار علمی و پژوهشی تولید کرده اند ؟ ارزیابی امروز فارغ التحصیلان نسبت به برنامه ها و عملکرد دانش سرای عالی سپاه دانش (ابوریحان بعدی ) چیست ؟

۸- از عملکرد دانش سرای عالی سپاه دانش (ابوریحان بعدی ) چه درس هایی برای تربیت معلم امروز می توان آموخت ؟

### روش تحقیق

در این پویش از روش تحقیق تلفیقی یا ترکیبی بهره گرفته ام . آمیزه ای از توصیف و تحلیل و روش روایی( روایت ها بیش تر از زبان فارغ التحصیلان و استادان و دیگر کسانی که از نزدیک با این مرکز آشنا بوده اند ، بیان شده است ) . در کل ، روش این پژوهش کیفی است . از این روی کلیه اطلاعات کلامی و تحلیل ها نیز به صورت استدلالی بآبهره گیری از اطلاعات کیفی مانند اسناد و مدارک و عکس ها و اطلاعات حاصل از مصاحبه ها و تجربه زیسته محقق صورت گرفته است .

برای گرد آوری اطلاعات از اسناد و مدارک و عکس های بازمانده از دوره های دانشجویی و مصاحبه با فارغ التحصیلان و تجربه زیسته خود بهره برده ام . تلاش شده است اسناد دست اول مورد استفاده قرار گیرد . چند دوره " مجله دانش سرای عالی سپاه دانش " که زیر نظر سر پرست دانشجویان و با مشارکت خود دانشجویان منتشر می شد و مجله ی دیگری با عنوان " دفتر روستا " که توسط دانشجویان منتشر می شد از نمونه اسناد دست اول این پژوهش است

در ارجاع دهی ها به عمد و برای راحتی مطالعه مطالب به جای توضیح در پانوشت ها این کار را در درون متن انجام داده ام . این عدول از ارجاع دهی درون متنی عمدی صورت گرفته است .

### پیشینه تحقیق

پیش از پرداختن به پیشینه ی آثار و مدارک موجود ویژه ی دانش سرای عالی سپاه دانش (ابوریحان بعدی ) می گویم هر چند مختصر به تربیت معلم در آموزش پرورش ایران اشاره ای کنم . این اشاره بدان سبب است که با این کار جایگاه دانش سرای عالی سپاه دانش در ربط با کل فرایند و سیر تحولی تربیت معلم مراکز آن در ایران مشخص می شود .

گرچه معلم در تاریخ آموزش پرورش ایران دارای اهمیت بوده است (برای آگاهی از اهمیت و تربیت معلم در ایران از دوره ی باستان تا کنون به اسناد و مدارک پیوست این مقاله رجوع کنید) . با این حال تربیت معلم از دوره ی معاصر به ویژه از اواخر حکومت دوره ی قاجار آغاز شده است (۱۲۹۷.ش و با تاسین دارمعلمان و دارالمعلمات / دارالمعلمین مرکزی ) . پیش از این نهاد ویژه ای برای تربیت معلم وجود نداشت . بسیاری از معلمان از میان افراد شایسته و با اخلاق برای این سمت برگزیده می شدند . معلمان در سه گروه آموزشی فعالیت داشتند :

۱- مکتب خانه ها / دبستان ها

۲- خانه های بزرگان و شاهزادگان

۳- در مدرسه ها و حوزة ها

معلمان این نهاد ها با اسم هایی چون : آموزگار ، هیربد یا آثروان (Athraavan) ، مغ ، موبد ، مکتب دار ، میرزا ، ملا ، آخوند ، ملا باجی ، آخوند باجی و موبد ( مربی ، پرورشکار ، ادب آموز) ، مدرس ، معید(تکرار کننده ، بر گرداننده ) ، عالم ، فقیه ، مولا ، داعی(دعوت کننده ، آنکه مردم را به دین دعوت می کند ) ، شیخ ، مرشد ، مربی ، دبیر و استاد ... نامیده می شدند .

این افراد اغلب از دانش و مهارت های آموزشی تجربی برخوردار بودند اما در مواردی هم هر کسی که دانش مختصری داشت بدون داشتن مهارت ها و تجربه های لازم به شغل معلمی روی می آوردند ( برای آگاهی از وضع معلمان مکتب خانه ها ر.ک به قاسمی پویا ۱۳۷۷ . و وضعیت معلم در ایران و بلاد اسلامی رک کنید به شلبی ، ۱۳۸۴ و ۱۳۶۱ ؛ کسایی ، ؛ صدیق ؛ باز رگان ، ۱۳۵۴ ص ۱۶-۳ ؛ صافی ، ۱۳۹۱ و دیگر منابع مندرج در کتاب نامه این مقاله ) . در دوره ی قاجار

و به سال ۱۲۹۰ ش یعنی پس از تصویب قانون اساسی معارف و مصوبات شورای عالی معارف بود که مکتب داران نیز موظف شدند برای تاسیس و اداره مکتب اجازه ی دولتی داشته باشند . با این حال هنوز نهادی برای تربیت معلم چه معلم مکتب و چه نهاد های دیگر آموزشی وجود نداشت پیش از تاسیس دارالمعلمان و دارالمعلمین ( ۱۲۹۷ ش )، نیاز به تربیت معلم به جد احساس می شد این در حالی بود که تربیت معلم به صورت بسیار محدود محدود صورت می گرفت . برای نمونه در سال ۱۲۹۰ ش گزارش مدیر کل وزارت معارف و فواید عامه نشان می دهد که تربیت معلم یک امر ضروری است و ی در گزارش خود آورده است :

: " تربیت اطفال مبتدی از اعمال مشکله است که باید به عهده اشخاص متخصص تفویض شود و مسلما اگر شخصی از اصول تعلیم و تربیت بهره مند نشده باشد نمی تواند علم خود را به اطفال بیشتری بیاموزد هر قدر هم که در آن علم بخصوص ،متبحر باشد "(سالنامه معارف ،اوقاف و صنایع مستظرفه ، به نقل از صافی ، ۱۳۹۱ ص ۷) .

بدین منظور در اوایل همان سال برای تدریس اصول تعلیم و به منظور افزایش سطح سواد معلمان در دبیرستان دارالفنون کلاسی تشکیل شد . شاید بتوان گفت این اقدام نخستین گام برای تربیت معلم بود . هر چند محدود . اقدام دیگر برای تربیت معلم اعزام محصل به خارج از کشور بود در اردیبهشت ماه سال ۱۲۹۰ ش به موجب قانون مصوب سی نفر به خارج اعزام شدند که از این تعداد پانزده تن مامور به تحصیل در رشته معلمی ( رشته های تعلیم تربیت ) شدند . و در سال ۱۳۰۷ ش نیز قانون دیگر اعزام تصویب شد . طبق این قانون دولت موظف شد هر سال ۱۰۰ تن و به مدت شش سال افرادی را برای تحصیل در رشته های گوناگون به خارج اعزام کند . مقرر گردید از این میان ۳۵ درصد در رشته معلمی تحصیل کنند . این گروه پس از بازگشت در مراکز تربیت معلم به امر آموزش و مدیریت آموزشی مشغول وبانی و مروج روش هاو فلسفه نوین آموزش شدند ( صدیق ، ؛ حسینی اردکانی ، ؛ قاسمی پویا ، ۱۳۷۷ ، سرمد ، ۱۳۷۲ ) لازم به یاد آوری است پیش از این تاریخ ها ، میرزا حسن رشدی ( ۱۳۶۳- ۱۲۶۷ ه.ق ) که بعد ها " پدر معارف جدید " یا " پیر معارف " ایران لقب گرفت ، آن گاه که روش آموختن در ایران را نامناسب ارزیابی کرده و آن را نا کار آمد تشخیص داد ، برای آگاهی از روش های نوین آموزش به بیروت رفت ( ۱۲۹۸ / ه.ق / ۱۸۸۱ م / ۱۲۶۰ ش ) و در کالج تربیت معلم فرانسوی ها ( دارالمعلمین ) در رشته تعلیم و تربیت دو سال به تحصیل پرداخت . پس از برگشت ، بانی و عامل تحولی در روش تدریس شد که داستانی پر آب چشم دارد . نخستین پایه های روش آموزش به ویژه خواندن و نوشتن را وی بنا نهاد ( برای آگاهی از داستان های تاسیس مدارس جدید در ایران و ماجراهای گاه غمناک و خونین آن ر.ک قاسمی پویا ، ۱۳۷۷ ) .

این ها اقدام هایی بودند که پیش از تاسیس نخستین مرکز تربیت معلم یعنی دارالمعلمین مرکزی یا " دارالمعلمین و دارالمعلمات ( ۱۲۹۷ ش ) صورت گرفت . از این تاریخ به بعد سیر تحولات مراکز تربیت معلم با شتاب بیشتری پیش رفت و از این تاریخ تا تشکیل دانشگاه فرهنگیان ( مصوب ۱۳۹۰/۱۰/۶ شورای عالی انقلاب فرهنگی و پیشنهاد وزیر آموزش و پرورش وقت ) مراکز تربیت معلم گوناگون با هدف ها و ساختار های ویژه گشوده و گاه تعطیل شدند که سیر تحول و چونی و چندی

و چرایی آن ها نوشته ویژه ای را طلب می کند که خارج از هدف این نوشته است . این جا می گویم به منظور آشنایی با سیر تاریخی و تقویمی این مراکز و برای فراهم کردن زمینه های مطالعه چرایی و چگونگی تشکیل دانش سرای عالی سپاه دانش فهرست وار به این تحولات اشاره کنم.

### تقویم سیر تحولی مراکز تربیت معلم از دارالمعلمین تا دانشگاه فرهنگیان ( ۱۳۹۱-۱۲۹۷ش)

دارالمعلمین و دار المعلمات ( ۱۲۹۷ ش) / دارمعلمین : دودوره مقدماتی و عالی ( ۱۳۰۲ ش) / دارالمعلمین ابتدایی ولایات و ایالات ( ۱۳۰۶ ش) / دارالمعلمین شبانه اکابر ( ۱۳۰۶ ش) / دارالمعلمین عالی ( ۱۳۰۷ ش) . دارالمعلمین مرکزی سابق / دانش سرای عالی بعدی / دانش سرای های مقدماتی ( ۱۳۱۲ ش) . تعطیلی دارالمعلمین و دارالمعلمات / ملحق شدن دانش سرای عالی به دانشگاه تهران ( ۱۳۱۲-۱۳۱۳ ش) / استقلال دوباره دانش سرای عالی ( ۱۳۳۸ ش) / دانش سرای تربیت بدنی ( ۱۳۲۷ش) / دانش سرای کشاورزی ( ۱۳۲۸ ش) / دانش سرای عشایری ( ۱۳۳۴ ش) / تربیت معلم یک ساله ( ۱۳۳۸ ش) / طرح سپاه دانش ( ۱۳۴۱ش) : تربیت معلم و آباد گران روستایی / تربیت معلم فنی و حرفه ای ( ۱۳۴۱ش) / دانش سرای عالی صنعتی ( ۱۳۴۳ش) / سازمان تربیت معلم و تحقیقات تربیتی ( ۱۳۴۳ش) و انحلال دانش سرای عالی / استخدام سپاهیان دانش به عنوان آموزگار روستا ها پس از پایان دوره ۱۸ ماه خدمت در روستا ها ( ۱۳۴۳-۱۳۴۴ ش) / تاسیس دانش سرای عالی سپاه دانش ( ۱۳۴۳ ش) سپاهیان انقلاب و ابوریحان بعدی / دایرشدن دوباره دانش سرای عالی ( ۱۳۴۶ش) و پیوستن آن به وزارت علوم و آموزش عالی / تصویب اساس نامه تربیت معلم کودکان استثنایی ( ۱۳۴۷ ش) / تاسیس دانش سرای راهنمایی در بعضی از شهرها ( ۱۳۴۹ش) / تربیت معلم کودکانها ( ۱۳۵۱ش) دانشگاه تربیت معلم ( ۱۳۵۳ ش) دانش سرای عالی سابق / تصویب قانون اجازه تاسیس دانش سرهای مقدماتی و عالی ( ۱۳۵۵ش) / تغییر اساس نامه برنامه های دانش سرای مقدماتی و عشایری ( ۱۳۵۵ ش) / تامین معلم به صورت سر باز معلم ( ۱۳۵۷) / تشکیل دوره های کاردانی تربیت معلم در برخی واحد های دانشگاه آزاد ( ۱۳۶۴ ش) / انحلال دانش سرهای مقدماتی و ایجاد مراکز تربیت معلم ۴ ساله برای فارغ التحصیلان دوره راهنمایی و مراکز دوساله برای افراد با گواهی نامه پایان دوره دوم متوسطه ( ۱۳۶۲ش) / دایر کردن مراکز تربیت معلم فنی و حرفه ای در آموزشکده های فنی و حرفه ای ( ۱۳۶۹ش) / تصویب قانون معلمان و پیرایشکان و پیرایشکان وظیفه ( ش ۱۳۶۹) / تجمیع مراکز تربیت معلم و مراکز آموزش فنی و حرفه ای در دانشگاه پیامبر اعظم ( ۱۳۸۵ ش) / استخدام فارغ التحصیلان دانشگاه ها با گذراندن دوره های یک و دو ساله در مراکز تربیت معلم ( ۱۳۸۶ ش) / تصویب تشکیل دانشگاه فرهنگیان استان ها در شورای عالی انقلاب فرهنگی ( ۱۳۹۰ش) و شروع به فعالیت ( ۱۳۹۱ش) / بخشنامه سرباز معلم های لیسانس و لیسانس به بالای رشته های علوم تربیتی و روان شناسی و مشاوره ( ۱۳۹۷ش). مدت ۲۴ ماه سربازی .

## نتیجه گیری از مطالعه پیشینه تربیت معلم در ایران

نا کار آمدی آموزش های سنتی ، توجه به تربیت معلم را ضروری ساخت . این نکته مهم پذیرفته شد که معلم هر چه هم دانش داشته باشد اما در به کار گیری اصول و روش های نوین و مناسب تربیت مهارت نداشته باشد احتمال موفقیت وی در امر آموزش زیاد نخواهد بود . آموختن از دیگران مثل اعزام محصل به خارج از دیگر ضرورت ها ارزیابی شد و در چند نوبت به این کار اقدام شد و از آن زمان تاکنون به صورت های گوناگون ادامه داشته است . تحولات نسبی در تربیت معلم ایران بیش تر توسط کسانی صورت گرفت که به غرب رفتند و با شیوه های نوین آموزش آشنا شدند . مدرسان و مدیران مراکز تربیت معلم را در آغاز همین افراد تشکیل می دادند .

با توجه به سیرتاریخی تربیت معلم در ایران که به فهرست آن اشاره شد این مراکز در زمان های متفاوت و بنا به ضرورت هایی متفاوت تاسیس شدند . دانش سرای عالی سپاه دانش (ابوریحان بعدی ) هم بنا به ضرورت آن زمان و پس از اجرای طرح سپاه دانش و گسترش نسبی سواد آموزی در روستا ها و تعطیلی دوره یک ساله تربیت معلم تاسیس گردید . در آغازه منظور تربیت راهنمایان تعلیماتی مورد نیاز برای تداوم طرح سپاه دانش و سواد آموزی و آباد سازی در روستا ها بنیاد نهاده شد و سیر تحولی مناسبی طی کرد که در سطور آینده به آن پرداخته خواهد شد .

### نقد آثار مربوط به چگونگی و چرایی تاسیس دانش سرای عالی سپاه دانش

بررسی اسناد و مدارک موجود در باره تربیت معلم در آموزش و پرورش ایران معاصر نشان می دهد که شوربختانه با این که برخی از تاریخ نویسان این دوره خود دانش جوی دانش سرای عالی سپاه دانش یا جزو اعزامیان این دانش سرا به کشور های غربی به ویژه کشور ایالات متحده آمریکا بودند و یا در دانش سرای عالی سپاه دانش تدریس کرده بودند اما توجهی به چگونگی و چرایی تاسیس این دانش سرا و سیر تحول آن نداشته اند . این در حالی است که از بدو تاسیس این دانش سرا ( ۱۳۴۳ش ) تا پایان فعالیت آن ( ۱۳۵۷ش ) صد ها نفر با درجه های تحصیلی فوق دیپلم تا دکترا از میان دانشجویان و دانشجو معلمان این دانش سرا فارغ التحصل شده اند و با سمت های گوناگون آموزشی در جای جای کشور مان مشغول کار شده و گاهی کار های کارستان کرده اند که در سطور آینده به آن ها اشاره خواهد شد . از نمونه آثاری که تدوین شده و به سیر تحولی و نقش دانش سرای عالی سپاه دانش توجه کافی نکرده اند به سه اثر اشاره می کنم : کتاب **تاریخ آموزش و پرورش ایران : با تاکید بر تحولات تربیتی دوره معاصر** ( ۱۳۹۲ ) نوشته شاد روان دکتر احمد آقازاده . ایشان دانشجوی لیسانس این دانش سرا و جزو فارغ التحصیلان دوره لیسانس در سال ۱۳۴۷-۱۳۴۸ بودند . دکترای آموزش و پرورش تطبیقی از کشور آمریکا را داشتند و استاد همین دانش سرا و بعد ها استاد دانشگاه علامه طباطبایی بودند . وی در اشاره به مراکز تربیت معلم در ایران در باره دانش سرای عالی سپاه



دانش تنها یک کلمه به کار برده اند و آن را هم تنها با اسم دانشگاه ابوریحان . کتاب دیگر **تاریخ آموزش و پرورش ایران** تالیف شادروان امان الله صفوی است . ایشان نیز دانشجوی دوره لیسانس دانش سرای عالی سپاه دانش بودند و فارغ التحصیل دوره لیسانس در سال ۱۳۴۶-۱۳۴۷ . کتاب های شان به ویژه کتاب " روش های تدریس " سال ها از نمونه کتاب های مرجع در مراکز تربیت معلم ایران بوده است . ایشان نیز بیش از سه یا چهار سطر درباره دانش سرای عالی سپاه دانش ننوشته اند . کتاب دیگر با عنوان " تربیت معلم در ایران ، ژاپن ، مالزی ، آلمان ، انگلستان ، هند ، و پاکستان تالیف احمد صافی است ( ۱۳۹۱ش ) . وی مدرس دانش سرا و از پیش کسوتان بنام آموزش و پرورش اند . ایشان هم سه چهار سطر بیش تر در باره دانش سرای عالی سپاه دانش ننوشته اند . البته حجم کتاب شا همن اجاره این کار را نمی داده است . کل کتاب ۱۳۳ صفحه است .

در اسناد دیگر مربوط به تربیت معلم در ایران نیز مطالبی در خور در باره دانش سرای عالی سپاه دانش نوشته نشده است . تنها فریدون یگانه با عنوان " بچه های مامازن " ، سیر تاریخی تاسیس دانش سرا و برخی رخداد های آن و پاره ای از فعالیت های دانشجویان دهه چهل و اوایل دهه پنجاه را در سه صفحه به رشته تحریر در آورده اند . وی نیز از دانشجویان دانش سرای عالی سپاه دانش و فارغ التحصل لیسانس در سال ۱۳۵۰-۱۳۴۹ هستند . ایشان نیز از نمونه فرهنگیان بنام و دارای سمت های مدیریتی و آموزشی در آموزش و پرورش و وزارت علوم بوده اند . علاوه بر نگارش چندین کتاب از فعالان اجتماعی و فرهنگی **بچه های ما مازن** ( فارغ التحصیلان دانش سرای عالی سپاه دانش ) و رئیس انجمن بچه های ما مازن هستند . مصداق فارغ التحصیلان دانش سرای عالی سپاه دانش این ضرب المثل ترکی آذری است که می گوید : هامنی بزر اوزی لوت گزل . یعنی برای همه لباس می دوزد خودش لخت می گردد . این چیستان در باره سوزن گفته می شود . برخی از فارغ التحصیلان این دانش سرا در باره مراکز گوناگون تربیت معلم قلم فرسایی کرده اند به جز در باره دانش سرای عالی سپاه دانش که خاستگاه علمی شان از همین مرکز بوده است .

با توجه به مطالبی که گذشت در این نوشته تلاش می شود تا آن جایی که حجم محدود مقاله اجازه می دهد به پرسش های مطرح شده در سطور بالا هر چند مختصر پاسخ دهیم . نگارنده معتقد است معرفی کا مل این دانش سرا و نشان دادن چگونگی اثر گذاری فارغ التحصیلان آن نیاز مند تالیف کتابی در خوراست . امید است در آینده این خواسته به یاری خود فارغ التحصیلان توانمند دانش سرای عالی سپاه دانش تحقق یابد . بی گمان آشنایی با ساختار و عملکرد این دانش سرا می تواند درس هایی برای تربیت معلم میهن عزیز ما ایران در حال حاضر داشته باشد .

**پرسش ۱- چه کسانی با چه ویژگی هایی در دانش سرای عالی سپاه دانش پذیرفته می شدند ؟.**

پذیرفته شدگان در این مرکز همه دارای حد اقل چندسال سابقه خدمت در آموزش و پرورش بودند به ویژه در آموزش روستایی و اغلب فرزندان کار و زحمت . اغلب از خانواده های متوسط الحال یا پایین جامعه و

گروهی دیگر زاده روستا های میهن مان بودند . بخش بزرگی از جمعیت مردم ایران در آغاز دهه چهل به طبقات پایین جامعه تعلق داشت و تغییرات و تحولات آن سال ها نیز با هدف قرار دادن این جمعیت بزرگ که در صد بالایی از آن بی سواد یا کم سواد بودند صورت می گرفت . برای نمونه در سال ۱۳۴۵ تنها ۳۸ درصد از مردم ایران در شهرهایی با بیش از ۵۰۰۰ هزار نفر جمعیت زندگی می کردند . ( آبراهامیان ، ۱۳۹۷ ص ۵۳۰ ) بنا براین اغلب طرح های عمرانی و آموزشی با توجه به وضعیت جمعیت ایران که اغلب روستایی بودند صورت می گرفت از این نمونه بود طرح سپاه دانش که برای کم کردن بی سوادی در روستا ها طراحی و به اجرا در آمد . سپاهیان دانشی که به روستا ها رفتند بسیارشان خود ریشه در زندگی روستایی داشتند یا از جمله جمعیت میان حال جامعه بودند . همین گونه بود بسیاری از پذیرفته شدگان در دانش سرای عالی سپاه دانش .

افزون بر پسران گروهی از معلمان دختر نیز در این دانش سرا پذیرفته شدند که آنان نیز دست کم پنج سسال تجربه آموزگاری در روستا ها داشتند . پس از تشکیل سپاهیان دانش دختر ( ۱۳۴۶ ) و پایان خدمت آنان شماری نیز از آنان در این دانش سرا پذیرفته شدند . همه این افراد یا راهنمای تعلیماتی می شدند یا پس از گرفتن مدرک لیسانس آموزش ابتدایی در مشاغل گوناگون آموزشی مشغول می شدند .

## ۲- برنامه های آموزشی دانش سرای عالی سپاه دانش چه ویژگی هایی داشت ؟

### مواد درسی و محتوای آموزش

پیش از این که محتوای آموزشی به صورت واحدی در بیاید دانشجویان از صبح شنبه تا ظهر پنجشنبه صبح و بعد از ظهر در کلاس های درس شرکت می کردند . این جا فهرست وار به درس هایی که دوره چهارسال لیسانس تدریس می شد اشاره می کنم . ( منابع استفاده شده برای تهیه این بخش مدارک شخصی ام و " گزارش دانش سرای عالی سپاه دانش ( ۱۳۵۲-۱۳۵۲ ) و مجله های " دانش سرای عالی سپاه دانش " شماره های ۱۹-۷ ، ۱۳۴۶ ) بوده است .

### درس های سال اول

معلومات عمومی : زبان خارجی / تاریخ ایران / بهداشت بدنی / تعلیمات مدنی / تاریخ اسلام و مبانی آن / زبان فارسی / حساب / جغرافیای انسانی .

آموزش و پرورش : روش تدریس علوم / روان شناسی / سنجش های تربیتی / روش تدریس ریاضی / روش تدریس فارسی / تهیه وسایل آموزشی .

**تخصصی:** کارگاه / کشاورزی / سازمان و اداره آموزش و پرورش / آموزش بزرگسالان / سرپرستی و هدایت / جامعه شناسی روستایی / اقتصاد روستایی / مهندسی روستایی / شرکت های تعاونی / اصول آموزش ابتدایی / کار آموزی روستایی / خدمات روستایی.

## درس های سال دوم

**معلومات عمومی:** زبان فارسی / زبان خارجی / جغرافیا / تاریخ عمومی و تاریخ تمدن و فرهنگ /

**آموزش و پرورش:** سازمان و اداره آموزش و پرورش / فلسفه آموزش پرورش / روان شناسی / تهیه وسایل آموزشی / آماز تربیتی / روش تدریس ریاضی / روش تدریس فارسی

**تخصصی:** اقتصاد / جامعه شناسی / مدیریت و رهبری / روش های تحقیق اجتماعی / اصول و برنامه های تربیت بدنی در دبستان ها .

**درس های سال سوم .** در این سال دروس به صورت واحدی در آمد. اغلب درس هایی که در این سال تدریس می شد دو واحدی بودند که کل واحد های این دونیم سال ۳۴ ساعت می شد . هر نیم سال ۱۷ واحد . و مبنای نمره ها الف . ب . ج . د بود . درس های این دو نیم سال به این شرح بود:

ادبیات فارسی / زبان خارجی ( متون خارعلمی ) / جامعه شناسی روستایی / انسان شناسی / مبانی اقتصاد عمومی و اقتصاد ایران / تمرین دبیری / ریاضیات عملی / علوم طبیعی عملی / روان شناسی بلوغ / روان شناسی و آموزش و پرورش کودکان استثنایی / آمار و روش های تحقیق / تهیه مواد خواندنی برای نو آموزان و نوسوادان / تهیه وسایل کمک آموزشی و آموزش سمعی و بصری / جامعه شناسی تربیتی .

**درس های سال چهارم:** تهیه مطالب خواندنی برای نو آموزان و نوسوادان . مسائل روستایی (سمینار ) / روان شناسی اجتماعی / فلسفه آموزش و پرورش و سیستم های آموزشی / مدیریت آموزش و پرورش و ارزشیابی / مقدمات و اصول مشاوره و راهنمایی / توسعه اقتصادی ممالک در حال رشد / انقلاب سفید و تحولات روستایی / بررسی و تحقیقات روستایی / فلسفه .

کل این درس ها در دو نیم سال و هر نیم سال ۱۸ واحد بود که جمعا می شود ۳۶ واحد.

ریز برنامه ها را خود استادان تعیین می کردند( برای آگاهی از نمونه های ریز برنامه ها ر.ک به مجله های " دانش سرای عالی سپاه دانش " سال ۱۳۴۶.

منابع اغلب به صورت پلی کپی بود . گاهی برخی از استادان منابع چاپی هم معرفی می کردند . یا دانشجویان از استادان خواهش می کردند که منابع اضافی یا به طور کلی کتاب ها و مقالاتی برای مطالعه معرفی کنند . یاد دارم دکتر آریان پور به دنبال این خواهش ما فهرست حدود صد جلد کتاب برای مطالعه تهیه کرد و به ما داد .

پلی کپی ها از نظر محتوا و کیفیت مطالب همتراز نبودند استادان این پلی کپی ها هم چندان مورد قبول دانشجویان نبودند . گاهی دانش جویان به عنوان اعتراض کلاس های درس را ترک می کردند و یا در پایان سال پلی کپی های نا مناسب را در محلی از محیط دانش سرا روی هم می ریختند و پس از آتش زدن آن ها دست در دست هم می داندند و می رقصیدند و شادی می کردند .

برای کارورزی یا تمرین دبیری با ماشین های دانش سرا که در اختیارمان قرار می گرفت همراه معلم تمرین دبیری یا راهنمایی که گاهی خارجی بودند مثل آقای راندوئن که فیلیپینی بود گویا از طرف یونسکو به ایران آمده بود . در این مواقع مترجم هم همراه ایشان می آمد . در زمان ما آقای لواسانی که سرپرست خوابگاه هم بود و وظایف سرکشی به خوابگاه ها و گزارش دهی را هم به عهده داشت مترجم آقای راندوئن بود .

نگاهی به واحد های مذکور نشان می دهد که در سال های اول و دوم چون هدف تربیت راهنمای تعلیماتی سپاه دانش بود و کار راهنمایان نیز به آموزش و پرورش روستایی مربوط می شد از این روی درس ها هم حال هوای روستایی داشتند . اما درس های سال های سه و چهار که مربوط به آموزش ابتدایی بود درس های کم تر مربوط به امور روستا بود . آنچه اکنون می توانم در باره درس های آن روزگار داوری کنم این است که برای لیسانس آموزش ابتدایی گنجاندن درس های عمومی و کل نگر مثل جامعه شناسی و اقتصاد و فلسفه و جز این ها جای تامل دارد . به نظر می رسد جا داشت در این دوره بیشتر به آموزش عمومی و مطالبی تاکید می شد که در آموزش ابتدایی مورد نظر بود . به ویژه این که شغل فارغ التحصیلان این دوره بیشتر کار در دانش سرا های مقدماتی و مراکز تربیت معلم مثل پادگان های که سپاه دانش را آموزش می دادند یا در مدارس شهری در امور آموزش ابتدایی فعالیت داشتند . نگاهی به مشاغل دانشجویان پس از فارغ التحصیلی موید این ادعا است . البته از سوی دیگر این کل نگری سبب تربیت افرادی شدند که توان تحلیل اجتماعی و سیاسی و آموزشی به نسبت بالایی داشتند و دارند . موضوع دیگر ازدحام واحد درسی بود . در یک دوره لیسانس نزدیک به ۱۹۰ واحد درسی گنجانده شده بود که این تعداد درس در حال حاضر بیش از واحد های درسی از لیسانس تا پایان دکترا است ! اگر به این موضوع اضافه کنیم این واقعیت ها را که در ایران چه در آن روزگار و چه در حال حاضر ماهیت و روش تدریس درس ها در دوره های یاد شده چندان تفاوتی با هم ندارند جز نوشتن پایان نامه آن هم اگر آن را دیگران برای دانشجویان ننویسند ، می توان با مسامحه گفت که فارغ التحصیلان لیسانس این دانشگاه به اندازه فارغ التحصیلان دکترای امروز واحد می گذراندند . البته این وضع برای امروز پیشنهاد نمی شود اما واقعیتی است که ما با آن روبرو شدیم و گفتنی است که پاسخ مثبت هم گرفتیم !

جا دارد اشاره ای کنم به نحوه آموزش در کلاس های درس در این دانش سرا ( این داوری مربوط می شود به سال هایی که در دانش سرا تحصیل می کردم ( ۱۳۴۷-۱۳۴۵ و ۱۳۵۰-۱۳۴۸ ) و یا از مدارک موجود مثل گزارش ها و عکس های باز مانده از آن روزگار استنباط و برداشت کرده ام ) .

دروس نظری اغلب به صورت سخنرانی استاد و گفت و گو و گاهی کنفرانس دانشجویان برگزار می شد . گاهی برخی استادان افزون بر توضیح شفاهی از وسایل آموزشی نیز بهره می جستند . برای نمونه استاد شاد روان دکتر شکوهی در درس روش تدریس ریاضیات گاهی به همراه خود وسایلی به کلاس می آوردند یا خود ما آن ها را تهیه می کردیم . مانند لوله های کویزنر یا نخود و لوبیا یا رشته هایی از کاغذ ها برای آموزش اندازه ها . یا استاد شادروان توران میر هادی برای درس "تهیه مواد خواندنی برای بچه ها و کم سوادان" نمونه هایی از کتاب ها را به کلاس درس می آوردند و با نمایش گذاشتن آن ها بحث و گفت و گو شروع می شد . یاد دارم در یکی از این ساعات های درس خانم میر هادی در مورد نوشته های صمد بهرنگی بحث داغی میان ایشان و برخی از دانشجویان آغاز شد که به یادمانی بود.

کنفرانس دانشجویی یکی دیگر از روش های تدریس بود . یاد دارم در درس آقای دکتر عباس توسلی که راجع به منوگرافی اجتماعی بود داوطلب شدم در باره کتاب "خیابو یا مشگین شهر" غلامحسین ساعدی کنفرانس بدهم . برای این کار رفتم به مشگین شهر ، تعطیلات عید بود ( ۱۳۴۶ ) ، عکس ها و یادداشت هایی فراهم کردم و به همراه مطالعه کتاب مذکور کنفرانسی ارائه دادم .

برای کار عملی مثل کارگاه های کشاورزی و گاوداری ، ماشین آلات وسیزی کاری ، مهندسان مامازن با توضیح شفاهی و کارهای عملی به ما آموزش می دادند . پس از کار یا بازدید ، گزارش تهیه می کردیم و به استاد تحویل می دادیم . اطراف مامازن چندین هکتار امکانات کشاورزی و باغبانی و غیره در اختیار دانش سرا بود . مهندس بهنیا و کریمی و فریور و سید نیا و کسمایی از نمونه مهندسان آن دوره و مربیان درس های عملی کارگاه بودند.

دانش جویان این درس ها را ، اگر نگوییم همه شان ، بلکه بیشتر شان را با علاقه مطالعه می کردند شوق آموختن و تغییر در دل اکثر دانش جومعلمان شعله ور بود . گاهی در کتاب خانه صندلی ها پراز دانش جو می شد و دانش جویان گاهی مجبور می شدند از قبل با گذاشتن کتاب یا دفتری روی یکی از صندلی ها آن را برای مطالعه بعد از شام رزرو کنند . می دانم این سخن برای امروزیان شاید چیزی شبیه رویا یا مطلبی در حد طنز جلوه کند اما واقعیتی بود که نگارنده شاهد آن بوده است .

### آموزش مکاتبه ای

از سال ۱۳۴۸ آموزش مکاتبه ای بر فعالیت های این دانش سرا افزوده شد و در مهر ما ۱۳۵۰ به اجرا گذاشته شد . در ماده یک اساسنامه این دوره تحصیلات لیسانس آموزش ابتدایی مکاتبه ای اهداف آن به این شرح بیان شده است :

الف. بالابردن سطح معلومات و تجارب آموزگاران شاغل در روستا ها

ب. علاقه مند کردن آموزگاران به ادامه خدمت در روستا ها

ج. فرصت دادن به معلمان مستعد برای ارتقا به درجات بالاتر

د. سبک کردن بار تربیت معلم که موظف به بالا بردن سطح اطلاعات معلمان به نسبت توسعه تعلیمات ابتدایی هستند و در حال حاضر مقدورات آن را ندارند .

از نمونه شرایط ورود و دوره های تحصیل این ها بودند : دارای دیپلم کامل . دوسال سابقه خدمت آموزگاری در روستا . سپردن تعهد ادامه خدمت در روستا ها در تمام مدت تحصیل . دوره تحصیل برای اخذ فوق دیپلم چهار سال و برای لیسانس هشت سال . در برنامه تحصیلات آمده است که برنامه در دو دوره چهار ساله به صورت آزمایشی به اجرا گذاشته می شود و در صورت لازم در پایان هر دوسال پیشنهاد تغییر به شورای مرکزی دانشگاه ها ارائه می شود . کلیه هزینه های این برنامه از محل مقرری مناسبی که از شرکت کنندگان دریافت می شود تامین خواهد شد .. امتحانات در مراکزی که وزارت آموزش و پرورش تعیین می کند پایان هر سال برگزار می شود. در گزارشی که سال ۱۳۵۲-۱۳۵۱ در باره فعالیت های دانش سرای عالی سپاه دانش منتشر شده است ( موجود در اختیار نگارنده ) آمده است که در این دوره از ارزشمند ترین اعضای هیئت علمی دانشگاه های کشور به ویژه دانشگاه تهران و دانش سرای عالی تهران و دانشگاه ملی و تجهیزات آموزشی لازم بهره گرفته شده است . هم اکنون بالغ بر ۱۱۴۰ نفر دانشجو در ۵ رشته تحصیلی از طریق مکاتبه تحصیل می کنند و تعداد آنان در مهرماه سال ۱۳۵۰ به دو هزار نفر بالغ خواهد شد . ( گزارش دانش سرای عالی سپاه دانش ۱۳۵۱-۱۳۵۲ ص ۲۷) .

بخش آموزش مکاتبه ای برای دو نهاد وزارت آموزش و پرورش و وزارت تعاون و امور روستا ها نیرو تربیت می کرد . رشته های تحصیلی با مشورت و نیاز نهاد ها و سازمان های مذکور صورت می گرفت . در باره رشته های مربوط به معلمان این رشته ها دایر بود:

۱- رشته ریاضی ، فیزیک ۲- رشته شیمی ، طبیعی ۳- رشته زبان و ادبیات فارسی . رشته آموزش و پرورش .

**مواد درسی و شیوه آموزش در دوره مکاتبه ای .** متون درسی توسط استادان تهیه و پس از ویرایش و مجلد شدن در اختیار دانشجو - معلمان قرار می گرفت . این متون تا اندازه ای خود آموز بود و در پایان هر فصل و کتاب هم پرسش های نمونه مطرح می شد . افزون بر این ها کتاب های کمک آموزشی دیگری نیز در اختیار دانشجو- معلمان قرار می گرفت . به منظور برطرف کردن اشکالات احتمالی دانشجویان آموزش های حضوری نیز در نظر گرفته می شد . مثل کلاس های آمادگی در سال اول . کلاس های منطقه ای در روز های جمعه و تعطیلی . کلاس های نوروزی . کلاس های تابستانی . ( در گزارش یاد شده به تفصیل به معرفی استادان که شمار آن ها نزدیک به ۹۰ نفر بالغ می شود سخن رفته است . نیز در همان منبع ریز برنامه های برخی از رشته ها آمده است . )

### ۳- استادان و مربیان دانش سرای عالی سپاه دانش چه کسانی بودند و چه ویژگی هایی داشتند ؟

استادان و مربیان گستره وسیعی داشتند . از آغاز تاسیس تا سال ۱۳۵۷ صد ها استاد به صورت کادر ثابت و حق التدریس در این دانش سرا به فعالیت آموزشی و پژوهشی مشغول بودند . پایه پای گسترش برنامه های این نهاد تربیتی بر شمار استادان و مربیان نیز افزوده می شد . در آغاز بیش تر استادان این مرکز را همانا استادان دانش سرای عالی تهران ( دانشگاه تربیت معلم ) و استادان مدعو دیگر از دانشگاه های معتبر آن روزگار مثل دانشگاه تهران تشکیل می دادند . بعد ها با گسترش فعالیت این مرکز به ویژه پس از دایر کردن رشته های مشاوره و راهنمایی و مدیریت آموزشی و دوره فوق لیسانس مدیریت آموزشی (۱۳۵۵) و دوره های مکاتبه ای بیش از صد استاد و مربی با این مرکز همکاری داشتند . نگاهی به فهرست اسامی استادان ( گزارش دانش سرای عالی سپاه دانش ۱۳۵۵-۱۳۵۱) نشان می دهد که استادان برجسته بسیاری در این دانشگاه به تدریس و تحقیق مشغول بودند که یکی از توفیق های این دانشگاه هم بی گمان به سبب وجود همین استادان است . بدون اغراق می توان گفت که استادان سرآمد هر رشته از رشته های علوم تربیتی و روان شناسی و فلسفه و مدیریت آموزشی و سنجش و اندازه گیری ، جامعه شناسی و اقتصاد و به طور کلی علوم اجتماعی و دیگر رشته های علوم انسانی در این دانشگاه جمع بودند . این یکی از آموزه های این تحقیق است که دانشگاه شهرت و اعتبارش به استادان و مربیانش است . اگر این عنصر مهم دانشگاهی یا هر مرکز آموزشی دیگر فراهم گردد دیگر عناصر به احتمال زیاد با کوشش های بعدی با کیفیت مناسب فراهم می گردد. اما اگر این عنصر فراهم نگردد هرچه هم به زرق و برق مراکز پرداخته شود نتیجه ای سودمند و کار ساز حاصل نخواهد شد . همین گونه است در آموزش عمومی . نگارنده به عنوان یک معلم با ۵۵ سال فعالیت آموزشی و پژوهشی در مدارس از روستا تا شهرو مراکز آموزش عالی و پژوهشی ، موضوع معلم و استاد را کلید طلایی در نظام آموزشی کشورمان می دانم . هر جا و هر زمان در هر نهاد آموزشی معلم داشتیم کار ها بسا مان بوده است اما برعکس ، هر زمان و در هر جا بدون داشتن معلم به تاسیس و گسترش نهادهای آموزشی اقدام کرده ایم کار ها همه پراشکال و پرهزینه و در یک کلام نقش شان به حرام بوده است . ( هر کو نکند فهمی زین کلک خیال انگیز نقش اش به حرام ار خود صورت گر چین باشد ) .

یکی از ویژگی های تربیت استاد و مربی برای این دانشگاه اعطای بورس تحصیلی برای دانش جویان ممتاز دانشگاه بود که پس از برگشت از خارج در همین دانشگاه به تدریس و تحقیق مشغول می شدند . شمار این استادان در دانشگاه ابوریحان کم نبوده است . البته همه اعزامیان جزو دانشجویان ممتاز نبودند اما در کل همه استادان اثر گذار و موفقی شدند . برای آگاهی از اسامی شمار زیادی از استادان ر.ک گزارش دانش سرای عالی سپاه دانش ۱۳۵۲- ۱۳۵۱ و مجله "دانش سرای سپاه دانش" شماره های ۱۹-۷ س ۱۳۴۶) .

## اسامی برخی از استادان و درس های شان

دکتر غلامحسین شکوهی ، روش تدریس / دکتر سلیم نیساری ، روش تدریس فارسی و ادبیات فارسی .  
اخیرا دار فانی را وداع گفتند ( زاده ۲۱ آذر ۱۲۹۹ تبریز و درگذشته ۲۲ دی ماه ۱۳۹۷ پاریس ) اخیرا از ایشان به عنوان حافظ شناس و نخستین کسی که کتاب روش تدریس فارسی به غیر فارسی زبان را تالیف کرد تجلیل به عمل آمد ) / دکتر جعفر محبوب و دکتر نادرزین پور ، و خانم دکتر بصاری ، و جلال ال احمد ، ادبیات فارسی / زبان خارجی ، دکتر حقدان و دکتر محمد رضا باطنی ( استاد زبان شناسی و مولف فرهنگ معاصر انگلیسی به فارسی و فارسی به انگلیسی ) و دکتر سهیلی ( نویسنده کتاب های انگلیسی مدارس رسمی کشور و دکتر کیوانی رئیس دانش سرای عالی زا هدان در سال ۱۳۵۳ / دکتر یحیی فیوضات ( رئیس دانش سرای عالی سپاه دانش ۱۳۴۹-۱۳۴۷ ) ، جامعه شناسی روستایی و برنامه ریزی آموزشی / دکتر حریریان ، جغرافیا / کار آموزی در روستا ، راندوئن ( فرستاده یونسکو ، اهل فیلیپین ) و مهندس بهنیا . / آموزش و پرورش تطبیقی ، دکتر محمد مشایخی ، رئیس دانشگاه تربیت معلم / اقتصاد ، دکتر زند حقیقی ، دکتر مشکلات ، دکتر ناصر پاکدامن / علوم اجتماعی ، دکتر امین زاده ، دکتر عباس توسلی ، دکتر ساروخانی / فلسفه ، دکتر اسماعیل خوبی ، دکتر الهی / جامعه شناسی و فلسفه آموزش و پرورش دکتر امیر حسین آزیان پور / خانم توران میر هادی ، تهیه مواد خواندنی برای بچه ها و ادبیات کودک ( چه در زمان حیات و چه پس از در گذشت شان از سوی نهاد های گوناگون آموزشی و اجتماعی بارها و بارها ، در جلسات و بزرگداشت ها ، به عنوان بانوی بزرگ تعلیم و تربیت و ادبیات کودکان و بنیان گذار فرهنگنامه کودکان و نوجوانان از ایشان تجلیل به عمل آمد / جغرافیای انسانی ، دکتر علی محمد ورقا / وسایل سمعی و بصری ، دکتر ابراهیم رشید پور و خانم دکتر نوذری . / روان شناسی ، دکتر ابراهیم هاشمی ، خانم مصطفوی رجالی ، دکتر منصور ، دکتر پور باقر ، دکتر حمزه گنجی ( اخیرا در بزرگداشتی با شکوه از ایشان تجلیل شد / اما تربیتی ، خانم امین / مدیریت و رهبری ، راندوئن . خانم دکتر احتشامی / از موم های روانی دکتر حسن پاشا شربفی ( چندی پیش از ایشان هم در جلسه باشکوهی تجلیل شد . چندی پیش هم در جشنواره ای که برای تجلیل از پیش کسوتان برگزار شد به عنوان معلم پیشکسوت مورد تقدیر و تشویق مدیران رده بالای کشور قرار گرفتند . جامعه شناسی ، دکتر باقر پرهام / رضا برقی ، تاریخ اسلام / کلیات تاریخ ، دکتر دولت شاهی ا

افزون بر این استادان ، دانشجویان اعزامی به خارج از کشور این دانشگاه نیز پس از برگشت به تدریس و تحقیق در این دانشگاه مشغول می شدند ، از این نمونه بودند دکتر علی علاقه مند ، دکتر علی اکبر سیف ، نور الدین رحمانیان ، مرتضی امین فر ، دکتر حسن سرایی ، دکتر سیامک مهجور ، دکتر علی دلاور ، دکتر داریوش نوروزی و چند استاد دیگر .

اگر شرح حال و آثار و خدمات آموزشی این استادان یک به یک نوشته و معرفی شود آن گاه بزرگی و دانش و بینش شان به درستی مشخص می شود . بی گمان به سبب وجود این استادان بود که فارغ التحصیلانی از این دانشگاه بیرون آمدند که هر کدام به نحوی در آموزش و پژوهش کشور اثر گذار شدند که به برخی از آن ها در این مقاله اشاره شده است .



یاد آور می شوم که همه استادان در یک سطح علمی و بینشی نبودند گاهی کسانی به عنوان استاد به کلاس های درس می آمدند که به هیچ وجه شایستگی این وظیفه را نداشتند . در این مواقع دانشجویان زبان به اعتراض می گشودند و به روش ها و رفتار های گوناگون ناراضی خود را نشان می دادند . در این مواقع این استادان گاهی عوض می شدند گاهی هم به کار خود ادامه می دادند اما دانشجویان به سخنان شان چندان توجهی نمی کردند .

## ۵ - مدیران و گردانندگان دانش سرای عالی سپاه دانش و چه کسانی بودند و چه ویژگی هایی داشتند؟

نخستین مدیر دانش سرای عالی سپاه دانش در مامازن دکتر البرزی بود . پس از انتقال ایشان به ذوب آهن اصفهان مهندس یحیی فیوضات به این سمت گمارده شد ( ۱۳۴۷ ) . پس از وی دکتر امیر بیرجندی که معاون تعلیماتی وزارت آموزش و پرورش بود این سمت را عهده دار شد . شکل مدیریت هر کدام از این ها متفاوت بود . دکتر البرزی که تحصیل کرده اروپا و آدمی بود ملایم و با دانشجویان رفتارهای پسندیده ای داشت . مهندس فیوضات که از خانواده فرهنگ دوست و فرهیخته تبریز بود . این خانواده در گسترش مدارس جدید که با مشکلاتی گشوده شده بود بسیار موثر بودند و یاد گارهای فرهنگی شان در تبریز پا بر جاست . مهندس فیوضات در اعتصاب غذایی که دانشجویان به خاطر باز داشت شدن دوتن از دوستانشان توسط ساواک و فرستادن آنان به زندان قزل حصار کرج راه انداخته بودند به نحوی با دانشجویان همدردی کرد و پس از آمدن وزیر علوم وقت ( کاظم زاده ) به نهار خوری دانشجویان که اعتصاب غذا آنجا صورت گرفته بود و درخواست وزیر از دانشجویان برای پایان دادن اعتصاب و توجه نکردن دانشجویان به سخنان وی مهندس فیوضات رشته سخن را به دست گرفت و گفت شما اعتصاب تان را بشکنید و اگر به خواسته تان عمل نشد من هم با شما در اعتصاب می نشینیم . اعتصاب کنندگان پذیرفتند و پس از آن خود وی با ماشین ژپانی که داشتند دانشجویان بازداشت شده را به دانش سرا و به جمع دانشجویان اعتصابی آوردند . همین امر باعث شد که از این سمت برکنار شوند ۴۹/۱۲/۲۸ و دکتر بیرجندی به جای وی گمارده شود ( فروردین ۱۳۵۰ . بیرجندی تحصیل کرده آمریکا و معاون آموزشی وزارت آموزش و پرورش بود . مرد سیاست و آشنا با شاه و علم و برخی دیگر از مقامات ارشد آن روزگار ایران بود . افزون بر این ها هم شوق تربیت و ارتقا معلمان و دانشجویان را داشت و هم به رموز رموز رفتار با جوانان آشنا بود . پس از برگشت مینا را بر فراهم کردن امکانات رفاهی و شادی و ادامه تحصیل دانشجویان گذاشت و با روابطی که با مقامات داشت دانش سرا را از امکانات و تجهیزات لازم از جمله تشکیل اردوی دانشجویی در جنگل های چندین هکتاری نشتارود (مازندران) ( ۲۵۰ هکتار) مجهز کرد و خوب در دل دانشجویان جای گرفت . از آن پس دیگر فعالیت های سیاسی در دانش سرا تعطیل شد . گفتنی است که پیش از این گروهی از دانشجویان فعالیت سیاسی داشتند و جمله از هواداران گروه های چپ بودند . اعتصاب غذا را هم در آغاز فعالان این گروه به راه انداختند . برخی از این فعالان پس از فارغ التحصیلی نیز به فعالیت های سیاسی خود ادامه دادند و در پی این فعالیت ها برخی ها شان به زندان های چند ساله محکوم شدند و سه تن دیگر به نام های مرضیه (مرجان) احمدی اسکویی و صبا بیژن زاده و رفعت

معماران که از اعضای چریک های فدایی خلق بودند در درگیری با ساواک جان خود را از دست دادند . به هر روی امروز بسیاری از فارغ التحصیلان از بیرجندی و مدیریت وی به نیکی یاد می کنند و فعالیت های آموزشی و فوق برنامه های وی را می ستایند. در اسناد آمده است که دکتر خانلری طرح سپاه دانش را داده بود اما یکی از فارغ التحصیلان نقل می کرد که در حضور او بیرجندی مدعی شده است که این طرح مال ایشان است .حتی گفته بود شاه بی خود می گوید که این طرح از اوست .

### تشکیل نخستین هیات امنای دانش سرای عالی سپاه دانش

در تاریخ ششم آذر ماه ۱۳۴۷ نخستین هیات امنای این مرکز به تصویب " کمیسیون علوم و آموزش عالی " مجلس سنا و در تاریخ سوم دی ماه ۱۳۴۷ به تصویب کمیسیون علوم و آموزش عالی مجلس شورای ملی رسید . اعضای این هیات به این شرح بودند . غلامرضا پهلوی رئیس هیات امنای . وزیر علوم و آموزش عالی . وزیر آموزش و پرورش . وزیر فرهنگ و هنر . وزیر دارایی . وزیر اصلاحات ارضی و تعاون روستایی . مدیر عامل سازمان برنامه . مدیر عامل شرکت ملی نفت ایران . مدیر عامل بنیاد فرهنگی رضا پهلوی . رئیس دانش سرای عالی سپاه دانش دبیر کل سازمان امور اداری و استخدامی . شش نفر از شخصیت های علمی و فرهنگی و اجتماعی کشور به پیشنهاد وزیر علوم و آموزش عالی و با تصویب هیات دولت .

در سال ۱۳۵۱ که قانون هیات امنای دانشگاه ها تغییر کرد در ترکیب هیات امنای دانش سرای عالی سپاه دانش نیز تغییراتی به وجود آمد . به این شرح :

شاهپور غلامرضا پهلوی . وزیر علوم و آموزش عالی . غلامرضا مقدم . حسین توکلی . محمد مقدم . عبدالله شیبانی . محمد علی طوسی . عبد الرحیم احمدی . یکی از استادان منتخب دانش سرای عالی سپاه دانش .

این ترکیب سبب شد که دکتر بیرجندی بتواند امکانات وسیعی را برای این دانش سرا فراهم آورد و در زمان مدیریت ایشان فعالیت های دانش سرا چندین برابر شود .

### ارتباطات داخلی و خارجی

یکی از ویژگی های مدیریت دانش سرای عالی سپاه دانش ارتباط های داخل و خارج این مرکز آموزشی بود . مقامات ایرانی هر از گاهی برای بازدید به این دانشگاه می آمدند . از این نمونه بود : وزیر آموزش و پرورش وقت ، فرخروی پارسا ، هویدا نخست وزیر ، کاظم زاده وزیر علوم ، دکتر مجیدی معاون نخست وزیر و رئیس دفتر کل بودجه ، به همراه دکتر امیر حکمت . دکتر بیرجندی وقتی خود معاون آموزشی وزارت آموزش و پرورش بود . رئیس سازمان یونسکو در ایران ، اسفند ۱۳۴۶ . دکتر کینگ استاد دانشگاه های آمریکا به اتفاق همسر در نیمه دوم فروردین ۱۳۴۶ . افزون بر این ها افراد برخی از نهاد های اجتماعی و آموزشی نیز از این مرکز بازدید می کردند . مثل : بازدید ۵۰۰ نفر از دانشجویان دانشکده خدمات اجتماعی . بازدید و تشکیل

اردوی ۹۰۰ نفر از اعضای شیر خورشید سرخ ناحیه ۱۶ تهران. بازدید ۵۰ تن از دانش آموزان مدرسه راهنمایی سهیل تهران. بازدید ۹۰ نفر از دانش آموزان مدرسه راهنمایی کمال. بازدید ۵۰ نفر از دانشجویان مدرسه عالی ادبیات و زبان خارجه.

#### ۶. فعالیت های فوق برنامه وامکانات رفاهی در دانش سرای عالی سپاه دانش

توجه به برنامه های غیردرسی و غیر رسمی که به فوق برنامه شهرت یافته است یکی از ویژگی های این دانش سرا بود. به باور نگارنده تا کنون در هیچ یک از مراکز تربیت معلم ایران به گستردگی دانش سرای عالی سپاه دانش برنامه های غیر رسمی یا فوق برنامه صورت نگرفته است. اگر بخواهم برنامه های فوق برنامه این دانشگاه را کامل معرفی کنم بی گمان این کار مستلزم تالیف یک کتاب جدا گانه است. به عنوان شاهد عینی می توان ادعا کرد که توفیق های این مرکز در تربیت معلم یا تربیت نیروی انسانی برای آموزش و پرورش ایران تا زیادی هم مدیون همین برنامه هایی بود که با پشتیبانی مدیریت دانش سرا و فعالیت و مشارکت خود دانشجویان صورت می گرفت. تاثیر تربیتی این برنامه ها به باور نگارنده کم تر از برنامه های رسمی ومدون نبود. برای نمونه من به عنوان یک دانشجوی اهل شهرستان که برای اولین بار از زادگاهم وارد تهران و دانش سرای عالی سپاه دانش شده بودم. با شرکت در گردشگری های متعدد و ایران گردی نه تنها بخش هایی از وطنم را شناختم بلکه در این سفرها از همراهان و دیده ها و شنیده هایم چیزهایی آموختم که بی تردید از هیچ کتاب و معلمی نمی توان آموخت. نیز با شرکت وسیع دانشجویان در انجمن ها و کمیته های گوناگون دانشجویی رشد واقعی آنان محقق شد. اگر امروز مدعی هستیم که فارغ التحصیلان این دانشگاه در نوع خود منحصر به فرد و بی بدیل هستند از بابتی نیز نتیجه این فعالیت های دانشجویی و زندگی جمعی دانشجویان و فعالیت های شبانه روزی آنان بوده است. کوتاه سخن این که هر دانشجویی اگر در خود استعدادی می دید بی گمان این استعداد در حد زیادی محقق می شد.

در این جا فهرست وار به برخی از این فعالیت ها می پردازم ( برای آگاهی بیشتر ر. ک گزارش دانش سرای عالی سپاه دانش، ۱۳۵۲-۱۳۵۱. دفتر اردو، ۱۳۵۱-۱۳۵۰، مجله های " دانش سرای عالی سپاه دانش شماره های ۱۹-۷ س ۱۳۴۶)

#### فهرست فعالیت های دانشجویی و فوق برنامه ها

تشکیل شورای عالی دانشجویان. تشکیل انجمن های گوناگون: انجمن دانشجویی که دارای کمیته های متعدد بود: کمیته شرکت تعاونی، کمیته ورزش، کمیته نگارش و ترجمه. مجله دفتر روستا از نمونه این فعالیت ها بود که توسط خود دانشجویان تدوین و چاپ می شد که در حد خود مجله ای بود وزین کمیته تأثر (استاد سمندریان برای تدریس تأثر به دانش سرا می آمدند). کمیته موسیقی.. کمیته نقاشی ومجسمه سازی. کمیته کتابخانه. کمیته خدمات اجتماعی. کمیته دینی. کمیته صندوق تعاون. کمیته رفاه متاهلین. کمیته بهداشت. کمیته سخنرانی. کمیته عکاسی. کمیته ایاب و ذهاب گردش های جمعی. کمیته نظارت

و فروش محصولات دانش سرا. کمیته فیلم. کمیته جشن و فرهنگ و هنر. کمیته کتاب. افزون بر این کمیته ها که اغلب در دانش سرا صورت می گرفت مهم ترین فعالیت ها در اردوی نشتارود صورت می گرفت. در این اردو افزوده بر فعالیت های تفریحی و گردشگری به آموزش نیز توجه می شد مثل آموزش زبان انگلیسی یا بحث های آموزشی و اجتماعی و پژوهشی. (برای آگاهی از فعالیت های اردو رک کتاب " دفتر اردو " ۱۳۵۱-۱۳۵۰).

بی گمان فعالیت هایی در این سطح مستلزم وجود امکانات و تجهیزات وسیع بود که در اختیار این دانش سرا قرار داشت و با حمایت دولت و رده های بالای سیاسی و بودجه به ویژه توجه نخست وزیر و دربار و سازمان برنامه و بودجه فراهم می شد.

۷- برون داد های پانزده سال فعالیت این مرکز تربیت معلم چه بوده است؟ ( سمت های فارغ التحصیلان، فعالیت های علمی و پژوهشی فارغ التحصلان، تاثیر هایی آموزشی آنان در آموزش و پرورش کشور... )

حال می خواهیم بدانیم نتیجه این فعالیت های پانزده ساله چه شد؟ بدین منظور نخست نگاهی می کنیم به آمار فارغ التحصیلان این دانشگاه و سپس مشاغل آنان را مورد توجه قرار می دهیم و سرانجام به دست آورد های علمی و پژوهشی برخی از فارغ التحصیلان می پردازیم.

### برخی از آمار های دانشجویی دانش سرای عالی سپاه دانش

پیش از انتقال این دانش سرا به مرکز آموزش کشاورزی مامازن و رامین از مرکز آموزش کشاورزی کرج (۱۳۴۳) در نخستین سال تعداد ۲۰۰ آموزگار که دوره سپاهی دانشی خود را به پایان برده بودند و از آموزگاران ممتاز محسوب می شدند در این مرکز پذیرفته شدند. مقرر گردید که از این تعداد گروهی پس از گذراندن دوره یک ساله با سمت راهنمای تعلیماتی سپاه دانش به روستا ها اعزام شوند و تعدادی نیز پس از گذراندن سه سال دیگر تحصیلی لیسانس آموزش ابتدایی دریافت کنند. بدین منظور ۲۶ تن برگزیده شدند و سال دوم را هم در مرکز کرج ادامه تحصیل دادند (۱۳۴۴-۱۳۴۵). در همین سال تعداد ۴۱ تن دیگر برای سال اول پذیرفته شدند. پس از انتقال این مرکز به مامازن و رامین تعداد ۱۵۰ تن دیگر از آموزگار ان روستایی ( که قبلا سپاهی دانش بودند) از طریق کنکور که دانش سرای عالی تهران بر گذار کرد پذیرفته شدند و چند ماه بعد بر این تعداد حد و ۵۰ آموزگار روستایی دختر که پنج سال سابقه خدمت داشتند افزوده شدند و همراه پسران در سال اول مشغول تحصیل گشتند. به این ترتیب در سال ۱۳۴۶-۱۳۴۵ جمعا با احتساب دانشجویان سال اول و دوم کرج ۲۶۷ تن در مامازن به تحصیل مشغول بودند. این روند ادامه پیدا کرد به گونه ای که در پایان سال تحصیلی ۱۳۵۲-۱۳۵۱ در کل ۱۴۴۹ تن دختر و پسر با درجه های فوق دیپلم ( راهنمای تعلیماتی و)

لیسانس فارغ التحصل شدند . ۲۰۸ دختر و ۶۸۴ پسر راهنمای تعلیماتی ( فوق دیپلم) و ۹۸ دختر و ۴۵۹ پسر ليسانس . با توجه به این روند پذیرش و فارغ التحصیلی می توان به حدس گفت در طول فعالیت پانزده ساله این دانشگاه نزدیک به ۱۸۰۰ تن با درجه های فوق دیپلم و ليسانس و فوق ليسانس از این دانشگاه فارغ التحصیل شده اند . اگر آمار های آموزش مکاتبه ای را هم به این تعداد بیفزاییم می توان گفت که این دانشگاه با توجه به زمان نه چندان زیاد فعالیت اش تعداد قابل توجهی نیروی انسانی ماهر تحویل جامعه داده است . طبق برآورد فریدون یگانه تا کنون تعداد ۸۰ تن از دانشجویان این دانشگاه موفق به دریافت درجه دکترا در داخل و خارج از کشور و تعداد ۲۷۸ تن نیز در رشته های گوناگون علوم تربیتی و علوم رفتاری فوق ليسانس دریافت داشته اند . با توجه به کیفیت تحصیلی این افراد همه شان در سمت های آموزشی و پژوهشی خود از جمله افراد موفق جامعه بوده اند . ( این برداشت نتیجه تجربه زیسته نگارنده و بر آمده از اسناد موجود است . )

### مشاغل فارغ التحصیلان

فارغ التحصلان ليسانس سال های ۱۳۵۲-۱۳۴۶ در سمت های بی که به آن ها اشاره می شود مشغول خدمت شدند ( فارغ التحصل های سال های بعد نیز کم و بیش در همین سمت ها مشغول کار شدند که به دلیل در اختیار نداشتن اسناد مربوط به آن دوره ها تنها به بیان مشاغل سال های مذکور اکتفا شد):

دبیر مرکز آموزش سپاه دانش پسران . دبیر پادگان ها ( پادگان هایی که آموزش چهار ماه سپاهیان دانش را بر عهده داشتند ) . مشاور مدارس ( بیش ترین تعداد ) . دبیر دبیرستان ها .. مربی دانش سرای عالی سپاه دانش ( مامازن ) . رئیس اداره آموزش و پرورش . راهنمای تعلیماتی بیش ترین تعداد بعد از مشاور ) . دبیر دانش سرای مقدماتی . مسئول آموزش شهری . معاون کار گزینی . سرپرست فرهنگی مرکز آموزش سپاه دانش . نماینده آموزش و پرورش منطقه . سرپرست فرهنگی . سرپرست شبانه روزی خیریه فرح پهلوی . رئیس مدرسه راهنمایی . مسئول سپاه دانش . رئیس آموزش متوسطه . مسئول آموزش سپاهیان دانش . معاون اداره سپاه دانش . رئیس اداره راهنمایی تحصیلی . سرپرست شبانه روزی دانشجویان دانش سرای عالی سپاه دانش . مسئول خدمات اجتماعی زنان . رئیس دبیرستان . رئیس دانش سرای مقدماتی . رئیس اداره سپاه دانش . دبیر دانش سرای عشایری . سرپرست تربیت بدنی دانش سرای عالی سپاه دانش . از میان این مشاغل بیشترین آمار مربوط به مشاوران و راهنمایان تعلیماتی و دبیر مراکز آموزشی مثل دانش سرای مقدماتی و مراکز آموزش سپاه دانش و جز این ها بودند . طبق برآورد نگارنده آمار های تقریبی در سال های مذکور به شرح بودند : مشاور ۱۵۴ نفر ، دبیر پادگان ها و دانش سراها ی مقدماتی و مراکز تربیت معلم ۷۵ نفر ، راهنمای تعلیماتی ۸ نفر ، مسئول سپاه دانش ۳۸ نفر ، دانشجوی فوق ليسانس ۳۵ نفر بقیه در مشاغلی چون مدیر کل سپاه دانش . معاون مدیر کل سپاه دانش و دیگر بخش های آموزشی بودند . این ها مشاغلی بودند که فارغ التحصلان دوره ليسانس در آن مشغول به کار شدند . فارغ التحصیل هایی که موفق به اخذ فوق ليسانس از این دانش سرا یا از مراکز آموزش عالی دیگر شدند ( اغلب از دانش سرای عالی تهران و دانشکده علوم تربیتی برخی از

دانشگاه ها) و یا از مراکز آموزش عالی داخل و خارج از کشور به دریافت دکترا نایل شدند اغلب در مراکز آموزش عالی به تدریس و تحقیق و تالیف و ترجمه یا مدیریت های آموزشی مشغول شدند که به برخی از آن ها اشاره شد. به هر روی پایه های دانش و مهارت های این افراد همه در دانش سرای عالی سپاه دانش پی ریزی شده بود و اگر هم در مراحل دیگر تحصیلی خارج از دانش سرای عالی سپاه دانش به توفیق هایی دست یافتند، که چنین بود، بی گمان ریشه در آموزش های دوره لیسانس داشت. نگارنده که تجربه تحصیل در دوره های فوق لیسانس در دانشگاه تربیت معلم و دوره دکترای تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش را در دانشگاه تهران داشته ام و نخستین فارغ التحصیل این رشته بوده ام آنچه آموختم بیشتر در دوره لیسانس دانش سرای عالی سپاه دانش بود و دوره های بعدی قابل مقایسه با ماهیت و شیوه آموزش در دانش سرای عالی سپاه دانش نبود. در آن دانش سرا کلاس ها تنها محل آموزش نبودند بلکه کل محیط دانش سرا و زندگی در آن سرا پا آموزش بود. (درستطور بعد به برخی از این روش ها اشاره می کنم).

**اعزام محصل به خارج از کشور.** یکی از اقدام های آموزشی این مرکز اعزام فارغ التحصیلان ممتاز به کشورهای خارج به ویژه آمریکا و انگلستان بود. تا سال ۱۳۵۲ تعداد هفده تن از فارغ التحصیلان ممتاز این دانش سرا برای تحصیل به خارج اعزام شدند. این افراد پس از برگشت در همین دانش سرا و مراکز آموزش عالی دیگر به تدریس و تحقیق مشغول شدند. این افراد علاوه بر تدریس دست به تالیف و ترجمه کتاب های علوم تربیتی و روان شناسی و مشاوره و مدیریت آموزشی و آمار و روش های تحقیق و جزاین ها زدند که تا امروز این منابع از نمونه کتاب ها و منابع مرجع برای رشته های گوناگون یاد شده، هستند. از این نمونه است کتاب هاو آثار دکتر علی علاقه بند، دکتر علی اکبر سیف، دکتر علی دلور، دکتر یوسف کریمی، امان الله صفوی، دکتر احمد آقازاده، مرتضی امین فر، نورالدین رحمانیان، دکتر داریوش نوروزی، دکتر فریدون یگانه، دکتر اقبال قاسمی پویا، دکتر علی رضا کیامنش، دکتر مرتضی فرهادی، دکتر امان الله قرایی مقدم، دکتر سیامک مهجور، دکتر جعفر جوادی، دکتر مصطفی تبریزی، دکتر عبدالله شفیع آبادی، دکتر حسن سرایی، خانم دکتر پروین کدیور، خانم دکتر فرخنده مفیدی، دکتر هدایی، دکتر احمد آقا زاده و دکتر عیسی ابراهیم زاده و دکتر اعطمیشی و ده ها استاد دیگر.

طبق برآورد فریدون یگانه نزدیک به ۲۰۰۰ هزار کتاب علمی پژوهشی و بالغ بر چندین هزار مقاله که توسط فارغ التحصیلان این دانشگاه نوشته شده است، چاپ و منتشر شده است که برخی از آن ها به چاپ ۵۲ رسیده است.

برخی از فارغ التحصیلان این دانشگاه که به درجات بالای دانشگاهی دست یافته اند چندین بار به عنوان استاد و پژوهشگر نمونه مورد تشویق مدیران رده های بالای جامعه قرار گرفته اند. برای نمونه چندی پیش استاد دکتر مرتضی فرهادی به عنوان پژوهشگر پیشکسوت و نمونه در جلسه ای ضمن بزرگداشت شان مورد تشویق وزیر ارشاد قرار گرفتند. ایشان فارغ التحصیل دوره لیسانس این دانش سرا در سال ۱۳۴۸-۱۳۴۷ بودند و از همان روزگار به تحقیقات میدانی مردم شناسی و دیگر عرصه های علوم اجتماعی مشغول بودند. یا برای

چند تن از فارغ التحصلان این دانش سرا به پاس خدمات آموزشی و پژوهشی شان جلسات بزرگداشت برگزار کرده اند. از این نمونه است دکتر علی اکبر سیف استاد برجسته روان شناسی. وی فارغ التحصیل دوره لیسانس سال ۱۳۴۷-۱۳۴۶ دانش سرا و جزو پنج دانشجوی ممتاز دانش سرا بودند که به کشور آمریکا اعزام شدند. ایشان در دوره دانشجویی شان در دانش سرای عالی سپاه دانش (فارغ التحصیل ۱۳۴۷) گاهی مترجم استاد برخی از درس ها می شدند. نمونه دیگر دکتر علی رضا کیامنش است که وی نیز از فارغ التحصیلان دوره لیسانس دانش سرای عالی سپاه دانش فارغ التحصیل سال ۱۳۴۸ هجری است که پس از اخذ فوق لیسانس از دانشگاه تربیت معلم تهران به عنوان بورسیه این دانشگاه به کشور آمریکا اعزام شدند (۱۳۵۳). پس از برگشت به تدریس و پژوهش مشغول شدند. به پاس خدمات آموزشی و پژوهشی ایشان که گاهی در سطح جهانی صورت گرفته است در دانشگاه تربیت معلم جلسه بزرگداشتی برگزار شد. در این جلسه بزرگداشت استادان به نام کشورمان و وزیر آموزش و پرورش پیشین آقای دکتر نجفی از ایشان تجلیل به عمل آوردند. وی ده ها کتاب و مقاله ترجمه و تالیف کرده اند و چندین پژوهش تحقیقاتی دارند.

نمونه دیگر آقای دکتر مصطفی تبریزی است. وی نیز از فارغ التحصیلان دوره لیسانس دانش سرای عالی سپاه دانش و فارغ التحصیل سال ۱۳۵۲ هجری است. از مشاوران موفق کشورمان که تا کنون صد ها مراجع داشته اند. به غیر از فعالیت های مشاوره و دیگر فعالیت آموزشی تا کنون ۴۴ جلد کتاب ترجمه و تالیف کرده اند. یازده مقاله چاپ شده دارند و بر ۱۷ کتاب مقدمه نوشته اند یا کارشناسی کرده اند. یکی از کتاب های شان با عنوان "درمان اختلال دیکته نویسی" تا کنون ۵۲ بار چاپ شده و کل تیراژ آن بالغ بر ۱۳۵۰۰۰ بوده است. برای سخنرانی در باره مشاوره و اختلال های یادگیری و جز این ها به بسیاری از مراکز آموزشی ایران دعوت شده و در کلاس های آموزشی این مناطق کارگاه های آموزشی برگزار کرده اند. ایشان بعد از انقلاب در دوره اول نماینده مجلس هم بودند.

فارغ التحصیلان دوره فوق لیسانس هم که سال ۱۳۵۲-۱۳۵۱ دایر شد پس از فارغ التحصیلی در هر شغلی بودند با موفقیت آن را پیش بردند. برای نمونه نخستین فارغ التحصیل دوره فوق لیسانس مدیریت این دانش سرا آقای فرج الله خدابخشی بود که در سال ۱۳۵۷ با معدل ۲۰ به عنوان شاگرد ممتاز از این دانش سرا فارغ التحصل شد. قرار بود برای ادامه تحصیل به خارج از کشور اعزام شود که انقلاب ۱۳۵۷ رخ داد. ایشان چه در زمان اشتغال و چه پس از بازنشستگی و فعالیت در بخش خصوصی از مدیران موفق بوده است.

اگر به همین روند پیش برویم و از کتاب ها و آثار استادان دیگر چون دکتر سیف دکتر علاقه بند و دکتر کیامنش و دکتر شفیع آبادی و دکتر فرهادی و دیگر فارغ التحصیلان این دانش سرا سخن بگوییم باید صد ها صفحه در این زمینه مطلب نوشت. بنا براین به این چند نمونه اکتفا می کنم. امید وارم فرصتی پیش آید تا به یاری این بزرگمردان آموزش و پرورش ایران سندی در خور تهیه و به تاریخ آموزش و پرورش ایران بسپاریم. یاد آور می شوم در بسیاری از مراکز تربیت معلم و دانشکده های علوم تربیتی و روان شناسی رشته های وابسته، فارغ التحصیلان این دانشگاه از جمله استادان مریبان این مراکز بوده است. به سخن دیگر

بخش بزرگی از مراکز آموزشی کشور به دست فارغ التحصلان این دانشگاه اداره شده است. این توفیق بزرگی برای این دانشگاه محسوب می شود.

طبق اظهار دکتر فریدون یگانه مولف کتاب " گنجینه : پیشگامان عرصه تعلیم و تربیت نوین کشور در گذر زمان ، از تاسیس دارالفنون تا کنون " که با همکاری حسن کبیر این فعالیت فرهنگی را پیش می برند . سی درصد از افرادی که شرح حال شان در گنجینه آمده است مربوط به فارغ التحصلان دانش سرای عالی سپاه دانش است .

این گوشه ای از نمونه های دست آورد های فارغ التحصیلان دانش سرای عالی سپاه دانش است که هر محققی را به این پرسش و اندیشه وا می دارد که این توفیق ها در آن روزگار نتیجه چه عواملی بود ؟ چرا دیگران وضعیت آموزشی و تربیت معلم تکرار نشد ؟ از این دست آورد ها و موفقیت ها برای تربیت معلم امروزان چه درس هایی می توان آموخت ؟

### تحلیل و نتیجه گیری

تاسیس دانش سرای عالی سپاه دانش یک ضرورت بود که پس از تشکیل سپاه دانش به تحقق پیوست . هم چنان که شمار سپاهیان دانش گسترش می یافت لازم بود نهادی نیز در روستا ها به کار سپاهیان دانش نظارت داشته باشند آنان را راهنمایی کند در شهر ها آموزش شرکت کنندگان در مراکز آموزشی را رهبری کنند . مناسب ترین راه برای این کار انتخاب راهنمایان تربیتی از میان خود سپاهیان بود که راهی را طی کرده بودند و تجربه ای اندوخته بودند. یعنی تجربه عملی آموزگاری در روستا . هم چنین بود ضرورت تربیت دبیر برای پادگان هایی که مراکز آموزش سپاه دانش داشتند یا دانش سرا هایی که گسترش یافته بودند و نیاز به دبیر و مربی و مدیر در آن ها بیش از پیش احساس می شد. بدین منظور از میان آموزگاران تجربه سپاهی دانشی را داشتند و از جمله سپاهیان ممتاز بودند کسانی را با امتحان ورودی برگزیدند تا پس از طی دست کم یک سال دوره تربیت معلم راهنمای تعلیماتی و پس از قبولی در امتحانات آخر سال به روستا ها اعزام شوند . این کار صورت گرفت . وضعیت نظام آموزشی دهه چهل در پی تحولاتی که در عرصه های اجتماعی و اقتصادی به وجود آمده بود ایجاب می کرد همواره بر نیروی انسانی تحصیل کرده افزوده گردد. برای نمونه برای تدریس در پادگان ها و مراکز تربیت معلم که در حال گسترش بودند نیز ضرورت توجه به سواد آموزی و گسترش مدارس ایجاب می کرد که نیروی انسانی در سطوح گوناگون تربیت شود . یا برای اداره امور سپاهیان دانش نیازمند نیروهایی بودیم که هم خود این راه را طی کرده بودند و هم جوان و دارای شوق آموختن و زیستن و پیشرفت و ترقی بودند . مناسب ترین افراد برای این وظایف همانا خود سپاهیان دانش به ویژه علاقه مند ترین و مستعد ترین آن ها بودند. بدین منظور دوره یک ساله راهنمای تعلیماتی به دوره چهار ساله لیسانس ارتقا یافت . پس از انتقال دانش سرای عالی سپاه دانش به مرکز آموزش کشاورزی مامازن ورامین دوره راهنمای تعلیماتی دوسال و لیسانس آموزش ابتدایی چهار سال شد . به راهنمایان تعلیماتی درجه فوق دیپلم و کسانی



که معدل شان بالای چهارده بود و در امتحان ورودی دوره لیسانس پذیرفته شده بودند درجه لیسانس داده شد. با پیشرفت های بعدی دوره های فوق لیسانس نیز دایر گردید. قرار بود این دانشگاه به یک دانشگاه بین المللی تبدیل شود که با تعطیلی این دانشگاه بعد از انقلاب ۱۳۵۷ این برنامه های توسعه ای نیز تعطیل شد. در پاسخ به این پرسش که چه عواملی سبب توفیق های این نهاد تربیت معلم شد می توان به چند نکته اشاره کرد:

دانشجویان این دانشگاه همه تجربه آموزگاری در روستاها را داشتند و فرزند ان کار و زحمت واکثرشان ترقی خواه و پیشرفت طلب بودند. پیشرفت شان را در ادامه تحصیل در دانش سرای عالی سپاه دانش و پس از آن می دیدند. همه در استخدام آموزش و پرورش بودند و دغدغه آب و نان نداشتند. از میان خانواده هایی برخاسته بودند که به زندگی با حد اقل ها عادت کرده بودند در عین حال در پی تغییر پیشرفت بودند. شوق تغییر انگیزه های بسیار قوی در آنان تقویت کرده بود. دانش سرا دارای امکانات و تجهیزات و برنامه های رسمی و غیر رسمی بود که به بسیاری از نیازهای دانشجویان پاسخ می داد. اگر نیازها برطرف نمی شد زبان به اعتراض می گشودند و خواسته های شان را به راه های گوناگون مطرح می کردند. از بحث های حضوری گرفته تا اعتصاب.

اگر نگوییم همه بلکه اکثر استادان شایستگی تدریس در دانشگاه را داشتند. به برخی از آن ها با نام و شهرت شان اشاره کردم. مدیریت روی هم رفته تلاش داشت همراه با دانشجویان پیش رود. کم تر در مقابل دانشجو می ایستادند اگر هم می ایستادند با واکنش های دانشجویان مواجه می شدند. دانش جویان زنده و فعال بودند اکثرشان آرمان ها داشتند. گرچه ماهیت این آرمان ها متفاوت بود اما اغلب داشتند. فعالیت های حین تحصیل و پس از تحصیل دانش آموزختگان موید این ادعا ست

. آمد و شد های مقامات ارشد کشور و ارتباط با نهاد های خارج از کشور این دانشگاه را روز به روز دارای اهمیت می کرد. بازدید های کسانی چون نخست وزیر آن روزگار ( امیر عباس هویدا ) وزیر آموزش و پرورش و وزیر علوم و معاون سازمان برنامه و بودجه و ارتباط امیر بیرجندی مدیر دهه پنجاه با دربار و مقامات دیگر چون دکتر اقبال و غیره سبب شده بود این دانشگاه مورد توجه خاص قرار گیرد. فوق برنامه های متعدد از ایرانگردی گرفته تا مسافرت به خارج از کشور زمینه های رشد شخصیت دانشجویان را فراهم می کرد و رضایت نسبی آنان به وجود می آورد. اگر نگوییم در همه دانش جویان دست کم می توان گفت در بسیاری از آنان. شناخت میهن نخستین نیاز یک دانشجو به ویژه دانشجوی تربیت معلم است. این شناخت ها سبب می شد تا فارغ التحصیلان با آگاهی از وضعیت کشور شان به تدریس و تحقیق بپردازند. برنامه های درسی اگر نگوییم همه شان شاید بتوان گفت بسیارشان منطبق با مشاغلی بود که در آینده باید فارغ التحصیلان بر عهده می گرفتند. کار آموزی های متعدد در روستا و تمرین دبیری در کلاس های درس از دیگر ویژگی های روش های آموزش در این دانشگاه بود. زندگی جمعی و شرکت اکثر دانشجویان در در انجمن ها و کمیته ها نوعی کلاس درس

برای زندگی بود. هر کس در هر زمینه ای استعداد نشان می داد تا حدود زیادی امکان تحقق برایش وجود داشت. بحث های گروهی در خوابگاه ها تا پاسی از شب و علاقه به مطالعه و داشتن فرصت برای این کار و شرکت در مراسم گوناگون در خود دانشگاه و در تهران و اردوهای شمال سبب شد که تنها کلاس درس نظری و سخنرانی روش آموزش نباشد. زندگی دانشجویان همه آموزش بودند. بسیاری از دانشجویان در فضای آموزش زندگی می کردند.

جمعی که در دانش سرا به تحصیل مشغول بودند فرزندان تمام قوم ها و فرقه ها و زبان ها و آیین ها بودند. انتخاب برای این دوره تنها بر مبنای داشتن تجربه و علاقه و دانش لازم برای ادامه تحصیل بود. جز این معیار، گزینشی در میان نبود. دختر و پسر در کنار هم و با حقوق یکسان از هر نظر در این دانش سرا درس می خواندند. تنی چند از دانشجویان نیز در همین دانشگاه با همکاران خود ازدواج کردند. رفاقت و همدلی تا آن حد بود که حتی در طول فعالیت این دانشگاه یک مورد هم انحراف اخلاقی میان دانشجویان دختر و پسر نه دیده شد و نه شنیده شد. ارتباطات آنقدر صمیمی و پایا بود که این دوستی ها هم چنان ادامه دارد. در فضای مجازی در حال حاضر ۳۵۰ مامازنی باهم در ارتباط اند. هر ساله در یکی از شهرها سمیناری برگزار می کنند و فارغ التحصلان که امروز همه شان باز نشسته اند دور هم گرد می آیند و برنامه سه روزه متنوع اجرا می کنند و به صورت حضوری هم به تعاطی افکار می پردازند. در این سمینار که اغلب با شرکت همسران تشکیل می شود گاهی فرزندان و نوه های فارغ التحصیلان هم شرکت می کنند. تاکنون چهار سمینار در شهر های تهران و مشهد و تبریز برگزار شده است و امسال هم در روزهای ۲۸-۳۰ اردیبهشت در شیراز برگزار می شود. حدود ۱۵۰ نفر در هتل جهانگردی شیراز شاهد برنامه های متنوع سخنرانی و گردشگری و موسیقی و آگاهی دهی و آگاهی یابی خواهد شد. افزون بر این ها هر چند وقت یک بار دانش آموختگان در تالار یا رستورانی جمع می شوند و با هم گفت و گو می کنند و ناهار می خورند. در این جمع ها گاهی از استادان دوره دانشجویی نیز دعوت می شود تا به جمع دانشجویان سابق شان بپیوندند.

بی گمان در یک مرکز آموزشی پس از استادان و مدیران مهم ترین عنصر محتوای آموزشی است. در دانش سرای عالی سپاه دانش ریز مواد درسی را خود استادان تهیه می کردند. این کار هم خوب بود هم گاهی بد. خوب از این نظر که اگر استادی دارای دانش و بینش کافی در رشته خود بود مطالب جالب تهیه می کرد اما اگر استاد شایستگی کافی نداشت مطالبی تهیه می کرد که چندان مورد قبول دانشجویان قرار نمی گرفت و در این مواقع استاد اغلب با اعتراض دانشجویان مواجه می شد. نکته جالب توجه دیگر توجه به تدریس و یادگیری زبان انگلیسی بود. هم چنان که دیده شد استادان برجسته ای تدریس این درس را برعهده داشتند. افزون بر این به صورت فوق برنامه و برای داوطلبان کلاس های چند نفره انگلیسی تشکیل می دادند. یا هم چنان که از اسناد اردوی نشتارود استنباط می شود یکی از فعالیت این اردو یادگیری زبان انگلیسی بود. خود این اردوها که دانشجویان استاد و مدیران و گردانندگان دور هم جمع می شدند خود یک مرکز آموزشی بسیار موثر بود. کوتاه سخن این که این دانشگاه نخست برای تربیت راهنمای سپاه دانش با یک سال دوره کار آموزی

آغاز به کار کرد اما پس از ۱۵ سال به مرکز دانشگاهی تربیت معلم بسیار مهمی تبدیل شد. اما گویی عمر این دانشگاه نیز همین اندازه بوده است. در تحلیل های مربوط به تاریخ مراکز تربیت معلم لازم است به این نکته توجه کرد که هیچ نهادی در این کشور سیر تکاملی نداشته است. با توجه به تقویم تاسیس نهاد های تربیت معلم که در آغاز این مقاله به آن اشاره کردم اکنون ما باید شاهد چندین دانشگاه تربیت معلم در سطح جهانی می بودیم. پس از صد سال اکنون تنها دانشگاه فرهنگیان را داریم که به عنوان میراث دار صد سال تربیت معلم در ایران است. این که آیا این دانشگاه خواهد توانست بشایستگی این میراث صد ساله را بالنده سازد جای تامل دارد.

#### پیشنهاد ها

با توجه به آنچه گذشت هر خواننده علاقه مند به تربیت معلم می تواند درس هایی برای تربیت معلم کشورمان در حال حاضر داشته باشد. نگارنده هم به عنوان فارغ التحصیل این نهاد و با توجه به ۵۵ سال تجربه زیسته ام دردو نظام آموزش و پرورش، پیش و پس از انقلاب ۱۳۵۷ به چند پیشنهاد اشاره می کنم. یاد آور می شوم این پیشنهاد چیزهای خیلی جدید و منحصر به فرد نیستند بلکه شبیه پیشنهاد هایی است که در بسیاری از نظام های موفق آموزشی هم به آن ها عمل می شود.

- ۱- در درجه نخست کسانی باید به دانشگاه های تربیت معلم راه یابند که علاقه مند شغل معلمی باشند. سنجش این علاقه کار آسانی نیست اما می شود با معیار هایی به آن پی برد.
- ۲- معیار های سنجش باید بیشتر بر اساس علاقه داوطلبان و دانش و بینش آنان باشد. غربال های ایدئولوژیک خلاف این پیشنهاد است.
- ۳- داشتن تجربه تدریس و آموزش لازم است به عنوان یک امتیاز برای داوطلبان محسوب شود.
- ۴- محتوای درس ها اگر با نیازهای واقعی دانشجویان تدوین نشده باشد بی گمان نه در حین تحصیل به آن توجهی از سوی دانشجو خواهد شد و نه پس از فارغ التحصیلی رضایت دانش آموختگان را فراهم خواهد کرد.
- ۵- تمرین دبیری یا کارورزی به طور کلی تجربه عملی در حین تحصیل داشتن یکی از شرایط موفقیت در تربیت معلم است.
- ۶- فراهم ساختن امکانات آموزشی و رفاهی عامل بسیار بزرگی در علاقه مند ساختن دانشجویان به برنامه های تربیت معلم است. امید به آینده و روشن دیدن آینده انگیزه بزرگی در پیشرفت دانشجویان است.
- ۷- فعالیت های فوق برنامه که به برخی از آن ها در این پژوهش اشاره شد از دیگر عوامل تاثیر گذار در بالنده کردن شخصیت دانش جویان است.

۸- آشنا ساختن دانشجویان با علم واقعی دستگاه تعلیم و تربیت کشور سبب واقع بین تربیت شدن دانشجویان می شود. از این روی بازدید های متعدد دانش جویان حین تحصیل از مراکز گوناگون آموزشی و اجتماعی و اقتصادی می تواند به تحقق این امر کمک کند .

۹- روش های تدریس در کلاس درس دانشگاهی لازم به صورت های چند رسانه ای و چند صدایی و با آزادی کامل دانشجو صورت گیرد

۱۰- ملاحظه شد که چه کسانی استادان دانشگاه ابو ریحان ( سپاه دانش) پیشین بودند . باید تلاش کرد به هر طریق که شده از این سنخ استادان در دانشگاه های تربیت معلم جمع کرد . درجه تحصیلی استاد معیار مناسبی در گزینش نیست . شایستگی علمی و پژوهشی و دارای تجربه و بینش از مهم ترین معیار ها ست . استاد باید انسانی آزاده باشد . دانش و بینش خود را به نان و آب نفروشد . دانشگاه را از استادان تمام وقت متوسط الحال پر کردن و جایی برای استادان مبرز و حق التدریسی نگذاشتن خطاست

۱۱- مدیران دانشگاه باید از میان استادان برجسته و صاحب نام و دارای نفوذ اجتماعی انتخاب شوند . مدیران باید بتوانند برای دانشگاه امکانات فراهم کنند . برای این کار لازم است از میان شخصیت های با نفوذ علمی و اجتماعی انتخاب شوند . برخی از مدیران فعلی دانشگاه های ما اندازه رئیس یک دبیرستان معمولی مدیریت ندارند . شاید تنها به دلیل مدرک تحصیلی شان در این سمت مشغول اند . در بحث مدیریت دانش سرا ملاحظه شد که چه کسانی عهده دار مدیریت بودند. متأسفانه پس از انقلاب از این نوع مدیران در دانشگاه ها کم دیده می شود

۱۲- تجربه های مراکز آموزشی موفق تدوین و در جلساتی مورد بحث و گفت و گو قرار گیرد و از این تجربه هادر تربیت معلم امروز استفاده شود

۱۳- استادان نیز همانند دانشجویان نیازمند برخورداری از امکانات رفاهی و توسعه خود هستند. دانشگاه های تربیت معلم لازم است این امر را نیز پیوسته در نظر داشته باشند که موفقیت دانشگاه در درجه نخست به جذب و نگهداشت و ارتقا استادان از هر لحاظ است . فراهم کردن شرایط رشد و توسعه یکا یک استادان از ضرورت های یک دانشگاه تربیت معلم است .

۱۴- ارتباط با نهاد های آموزشی جهانی و داخلی از جمله اقدام هایی بود که دانش سرای عالی سپاه دانش می کوشید آن را توسعه دهد . این کار اکنون نیز از ضرورت هاست . تبادل نظر با دیگران چه داخلی چه خارجی از نمونه اقدام هایی است که می تواند در توسعه آموزشی مراکز تربیت معلم سودمند افتد .

۱۵- بی گمان پژوهش و پژوهش مدار ساختن مراکز آموزشی و علاقه مند کردن دانشجویان و استادان به این امر از دیگر ضرورت های هر مرکز آموزشی است . بدون پژوهش توسعه دانشگاه خیالی

بیش نیست . نوع پژوهش و روش های آن نیز از اقدام های مهم است . توسعه روش های تحقیق و گسترش آن می تواند روح تازه ای به مراکز آموزشی ببخشد و راه پیشرفت و توسعه مداوم را هموار کند . این امر مستلزم فراهم ساختن شرایط و زیر بناهای لازم برای این کار است .

۱۶- بهتر است ریز مواد درسی همه اش مصوب بالا دستی های نباشد . خود استادان هم حق داشته باشند درصدی از مطالب هر درس را خودشان تعیین کنند .

۱۷- تریبی داده شود که ارتباط دانشجویان پس از دانش آموختگی با هم و با استادان و دانشگاه قطع نگردد.

## منابع

۱. آبراهامیان یوراندا (۱۳۷۷) . ایران بین دو انقلاب، ترجمه احمد گل محمدی و محمد ابراهیم فتاحی، تهران نشرنی
۲. آقازاده ، احمد و آرمند ، محمد ( ۱۳۹۲) . تاریخ آموزش و پرورش ایران ، با تاکید بر تحولات تربیتی معاصر .
۳. احمد ، منیر الدین (۱۳۸۴) . نهاد آموزشی اسلامی . ترجمه محمد حسین ساکت . تهران ، نگاه معاصر .
۴. بازرگان ، فریدون ( ۱۳۵۴) . سیمای معلم در تاریخ آموزش و پرورش ایران . مجله نشریه دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران ، دوره پنجم . شماره های اول و دوم ، پاییز وزمستان .
۵. دفتر اردو ( ۱۳۵۱- ۱۳۵۰) . از انتشارات دانشجویان دانش سرای عالی سپاه دانش .
۶. حکمت، علیرضا (۱۳۵۴) . آموزش و پرورش در ایران باستان، تهران، مؤسسه تحقیقات و برنامه-ریزی علمی- آموزشی، ش.
۷. دانشسرای عالی سپاه دانش سال تحصیلی ۱۳۵۲-۱۳۵۱. (گزارش). تهیه و تنظیم : سیامک رضا مهجور . دانش سرای عالی سپاه دانش .
۸. دانشسرای عالی سپاه دانش . نشریه شماره های ۱۹-۷ سال ۱۳۴۶ .
۹. سرمد ، غلامعلی (۱۳۷۲) . اعزام محصل به خارج از کشور (در دوره قاجار) . تهران ، چاپ ونشر بنیاد

۱۰. شرکایی اردکانی، جواد. (۱۳۸۸). تربیت معلم در آئینه اسناد شورای عالی آموزش و پرورش. تهران: مؤسسه فرهنگی منادی تربیت .
۱۱. شلبی، احمد، تاریخ آموزش در اسلام، ترجمه محمد حسین ساکت، تهران، دفتر نشر فرهنگ اسلامی، ۱۳۷۶ ش.
۱۲. صافی احمد (۱۳۹۱). تربیت معلم در ایران، ژاپن، مالزی آلمان انگلستان هند و پاکستان، تهران: نشر ویرایش
۱۳. صافی، احمد. (۱۳۸۲). «تربیت و تأمین معلم در ایران (گذشته، حال و آینده)». فصلنامه تعلیم و تربیت. سال هجدهم و نوزدهم. شماره ۴-۱ (پیاپی ۷۳). زمستان ۱۳۸۱ و بهار ۱۳۸۲.
۱۴. صدیق ، عیسی خان (۱۳۹۷). ایران مدرن و نظام آموزشی آن. تهران ، پژوهشکده مطالعات اجتماعی و فرهنگی ، وزارت علوم و آموزش عالی .
۱۵. صدیق عیسی ، (۱۳۵۴). تاریخ فرهنگ ایران، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
۱۶. صفوی ، امان الله ( ۱۳۸۳). تاریخ آموزش و پرورش ایران ، از ایران باستان تا ۱۳۸۰ هجری شمسی . همراه با معرفی کلیه وزرای معارف ، فرهنگ و آموزش و پرورش . تهران ، انتشارات رشد .
۱۷. مناشری ، دوید ( ۱۳۹۶). نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن . ترجمه محمد حسین بادامچیان و عرفان مصلح
۱۸. یگانه ، فریدون و کبیر حسن ( ۱۳۹۴). گنجینه ، پیشگامان عرصه تعلیم و تربیت نوین کشور ، در گذر زمان ، از تاسیس دارالفنون تا کنون . تهران ، انتشارات مثبت .

□

به نام خدا

مأموریت دانشگاه فرهنگیان در چالش های جهان معاصر از رسالت تا طرح

رضا محمدی ، گلناز بخشی

چکیده

این مقاله با یک قدم عقب نشینی نسبت به پنداره که معنی آن بیشتر معطوف به تصور و تخیل است و امکان تعبیر گوناگون و حتی سوء تعبیر وجود دارد ، با تکیه بر رسالت که میتواند همردیف مأموریت تلقی گردد، به چشم انداز پیش روی دانشگاه فرهنگیان مینگرد. الزام پذیرش پیچیدگی و جستجوی راه ، مدارا در مقابل عدم

اطمینان ، فراهم سازی مقدمه برای راه حل خلاقانه از طریق سبک سنگین کردن های انتخاب ، چالش های ترکیبی کیفی این پژوهش هستند. درجهانی که روند تغییرات تشدید میشوند ، با این فرض که گزینش یا راه دیگری به جز انتخاب وجود ندارد، انتخاب به ضرورت عینی تبدیل میگردد . اگر دانشگاه فرهنگیان نخواهد به این دو سؤال پاسخ دهد که قرار است چه اتفاقی بیفتد ؟ و چگونه میخواهد در این اتفاق نقش بازی کند؟ اذعان می کند که هنوز مسأله ای ندارد و به روزمرگی یا فعالیت واکنشی سطح پایین مشغول است . مسأله ، زمانی برای دانشگاه حادث میشود که فاصله ای بین آنچه در حال وقوع است و آنچه تمایل یا انتخاب واقعی دانشگاه است درک شود. پیچیدگی محتوایی این پژوهش آن است که میخواهد پلی بین حال و آینده ایجاد کند. این پل با فرایند نیمرخی در خط زمان روبروست .آینده به منزله نیروی تصویرساز و ایمان بخش ،رسالت و بار تفکر استراتژیک را به دوش میکشد. طراحی برنامه های اجرایی در پرتو رسالت و یافته های منبعث از واقعیت ، نشان میدهند که دانشگاه شکست را برنامه ریزی نمیکند، بلکه در راه توسعه و برای آن در حال برنامه ریزی است. بدون اطمینان ازانتخاب درست و برانگیخته نگاه داشتن نیروی لازم ، استحکام بنا مورد تردید قرار میگیرد .

کلمه های کلیدی : چالش ، جهان معاصر، رسالت ، طرح ، تفکر استراتژیک ، جامعه شبکه ای-1-مقدمه 1 جهان به طرز شگفت انگیزی تغییر یافته و زندگی پیچیده تر ، پر تنشتر و نیازها و خواسته ها فزونی گرفته اند. ما از دوران صنعتی به عصر دانش و اطلاعات با تمام پیا مدهایش قدم نهاده ایم . ما این روزها با چالش هایی در زندگی شخصی ، خانوادگی و شغلی روبرویی میکنیم که حتی تصورش را نمیکردیم . چالش هایی که نه تنها (Covey.2013.p)از نظر بزرگی و عظمت بلکه اساساً از نظر نوع و ماهیت نیز عوض شده اند. ( ۱۵)

2

آشوبناکی دنیای حاضر، خود به خود مسأله ای پیچیده و چند متغیره است . پارادوکس اتصال و پیوستگی زندگی ساکنان کره زمین با انشعابات و مسیرهای جانبی که بر سر راه هرکس قرار گرفته اند بیش از پیش عینی و سخت گیرانه مینماید . این پارادوکس ، سوپ چالش زندگی روزمره ماست که در آن شناوریم . پیوستگی ما به

یکدیگر در شکل جهانی شدن به صورت کلی و جهانهای کوچکتر و شبکه ای شده ، متن زندگی ما را چون موزاییک های ناموزون، زنده و فعال خلق میکنند . روز به روزسرنوشت ،همگانیتر و پیچیدهتر میشود. از این رو فروکاستن تعهدات به فضایی کاملاً امن و شخصی ، یا رفتار سازمانی محصور ، امکان پذیر نیست . هرکس یا هر پدیده ، به حکم قاعده علت- معلول در جایی است که باید باشد . ذره ای خطا وجود ندارد. کار کردن بر روی روابط پیچیده تر و خواست ارتقاء در متن این پژوهش نهفته است.

در حقیقت این مقاله فراتر از تبیین راه براساس مسیر طی شده صد ساله دانشگاه فرهنگیان از تکوین تا تحول و تثبیت ،به مصداق " برخیزیم و گامی فرا پیش نهیم " متمرکز گشته و بدان مینگرد . زمانی که اعتبار و اهمیت ، محدوده ای معقول و منطقی از خود نشان میدهد، فرارفتن از جنبه های دو گانه ،چند گانه یا مسأله محور ارزشمند میشوند . تحلیلهای این پژوهش بر مبنای اعتبار آموزش و اهمیت دانشگاه فرهنگیان در راستای رسالت آن برای طرح مسائل ، تعدیل مسائل تا رفع آنها و فراتر رفتن از وضع موجود سر بر میآورند.

میتوان پرسید تا چه حد تجربه یک قرن دانشگاه فرهنگیان ، معیار یا چراغ راه آینده آن است ؟ این پرسش ما را روی خط زمان از حال ، به گذشته سوق میدهد و از طرف دیگر با آینده مواجه میسازد. لذا در هر دو صورت فرایند در طول زمان و فرم پذیری در مقاطع تحول و نمودهای بارز مطرح است . بزرگترین سرمایه صد سالهی دانشگاه فرهنگیان ، اعتماد است . زیرا اعتماد منبع قدرتمند مهم قایل اتکا برای هر سازمان و مردم است . هنوز سازمان های بسیاری هستند که به ارزشمندی بسط اعتماد پی نبردهاند. وظیفه این مقاله بسط اعتماد است.

روزی انیشتین گفت که مهمترین سؤال این است که افراد از خودشان بپرسند که آیا جهان برای آنان محلی دوستانه است یا غیر دوستانه؟ برای پاسخ باید جواب دهند که آیا برای زندگی خود پل میسازند یا دیوار؟

. (1 & xi .p Bibb& Jeremy.2004) پل زدن از رسالت به طرح و بالعکس ، به خودی خود آسان نیست و پیچیده تر اینکه سازمانی مانند دانشگاه بخواهد رسالت آموزش ، پرورش تفکر و ایجاد تغییرات مطلوب را در متن

تغییرات پیچیده تر به عهده بگیرد.



اعتماد به سختی به دست می‌آید اما به آسانی می‌تواند از بین برود. برای اینکه اعتماد میوه تمام فصول حیات یک سازمان شود، نقش آفرینی نو به نو می‌طلبد. برای خوراک رساندن به ارزش‌ها و مقام حرفه‌ای دانشگاه فرهنگیان دو سؤال ساده به لحاظ فهم اولیه ولی پیش‌برنده سرراه این پژوهش قرار دارد: قرار است چه اتفاقی بیفتد؟ و دانشگاه فرهنگیان چگونه می‌خواهد در این اتفاق نقش بازی کند؟ علت اینکه در سؤال اول نپرسیده ایم

3

چه اتفاقاتی در جریان است؟ لزوم حرکت، زایش، نوآوری و پیشرفت بیشتر در دل زمان است. زیرا هدف این پژوهش قبل از آنکه پرسه زدن در وضع موجود باشد، تکیه بر تفکر پیش‌نگر، توجه و تمرکز بر روی خطوط حرکت‌زا، محرک و پیش‌برنده است. ساده‌تر اینکه چه چیزی هستیم، مبنای ورود بلافاصله به این قلمرو، این است که می‌خواهیم چه چیزی باشیم؟ ضرورت رسیدن به خطوط یا حائل‌های قابل اعتماد ما را به این سمت و سو سوق داد که همچون واکاوی منابع و مآخذ زیاد در قالب مرجع‌شناسی، منابع متعددی را از نظر بگذرانیم. با این همه همیشه موضوعاتی از این دست علی‌رغم راهگشایی و اشاره به راه، به منزله نمایش تمام و کمال و عینیت کل مسیر نیستند. زیرا راه، بعد از اشاره ادامه دارد. بدیهی است که بدون نشانی درست، احتمال گمراهی وجود دارد.

برای پژوهش کیفی حاضر، همزمان با جمع‌آوری اطلاعات همواره استنتاج راهبردها و استراتژی کلی مورد هدف قرار گرفته‌اند. این هدف با آمیزه‌ای از تشریح، پیش‌بینی، بسط، کنترل فرض‌ها و تبیین، پیش‌می‌رود. همانطور که در موضوع و بار معنایی مأموریت دانشگاه فرهنگیان از رسالت تا طرح به چشم می‌خورد، باز نمایی این کلیت‌ها به روش قیاسی میانجامد ولی در جنبه‌هایی برای سازماندهی موارد شناخته شده و رسیدن به نتایج مطلوب کلی، متد استقراء ضرورت یافته است. قصد اساسی این پژوهش برای عیان‌سازی هرچه بیشتر صلاحیت، شایستگی و جایگاه ارزشمند دانشگاه فرهنگیان آنرا در زمره یک بررسی "پیمایشی" قرار می‌دهد.

2- مباحث متن

مأموریت ۱ همردیف وظیفه ۲ و به معنای این است که چیزی را وقتی فکر میکنید درست است یا به لحاظ منطقی درست است باید انجام دهید. (Longman, 2003, p 448) (هم چنین در فارسی مترادف وظیفه، تکلیف، کار، فرمان و خدمت استفاده میشود.) (حییم، ۱۳۶۸). فرهنگ لغت آکسفورد در مورد وظیفه میگوید آنچه را که شما احساس میکنید باید انجام دهید. زیرا مسئولیت اخلاقی و قانونی شماست و اگر واژه مأموریت را به عنوان مفهوم مرتبط مورد توجه قرار دهیم این مفهوم حاصل میشود که مأموریت به گروهی رسمی از افراد به منزله مسئولیتی برای کنترل چیزی یا یافتن چیزی اعطا میشود (Oxford, 2006.commission, p302).

موضوع مورد مطالعه، مأموریت و قصدی جهانی را برای دانشگاه فرهنگیان تدارک مینماید. در این قصد این تعبیر نهفته است که جهانی شدن موضوعی بی اهمیت نیست، سرشار از خطرها و فرصت هاست. در مباحث بعد بر روی نیروی ناشی از خطر به مثابه فرصت برای آموزش و خلافت توضیح و بسط بیشتری مطرح میشود. این

4

هدف گذاری میگوید که، برای ارتباط در جهان کنونی باید ارزش هایی را انتقال داد که با تمرکز بر ریشه های فرهنگی خود، امکان ارتباط را در سطح جهان و با ملل دیگر میسازد. زیرا اگر بخواهیم فقط یک دیدگاه جهانی داشته باشیم، مانند این است که از ارتفاعی زیاد فقط به لایه های سطحی و گسترده نگاه کنیم. حال آنکه در سطح واقعیت باید به اعماق نفوذ کنیم (هاروارد، ۱۳۸۹: ۱۵ - ۱۷).

درسی که واقعیت پیش روی دانشگاه میگذارد ساده نیست. زیرا باید هدفی بزرگ خلق کرده و در راه آن تلاش کند. آنچه مهم است ایده نیست بلکه به اجرا درآوردن ایده ها در مقام حرفه گرایی است. چه چیزی جاذبه دارد؟ چه چیزی را میخواهیم نسخه برداری کنیم؟ چه کسی میخواهد این نسخه را پیدا کند؟ چه کسانی توانایی خلاقیت دارند؟ این سؤالات دانشگاه را وارد چالش و دنیای نا ایمن میکند. تبیین مأموریت دانشگاه دررفت و آمدی فکری از رسالت تا طرح به گذر از میان نیمرخ شرایط پیچیده عصر حاضر پیوند میخورد.

در مورد ماهیت هدف باید شفاف عمل کرد. زیرا بدون نگرش روشن در مورد آنچه قصد داریم در دوایی بسته از

این شاخه به آن شاخه می‌پریم. تمایل زیاد به ایده پردازی، پنداره یا دیدگاه دارای ابهام است و امکان سوء

1389: 21-25 (قربانی شود) هاروارد، استفاده از آن زیاد است. و گاهی سبب میشود شفافیت

دانشگاه فرهنگیان تنها یک دانشگاه دانش محور نیست. بلکه به همان اندازه که دانش کسب شده در آن  
اعتیار دارد، مسئول خلق دانش است و از آنجا که فراگیران آن به عنوان معلم در حرفه‌ی آموزش و تعلیم تربیت  
مشغول به کار میشوند، لازم است دانش خلق شده رابه کار برند. به این نحو همانطور که در مدل مطرح شده،  
لازم است دانشگاه برای دانش آفرینی و فرایند کامل خلق کن، ذخیره کن، نشر کن و به کاربر، از طریق  
واحدهای پژوهشی، تحقیق و توسعه، برنامه مدون داشته باشد (اعرابی، ۱۳۸۹: ۱۸ و ۱۹).

از جهت برنامه ضرورت دارد ما برای آنچه کاملاً جدید است آماده باشیم. ما باید خود را تنظیم کنیم. همان  
طور که در سطح فردی اضطراب، محصول فقدان کنترل است، یک سازمان نیز بدون آمادگی، برنامه و عمل،  
دچار عدم تعادل و بحران در اعتماد میشود. ما تحت آزمون هستیم. باید خودمان را اثبات کنیم. این نکته هم  
چنان که اریک هوفر ۴ بیان میکند نیازمند تکیه بر خود باوری برای رودررویی بدون ترس با تغییرات پر مخاطره  
است (Allen, 2003, p 3&6)

جهانی شدن از ژرفای دل و اعماق وجدان، صدای هماهنگ آموزش برای همه ۵ را به گوش جهانیان می  
رساند. یونسکو، با کنفرانس پاریس، در سال ۱۹۶۸، آموزش برای همه یا EFA، را با دیدگاههای جدید و  
تصمیم

سازی پی ریزی کرده و متعاقب آن از ۲۶ تا ۳۰ مارس ۱۹۹۰ در شهر مکزیکو سیتی، برنامه بین المللی برنامه  
ریزی و مدیریت توسعه آموزشی را مورد بحث قرارداد. در قالب همین دیدگاههای جهانی، در سال ۱۹۹۰ در  
کنگره جامتین تایلند بر بسط مدیریت سیستم آموزشی، تأکید بر باسوادی در جهان، برنامه ریزی آموزشی،

5

توسعه منابع انسانی، مدرنسازی، توسعه سیستم مدیریتی، نحوه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی در بحرانها

مورد بحث و گفتگو قرار گرفت. (UNESCO.1990, p1)

هنری بر گسون میگوید، فکر کن مانند یک فردعامل و عمل کن شبیه فرد متفکر. (Allen.2003, p14)

همانطور که پیترا ف. دراکر ۶ بیان میکند، دانش مد نظر در این پژوهش خودش را با عمل محک می زند و اثبات میکند. دانسته و اطلاعات در عمل متبلور میگردند. اطلاعاتی که بر نتیجه متمرکز شده است. هنگامی که میخواهیم از رسالت به طرح، پیوند بر قرار کنیم مدل شش مرحله ای زیر از کل به جزء حالت قیاسی دستگاه نظری را منعکس میکند. با کم و زیاد کردن ارتفاع بین مرحله عمل تا درک کلیات زندگی و پنداره میتوان شش مرحله را تغییر داد ولی ادراک کلی فرایند همان است.

1. ارتفاع + ۵۰۰۰۰ پا = زندگی

2. ارتفاع ۴۰۰۰۰ پا = پنداره

3. ارتفاع ۳۰۰۰۰ پا = اهداف ۷

4. ارتفاع ۲۰۰۰۰ پا = قلمروهای مسئولیت

5. ارتفاع ۱۰۰۰۰ پا = پروژه های جاری

6. باند فرودگاه = فعالیت های کاری (منبع قبل : ۵۱).

زندگی بدون برنامه به معنی فرد بی برنامه است و سازمان بدون برنامه نیز فاقد ساخت و فرایند تحول مطلوب در گذر زمان است. هنری دیوید ثورو درهم تنیدگی بین آگاهی، تلاش و تعالی را اینگونه مورد توجه قرار میدهد: واقعیتی تشویق کننده تراز این نمیشناسم که بشر توانایی تردید ناپذیری دارد تا با تلاش آگاهانه زندگی خود را تعالی بخشد (کاوی، ۱۳۹۲: ۸۰). ایجاد پیوندها در مراحل فوق در قدم اول نیازمند تعبیر و تفسیری است که با تمرکز بر مراحل یک و دو صورت میگیرد. جستجوی ارزشها، معیارها و استانداردهایی است

که باید از طریق عمل (مراحل عینی تر آخر (تحقق پیدا کنند. پیوستار فوق حالت آبخاری از بالا به پایین دارد. نکته اساسی این است که برای رسیدن به استانداردها و ارزشها در فاز رسالت نیازمند شهامت هستیم. زیرا به

قول واکلاو هاوول ۸ پنداره و رسالت کافی نیست. بلکه باید با جسارت ترکیب شود. زل زدن به پله ها کافی نیست. شما باید پله ها را طی کنید. (Allen. 2003.P20) (طی کردن مسیر منجر به تغییر رفتار میشود.

تغییر رفتار برای دست اندرکاران آموزش با یک همبستگی ناگسستگی بین سه عنصر شناخت، نگرش و مهارت به سرانجام میرسد. درقدم اول فرد یا سازمان باید این سه عادت را در خود به وجود بیاورد:

۱. کنشگر بودن

۲. اول از آخر شروع کردن. یعنی رسالت و هدف اساسی خود را معین نمودن.

6

۳. نخست امور نخست را قرار دادن. یعنی تعیین اهداف واسطه ای، ابزار و هر آن چیزی که باید در اولویت

بندی مناسب قرار گیرند تا به رسالت برسیم. (Covey,2013, p73)

تحلیل فوق، دانشگاه فرهنگیان را وارد قلمرو تفکر استراتژیک مینماید. تفکر استراتژیک پدیده ای چند بعدی است که از تعامل عوامل تشکیل دهنده آن، تفکر مناسب و کارآفرین استراتژیک به وجود میآید. تفکر

استراتژیک پیش بینی آینده نیست. بلکه تشخیص به موقع رقابت و دیدن فرصتهایی است که رقبا نسبت به آن غافل هستند (سلطانی، ۱۳۸۶: ۱۱۹).

تفکر استراتژیک بنا دارد تا ارزش های همگانی را بازیابی و مورد توجه قرار دهد. امروزه، فرد ساکن یک جامعه نیست، بلکه پیوسته بر روی مرزهایی ایستاده که با جوامع دیگر مرتبط است. این ارتباط، پنداره را مورد پوشش قرار میدهد. رسالت به منزله منبع الهام و حرکت، افراد را به برانگیختن، اکتشاف، هوشمندی، خلاقیت، سهیم شدن در فضا، کسب تجربه و دیدگاه نو و افزایش توانگری فرا میخواند و به عنوان ارزش ها، مواردی مانند گردش آزاد اطلاعات، پشتیبانی از حقوق افراد برای انتخاب بدون ترس، آزادی و برابری در راه رسیدن به توانایی، مورد پشتیبانی قرار میگیرد. (Saskatoon.2016.pp 4-8)

۲، ۲: کارکردگرایی پیچیده عصر حاضر

ماهیت این پژوهش سامان دادن و شکل دهی است. بررسی های انجام شده از این دست بیانگر این نکته اند که به هنگام برجسته سازی یک مقوله، لزوم تفکر یکپارچه برای تحلیل علت - معلولی، اجتناب ناپذیر است. هم-چنین این قاعده برای پرورش و آفرینش نقشه راه حکم می راند. به عنوان پیش نما، نقشه کلی و چشم انداز میتوانیم دانشگاه فرهنگیان را درون شکل شماره ۱ مشاهده کنیم و البته همه ما به این جهان پرتاب شده ایم (Geselleschaft.2012.p11).

7

شکل شماره ۱ - ابعاد فضایی و شبکه ای جهان عصر حاضر

جغرافیای عصر حاضر با تعبیر دهکده جهانی، در روابط متقابل انسان - محیط، جغرافیای روستایی ساده با جهان بینی محدود و تولید اقتصادی گندم برای خود، جو برای الاغ نیست. سیستم شبکه ای شدهی وسیعی است که در بعد زمان شناور است. فرد، افراد و زیر سیستم ها به لایه های بالاتری مربوط اند. پویا ترین فرد یا زیر سیستم باید مقیاسی جهانی را برای پردازش ها و کارکرد خود در نظر بگیرد و در پیوند ساختی به معنی نحوه ارتباط اجزاء به این پرسشها پاسخ دهد:

□ در زمینه روابط، فرد و سیستم تا چه اندازه با دیگران یا سیستم های دیگر خوب تعامل می کنند؟

□ در زمینه فراگرد فرد و سیستم چگونه کار خود را انجام می دهند؟

□ در زمینه عملکرد، فرد و سیستم در موقعیت های مختلف چه فعالیت های قابل اندازه گیری را به ثبت

می رسانند؟ (هاروارد، ۱۳۸۹: ۵۱).

8

کافی است در تحلیل فوق به جای فرد و سیستم، معلم و دانشگاه فرهنگیان را قرار داده تا بتوانیم نقش پذیری عمیقتری را در فرایند زمان و به صورت گسترده تر در ابعاد ملی، بین المللی و جهانی مورد توجه قرار دهیم. برای وارد شدن به یک بحث واقع بینانه در جهت هدف وسیعتر میتوان این سؤالات استراتژیک را خارج از زمان حال و واقعیت اکنون از دانشگاه پرسید. فرض این است که در موقعیت زمانی چند سال بعد، از نتایج و کارکرد فعلی میپرسیم.

شما چه می کنید؟ شما چه می توانستید بکنید؟ اگر به واقعیت حال برگردیم به جای سؤال اول میتوانیم پرسیم که آیا واقعاً برای این کار ساخته شده ایم؟ و درارتباط با پرسش دوم میتوان این سؤال را پیش کشید که آیا برای مدیریت ساخته شده ایم؟ پردازش و تحلیل پاسخ این سؤالات ما را با فواصل زمانی متفاوت روبرو می سازد که در واقعیت اکنون به "طرح"، "عملکرد" و پروژههای جاری مربوط است. ملاک های جاری عملکرد

از مسئولیتهای بزرگتری صحبت میکنند که باید طی فرایند زمانی زندگی کنیم. چیزی که آنرا در قالب رسالت تعریف میکنیم (هاروارد ۱۳۸۸: ۶۰ - ۵۸).

اینکه دانشگاه فرهنگیان را در جهان آشوبناک نگاه کنیم یک جنبه از واقعیت است. اما جنبه دیگر تصاویر جذابی را منعکس میکند. این نحوه نگاه ما به خودمان و دیگران، به گونه ای بسیار ظریف، ما را به هویتی جدید تبدیل نموده و سبب میشود در ورای زمان به خودمان و دیگران ساختار بدهیم. واحدهای خود سازمان دهنده با تبعیت از جریان فرایندهای حیاتی میتوانند هم از جهان های دیگر تأثیر پذیرند و هم با دگرگونی و نیروی دانش و آگاهی تأثیرگذار باشند. آگاهی میتواند به سوی بیشترین هماهنگی و تطابق با آینده هدایت شود (آلن ولف و توبن، ۷۱۳۸).

همانطور که زمانی کارل پریبرام در مصاحبه ای اعلام کرد (مصاحبه با مجله سایکولوژی تودی ۹ (راز در این است که برای هریک از ما، تعداد نامحدودی جهان به طور همزمان وجود دارد. این نکته به معنی این نیست که جهان نمودهها بر خطاست. بلکه این خاصیت و توانمندی انسان در اندیشه ورزی است که میتواند به نظام های دیگر نفوذ کرده و حتی چیزهایی را تبیین کند که تاکنون از لحاظ علمی تبیین ناپذیر بوده اند: پدیده فراهنجاری، همزمانی و تلاقی ظاهراً معنا دار رویدادها با هم) تالبوت. ۱۳۸۸: ۱۵).

آنچه را انیشتین و دیگران از فیزیک و کوانتوم تلاش کردند به ما بیاموزند، امروزه بیش از پیش در متن زندگی ما آشکار میشود. اینکه همه جهان زنده است، تمامی جهان به هم پیوسته است و اطلاعات به سرعت در اختیار

همه قرار میگیرد و ذهنی که پردازشگر اطلاعات است میتواند با به کارگیری آگاهی و تمرکز بر موضوعات خاص

واقعیات جدیدی را بسازد یا عمیقتر تجربه کند (منبع قبل: ۳۳ و ۵۰). درسهایی هستند که به مباحث ما الهام میدهند. دانشگاه در درون همین شرایط و جهانهای همزمان قرار دارد و اتفاقاً به بالاترین درجه کیفیت که

9

ادراک و آگاهی مییابد مرتبط است. فیزیک کوانتوم چنان که بور گفته است نشان میدهد که جهان نه تنها از آنچه گمان میکردیم عجیب تر است بلکه از هر آن چه میتوان گمان برد نیز عجیب تر است. این ادراک به استبداد بیجای فهم متعارف پایان میدهد. (هرن، ۱۳۹۰: ۱۰۹). این راز آلودگی میتواند حامل بلند پروازی شوق انگیزی برای پرورش خرد درونی و رسالت علمی به ویژه برای فراگیری علم در دانشگاه فرهنگیان باشد. ضمانت شغلی خروجی دانشگاه فرهنگیان برای دانشجو معلمان ممکن است خطر افتادن به تله رضایت از وضع موجود را ایجاد کند. با تبدیل شدن معلمان به فراگیر یا آموزنده مادام العمر نه تنها به رسالت حرفه ای خود (ونه شغل معلمی) واقف می گردند بلکه از این تله نیز رهایی می یابند.

2، ۳- چالش های جهانی و راه حل های شبکه ای

تفکر استراتژیک و لزوم آگاهی از آن برای سازمان ها به باور مشترک تبدیل میشود. تلاش سازمان ها این است که برای جستجوی راه حل های مناسب در دنیای پرقابلیت کنونی تفکر استراتژیک را به صورت فرهنگ سازمانی

نهادینه کنند (سلطانی، ۱۳۸۹: ۱۹).

بافت این مقاله، صفحه بی ثبات چالش های جهان معاصر است. در بررسی ها و پژوهش های متعدد، جدا از معرفی این چالش ها، طبقه بندی و درجه خطر آنها نیز معرفی شده است. در اینجا مجال و امکان معرفی کامل آنها نیست. جدی بودن این مخاطرات و تلاشهای جدی برای راه حل در مقیاسهای مختلف ما را متوجه رسالت پراعتبار دانشگاه فرهنگیان در حوزه فرهنگ آموزش میسازد.

متغیرهای تأثیرگذار بر زندگی روزمره را میتوان تکانه های استراتژیک نامید. این تکانه ها با چهره ای



انسانی می‌تواند رخدادهایی مشابه لایه های تکنونیککی زمین را در ایجاد زلزله به وجود بیاورند. اثرات برخی از این تکانه ها مانند فن آوری اطلاعات و روندهای جمعیتی تا کنون مشهود بوده و تأثیر گذاری برخی دیگر مانند نانو تکنولوژی در حال تکوین است.

با دیدگاه قالب اجتماعی - اقتصادی میتوان از دوازده روند تکانه استراتژیکن ام برد. این روندها ، عبارتند از ، روندهای جهانی ، روندهای جمعیت ، شهرنشینی ، بیماریها و جهانی شدن ، مدیریت منابع ، تخریب محیط زیست ، یکپارچگی اقتصادی ، ترویج دانش ، فن آوری اطلاعات ، بیو تکنولوژی ، نانو تکنولوژی ، تعارض و درگیری و حکومت . این لرزش ها نه تنها فضای کسب و کار را تحت تأثیر قرار میدهند که مقدم بر آن نحوه آموزش و اهمیت پیش نگری برای راه حل را به قلمرو آموزش ضروری میسازند. (قدر و پترسون ، ۱۳۸۶ : ۱۰-

7.)

10

تفکر پیش نگر در جستجوی هدف ، اولویت بندی و کنترل فرآیند است ) برای تشریح شش طیف یا کلاه تفکر مراجعه شود به دوبونو ، ۱۳۸۲ ( . عوامل و عناصری هستند که بدون تفکر فرایندی، آینده نگری و تحلیل آنها به دام یا تله زمان میافتمیم . گردابهایی که کار را بر حیات و زندگی مشکل میسازند . این تله ها نه تنها سرراه افراد قرار دارند که میتوانند سازمان ها، کشورها یا جهان را درگیر نمایند . این تله ها تا دهه اول قرن بیست و یک به بیست مورد رسیده اند . مواردی مانند مدیریت بحران، عدم برنامه ریزی کافی ، ارتباط ضعیف ، پیامدهای جهان الکترونیک ، دنیای اطلاعات ، جامعه پذیری ، مسئولیت و نفوذ از جمله مواردی هستند که با بحث ما ارتباط تنگاتنگ دارند. (Mackenzie & Nickerson. 2009. p ix)

در مباحث قبل ما صدای هماهنگ جهانی را با مدیریت یونسکو با عنوان آموزش برای همه منعکس کردیم. لازم به ذکر است برای تصمیم سازی برنامه ملی ایران برای آموزش برای همه وزارت آموزش و پرورش با ایجاد کارگروه ملی از ۱۳۶۹ تا ۱۳۸۱ با فراهم سازی مقدمات به بررسی ، تحقیق و تدوین سند ملی پرداخته و متعاقب آن مسئولیت بین المللی خود را تعریف و برای اجرای برنامه ها متعهد شده است (دفتر همکاری های

بین المللی وزارت آموزش و پرورش ، ۱۳۷۹).

هم چنین میتوان از برنامه عمران سازمان ملل متحد سخن به میان آورد که تحت عنوان دستور کار ۲۱ برای قرن بیست و یک در سال ۱۹۹۲ مطابق ۱۳۷۱ خورشیدی در ریودوژانیرو به تصویب رهبران جهان رسید. دستور کار ۲۱ مشتمل بر چهل فصل در ۴ بخش ، راه حل های مطلوب را برای توسعه اقتصادی ، اجتماعی ، زیست محیطی و ارتقاء کیفیت زندگی نسل حاضر بدون اینکه نسل آینده را از منابع طبیعی محروم سازد ، پیشنهاد میکند . اجلاس سران برای توسعه پایدار در ژوهانسبورگ (آگوست ۲۰۰۲) (نقطه عطف این هماهنگی جهانی است. این برنامه که توسط کمیته ملی توسعه پایدار در ایران به چاپ رسیده ، درفصول بیست و پنجم با عنوان کودکان و نوجوانان در توسعه پایدار) حدود سی درصد جمعیت جهان ( ، سی و یکم با عنوان جامعه علمی و فن آور، سی و پنجم علم در خدمت توسعه پایدار ، سی و ششم آگاهی عمومی و آموزش های حرفه ای و فصل چهارم اطلاعات برای تصمیم گیری ، رسالت و نقش آموزش را در توسعه پایدار برای جامعه بین الملل برجسته و آشکار می سازد) ایافت ، ۱۳۸۱).

انجمن بین المللی راهنمایی برای آموزش و حرفه ۱۰ موارد ده گانه رفتار اخلاقی ، و کالت و رهبری ، آگاهی بین فرهنگی ، توانایی در کاربرد تئوری و تجربیات پژوهشی ، توانایی در ارتباط مؤثر ، طراحی ، تکمیل و ارزش سنجی برنامه ها ، آگاهی از محدودیت های حرفه ای ، توانایی کاربرد کامپیوتر ، توانایی برای همکاری در تیم حرفه ای و دانش مادام العمر و توسعه فرایندی ، را برای صلاحیت های محوری در نظر می گیرد (McD).

Carthy.2001, p6) .

11

درباب فراگیر مادام العمر ماریا سیواک ۱۱ این نکته را پیش میکشد که ما به عنوان آموزش دهنده مادام العمر باید خودمان را به فراگیری در تمام عمر متعهد کنیم و با اشتعال همدلی و شوق تغییر، دانش آموزان را با هوشمندی در مسیر فرصت آفرینی در چالش ها ترغیب کرده و آماده نگه داریم. (NSW,2001,p5) .

فراگیری مادام العمر باید به رسالت تبدیل شود . به عنوان یک نمونه رسا میتوان از مدل تدارک دیده شده

توسط دانشگاه تنسی یاد کرد. در این مدل، شعار " شما می توانید" خطاب به بزرگسالان، با پذیرش " ما می- توانیم" از طرف آنان به پذیرش و تعهد مبدل میشود. مهارت های یادگیری برای خانواده ها و بزرگسالان به دقت طراحی شده و برای اجرا پیگیری میشود. مدل بر خود اکتشافی از طریق تقویت انگیزه و هیجان در درون گروه های پویا، با مدیریت زمان، مدیریت استرس، مهارت های فکر کردن، هم افزایی، تجربه و تولید، پژوهش تیمی و حل مسأله، استوار گشته و تداوم زندگی با معنی را در شرایط بزرگسالی که ضرورتی اساسی است، پشتیبانی میکند (The University of Tennessee, 2001, p5).

در جهت خلق فرصت میتوان این سؤالات را در معرض دید دانشگاه فرهنگیان و جامعه معلمان قرار داد  
منتظر چه هستید؟ آیا فراگیر مادام العمر هستید؟ با توجه به اینکه تغییر تنها چیزی است که در حال و آینده تغییر نمیکند، آیا معلمان برای تغییر آموزش میبینند؟ آموزش تغییر برای چه چیزی و بر روی چه مواردی صورت میگیرد؟ لازم است پیش روی هر معلم این سؤال را قرارداد که از خود پرسد من به عنوان معلم کیستم؟ مهمترین سؤال این است که کجا میخواهیم برویم؟ میخواهیم هنرمند کدام تغییر باشیم؟ با کدام جهت گیری تغییرات موافقیم؟ آیا جامعه آموزشی ما آینه اصول ارزشهایی هست که میخواهیم خود و فرزندانمان در آن زندگی کنیم؟ آیا اثرات آموزشی ما روی خطی پیش می رود که ما را به هدف مطلوب برساند؟

(Huber, 2011, p137).

2، 4- نقشه راه، لزوم تدوین طرح

لحظه به لحظه جمع آوری اطلاعات، فکر کردن، پردازش و سازماندهی، نوبت این است که بگوییم چالش کافی

است. باید اطمینانی به وجود بیاورید که کار را هر چه بیشتر ساده کند. (Allen, 2001, p93) لازم است که بر اساس مدل شش مرحله ای که در بالا مطرح شد ذهن، زمین گیر شود و به اصطلاح بارخود را زمین بگذارد. خطر اطلاعات زیاد و مسائل نظری برای یک دانشگاه حرفه ای مانند دانشگاه فرهنگیان همانند آن کشتی است که امواج و طوفان آنرا در بر گرفته و راه به مقصد نمیرد. طرح پرسش های زیاد ( بارش مغزی) در متن این

مقاله نیز با انگیزه رسیدن به طرحواره های ذهنی ، فراشناخت ، تمرکز و یافتن راه حل صورت گرفته است.

12

ما باید روشن کنیم قرار است به چه کسی برسیم ، چه کسی شویم ؟ و بدانیم چه رفتاری را میخواهیم

تغییردهیم ؟ و بهترین راه هایی را که به تحقق این موارد کمک میکند ، بشناسیم . (EPA, 2001.p4)

در اینجا عینیت گرایی ، رفتارگرایی و سازنده گرایی غالب میشوند .

طراحی برنامه ریزی استراتژیک ، چالشگرانه ، جذاب و تجربی است . با وجود اینکه تدوین آن در سازمانهای

پیچیده ای مانند دانشگاه فرهنگیان کار تیم های تخصصی و ماهر است و اطلاعات ویژه ای را میطلبد ولی

سادگی قدرت انتقال و تصویر سازی راه و اطمینان بخشی ، وجود آنرا ضروری میسازد . در شکل ساده (شکل

شماره ۲) یک برنامه اجرایی سه ساله آموزشی میتواند در کانال یا کریدور زمانی با اهداف معین درونسازی

شود . برنامه های کاربردی یک ساله تعریف شده و خواسته ها به صورت واضح برای هر دوره دوازده ماهه در

داخل شبکه استراتژیک قرار گیرند . (Bruton, 2017.p 11)

شکل شماره ۲ - ساختار ساده یک طرح استراتژیک

ما می توانیم با تکیه بر طرح فوق جمع بندی مقاله را در شکل زیر نمایش دهیم . این شکل و شکل های

شماره ۳ و ۴ نشان میدهند که چگونه مدل ها با ساده کردن ، تکیه بر جنبه های انتخابی و راهبردی بودن ، به

منزلهی نقشه راه ، مسیر میان بر و ساده را نمایش میدهند . از آن جهت که از رسالت به سوی طرح و از کل

گرایی به جزئیات بیشتر سیر میکنیم ، از مثلث به عنوان نیم رخ هرم استفاده کرده ایم .

رسالت استراتژیک

اهداف

طرح ، برنامه اجرایی

13

شکل شماره ۳ - مأموریت دانشگاه فرهنگیان از رسالت تا طرح

طرح و عملکرد دانشگاه، باید متضمن سوق مدارس به سمت آفرینش قدرت های چند بعدی، پیچیده و توانایی حل مسأله باشد. در غیر این صورت مدارس شکست میخورند. مدل ساده شده زیر (شکل شماره ۴ نشان می دهد که دانش آموز در درون یک جامعه شبکه ای با کدام ارتباطات روبروست. ایجاد توانایی در دانش آموز برای

شکلدهی به واقعیت محیط زندگی و رفتار اجتماعی در پایین دست هرم فوق

DCTP,2008,25& (قرارداد) ۲۸

رسالت،

چیستی

دانشگاه فرهنگیان

اصول، دیدگاه ها و استانداردهای

برپای داشت دانشگاه فرهنگیان

اهداف و تعیین خطی مشی موفقیت دانشگاه

فرهنگیان

در میان چالش های جهان معاصر

تاکتیک ها، عملکردها و روش های دانشگاه برای رسیدن

به اهداف

14

شکل شماره ۴ - ارتباط دانش آموز درون یک جامعه شبکه ای

از آنجا که سیستم ها باز هستند هر گونه تصمیم سازی برای ارتقاء و تعیین خط مشی برای دانشگاه فرهنگیان به ساختار سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و تکنولوژیک بر میگردد، در دل آن بازسازی شده و مسیری از همدلی، 12 شهرت دارد که در PEST همراهی تا درونسازی در داخل این ساختار را طی مینماید. این ساختار به

p, 2003, Analoui&Azhadar). برگیرنده مفهوم سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و تکنولوژیک است (۷)

PEST شکل شماره ۵- ساختار

ارتباط •

جهانی

همکاری •

وسیعتر

همسایگان •

جامعه

ارتباط با •

سایر افراد

جامعه فرد

جهان روستا، شهر

ایالت،

T سا

ساختار

مسلط

PEST

شکل شماره ST

سیاسی،

قانونی

اقتصادی

اجتماعی

، فرهنگی

تکنولوژی

یک

15

در انگلیسی که از حرف SWOT تعیین نقاط قوت ، ضعف ، فرصت و تهدید (با حروف اول قضاقت در فارسی و حاصل میشود میتواند فرایند و فرم تغییر را threat Strange, weakness, opportunity, اول کلمات پیش رو قرار داده و ما را در متن نه تنها مورد ارزشیابی قرار دهد بلکه امکان ارزیابی ارزشیابی یا کنترل فرایند برنامه ها و پیشرفت آنها را فراهم سازد. ما فرض کرده ایم که برای هر یک از موارد چهارگانه در شرایط فعلی می-

توانیم از یک تاده مورد اساسی را کارشناسی و به اجرا نزدیک کنیم . از متن همین مقاله میتوان تا حدودی جدول شماره ۱ را کامل نمود . (محدودیت تدوین ما را در این حد نگاه داشت) جدول زیر قالب این طرح را ( OECD, 2011, p. ۴). فراهم می سازد (۴

و سازندگی مثبت SWOT جدول شماره ۱- قضاقت یا

طرح و برنامه برای

تقویت نقاط قوت فعلی

S مثلاً از یک تاده مورد قوت

راه حل ها برای ده

ضعف فعلی

W مثلاً از یک تاده مورد ضعف

فرصت های ده گانه

مثبت

" " " " O فرصت

تهدیدها ، زمینه ساز

فرصت

" " " " T تهدید

برای دانشگاه فرهنگیان می توانیم مواردی همچون افزایش چه چیزی ، ساخت چه چیزی ، بهبود چه چیزی ، کاهش چه چیزهایی و بسط یا ذخیره چه چیزهایی را مد نظر قرار دهیم و آنها را در قالب طرح به صورت معین ، قابل اندازه گیری ، دست یافتنی ، مربوط و زمان مند تعریف کنیم.

- نتیجه گیری

نوآوری اجتماعی ندایی است که برای مشکلات اجتماعی پاسخ میطلبد. صلاحیت های جدید ، حامل پیام برانگیختگی هستند. در این ندا و خیزش بدون معیار ، تبیین و تعریف ارزش ها و استانداردها به گمراهی کشیده می شویم. ما ناگزیر از انتخاب راه هستیم. از پیش پا و سطح واقعیت تا اهداف استراتژیک و رسالت یا پنداره های درست باید پیوسته از مرزهای روتین و عادی گذر کنیم. این مقاله تلاش نموده ایم به آینده را مشتعل نگه دارد. راه درست و خود آگاهی هر چه بیشتر را به یکدیگر پیوند بزند.

16

در این پژوهش نگاه به مسأله و گشودن راه برای آینده در دل هم پیش میروند. تلاش نموده ایم جایگاه جهانی دانشگاه فرهنگیان را بازسازی نماییم. اگر فضای کمی مقاله اجازه میداد ما در مبحث گریزناپذیر یادگیری مادام العمر به بازنشستگان و استادان دانشگاه به عنوان سرمایه اصیل آن خلعتی درخور، طلب و اعطا میکردیم. این اظهار در حوزه رسالت دانشگاه قابل اثبات است.

پیشرفت سریع ، چند بعدی و اعجاب آور علمی شیهه فیلمی ترسناک به نظر میرسد ولی نوری که از فراز شانه های دانشگاه فرهنگیان و ذهن آن به روبرو میتابد چراغ راه است. این مقاله با طرح سوالات ، ابهامات



زیادی را مطرح نموده ولی با تلاش های جدی سازمان های پیشرو واز جمله دانشگاه فرهنگیان امید را پرورانده است . این نکته اعتماد و حمایت میطلبد و به مطالبات دانشگاه فرهنگیان از ساختارهای بالاتر و مسلط تبدیل میشود . در این کاروان پیش برنده که از درون منازل و شاگردان شروع میشود و به بالاترین ارزشهای زندگی ساز پروبال میگشاید . دانشگاه فرهنگیان بی هیچ قید و شرط و شعاری در متن شعور ، فرهنگ ، خود شکوفایی و اعتلاء قرار دارد . ماندگاری آن طی یک قرن، سند اعتبار، قوت و نیروی اثر بخش برای فرصت آفرینی تازه تر و رفع تهدیدها و تله هاست .

#### - 4 منابع

آلن ، ولف فرد و باب توین . ( ۱۳۸۷ ) . متافیزیک از نگاه فیزیک ، زمان ها و جهان های موازی . فضا، زمان، ماورا . ع مترجم شهریار تقی شهرستانی . تهران : یاهو .

ایافت ، سید امیر . ( ۱۳۸۱ ) . دستور کار ۲۱ به زبان ساده . دبیرخانه کمیته ملی توسعه پایدار . تهران : سازمان حفاظت محیط زیست .

اعرابی ، سید محمد . ( ۱۳۸۹ ) . استراتژی دانش . مترجم سعید موسوی ، تهران : مهکامه .

تالبوت ، مایکل . ( ۱۳۸۸ ) . جهان هولوگرافیک ، نظریه ای برای توضیح توانایی های فراطبیعی ذهن و اسرار ناشناخته مغز و جس . م مترجم داریوش مهرجویی . انتشارات هرمس .

حییم ، سلیمان . ( ۱۳۶۸ ) . فرهنگ یک جلدی انگلیسی - فارسی . ی تهران : فرهنگ معاصر .

دوبونو ، ادوارد . ( ۱۳۸۲ ) . خلاقیت جدی . مترجمان قاسم بصیری و مرتضی غفاری پور . تهران : آبیژ .

دفتر همکاری های بین المللی وزارت آموزش و پرورش . ( ۱۳۷۹ ) . آموزش برای همه .

سلطانی ، ایرج . ( ۱۳۸۶ ) . منابع برنامه ریزی استراتژیک منابع انسانی ، اصفهان : ارکان دانش .

عمید ، حسن . ( ۱۳۷۶ ) . فرهنگ فارسی عمید ، دو جلدی ، جلد دوم . تهران : امیر کبیر .

17

قدر، فریبرز؛ اریک پترسون . ( ۱۳۸۶ ) . تکانه های استراتژیک در دنیای معاصر . ترجمه مهدی خادمی گراشی و

فاطمه کنعانی مقدم . تهران : آسیا.

کاوی، استفان . ( ۱۳۹۲ ) . هفت عادت مردمان مؤثر. مترجم پروین قائمی . نشر معیار علم.

هاروارد . ( ۱۳۸۹ ) . از مجموعه کتاب های آموزشی دانشگاه هاروارد ، کسب و کار محلی تا کسب و کار جهانی ،

سلسله درس های تجربه شده. مترجم مجید نوریان . تهران : مبلغان.

هاروارد . ( ۱۳۸۹ - ۱ ) . از مجموعه کتاب های آموزشی دانشگاه هاروارد، راه انداختن یک کسب و کار جدید ،

مترجم محمد نوریان ، تهران: مبلغان.

هاروارد ( ۱۳۸۹ - ۲ ) . از مجموعه کتاب های آموزشی دانشگاه هاروارد ، راه حل های کارشناسانه برای چالش های

هرروزی . مترجم سینا قربانلو . انتشارات مبلغان.

هاروارد . ( ۱۳۸۸ ) . از مجموعه کتاب های آموزشی دانشگاه هاروارد . مربیگری افراد ، راه حل های کارشناسانه برای چالش های هرروزی. مترجم سینا قربانلو . نشر مبلغان.

هرن، جان پاکینگ . ( ۱۳۹۰ ) . نظریه کوانتومی . ترجمه حسین معصومی همدانی . تهران : فرهنگ معاصر.

Allen David (2003). Getting things done, the art of stress – free productivity. Penguin book.

Analoui Farhad (20003). Strategic management in small and medium enterprises . published by TJ international .

Bibb Sally & Jeremy Kourdi (2004). Trust matters for organizational and personal success. Palgrave Macmillan. United State America.

Bruton Td Richard (2017). Action plan for education. Department of education &skills.

Covey, Stephan R. (2013) the seven habits of highly effective people. Powerful lessons in personal changes. Simon & Schuster. New York.

DCTP. (2008). Detroit Community Technology Project. Teaching community technology. Handbook, DCTP.

EPA. (2001).What we need is a community education project. Published by EPA. (Environment Protection Authority).

- Gesellschaft Deutsche.(2012). Educational standards in geography for the intermediate school Certificate . Society. Bonn. DGFG German Geographical.
- Huber Josef(2011). Teacher education for change the theory behind the council of Europe Pestalozzi programme. Council of Europe publishing.
- Longman (2003). Advanced American Dictionary, everything you need to succeed. Published by Longman.
- Mackenzie Alec & Pat Nickerson. (2009).The time trap .New York.10019.
- Mc Carthy, John. ( 2001 ). The skills , Training & qualifications of guidance workers .Nation center for guidance in education ,Ireland.
- NSW (2001). Australian professional standards for teachers. Sydney.
- Oxford (2006) Advanced learner, s dictionary. Oxford university press. Org
- Saskatoon Library.ca. (2016).Strategic plan – 2016 – 2021.Saskatoon plan Library.ca.
- The University of Tennessee (2001). Learning skills, a comprehensive orientation and study skills course designed for Tennessee Families first adult education classes. UT publication.
- UNESCO (1990) planning & management of education development. Mexico city. documents of the international congress final report.

پی نوشت ها

- 1-commission 2-duty
- 3-vision 4-Eric Hoffer
- 5-Education For All 6-Peter F. Draker
- 7-goals 8-Vaclav Havel
- 9-Psychology today
- 10-IAEVG=International Association for Education & Vocational Guidance
- 11-Maria Siwak
- 12-Political and legal factors .Economical factors. Sociocultural factors. Technological factors.

نویسندگان

رضا محمدی. کارشناسی ارشد. جغرافیای انسانی . بازنشسته دانشگاه فرهنگیان(پردیس شهید مفتاح شهری)

شماره تماس: ۰۹۱۲۷۷۱۷۷۶۹ . نمابر: ۵۵۹۵۵۵۵۲

Email:rezamohammadi1337@yahoo.com

گلناز بخشی. کارشناسی ارشد روانشناسی. هیئت علمی (مربی) دانشگاه فرهنگیان (پردیس شهید مفتح شهری)

شماره تماس: ۰۹۱۲۶۳۳۱۳۵۹ . نمابر: ۵۵۹۵۵۵۵۲۰

Email: golnabakhshi42@yahoo.com

نظری اجمالی به :

## سیر تحول کارورزی

در تاریخ صد ساله تربیت معلم ایران

بهمن مشفق آرانی

با همکاری

دکتر ابوالفضل بختیاری

### پیشگفتار

فرایند "کارورزی" در تربیت معلم که با عناوین مترادف دیگری هم از آن یاد می شود ، به منظور تقویت و رشد دسته مهمی از فرایندهای عقلانی و عملی است که به توسعه توانمندی ها و شایستگی های حرفه معلمی می انجامد، به کار می رود . برنامه مزبور دارای قدمتی به اندازه تربیت معلم و آموزش و پرورش است . اکنون صد سال است که تربیت معلم رسمی در ایران تولد یافته و از همان آغاز به چگونگی توانمند سازی و رشد معلمان در این برنامه توجه داشته و از آن به عنوان ابزار این توسعه استفاده کرده اند . درس کارورزی از همان ایام برای تقویت و تکمیل پرورش معلمانی ورزیده و ماهر در این برنامه پایه گذاری و منظور گردیده است . نگاهی تاریخی ، هر چند کوتاه بر چگونگی و ادامه حیات آن از نشیب و فراز های آن قصه می گوید و سطح شدت و ضعف این تجربه را به نمایش می گذارد.

کارورزی فرایند دوجنبه و هم پیوند ساز ابعاد نظری و عملی تلاش های علمی و تربیتی است و به طور عمده به آزمون و تقویت چگونگی کاربرد نظریه های تعلیم و تربیت و تجربه مستقیم فردی و گروهی در میدان واقعی کلاس درس و مدرسه نظر دارد . انتظار می رود که این درس یا عناوین مشابه آن با ماهیت آموزشی - پژوهشی بالنده ، کارکرد و جایگاه خاص خود را در تربیت

معلمان حرفه مند طراز آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران حفظ و ادا کند . در این نوشتار کوتاه تلاش می شود تحولات این برنامه در ایران از بدو تاسیس دارالفنون (اولین نهادهای رسمی تربیت معلم) تا به امروز بازخوانی و بخشی از فراز و فرود های آن بر رسی شود . شاید در تامل و باز سازی آن متناسب با رویکردهای تازه علوم تربیتی و تکنولوژی های نوپدید در توسعه آموزش و یادگیری سهمی موثر و مفید داشته باشد .

واژگان کلیدی : کارورزی ، کار آموزی ، تدریس عملی ، تمرین آموزگاری یا دبیری، فن معلمی، آموزش عملی تدریس ، تمرین معلمی .

## مقدمه :

. در سوا بق مورد مطالعه، اصطلاح " کارورزی " از عناوین دیگری مانند کارآموزی، تدریس عملی، تمرین آموزگاری یا دبیری، تربیت عملی، آموزش عملی تدریس ، فن تدریس ، فن معلمی و حرفه آموزی نیز یاد شده است

در این اثر قصد داریم به مناسبت یکصدمین سال گذر پر فراز و نشیب تربیت معلم در ایران ، تا حد مقدور مروری کوتاه در باره چگونگی شکل گیری و ادامه حیات برنامه درسی کارورزی در طول این سال ها داشته باشیم . بدین منظور این رویداد را در سه مقطع زمانی حساس مورد بر رسی قرار می دهیم . ابتدا سابقه تاریخی این امر مهم در دوره های قبل از تعلیم و تربیت رسمی ایران را در تربیت مربیان از نظر می گذرانیم و سپس شرحی کوتاه از گذر صد ساله قبل از نظام رسمی و عمومی در سه دوره تاریخی از دارالفنون تا دانشگاه فرهنگیان را بر رسی می کنیم . باشد که شاهد نقد و نظر و یاری متخصصان امر تعلیم و تربیت نظام جمهوری اسلامی ایران باشیم .

۱- کارورزی قبل از نظام رسمی و عمومی تعلیم و تربیت ایران .

۲- " از تاسیس دارالفنون تا انقلاب اسلامی یا دهه ۱۳۶۰ شمسی .

۳- " از دهه ۱۳۶۰ تا دهه ۱۳۹۰ شمسی .

۴- " از سال ۱۳۹۱ مصادف با تاسیس دانشگاه فرهنگیان تا امروز .

به طور معمول از اصطلاح کارورزی به منظور تمرین ورزیدگی برای توانمند سازی علمی و عملی در فرهنگ های مختلف بهره گرفته می شود. یاد آور می شویم که در طول دوره گذر برای توسعه توانایی های عملی مربیان و معلمان به طور عمده روش های زیر معمول بوده و هست :

۱- روش استاد - شاگردی مبتنی بر تقلید از استاد ( روش سنتی) .

۲- روش آموزش نظری مهارت ها ، فنون و تکنیک ها .

۳- روش تلفیق یا هم پیوند سازی نظر و عمل . ( اقتباس از میرلوحی، ۱۳۹۶)

این تحولات به مرور زمان از بوته تجربه نهادهای تربیتی گذشته و درس کارورزی نیز در زمره سایر دروس تربیتی و تخصصی تاثیرات لازم را به سختی پذیرفته است. در این مطالعه کوتاه شاید بتوانیم چگونگی تاثیر این تحولات را در گذر تجربه در یابیم.

## اشاره ای به کارورزی سنتی قبل از تعلیم و تربیت رسمی

در مسیر توسعه توانایی های حرفه ای معلمان و مربیان " کارورزی " سابقه ای دیرین دارد. به طور کلی، اولین رد پای کارورزی در همه امور به ویژه در تربیت معلم و کسب مهارت در این حرفه را در کتب دینی و گفتارهای هدایت بخش پیامبران و جانشینان آنان می توان یافت. پیام تربیتی زرتشت در جمله مختصر و پر معنی او " پندار نیک، گفتار نیک، کردار نیک " مصداق روشن آن است. " متفکران و محققان مسلمان، از دیرباز، اقسامی برای علم ذکر کرده اند، مانند تقسیم علوم به نظری و عملی، دینی و عقلی، شرعی و غیرشرعی، .. " (معینی، باقری و... ۹۳).

تأکیدها و توصیه های مکرر قرآن کریم به تعقل و تفکر و تعلیم و تعلم و نیز شیوه ها و تعلیم پیامبر بزرگ (ص) در دعوت مردم به اسلام، به تحولی عمیق در تعلیم و تربیت انجامید. آن حضرت مشوق بی چون و چرای تعلیم و تربیت و توسعه عمل به علم بوده اند، " پیامبر اکرم (ص) در مسجد قبا، در جمع ده تن از اصحاب، که سرگرم تعلم بودند حاضر شد و ضمن تشویق، آنان را به عمل به علم فرا خواند " (معینی، باقری و... ۹۳). حضرت علی (ع) در اهمیت و ارزش علم و عمل به آن، فرموده است: " ایها الناس؛ اعلموا ان کمال الدین طلب العلم والعمل به " (ای مردم بدانید کمال ایمان، همانا علم و عمل به آن است. (حجتی کرمانی، ۵۹)

اندیشمندان مسلمان، از فیلسوفان گرفته تا دیگران در پرتو تعلیم انسان ساز اسلام به موضوع انسان و کمال و سعادت او و راههای وصول به کمال، پرداخته اند و نظام های فکری متفاوتی را برای پاسخگویی به سئوالات مربوط به انسان و تربیت او بنا گذارده اند. از جمله متفکرانی که در توصیه به کاربرد علم در عمل و همگامی این دو تلاش کرده اند می توان به توسییه ها و آثار اند شمندانی چون غزالی، ابن سینا، فارابی، ابن خلدون و بسیاری دیگر از دیدگاه های مختلف اشاره کرد.

کتاب "منیته المرید فی آداب المفید والمستفید" توسط شهید ثانی در دهه دهم هجری قمری تالیف گردیده است، باب اول این کتاب در مورد تربیت طلاب و معلمان زیر عنوان آداب و وظایف معلم به ذکر دستورات، آداب و وظایفی در باره کسانی که وظیفه مهم معلمی را به عهده می گیرند اشاراتی دارد. در این باب چنین نقل شده است:

" طلاب و دانشجویان باید این وظایف و دستورات را از آغاز کار تحصیل تا آنگاه که به مقام روایت، تالیف، تدریس و ... می رسند بکار بندند"<sup>۴۶۷</sup>. منابع تحقیق کتاب مزبور، قرآن مجید، حدیث رسول اکرم (ص) روایات

<sup>۴۶۷</sup> - حجتی کرمانی، محمد باقر (۱۳۵۹) - آداب تعلیم و تعلم در اسلام - انتشارات ...

ائمه و پیشوایان(ع) و گفتار فرزندگان و دانشمندان ذکر شده است . بدین منوال شواهد چندی از کتاب ها توسط دانشمندان و علمای این مرز و بوم وجود دارد که همه آن ها امر تربیت را اساس زندگی و زیست سالم انسان شناخته و با ارزش های ویژه مورد بحث قرار داده اند . شیوه یادگیری و توا نمند سازی به طور عمده همان روش های ابتدایی از راه استاد شاگردی سنتی، مشاهده، تقلید ، تمرین و تکرار تا حد خو گرفتن به آن بوده و ارایه و اعطای تصدیق از طرف استاد کاران به دانش پژوهان طی مراسم و ایین های ویژه ای، صورت می گرفته است.

تاسیس و راه اندازی مکتب خانه ها نیز با در نظر داشتن ضوابط و ملاک های خاص آن انجام می شده است . از جمله این ضوابط ، ملاحظات و توانمندی هایی است که برای موسس یا معلم مکتب خانه ها قائل بوده اند . مانند : سواد یا توانایی علمی لازم زمان ، توانای عملی در اداره مکتب خانه و تدریس ، حسن شهرت ، اخلاق و روابط اجتماعی و خصایل معنوی و ...

"تا آغاز حکومت مشروطه در ایران ، دولت مرکزی برای تأسیس مدرسه و تربیت معلم هیچگونه مسئولیتی برای خود قائل نبوده و هر مدرسه متولی مخصوص داشت که از محل درآمد موقوفات مدرسه ، امور مختلف مدرسه را اداره می نمود . معلمان از میان طلاب ساعی و با استعداد انتخاب می شدند"<sup>۴۶۸</sup> و فرایند کارورزی آنان با شیوه های سنتی و بومی اجرا می شده است .

## تربیت معلم و کارورزی

### همگام با تعلیم و تربیت رسمی

#### در ایران

همزمان با گسترش دامنه تعلیم و تربیت رسمی ، سه رویکرد و حرکت متمایز در سه برهه زمانی در تربیت معلم و کارورزی ایران قابل بر رسی است.

۱- از تاسیس دارالفنون تا دهه ۱۳۶۰ شمسی . ( آموزش عملی با تکیه بر قواعد و روش های سنتی تقلید و انتقال دانش)

۲- از دهه ۱۳۶۰ تا دهه ۱۳۹۰ . ( تلفیقی از رویکردهای سنتی و شناختی ، متمایل بر آموزش نظری مهارت ها و فنون حرفه ای )

۳- از سال ۱۳۹۱ مصادف با تاسیس دانشگاه فرهنگیان تا امروز . ( رویکرد تلفیقی هم پیوند سازی نظر و عمل فکورانه )

داوطلبان این حرفه، آموزه‌ها و فنون معلمی را در موقعیت واقعی آموزشگاه، زیر نظر استادان راهنما، با همکاری معلمان میزبان، موازین اصولی حرفه آینده خویش را تمرین و بسط می‌دهند تا با اطمینان و اعتماد به نفس لازم در این راه پیچیده قدم بردارند.

## تربیت معلم و کارورزی در دارالفنون

قبل از تاسیس دارالفنون و حکومت‌های قبل از آن نشانه‌هایی از تعلیم و تربیت رسمی دیده نمی‌شد و رویکردهای تربیت فرزندان را نهادهای دیگری مانند مراکز تربیت دینی، مساجد، مکتب‌خانه‌ها، دارالعم‌ها، نظامیه‌ها و مراکزی خصوصی عهده‌دار بوده‌اند و آموزش و پرورش عمومی به شیوه‌های امروزی که در قرن نوزدهم و بیستم رایج گردید وجود نداشته است. علاوه بر آن تربیت نیروی انسانی ماهر در این نهادها هر کدام شکل و شیوه خاص و سنتی خود را دارا بوده است. در این باره برخی از آثار و مدارک موجود و قابل دسترس با ما سخن می‌گویند.

شیوه‌های سنتی تحصیل و تربیت مربی در کشور ایران تا قبل از تاسیس مدرسه دارالفنون به طرق مختلف در مساجد و مکتب‌خانه‌ها و مدارس خصوصی و رایج بوده است. همراه افزایش تمایل روز افزون جامعه به تحصیل و تأسیس مدرسه «دارالفنون» در سال ۱۲۲۹ هجری شمسی و ایجاد و گسترش مدارس جدید نیاز به معلم برای تدریس در مدارس افزایش یافته است. به ویژه معلمانی که با اصول تعلیم و تربیت جدید آشنا باشند. اولین اقدام رسمی در زمینه تربیت معلم، تصویب قانونی در اردیبهشت ماه سال ۱۲۹۰ توسط مجلس شورای ملی بود. در همین سال برای افزایش سطح سواد معلمان تهران کلاسهای مخصوصی در مدرسه دارالفنون دایر گردید که در برنامه درسی آن علاوه بر دروس علوم و ادبیات، برای اولین بار دروس دیگری تحت عنوان «اصول تعلیم» افزوده شده بود تا معلمان از اصول اولیه آموزش برای تربیت اطفال مطلع گردند.

اولین تجربه به جا مانده از آثار این توجه را باید در محتوای درس "اصول تعلیم"، نگارش استاد عیسی صدیق یکی از استادان برجسته تعلیم و تربیت که از تحصیل کرده‌های اعزامی این رشته به کشور فرانسه بود جست و جو کرد. تشکیل کلاس‌های ویژه برای آموزگاران، و وجود درس اصول تعلیم و تربیت در آن کلاس‌ها در مدرسه دارالفنون (از سال ۱۲۹۰ شمسی) را می‌توان نشانه‌ای از توجه اولیه صاحب‌نظران و کارشناسان آن دوره به تربیت معلم و ضرورت ارتقای مهارت‌های حرفه‌ای آنان تلقی کرد.

بر اساس قواعد و محتوای تنظیم یافته برای توسعه توانایی‌های معلمان که در فصل نخست بخش سوم کتاب "روش نوین در آموزش و پرورش" تحت عنوان اوصاف معلمی آمده است امر مهم (کارورزی) در کتاب مذکور تحت عنوان "فن تدریس"، داوطلبان مشغول به تحصیل این درس (اصول تعلیم) را برای کسب تجربه و انجام فعالیت‌های عملی تدریس بر اساس مطالعات نظری دروس به مدارس ابتدایی و متوسطه گسیل می‌داشته‌اند.



پایه های اساسی درس های تعلیم و تربیت مانند اصول و مبانی تعلیم و تربیت ، روان شناسی تربیتی و یادگیری ، فنون و روشهای آموزش و تدریس ، و ... بر اجرای جدی درس کارورزی و انجام تمرین های عملی همراه تاملات لازم به امر ارزیابی و نظارت سازمان یافته مبتتنی بر نیازهای دانش آموزان در کلاس و مدرسه استوار است . بر رسی ها در طول دوره گذر تربیت معلم در ایران حاکی از آن است که توجه به این امر مهم اگر چه همواره مورد توجه برنامه ریزان بوده است لکن اجرای دقیق و کار ساز آن در بازه های زمانی ویژه به دلایل مختلف با مشکلات فراوانی مواجه بوده و کارورزی را از نظر کمی و کیفی با فراز و فرود ها و مخاطراتی در عمل مواجه ساخته است .

## دارالمعلمین مرکزی و درس کارورزی :

اسناد و مدارک موجود حاکی از وجود یکسال کار آموزی ( کارورزی ) در هر یک از دوره های ابتدایی و عالی دارالمعلمین و دارالمعلمیات است . " قانون تأسیس « دارالمعلمین مرکزی » ( دارالمعلمین و دارالمعلمیات ) در سال ۱۲۹۷ ه ش توسط مجلس شورای ملی به تصویب رسید " . از این تاریخ ایجاد مراکز تربیت معلم زن و مرد صورت قانونی به خود گرفت . وظیفه آن تأمین معلم برای مدارس ابتدایی و دوره اول متوسطه بود . دوره تحصیل در قسمت ابتدایی سه سال ( ۲ سال نظری + یکسال عملی ) و در قسمت عالی چهارسال ( ۳ سال نظری + یکسال عملی ) به طول می انجامید .<sup>۴۶۹</sup>

برای تربیت معلمین ابتدایی و متوسطه در دارالمعلمین مرکزی پس از اتمام دو یا سه سال تحصیل دروس نظری اعم از درس هاس تخصصی و دروس تعلیم و تربیت یک دوره کارورزی به مدت یکسال تدریس عملی در مدارس برگزار می شده است . این برنامه در طول یکسال کار آموزی شامل ۲-۳ ساعت درس نظری پیرامون روش های تدریس و ... به میزان ۱۲ ساعت در هفته نیز کار عملی در مدارس " (صراف اسماعیلی و همکاران، ۱۳۶۴) با عنوان " فن تدریس " مشغول کارورزی می شدند.

این دوره یکساله کارورزی در مدرسه شامل سه مرحله به شرح زیر بوده است .

- ۱- تدریس بدون حضور شاگردان کلاس (تمرین تدریس) از ۱۵ شهریور تا آخر آبان ماه .همراه با نقد و یحث هم کلاسی ها .
- ۲- تدریس در حضور شاگردان از اول آذر ماه تا آخر اسفند ماه .همراه با نقد شاگردان و...و دستیاری معلم میزبان و گاهی تدریس(تدریس آزمایشی) .
- ۳- تدریس در حضور شاگردان با حضور معلم میزبان . از فروردین تا آخر اردیبهشت .همراه با نقد و بحث شاگردان و معلم میزبان .( تدریس مستقل)

در طول این دوره به شیوه های مختلف با الگوگیری از برنامه های تربیت معلم در کشورهای اروپایی به مشاهده مستقیم شیوه عمل معلمان در کلاس و مدرسه به فعالیت می پرداختند و پس از مدتی دستیاری معلمان ، و تمرین های عملی؛ زیر نظر معلم میزبان در کلاسهای درس ، تدریس مستقل به اجرا در می آمد .

## کارورزی در دارالمعلمین عالی:

"به منظور گسترش دبیرستانها و تربیت و تأمین دبیران مورد نیاز آن در سال ۱۳۰۷ شمسی دارالمعلمین مرکزی به « دارالمعلمین عالی » تبدیل گردید و برنامه تربیت معلم متوسطه بنیانگذاری شد . اساسنامه و برنامه دارالمعلمین عالی در سال ۱۳۰۸ شمسی به تصویب شورای عالی معارف رسید." ۴۷۰. با این تحول تربیت معلمان ابتدایی به عهده دانشسراهای مقدماتی محول گردید. برنامه کارورزی در دارا لمعلمین عالی به سیاق اجرای آن در دارا لمعلمین مرکزی ادامه داشته و از نظام کارآموزی یکساله پایان تحصیل به میزان ۱۴-۱۵ ساعت در هفته ( ۲-۳ ساعت نظری + ۱۲ ساعت فن تدریس) استفاده می شده است .

## دانشسرای عالی / مقدماتی و نظام کارورزی :

از سال ۱۳۱۲ عنوان دارالمعلمین عالی به دانشسرای عالی تغییر یافت . با این تغییر دانشسرای عالی به منظور تربیت معلم برای دوره متوسطه اختصاص یافت . و تربیت معلم در دو سطح عالی و مقدماتی رایج شد . در کتاب روش نوین در آموزش و پرورش تالیف دکتر عیسی صدیق، که اولین نسخه از آن در سال ۱۳۱۴ و بیست و سومین نسخه آن در سال ۱۳۵۵ برای تدریس در دانشسراهای عالی و مقدماتی به چاپ رسیده است، در مبحث " فن تدریس " به توصیف شیوه های کارورزی در چند کشور پرداخته است . کتاب روش نوین در آموزش و پرورش یکی از منابع مهم درسی دانشسراهای تربیت معلم بوده است . مطالب زیر در کتاب مزبور به عنوان راهنمای اجرایی درس کارورزی در مدارس مورد استفاده قرار می گرفته است . ( صدیق، ص ۳-۱۶۲)

با توجه به مطالبی که دکتر عیسی صدیق در کتاب روش نوین، در سال ۱۳۱۴ یعنی دو سال پس از تاسیس دانشسرای عالی برای توصیف و کار برد اجرای کارورزی یا تدریس عملی نگاشته است . چنین استنباط می شود که در آن برهه، ایجاد و تقویت توانمندی های حرفه معلمی داوطلبان به همراه و منضم با درس اصول تعلیم با حضور دانشجویان و دانش آموز معلمان در مدارس و کلاس های درس به وقوع می پیوسته است . داوطلبان رموز حرفه خویش را از طریق مشاهده و الگو برداری مستقیم از نحوه آموزش و تدریس معلمان مدارس همراه با راهنمایی و ارشاد استادان راهنما می آموخته اند. با این شیوه دانشجویان توانمندی های عملی خود را از طریق مشاهده ، تحلیل و درک الگوها و تمرین زیر نظر معلمان مدارس به سطوح بالاتر مهارت در تدریس ارتقا می داده اند . بررسی ها نشان می دهد که درس کارورزی (کارآموزی) در دانشسرای

عالی با نام " تدریس عملی " به مقدار دو واحد ، به میزان ۶ ساعت در هفته به نام فن تدریس از برنامه تحصیلی دانشجویان این دانشگاه را تشکیل می داده است. " ضمناً برنامه فن تدریس که برابر مصوبه ۱۳۰۷ کلا ۱۵ ساعت در سال دوم انجام می شد در سال ۱۳۱۳ فن تدریس دختران به ۶ شش ساعت تقلیل پیدا می کند. " ( صراف اسماعیلی ۱۳۶۴، ص ۳۸). به این ترتیب این مساله به سایر دانشسراها نیز گسترش یافته و از دامنه عمل و تاثیر آن کاسته شده است . دلیل این کاهش برنامه کارورزی در این بازه در جایی توضیح داده نشده است .

دومین اثر مکتوبی که در مورد شکل دهی به نظام کارورزی در تربیت معلم به چشم می خورد مقاله ای است تحت عنوان تمرین آموزگاری که توسط آقای حبیب الله صحیحی در مجله شماره ۱۲ آموزش و پرورش سال ۱۳۱۸ شمسی انتشار یافته است . مقاله تمرین آموزگاری مزبور بنا بر توضیحات ارایه شده به منظور پرورش فنی آموزگاران تنظیم گردیده است و مقدمه ای به شرح زیر دارد :

" درس اصول آموزش و پرورش باید با تجربه و مشاهده توأم باشد و علاوه بر عملی (کار آموزی) که در ماده ۱۳ اساسنامه دانشسراهای پیش بینی شده است ، دانش آموزان این آموزشگاه ها باید آن چه را در این رشته می آموزند در دبستان ضمیمه به موقع اجرا و آزمایش و عمل بگذارند. تدریس در مدارس ضمیمه برای هر یک از محصلین سال دوم دانشسرا بر طبق اساسنامه در حدود چهل نیمه روز و یا یکصد و شصت ساعت بوده است . مسولیت اداره کلاس در این مدت به عهده دانش آموز معلمان مزبور و در سایر اوقات به عهده آموزگاران رسمی خواهد بود . " (صحیحی ، حبیب الله ۱۳۱۸ ، ص ۳۰ - ۳۳ )

استاد حبیب الله صحیحی یکی / زمردسان تربیت معلم است که پس از اتمام تحصیل دوره های ابتدایی و متوسطه به فرانسه رفته و در دانشسرای آنجا به تحصیل پرداخته است . پس از تحصیل به ایران بازگشت و در مدرسه فلاح و دانشسراهای تربیت معلم به تدریس و پژوهش در زمینه های تعلیم و تربیت اشتغال ورزیده است ..

سومین اثر مکتوب در زمینه کارورزی عبارت است از کتابی تحت عنوان تمرین آموزگاری در سال ۱۳۴۰ شمسی توسط آقای محمد مهدی خدیوی زند تالیف گردیده که در اداره آموزش و پرورش استان خراسان برای تدریس در مراکز و دانشسراهای تربیت معلم انتشار یافته است .

چهارمین اثر به جای مانده کتابچه ای است مجدداً با عنوان تمرین آموزگاری . این دستورالعمل توسط چهار نفر از کارشناسان و مدرسان به نام دانشسراهای تربیت معلم استان تهران به نام های احتشامی ، فیروزآبادی، آریایی و شمس المعالی که در سال ۱۳۴۱ شمسی به رشته تحریر درآمده است . در پیش گفتار این راهنمای ۳۲ صفحه ای این اقدام را در راستای " انطباق مسایل نظری باجنبه های عملی این فن دانسته اند و از توجه لازم در اجرای این برنامه در بسیاری از مراکز بدین سان ابراز تردید و نارضایتی کرده اند . " اگرچه این توجه و درک ضرورت از مراحل مقدماتی گامی فراتر نهاده است ، لیکن بعضی از مراکز تربیت معلم ما هم بالطبع چنان که شایسته است به ارزش بزرگ این کار خطیر کمتر توجه نموده اند و یا حد اقل اجرای کامل این برنامه را در راه ناهمواری احساس می نمایند " ( احتشامی و دیگران ۱۳۴۱، ص ۱)

در این دستورالعمل که نسبت به برنامه های قبلی تفاوت چندانی ندارد، برنامه کارورزی را اجرای سه اصل یا سه مرحله اساسی در مدارس معرفی می کند. این سه مرحله عبارتند از: یک دوره مشاهده، تعلیم عملی در امر تدریس و اجرای کامل اصول برنامه تدریس.

در این راهنما از ساعات و طول برنامه و دوره های مختلف برنامه کارورزی سخنی به میان نیامده است. آن چه مطرح شده به طور عمده، آداب و ملاحظات لازم در دوره حضور داوطلبان در مدارس می باشد. از آن جا که در این راهنما، نشانه ای از تغییر در برنامه های مصوب دانشسراها ذکر می شود به میان نیامده است، استنباط آن است که این راهنما برای همان مدت چهل نیمه روز یا یکصد و شصت ساعت کارورزی دانش آموز معلمان در مدارس تنظیم گردیده است.

فن آموختن نام کتابی است که به وسیله "مارسل پروو" یکی از اعضای آکادمی فرانسه به رشته تحریر در آمده است. این کتاب در سال ۱۳۴۴ شمسی توسط آقای دکتر ابوالقاسم بیدار یکی دیگر از استادان دروس تربیتی به فارسی ترجمه شده و برای توسعه مهارت های معلمی و کارورزی در دانشسرای عالی و دانشسراهای مقدماتی مورد استفاده قرار می گرفته است.

ششمین اثر مکتوب در زمینه کارورزی کتابی با عنوان "اصول تمرین دبیری و کلیات روش تدریس" است. این کتاب در سال ۱۳۴۴ شمسی توسط آقای "دکتر سلیم نیساری" یکی از اساتید دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران تالیف و منتشر شده است. این مجلد به طور عمده بر روش ها و فنون تدریس و کاربرد آن ها در تدریس دبیرستانی تکیه دارد و زمینه ذهنی و عملی دانشجویان را برای تمرین دبیری و کارورزی آماده می سازد.

واحد اختصاص یافته در برنامه، همان مقدار ۲ واحد و به اندازه ۶ ساعت کار در هفته مرسوم بوده است.

چهار سال پس از انتشار کتاب تمرین دبیری، یعنی در سال ۱۳۴۸ شمسی، کتاب دیگری به نام "آموزش عملی تدریس" توسط سازمان مرکزی تعاون کشور به فارسی ترجمه شد. این اثر که در دانشکده های تربیت معلم دانشگاه های آمریکا مورد استفاده قرار می گرفته به شرح سوابق درس کارورزی و نحوه اجرا و چگونگی ارزشیابی سازمان دار این درس اشاره شده است.

"تدریس عملی و مشکلات مربوط به آن" عنوان کتاب دیگری در زمینه تدریس عملی (کارورزی) است که به فارسی ترجمه شده و مطالعه آن برای استادان، مدرسان، دانشجویان و دانش آموز معلمان مراکز، دانشسراها و دانشکده های تربیت معلم توصیه شده است. نویسندگان این کتاب دو نفر از استادان و نویسندگان تعلیم و تربیت به نام های الیزابت هانتز و ادموند آمیدن از دانشگاه تمپل کشور آمریکا هستند. این اثر که حاصل تجربیات و پژوهش های مولفان در درس کارورزی یا تدریس عملی است توسط آقای منوچهر حبشی رییس وقت دانشسرای مقدماتی پسران تهران ترجمه شده است. در این کتاب ضمن تشریح

مسائل و مشکلاتی که به ثمر رسیدن اهداف کارورزی را دچار مخاطره می کند ، چگونگی مواجهه با آن ها را با روش های تربیتی بررسی و پیشنهادهایی در زمینه راه حل آن ها ارائه می کند .

برنامه کارورزی (تدریس عملی) از تاسیس دوره های اولیه تربیت معلم در مدرسه دارالفنون تا سال ۱۳۵۷ که مصادف با انقلاب اسلامی ایران بوده است به طور عمده با چنین فراز و فرود هایی روبرو بوده است . در طول این دوره چنان چه ملاحظه شد میزان ساعات تخصیص یافته به امر کارورزی به تدریج تقلیل یافته است . این تقلیل کمی به شدت روی کیفیت اجرای درس کارورزی تاثیر منفی خود را به جای گذاشته است و حصول هدف های فرایند پیچیده کارورزی را با مشکل جدی مواجه کرده و مورد بی مهری قرار گرفته است . در سال های پایانی قبل از انقلاب اسلامی ( دهه ۱۳۵۰ ) کارورزی در دانشسراها و دانشکده های تربیت معلم به صورت درسی مهجور در آمده بود و جدیت و اهمیت اجرای آن زیر سوال رفته بود . به طوری که با نام این درس بیشتر اوقات مفید داوطلبان معلمی هدر می رفت و توجهی جدی در اجرا ، نظارت و ارزشیابی آن دیده نمی شد .

## کارورزی

### از انقلاب اسلامی تا کنون

تربیت معلم تا اوایل انقلاب اسلامی یعنی سال ( ۱۳۵۷ ) شمسی در دو بخش دانشسرای عالی زیر نظارت وزارت آموزش عالی برای دوره های متوسطه صورت می گرفته، دانشسراهای مقدماتی و راهنمایی تحصیلی ، انستیتو ها و مراکز مختلف سه، دو و یکساله تربیت معلم با مسولیت وزارت آموزش و پرورش اداره می شده است. برنامه کار آموزی تحت عنوان تدریس عملی به میزان دو واحد درسی بخشی از برنامه های کلیه دوره های تربیت معلم عالی و تمام دانشسراهای مختلف تربیت معلم تحت نظارت آموزش و پرورش اعم از روستایی ، عشایری ، مقدماتی ، راهنمایی و کودکان استثنایی تاسیس یافته برای پاسخ گویی به نیازهای وافر کشور برای تامین معلم را به خود اختصاص می داده است . بر رسی کیفیت و چگونگی اجرای فرایند کارورزی بین نهادهای تربیت معلم و مدارس در مراحل پیشین همان ظور که در سطور پیشین از آن یاد شده است به تدریج از آغاز از نظر کیفی و کمی رو به کاهش نهاده است . علی الاصول رویکرد های استاد شاگردی سنتی متکی بر شیوه های انتقال دانش و روش های آموزشی مستقیم و کمتر فعال بود است<sup>۴۷۱</sup>

---

<sup>۴۷۱</sup> - نگارنده کار خود در زمینه های دروس تربیتی را از دانشسرای راهنمایی تهران آغاز کرده است (از سال ۵۶-۱۳۵۵ ) ، لذا به عنوان مجری و شاهد عینی چگونگی اجرای کارورزی بوده است . از آن جا که در آن دوره هم زمان به تحصیل و مطالعه در رشته تکنولوژی آموزشی اشتغال داشنه . لذا در جریان بعضی از فرایندهای اجرایی برنامه ها بوده و به مشاهده و مطالعه در سایر دانشسراهای سطح تهران نیز پرداخته است . پس از پایان تحصیلات فعالیت خود را در این زمینه ها ادامه داده و از همان آغاز کار مراکز جدید تربیت معلم پس از انقلاب اسلامی با این برنامه همراه و نیز عضو گروه برنامه ریزی

## برنامه درس کارورزی در مراکز تربیت معلم

(از آغاز پیروزی انقلاب اسلامی ایران)

با پیروزی انقلاب اسلامی ایران تحولات جدیدی در همه زمینه ها بویژه در آموزش و پرورش آغاز گردید. در این راستا توجه جدی مسولین به امر تربیت معلم و برنامه های آن آغاز گردید. با توجه به این تحولات برنامه کارورزی در تربیت معلم پس از انقلاب اسلامی را می توان را در سه مرحله مورد بررسی قرار داد :

۱- از آغاز انقلاب اسلامی تا سال ۱۳۸۰

۲- از ۱۳۸۰ تا ۱۳۹۰ . دانشگاه پیامبر اعظم

۳- از سال ۱۳۹۰ و تا سپس دانشگاه فرهنگیان.

### ۱- تربیت معلم و کارورزی از آغاز انقلاب اسلامی تا سال ۱۳۸۰ .

با پیروزی انقلاب اسلامی زمینه تحول در کلیه امور فرهنگی و آموزشی نیز فراهم آمد و در زمینه تغییر نظام آموزشی و تربیت معلم هم تصمیمات مهمی اتخاذ گردید . در برنامه های تربیت معلم در دانشسراهای راهنمایی و مقدماتی که قبل از انقلاب اسلامی تدوین شده بود ، تعداد درس های مربوط به تعلیم و تربیت محدودتر بود و ماهیت درس ها نیز غالباً بر ابعاد نظری آن ها متکی بود . به برنامه کارورزی هم در حد دو واحد درسی در نیمسال آخر تحصیل و بیشتر به صورت مشاهده و تقلید همراه با آزادی عمل غیر هدایت شده اکتفا می شد .

## تاسیس مراکز تربیت معلم

### از آغاز انقلاب اسلامی

در سال ۱۳۵۸ شمسی همگام با تحولات انقلاب اسلامی اساسنامه جدید مراکز تربیت معلم تهیه شد و در اولین دوره تربیت معلم بعد از انقلاب اسلامی با توجه به اهمیت ویژه صاحب نظران و برنامه ریزان تربیت معلم در این برهه زمانی درسی با عنوان " فن معلمی " در برنامه دروس تربیتی به منظور تقویت و توسعه مهارت های حرفه معلمی گنجانده شد. استقرار این درس را می توان تغییری قابل توجه در برنامه کارورزی تربیت معلم تلقی کرد. برنامه فن معلمی به میزان شش ساعت در هفته در طول سال دوم تحصیل منظور شده بود، دوره آزمایشی برنامه جدید به پایان رسید ولی در مجموع نتوانست حصول ایده

---

و تالیف کارورزی بوده و اجرای اولین برنامه ارزشیابی رسمی کارورزی را نیز در سال های ۷۳-۷۵ عهده دار بوده سپس بر اساس تجربه ها و نتایج حاصل به تالیف کتاب را هنمای تمرین معلمی اقدام کرده است .

های آرمانی تدوین شده را به اثبات برساند و اولین برنامه تازه بنیاد تربیت معلم در مرحله آزمایشی خود به دلیل محدودیت ها و نقد های ویژه اش بیش از یک دوره ادامه نیافت و برای این مراکز برنامه ای سه ساله تنظیم و به تصویب رسید .

### **دوره های کاردانی سه ساله تربیت معلم**

در سال ۱۳۵۹ شمسی با انجام تغییرات مجدد، و وسیع و همه جانبه در روند برنامه ریزی و اجرایی تربیت معلم، پس از انقلاب اسلامی ، تغییرات تازه ای در برنامه های تربیت معلم آموزش و پرورش ایجاد شد و مراکز تربیت معلم تازه تاسیس به وجود آمد. این دومین طرح جدید برای تربیت معلم اندکی پس از وقوع انقلاب اسلامی بود.

این طرح از سال ۱۳۶۰ برای تربیت معلم آماده شد و با عنوان دوره سه ساله تربیت معلم معرفی شد مبتنی بر یکسال تحصیل در مراکز تربیت معلم ، یکسال تدریس در مدارس دور دست و مجدداً یکسال تحصیل در مراکز تربیت معلم بود . طرح مزبور به منظور تامین معلم برای دوره های ابتدایی و راهنمایی تحصیلی تدوین و تصویب شد . مسولیت اجرای این مصوبه به وزارت آموزش و پرورش محول شده است . لازم به یاد آوری است که برنامه تربیت و تامین دبیر برای آموزش در دوره متوسطه به عهده وزارت علوم و آموزش عالی در دانشگاه های تربیت معلم و دبیر محول گردیده است .

بر اساس طرح مزبور دوره تحصیل در دوره های کاردانی مراکز تربیت معلم به مثابه دوره های سه ساله دارالمعلمین و دارالمعلمات از ۲ به ۳ سال افزایش یافت . با این تفاوت که برنامه کارورزی در دارالمعلمین در سال آخر تحصیل اجرا می شد. ولی دوره کارورزی تربیت معلم جدید برای دوره های ابتدایی و راهنمایی ، یکسال میانی دوره سه ساله را به خود اختصاص می داد. بدین ترتیب سال اول تحصیل در مراکز تربیت معلم به آموزش های نظری اختصاص یافته بود و دانشجو معلمان در سال دوم تحصیل باید به مدت یکسال در مدارس مناطق سهمیه خود به تدریس آزمایشی به عنوان تدریس عملی ( به صورت تمام وقت حق التدریسی ) بپردازند . پس از گذراندن یکسال تجربه عملی در محیط واقعی آموزش ، سال سوم را مجدداً در مراکز تربیت معلم به تحصیل درس های باقی مانده پرداخته و ضمن ارزیابی تجربه های کسب شده در میدان عمل مدارس ، ضمن باز اندیشی آن ها به همراه کسب تجارب تازه تر و کسب توانایی مقابله با مسایل تربیتی برای پذیرش مسولیت معلمی در آموزش و پرورش آماده شوند.

### **چالش های برنامه سه ساله کاردانی تربیت معلم**

همان طور که ذکر شد اولین برنامه تربیت معلم سه ساله دوره کاردانی برای معلمان ابتدایی و راهنمایی که اجرای آن از سال ۱۳۶۰ شمسی آغاز شد در عمل با مشکلات چندی مواجه شد تا آن جا که مسولین را به بازنگری و بازسازی آن ترغیب کرد. در زیر چند مورد از مسایل این برنامه از نظر می گذرد.

✓ عدم آمادگی لازم برای تدریس با ناتمام ماندن تحصیلات و مطالعات تربیتی و آموزشی .

✓ عدم دسترسی استادان راهنما به دانشجو معلمان در حین کارآموزی در نقاط دور دست و عدم نظارت و راهنمایی لازم بر برنامه کارآموزی .

✓ مشکلات کمبود معلم در بدنه آموزش و پرورش، و مشکل بازگشت دانشجو معلمان برای ادامه تحصیلات ناتمام آنها .

✓ عدم بازگشت حجم زیادی از کارورزان اعزامی به مدارس به دلیل نداشتن جایگزین به سوی مراکز تربیت معلم برای ادامه تحصیل .

این برنامه به علت مشکلات اجرایی و نیاز مناطق آموزش و پرورش به معلم در اوایل انقلاب اسلامی، و نیمه تمام ماندن درس ها ادامه تحصیل سال سوم دانشجویان در مراکز تربیت معلم با مشکلاتی مواجه کرد و برنامه فوق عملاً نتوانست اهداف مورد نظر را پوشش دهد. در نتیجه دانشجو معلمان با تحصیل نیمه کاره در مناطق محل کارآموزی جایگزین و به عنوان معلم برای تدریس ابقا شدند و بدین ترتیب با یک سال تحصیل نا تمام و یک سال تجربه عملی به کسوت معلمی در آمدند. دانشجویان این دوره تربیت معلم بقیه دوران تحصیل خود را به ناچار در دو نیمسال تابستانی طی کردند و بعد از اتمام دوره کاردانی تبدیل وضعیت شدند. با توجه به مشکلات اجرایی طرح مزبور، پس از یک دوره اجرا متوقف گردید و مسئولان و برنامه ریزان را متوجه لزوم تجدید نظر و تدوین برنامه ای تازه تر در مواجهه با مسایل طرح قبلی کرد. با این وصف توجه کلیه دست اند کاران به تدوین و طراحی برنامه ای مناسب تر معطوف داشت و مجدداً برنامه های دو ساله کاردانی تربیت معلم به اجرا گذاشته شد .

## بازگشت به برنامه دو ساله کاردانی تربیت معلم و فرایند کارورزی

برنامه سه ساله تربیت معلم پس از یک دوره اجرا و کشف مشکلات اجرایی آن متوقف و برنامه ریزان ضمن توجه به ضرورت تربیت معلمان برتر مجدداً دوران تحصیل در مراکز تربیت معلم را به ۲ سال تحصیلی متوالی تقلیل دادند . بدین ترتیب اجرای کارورزی به شکل سه سال با یکسال کارورزی یا کارآموزی در میان تحصیل در دوره کاردانی قابلیت اجرایی خود را از دست داد و از آن پس برنامه های تدریس عملی یا کارورزی در برنامه تحصیلی سال دوم دوره کاردانی مراکز تربیت معلم و دانشسراها مجدداً استقرار پیدا کرد.

در برنامه دوره دو ساله مراکز تربیت معلم از سال ۱۳۶۱ در کنار سایر دروس تربیتی مانند روان شناسی، اصول تعلیم و تربیت اسلامی و ... درس " کارورزی " به منظور ایجاد و توسعه مهارت های عملی و کاربرد اصول و مفاهیم نظری در عرصه عمل تدوین شده است. برای درس کارورزی میزان ۴ واحد کارگاهی در نظر گرفته شده که بر اساس آن دانشجویان سال دوم دوره های تربیت معلم موظف اند علاوه بر دو ساعت درس نظری - کارگاهی در مراکز تربیت معلم، حد اقل ۴ ساعت در هفته در طول دو نیم سال پیوسته تحصیلی برای انجام امر کارورزی زیر نظر یک استاد راهنما در مدارس منتخب به تمرین معلمی یا کارورزی مشغول شوند .



## طرح آموزش عملی تدریس

در سال ۱۳۶۱ شمسی کار گروه یا کمیته ای ویژه به منظور برنامه ریزی و تجدید نظر دروس تربیتی در دفتر برنامه ریزی و تالیف سازمان پژوهش و برنامه ریزی درسی وزارت آموزش و پرورش ایجاد گردید. اعضای این گروه برنامه ریزی را مدرسان و کارشناسان تربیت معلم، مراکز و دانشسراهای تربیت معلم و دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران تشکیل می دادند. هدف از تشکیل این کمیته تجدید نظر در متون درسی تعلیم و تربیت و تهیه و تنظیم سرفصل و محتوای جدید درس های علوم تربیتی دوره کاردانی تربیت معلم بود. یکی از دستور کارهای این کمیته نیز عبارت از برنامه ریزی سرفصل و محتوای درس **کارورزی** بود. این کمیته با راهنمایی و نظارت آقای دکتر غلامحسین شکوهی کار خود را آغاز کرد و با هدایت و راهنمایی ایشان اداره می شد. این گروه برنامه ریزی و تالیف با عضویت ۴۷۲ تعدادی از مدرسین مراکز تربیت معلم و تعدادی از استادان دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران فعالیت خود را آغاز کرد. کار برنامه ریزی و تولید محتوای آن به صورت یک دستورالعمل اجرایی در بیست و سه صفحه با عنوان طرح آموزش عملی تدریس تنظیم آغاز و انجام شد. در تدوین این دستورالعمل از تجربیات مفید برنامه های گذشته استفاده شده است. برنامه آموزش عملی تدریس به میزان ۴ واحد درسی و به مقدار ۶ ساعت در هفته در طول دو نیم سال پیوسته تحصیلی (سال دوم دوره کاردانی) شامل پنج مرحله به شرح زیر برنامه ریزی شده است:

- ۱- مرحله آشنایی کارورز با اصول و مقدمات برنامه کارورزی به مدت ۲ هفته.
- ۲- مرحله آموزش دوره مشاهده و نحوه گزارش نویسی به مدت چهار هفته.
- ۳- مرحله مشاهده در کلاس درس و مدرسه به مدت ۶ هفته.
- ۴- مرحله شرکت در فعالیت های آموزشی به مدت ۶ هفته.
- ۵- مرحله تدریس مستقل به مدت یک نیمسال تحصیلی.

### طرح اجرای درس تمرین دبیری :

طرح اجرایی تمرین دبیری، توسط آقای عبدالرحیم جواهر فروش زاده تنظیم و به وسیله ستاد انقلاب فرهنگی در سال ۱۳۶۴ ابلاغ گردیده است. این طرح برای استفاده در برنامه کارورزی دانشکده های تربیت دبیر توصیه شده است. ماهیت محتوایی این برنامه با برنامه کارورزی مراکز تربیت معلم شباهت های زیادی دارد.

---

آقایان: دکتر غلامحسین شکوهی، دکتر علیرضا کیامنش، بهمن مشفق آرانی، ابوالفضل شاه کرم، جعفرنجفی زند، مرتضی شانه ای، حسین بناپور حمیدی، محمد حسین جوام و خانم ها: انسیه مفیدی، شهلا فرقانی، ملوک خادمی.

## جزوه کارورزی یا تدریس عملی

جزوه کارورزی یا تدریس عملی در سال ۱۳۶۶ به وسیله آقای جلیل بهارستان تدوین و برای اجرا در دارشته های دبیری توسط دفتر همکاری های حوزه و دانشگاه توزیع شد. این جزوه اجرای مراحل سلسله مراتبی کارورزی را از اجام مشاهده تا تدریس مستقل مورد توجه قرار داده است .

### کتاب تربیت معلم و کارورزی :

کتاب تربیت معلم و کارورزی: در سال ۱۳۷۱ توسط آقای علی رووف ترجمه و تالیف شد. این کتاب دارای رهنمودهای عملی مفیدی است که می تواند شیوه های قدیمی کارورزی را تغییر دهد. این کتاب مشتمل بر یازده فصل است که فصل های هفتم تا دهم آن به چهار مرحله از کارورزی به شرح زیر پرداخته است :

مرحله اول: یادگیری تئوری های تدریس و تمرین تک مهارت ها.

مرحله دوم : کارورزی نمایشی یا وانمود سازی.

مرحله سوم: کاورزی آزمایشی .

مرحله چهارم: کارورزی نمونه یا نمونه کاری .

### کتاب تدریس خرد

کتاب تدریس خرد نوشته جرج براون در سال ۱۳۷۲ به کوشش آقای علی رووف ترجمه و به چاپ رسیده است . کتاب مزبور اطلاعات و تکنیک های مفیدی را در باره چگونگی تدریس و تمرین مهارت های تدریس در مقیاس کوچک مورد توجه قرار داده است . این کتاب بالغ بر ۳۰۰ صفحه است و برای علاقه مندان ، استادان و دانشجویان مراکز و دانشسراهای تربیت معلم راهنمایی های مفیدی را ارائه کرده است .

### کتاب راهنمای عملی تدریس

کتاب راهنمای عملی تدریس نوشته لویی کوهن و لارنس مانیون است که توسط خانم ها فاطمه شاکری و هما افراخته در سال ۱۳۷۲ ترجمه و انتشار یافته است . این راهنمای مفیدی برای انجام فعالیت ها و مهارت های تدریس برای توسعه مهارت های معلمی دوره های مختلف تربیت معلم و به ویژه برای درس کارورزی است

### کتاب راهنمای عملی تدریس مؤثر

کتاب راهنمای عملی تدریس مؤثر، توسط آقایان رسول کیانی دولت آبادی و علیرضا صدیق پور در سال ۱۳۷۶ تالیف گردیده و توسط انتشارات نوردانش به چاپ رسیده است .

## ارزشیابی از برنامه ، محتوا و امکانات اجرایی درس کارورزی

یکی از تحولات مهم که طی سال های ۷۰-۷۵ اتفاق افتاد انجام یک ارزشیابی جامع و سازمان دار از درس کارورزی بعد از ده سال اجرای دستورالعمل طرح آموزش عملی تدریس بوده است. با انتشار گزارش طرح ارزشیابی فوق که چگونگی و کارایی برنامه، محتوا و امکانات اجرایی درس کارورزی مراکز و دانشسراهای تربیت معلم را هدف قرار داده بود به نتیجه رسید. این برنامه به منظور ارزیابی و کشف نارسایی ها و محدودیت های برنامه و اجرای آن، به تصویب رسید. سرانجام با توجه به نتایج به دست آمده، لزوم بازنگری و تدوین برنامه کارورزی تشخیص داده شد و تصمیم به تهیه برنامه ای مناسب برای پاسخگویی بسیاری از تنگناها و رفع نقایص ای برنامه تصمیم گیری شد. و اجرای تحقیق از سال ۱۳۷۳ آغاز شد.

### کتاب راهنمای تمرین معلمی

کتاب راهنمای تمرین معلمی نام کتابی است که بر اساس رهنمودهای ارزشیابی صورت گرفته روی درس طرح آموزش عملی تدریس تألیف و تدوین یافته است. کتاب مزبور توسط نگارنده (بهمن مشفق آرانی) در سال ۱۳۷۸ برای اجرای درس کارورزی با شیوه ای مناسب در ۱۱۵ صفحه تنظیم گردیده و توسط انتشارات مدرسه به چاپ رسیده است.

برنامه کارورزی در کتاب راهنمای تمرین معلمی بر اساس چهار واحد درس کارگاهی برای دو نیمسال تحصیلی پیوسته در طول سال دوم تحصیل مراکز دوساله تربیت معلم تنظیم و طراحی شده است. در هر نیم سال ( دو واحد) کارگاهی به مدت ۶ ساعت کار عملی با همکاری معلمان راهنما در مدارس مجری طبق برنامه در هفته اجرا می شود. دوساعت از آن به برنامه آموزش های نظری- کارگاهی تخصیص یافته و چهار ساعت باقیمانده برای انجام کار عملی ( فعالیت های میدانی) کارورزی در مدارس میزبان در نظر گرفته شده است.

کتاب راهنمای تمرین معلمی براساس اهداف و سرفصل های مصوب شورای عالی برنامه ریزی شورای انقلاب فرهنگی، برای دوره های کاردانی و کارشناسی تربیت معلم تدوین شده است. برنامه کارورزی در کتاب مزبور، به منزله فرایندهای سیستمی و شناختی تنظیم یافته در واقع تلاشی برای انتقال کارورزی از رویکرد های رفتارگرایانه به سوی رویکرد شناختی، فراشناختی و تلفیقی تدوین یافته است.

این کتاب پس از چند دوره اجرا در رساله دوره دکتری آقای دکتر محمد رضا امام جمعه یکی از دانشجویان دانشگاه تربیت مدرس مورد ارزیابی و نقد قرار گرفته است. بر اساس نظر و ارزیابی نویسنده در رساله مورد نظر، کتاب راهنمای تمرین معلمی نسبت به سایر کتاب های موجود هم زمان خود که در تربیت معلم تدریس می شود، از مزایا و ویژگی های مناسب تری برای داوطلبان حرفه معلمی برخوردار بوده است. به

زعم ارزیاب و نویسنده این رساله می توان " کتاب راهنمای تمرین معلمی " را در زمره کتاب های مبتدی بر اصول باز اندیشی و تدریس فکورانه قلمداد کرد<sup>۴۷۳</sup>

الف - برنامه اجرایی کارورزی یک ( برای نیم سال اول) در کتاب راهنمای تمرین معلمی شامل مراحل زیر است :

۱- فعالیت های مقدماتی آموزش و آمادگی

۲- فعالیت های میدانی در تمرین معلمی ۱ شامل :

- پا گشایی و آشنایی با مدرسه.

- مشاهده .

- معلمیاری.

- مشارکت در تدریس.

- تدریس آزمایشی.

ب - برنامه و مراحل اجرایی تمرین معلمی دو ( برای نیم سال دوم) :

- اجرای تدریس مستقل هفتگی .

- فعالیت های پایانی و ارزشیابی .

### **تمرین معلمی ویژه دوره های مدیریت و مشاوره**

این کتاب برای دوره های کاردانی رشته های مدیریت و مشاوره توسط استاد احمد صافی در سال ۱۳۸۴ شمسی توسط انتشارات به چاپ رسیده است ..این مجموعه در راستای اهداف و و نیاز های مربوط به توسعه دانش و مهارت های حرفه ای و تخصصی رشته مزبور به تحریر در آمده است .

### **کتاب راهنمای توسعه تجارب معلمی .**

کتاب راهنمای سودمندی برای توسعه تجارب معلمی دانشجویان توسط آقای صادق زلفی زمهریر یکی از مدرسان خبیر مراکز تربیت معلم در سال ۱۳۸۴ تالیف یافته است .

### **کارورزی و مدیریت کلاس .**

کتاب کارورزی و مدیریت کلاس توسط آقایان رضا علی نوروزی و حمید مقامی در سال ۱۳۸۴ به تحریر در آمده است .

### **راهنمای معلم و تمرین دبیری .**

در این کتاب که توسط آقای اکبر رضایی خانم مرضیه حیدری در سال ۱۳۸۶ تدوین گردیده است، مطالبی در باره ویژگی های معلم، ارتباط معلم و شاگرد، برقراری انضباط در کلاس و در پایان به اختصار مطالبی در باره مراحل و ارزشیابی در س تمرین دبیری نوشته شده است.

### **باز اندیشی فرایند یاد دهی - یادگیری و تربیت معلم.**

کتاب باز اندیشی فرایند یاد دهی - یادگیری و تربیت معلم در سال ۱۳۸۶ توسط دکتر محمود مهرمحمدی به منظور ارایه رهنمودهای نظری و عملی موثر در زمینه تحولات ضروری نظام تربیت معلم متناسب با پیشرفت های علوم تربیتی و با تکیه بر فناوری های آموزشی عصر حاضر نگاشته شده است. نقطه عطف این کتاب متمرکز بر امر کارورزی فکورانه و ملاحظات مربوط به آن در برنامه های آتی تربیت معلم است.

### **کارورزی در کارگاه تربیت معلم**

کتاب کارورزی در کارگاه تربیت معلم توسط آقای علی رووف در سال ۱۳۸۹ نگاشته شده است. در این کتاب که می توان آن را محصول باز اندیشی مولف از کتاب قبلی تربیت معلم و کارورزی به حساب آورد مراحل کارورزی را با عناوین جدید به شرح زیر معرفی شده است:

مرحله دوم: پاره تدریسی.

مرحله سوم: تدریس خرد.

مرحله چهارم: یک تدریس کامل.

### **درس پژوهی و مهارت های هفت گانه معلمی و کارورزی**

کتاب درس پژوهی و مهارت های هفت گانه معلمی و کارورزی در سال ۱۳۹۲ توسط آقای علی ساده ای برای استفاده دانشجویان تربیت معلم به تالیف رسیده است. این کتاب ضمن اشاره به دسته مهمی از مهارت های کاربردی و چگونگی درس پژوهی یک فصل از آن را به توصیف مراحل اجرایی کارورزی اختصاص داده است.

## **۲ - تاسیس دانشگاه پیامبر اعظم**

"مجتمع آموزش عالی پیامبر اعظم در سال ۱۳۸۶ به دنبال احیای مراکز تربیت معلم و با هدف تربیت نیروی انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش راه اندازی شد و در دوره اول ۲۰ هزار دانشجو در رشته های مختلف در این مجتمع پذیرش شدند". قابل ذکر است که درس کارورزی با همان برنامه و محتوایی که در مراکز تربیت معلم تدریس می شد، به قوت خود باقی مانده است. این برنامه به میزان ۲ واحد درسی در دو نوبت پایانی دوره کارشناسی به اجرا در می آید.

### ۳ - - تاسیس دانشگاه فرهنگیان

با تاسیس دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۰) و با پیروی از اصول و مفاهیم مندرج در سند تحول آموزش و پرورش، مبانی نظری تحول بنیادین در آموزش و پرورش جمهوری ایران، تلاش‌های جدیدی در راستای بهره‌برداری از موازین و اصول مطروحه در اسناد بالا دستی مربوطه آغاز شد.

در این راستا کمیته‌ها و کارگروه‌های سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی‌های نوین برنامه‌های درسی در این دانشگاه نو بنیان برای تربیت معلم می‌بذول گردید. بر اساس مصوبات این کمیته‌ها مقرر شده است که همراه با تحولات همه‌جانبه برنامه‌ها و رویکرد‌های تربیتی این دانشگاه، برنامه‌کارورزی از توان و قوت حد اکثری برای تربیت معلمان فکور و بازاندیش بهره‌مند باشد. این تلاش بایسته در ایجاد تحولی نوین در فرایند کارورزی و در تربیت معلمان اندیشور و توانا در دانشگاه فرهنگیان قابل توجه و ضروری به نظر می‌رسد.

در سال‌های اخیر با تشکیل دانشگاه فرهنگیان و تدوین و تصویب منابع و اسناد معتبری چون سند تحول بنیادی در آموزش و پرورش و نیز کتاب مبانی نظری تحولات بنیادی در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران که به تبیین و توضیح اصول و مبانی و مفاهیم اساسی آن پرداخته است و پیروی از آن را توصیه نموده است باید شاهد تحولات برتر و اندیشمندانه‌تری در نظام آموزش و پرورش و به تبع آن تربیت معلم و برنامه‌های درسی آن از جمله برنامه کارورزی به عنوان یکی از مهم‌ترین درس‌های دوره تربیت معلم باشیم.

در نظر داشتن ایده و ارمان‌هایی ممتاز در تعلیم و تربیت و به کارگماری معلمان توانمند و دارای صلاحیت‌های حرفه‌ای علمی و هنری از یکسو و توجه به اصول و مفاهیم تدوین شده در سند تحول و مبانی نظری تحول بنیادین آموزش و پرورش از سوی دیگر متناسب با اهداف و ارمان‌های تربیتی جمهوری اسلامی ایران، لزوم برنامه‌ریزی و استقرار یک نظام کارورزی فکورانه و پر محتوا، تصمیمی والا تر و عزمی را سخ‌تر در ایجاد تعامل میان دو نهاد دانشگاه و مدرسه را طلب می‌کند. درسی با عنوان "کارورزی فکورانه". نظام کارورزی فکورانه باید در فرایند تربیت معلم هویت واقعی خود را آشکار سازد و توجه جدی به اجرای آن در حفظ کمیّت و کیفیت آن در همگامی آموخته‌های نظری و لزوم برقراری پیوند مناسب و متوازن میان آن دو در محیط‌های تربیتی و آموزشی تأثیر خود را در توانمندسازی و تأمین صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان اثبات نماید. اهتمام در این مقوله امری مهم در همسویی با تحولات مورد نظر در اسناد بالا دستی نیز تلقی خواهد شد.

یکی از گام‌های قابل توجهی که در جریان این تحول تأثیر چشم‌گیر برداشته شد، افزایش تعداد واحد‌های این درس تا ۸ واحد درسی در دوره کارشناسی است. به این منظور برنامه کارورزی به میزان چهار نیمسال تحصیلی پایانی و در هر نیمسال ۲ واحد کارگاهی برای فعالیت‌های کارورزی اختصاص پیدا کرده است. با این وصف امید آن است که برنامه‌ریزی صحیح آن پاسخگوی ایجاد فرصت‌های مناسب آموزشی

و یادگیری مورد نیاز برای تلاش در این درس فراهم آید. از آنجا که برای هر واحد درس کارگاهی ۴ ساعت کار آموزشی در نظر گرفته شده است، بنا بر مفاد این برنامه هر دانشجو در ۴ نیمسال پیوسته یا دو سال تحصیلی، ۸ ساعت در هفته درس کارورزی در نظر گرفته شده است. عنوان هر یک از مراحل کارورزی به شرح زیر است:

- ۱- مطالعه موقعیت و مساله شناسی.
- ۲- فعالیت های یادگیری.
- ۳- درس پژوهی.
- ۴- اقدام پژوهی.

### کتاب راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور<sup>۴۷۴</sup>.

این کتاب به کوشش جمعی از نویسندگان در سال ۱۳۹۴ بر اساس برنامه جدید این دانشگاه برای راهنمایی و استفاده دانشجویان و استادان مسول اجرای این برنامه آماده و چاپ شده است.

این برنامه برای اولین دوره دانشجویان دانشگاه فرهنگیان از سال ۱۳۹۳ به اجرا گذاشته شد. برنامه جدید به دلایل مختلف با مشکلات فراوانی روبرو شد. یکی از مشکلات این برنامه عدم آمادگی مدرسان و استادانی بود که در یک فرصت کوتاه در دوره توجیهی کارورزی جدید شرکت کرده بودند. در عین حال دانشگاه فرهنگیان برای بهبود امور اجرایی و علمی آن تلاش های جدی و فراوانی را آغاز کرد و به دنبال آن دوره های توجیهی و دانش افزایی مزبور دو سه بار تکرار شد و تا حدودی تب مزبور فروکش کرد. اکنون کارورزی دانشگاه فرهنگیان با مشخصاتی که بدان ها اشاره شد و با در دست داشتن کتابی به نام "راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور" ادامه دارد.

### نقد و نظر ( نتیجه گیری)

مطالعه تحولات صد ساله تربیت معلم نشان می دهد که برنامه کارورزی همگام با مطالعه درس های نظری تعلیم و تربیت برای داوطلبان این حرفه از دوره های آغازین تربیت معلم در مدرسه دارالفنون به اجرا در آمده است. اما متناسب با چگونگی اجرای آن ها با مشکلاتی روبرو، و شدت و ضعف هایی وجود داشته است. پایه های اساسی درس های تعلیم و تربیت مانند روان شناسی تربیتی و یادگیری، اصول و روشهای آموزش و تدریس، فناوری های نوین آموزشی و ... بر اجرای جدی درس کارورزی و انجام تمرین های عملی همراه تاملات لازم به امر ارزیابی و نظارت سازمان یافته در کلاس و مدرسه استوار است. بررسی ها در طول دوره

۸ - نویسندگان کتاب عبارتند از: محمود مهرمحمدی، نعمت اله موسی پور، آمنه احمدی، بهمن مشفق آرانی، فرشته آل حسینی، غلامحسین حسین زاده یوسفی، فاطمه زهرا احمدی، خدیجه صفر نواده، نگار الهامیان، مژگان سلیمانی آقچای.

گذر تربیت معلم در ایران حاکی از آن است که این امر مهم اگر چه همواره مورد نظر برنامه ریزان بوده است لکن اجرای دقیق و کار ساز آن در بازه های زمانی به دلایل مختلف با مشکلات فراوانی مواجه بوده و کارورزی را از نظر کمی و کیفی با فراز و فرودها و مخاطراتی در عمل مواجه ساخته است .

رمز موفقیت در حرفه های مختلف در گرو چگونگی بهره گیری از خرد و فناوری های برتر آن نهفته است . برنامه درس کارورزی به عنوان درس مکمل و عملی کلیه درس های نظری همواره در برنامه های ادوار مختلف ، اهمیت و جایگاه ویژه خود را در افزایش سطح کارآیی و توانمندی های برتر علمی - عملی توأم معلمان به اثبات رسانیده و ارزش خود را در تربیت معلم همچنان حفظ کرده است . گرچه اجرای برنامه کارورزی در نهادهای تربیتی مختلف مانند دانشگاه ها و مراکز و دانشسرای متفاوت از ساختار تقریبی نزدیکی برخوردار بوده است لیکن شیوه های اجرای آن در نهادهای مربوط متفاوت بوده است . هم اکنون میزان واحد و ساعت و برنامه های تخصیص یافته به این درس در نهادها ، دانشکده های تربیت معلم هم سان نیست و درباره این مهم و برنامه های تخصیص یافته تفاوت دیده می شود . از آن جا که این ضعف و پس روی برنامه کارورزی می تواند نقش بالایی در پایین آمدن توانایی ها و کاهش کیفیت آموزش ایفا کند لذا بی توجهی به این مساله می تواند زنگ خطری در راه پیشرفت کیفی تربیت معلم به حساب آید، پیشنهاد می شود مسولان امر تلاش های جدیدی را در این راه به عمل آورند و برای این مشکلات چاره اندیشی کنند .

" گفتنی است یکی از جنبه های برجسته و ممیز برنامه های تربیت معلم در ممالک پیشرفته جهان تاکید بر دوره های کارآموزی یا تدریس عملی است و علاوه بر دوره کوتاه مدت یک یا دو ماهه آموزش عملی که در مرحله تحصیل دانشگاهی معمول است ، برنامه یک یا دو ساله ای نیز در آماده سازی معلمان برای ورود به حرفه معلمی در نظر گرفته شده است . اما در کشور ما متأسفانه تدریس عملی (کارورزی) به صورت تمرین آموزگاری یا تمرین دبیری در برنامه های تربیت معلم بسیار کوتاه است و از نظر کارآیی و اثر بخشی، نتیجه مطلوبی به بار نمی آورد. شایسته است با بهره گیری از تجارب سایر کشورهای موفق جهان به اصلاح این بخش از برنامه های تربیت معلم توجه ویژه ای مبذول شود که نقش موثر و تعیین کننده ای در کیفیت و توانمندی های معلمان آینده دارد." ( آقازاده/ص ۱۴)

تربیت معلمان توانمند و تاثیر گذار و دارای شایستگی های این حرفه دشوار با در نظر داشتن رویکردهای جدید روان شناختی یادگیری ، بهره گیری از فناوری های نوین آموزش و یادگیری و شرایط و برنامه هایی که بتواند پاسخگوی تربیت نسل امروز باشد مستلزم بازاندیشی و باز طراحی نظام تربیتی مورد نظر است . زیرا برنامه های سنتی جوابگوی انتظارات و اهداف بلند تربیت در نظام جدید آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران نیست و باید با رعایت اصول و موازین مطروحه در سند تحول آموزش و پرورش همگام و همسو شود . در جریان این باز اندیشی و باز طراحی درس کارورزی که در ایجاد توانمندیهای و صلاحیت ای مورد نظر نقش بر جسته و شاخصی را به عهده دارد بیش از پیش باید در هم پیوند سازی مبانی نظری با توانمندی های عملی بکوشد تا بتواند سهم خود را در تعامل مثبت و موثر دانشگاه و مدرسه ایفا نماید.



برنامه کارورزی اگرچه تابع رویکردهای و نظریه های جدید و مختلف بوده است اما میزان اثر پذیری و تحولات کیفی آن همواره تحت نفوذ موانع و محدودیت های مختلف قرار گرفته و به نظر کمتر توانسته خود را از نفوذ عوامل تاثیر گذار بری سازد و به یک برنامه پویای موثر و مورد انتظار نزدیک شود. در مواردی نیز علی رغم نیاز به افزایش ظرفیت های برنامه متاسفانه شاهد تقلیل تخصیص یافته و ضعف توجه به نوسازی عوامل اساسی نظام برنامه درسی آن نیز هستیم .

برای روشن شدن این موضوع می توان به بازخوانی مراحل اجرای اولین برنامه مکتوب کارورزی دانشسراهای مقدماتی سال ۱۳۱۸ اشاره کرد . هر چند برنامه مزبور به شیوه استاد شاگردی سنتی اجرا می شد ، لیکن زمانی به اندازه یکسال تحصیلی و ۱۲ ساعت در هفته را به امر کارورزی اختصاص داده بودند . ، اما علی رغم حجم زیاد کار و فعالیت دامنه دار و ضروری در اجرای این برنامه ، روندهای کارورزی در بسیاری از نهادهای مجری و مسول آن اعم از دانشگاه ها و دانشکده های ذیربط به تدریج مورد بی مهری واقع شده و شواهدی از کاهش کمیت و کیفیت این درس دیده می شود. تا آن جا که هر چه مقدور بوده از میزان واحد و ساعات درس کارورزی کاسته شده است. به طوری که این مساله به حرکت مستمر کاهشی در کارورزی تربیت معلم نهادهای مجری تبدیل شده است و تجدید نظرهای کلی در افزایش ساعات این درس را در بعضی نهادهای ذیربط برنامه ریزی سخت و دشوار کرده است . اکنون یک نا هماهنگی در برنامه و روش های اجرایی این درس در میان نهادهای مختلف مجری آن دیده می شود. در تعداد زیادی از دانشگاه های مجری کارورزی برنامه های تربیت معلم آن ها فقط ۲ تا ۴ واحد درسی برای آن منظور شده است . این مساله نسبت به سایر برنامه های درسی دانشگاه و پیچیدگی های اجرایی این امر مهم و اساسی نا چیز به نظر می آید. دانشگاه فرهنگیان از بدو تاسیس (از سال ۱۳۹۱ ) رسیدگی به برنامه کارورزی را وجهه همت خود قرار داده و در یک اقدام مناسب تعداد واحد های این درس را به ۸ واحد افزایش داد و در جهت نوسازی برنامه آن اقداماتی اولیه به عمل آورد . با این تغییرات گرچه کارورزی جان تازه ای به خود گرفت لیکن بخش های مهمی از این برنامه نیازمند ارزشیابی و تجدید نظر های مستمر می باشد. امید آن که با توجهات بیشتر در افزایش کیفیت اجرایی آن نیز مراقبت های لازم به عمل آید.هم چنین انتظار می رود در سایر دانشگاه ها و مراکز مجری و دست اندر کار تربیت معلم نیز تدا بیر جدی و جدیدی را نسبت به ترمیم و اصلاح کمی و کیفی برنامه کارورزی شاهد باشیم .

در این گشت و گذار ضمن عرض پوزش از کاستی ها ، امید است که استادان و خوانندگان محترم با بررسی و نقد عالمانه خود، نویسندگان این مقاله را یاری و راهنمایی فرمایند .

**منابع و ماخذ :**

۱. آرتور رایت کومبز، آموزش تخصصی معلمان، ترجمه عبدالرحیم جواهرفروش زاده (۱۳۷۰)، انتشارات رشد. تهران.
۲. آقازاده احمد، نگاهی تحلیلی برسیربحوالات تربیت معلم در ایران، دانشگاه علامه طباطبایی ۱۳۷۴.
۳. آموزشنامه دانشگاه فرهنگیان. شماره ۵ زمستان ۱۳۹۳
۴. احتشامی، توران - آریایی، علی، و... (۱۳۴۲)، تمرین آموزگاری. تهران
۵. امام جمعه، محمد رضا (۱۳۸۵). نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه، رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس..
۶. براون، جرج (۱۹۷۵)، تدریس خرد، ترجمه علی رووف (۱۳۷۲)، انتشارات مدرسه .
۷. ترابی مهدی، روزنامه اعتماد ملی، کارورزی در خدمت آمادگی شغلی معلمان
۸. جمعی از نویسندگان (۱۳۹۴)، زاهنمای عملی برنامه کارورزی با رویکرد تربیت معلم فکور، دانشگاه فرهنگیان، تهران
۹. جوادیان، مجتبی (۱۳۵۵)، استفاده از تدریس پاره ای در تدریس عملی دانشجو معلمان.. انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد .
۱۰. حجتی کرمانی، محمد باقر (۱۳۵۹)، آداب تعلیم و تعلم در اسلام، انتشارات بعثت . تهران
۱۱. دانشگاه فرهنگیان، برنامه مصوب کارورزی ۱
۱۲. دانشنامه ویکی پدیا .
۱۳. دفاتر امتحانات و اسناد تربیت معلم بایگانی در مرکز عالی تربیت معلم شهید شرافت تهران، دانشگاه فرهنگیان .
۱۴. رووف، علی (۱۳۷۱)، تربیت معلم و کارورزی، انتشارات فاطمی. تهران.
۱۵. رووف، علی (۱۳۸۹)، کارورزی در کارگاه تربیت معلم، انتشارات آییژ، تهران .
۱۶. رضایی، اکبر و حیدری، مرضیه (۱۳۸۶)، راهنمای معلم و تمرین دبیری، انتشارات ندای دوست، تهران
۱۷. سازمان مرکزی تعاون کشور (۱۳۴۸) آموزش عملی تدریس برای معلمان. تهران
۱۸. سعید نیا، سید جلال (۱۳۶۴)، جامعه شناسی مبانی تربیتی و ایین اخلاق اسلامی، انتشارات نور و برکت، تهران.
۱۹. گلستان سعدی.
۲۰. صافی، احمد ( 1378 )، سیر تحول تربیت معلم در آموزش و پرورش ایران معاصر، گذشته، حال و آینده.
۲۱. صافی، احمد (۱۳۸۴)، تمرین معلمی و کارورزی مشاوره و مدیریت، انتشارات رشد.
۲۲. صحیحی، حبیب الله (۱۳۱۸)، پرورش فنی در دانشسراها (تمرین آموزگاری )، مجله آموزش و پرورش (۱۳۱۸) صص ۳۰ - ۳۳) سال نهم .

۲۳. صدیق ، عیسی (۱۳۵۶) روش های نوین در آموزش و پرورش ، انتشارات شرکت سهامی طبع کتاب.
۲۴. صراف اسماعیلی حمید و همکاران (۱۳۶۴)، نگرشی بر تربیت معلم در ایران، دهر هم‌هنگی برنامه ها، وزارت آموزش و پرورش .
۲۵. طرح کارورزی فارغ التحصیلان دانشگاهی ، موسسه مطالعات بهره وری و منابع انسانی.
۲۶. گروه برنامه ریزی تعلیم و تربیت (۱۳۶۲) - طرح آموزش عملی تدریس - دفتر تحقیقات و تالیف کتب درسی وزارت آموزش و پرورش .
۲۷. گیج.ان.ال ، مبانی علمی هنر تدریس ، ترجمه دکتر محمود مهر محمدی (۱۳۷۳) . انتشارات مدرسه .
۲۸. معینی ، باقری و همکاران (۱۳۹۳) ، تعلیم و تربیت ، دانشنامه جهان اسلام .
۲۹. مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۶) ، باز اندیشی فرایند یاد دهی - یادگیری و تربیت معلم ، انتشارات مدرسه.
۳۰. مشفق آرا نی ، بهمن (چاپ اول/۷۸ و چاپ هشتم ۱۳۹۱) - راهنمای تمرین معلمی ، انتشارات مدرسه.تهران
۳۱. مشفق آرائی بهمن (۱۳۹۴) . سیر تحول کارورزی در تربیت معلم ایران، راهنمای عملی کارورزی با رویکرد تربیت معلم فکور ، دانشگاه فرهنگیان .
۳۲. میرلوحی ، سید حسین ( ۱۳۹۶ ) ، الگوهای عملی برای طراحی و اجرای تدریس ، تهران ، شرکت نشر افکار حدید .
۳۳. نیساری ، سلیم (۱۳۴۴)، اصول تمرین دبیری و کلیات روش تدریس ، تهران.
۳۴. هانتر، الیزابت و آمیدن، ادموند ، تدریس عملی و مشکلات آن ، ترجمه حبشی، منوچهر (۱۳۵۵) . تهران

34- <http://www.dana.ir/News/287496.html>

35 - <https://fa.wikipedia.org>

36 - [www.bstdhr.medu.ir](http://www.bstdhr.medu.ir)

37 - <https://www.mehrnews.com/news/>

38- راه سبز tarbiati88.blogfa.com/post/131

**بررسی وجوه تضمین کیفیت تربیت معلم در گذر یکصد سالگی : راه‌های پیموده و مسیر آینده**  
دکتر مهدی نامداری پزیمان<sup>۴۷۵</sup>

۴۷۵ . مدرس دانشگاه فرهنگیان و مدیر کل دفتر برنامه‌ریزی درسی و آموزشی، ایمیل: namdaripejman@gmail.com

## چکیده

تضمین کیفیت به عنوان یک فرایند مداوم و مستمر ارزیابی، ضمانت، حفظ و بهبود شرایط و ویژگی‌ها تعریف شده است. از این ره‌گذر، می‌توان تمامی سیاست‌ها، برنامه‌ها، اقدامات و فعالیت‌های مرتبط با بهبود مؤلفه‌های تربیت معلم را تضمین کیفیت آن نامید. هدف این پژوهش، شناسایی وجوه تضمین کیفیت در یک صد سال تجربه تربیت معلم نظام آموزشی ایران بود. برای دستیابی به این هدف، با کاربرد روش تحقیق کیفی و رویه تحلیل محتوا، تمامی اسناد و مدارک مرتبط با قوانین، مقررات و آیین‌نامه‌ها تحلیل شدند. نتایج ابتدا بر اساس وجوه تضمین کیفیت داوطلب معلمی، کارگزاران یاددهی، محیط یادگیری، برنامه یادگیری، فرایند یاددهی - یادگیری و نومعلمی دسته‌بندی و سپس بر اساس پارادایم‌های تضمین کیفیت درونی، تعاملی و آینده تحلیل شدند. نتایج نشان داد در وجه نومعلمی تا کنون هیچ اقدامی صورت نگرفته است و در بعد پارادایمیک تضمین کیفیت آینده مورد توجه جدی قرار نگرفته است. در پایان بر اساس تحلیل‌های صورت گرفته، پیشنهادهایی برای دستیابی به تربیت معلم کیفی در آینده، ارائه شد.

**واژه‌های کلیدی:** تربیت معلم، کیفیت، تضمین کیفیت

## مقدمه

همزمان با گسترش کمی آموزش عالی در قرن اخیر، بهبود کیفیت دانشگاه‌ها از دغدغه‌های اصلی کشورها بوده است (ایزدی و قاضی، ۱۳۹۴؛ کمیسیون آموزش و فرهنگ اروپا<sup>۴۷۶</sup>، ۲۰۱۲). برای پاسخگویی به این دغدغه‌ها، تمرکز بر «ارزیابی کیفیت<sup>۴۷۷</sup>» چه به صورت سازوکار هدایتی و چه به صورت سازوکار بهبودبخشی، مورد توجه قرار گرفته است (فراستخواه، ۱۳۸۸). از این رو، بهبود مستمر و ایجاد تغییرات برنامه‌ریزی شده در دانشگاه‌ها و فرایندهای آن، لازمه بقا و ماندگاری این دسته از سازمان‌های اجتماعی است (میرکمالی و زاهدی، ۱۳۹۱). این امر، به ویژه با توجه به نقش زیربنایی آموزش عالی در تربیت متخصصان و افراد کارآزموده جامعه اهمیت بیشتری دارد.

یکی از زیرنظام‌های آموزش عالی، نظام تربیت معلم است که وظیفه آن آموزش، تربیت و توانمندسازی نیروی انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش است. این نظام آموزشی که به تازگی وارد «عصر جدید<sup>۴۷۸</sup>» شده (کوکران - اسمیت<sup>۴۷۹</sup>، ۲۰۰۵)، به طور مستقیم با جامعه در ارتباط است و دامنه و اهداف آن در جوامع پیشرفته گسترده‌تر شده است (شارما<sup>۴۸۰</sup>، ۲۰۱۳). به همین دلیل کیفیت چنین نظامی، مطالبه‌ای عمومی به شمار می‌رود. اجماع عمومی در میان بسیاری از دانشگاهیان، سیاست‌مداران، والدین، معلمان و سایر ذی‌نفعان آموزشی درباره بهبود کیفیت یادگیری دانش‌آموز وجود دارد. گزارش گروه بین‌المللی مشاوره مک‌کنزی و کمپانی<sup>۴۸۱</sup> اعلام کرد کیفیت سیستم آموزشی چیزی جدای از کیفیت معلمان آن نیست (باربر و مرشد<sup>۴۸۲</sup>، ۲۰۰۷). بر این اساس،

476. European Commission on Education and Culture (ECEC)

477. Quality evaluation

478. New era

479. Cochran-Smith

480. Sharma

481. International consulting group McKinsey and Company

482. Barber and Mourshead

می‌توان گفت دستیابی به معلمان باکیفیت بدون توجه به تربیت معلم باکیفیت امکان‌پذیر نیست. شواهد تجربی نشان داده‌اند عدم آمادگی کافی برای تدریس بر بازده یادگیری دانش‌آموزان، اثربخشی تدریس و نرخ فرسودگی معلم تأثیر دارد (چانگ و هو<sup>۴۸۳</sup>، ۲۰۰۹). لذا مؤسسات و دانشگاه‌های تربیت معلم نیازمند جستجوی مسیری برای بهبود مستمر در هیئت علمی، طرح و برنامه، رویه‌های مدیریتی و اجرایی و خدمات پشتیبان هستند.

معلمان نقش مؤثری در موفقیت برنامه‌های درسی و آموزشی و اهداف تدوین شده دارند. شیوه عمل و نگرش معلم نیز از نحوه آموزش و کیفیت دوره‌های آموزشی در مراکز تربیت معلم تأثیر می‌پذیرد. کیفیت در برنامه‌ریزی درسی و آموزشی تربیت معلم، محتوای کتاب‌های درسی، شیوه‌های آموزشی، عملکرد مدرسان در این مراکز و برگزاری دوره‌های کارورزی، مهارت‌ها، باورها و نگرش حرفه‌ای را در معلمان آینده تقویت می‌کند. از این رو، ماهیت عملکرد نظام تربیت معلم به عنوان یک سازمان در معلمان حرفه‌ای برای فعالیت در حساس‌ترین بخش جامعه، یعنی آموزش و پرورش اهمیت زیادی دارد و لازمه قضاوت درباره ماهیت عملکرد این نظام، تضمین کیفیت<sup>۴۸۴</sup> آن است.

تضمین کیفیت را فرایندی جامع‌نگر، مستمر و جاری در ارزیابی (پایش، تضمین، حفظ و بهبود) کیفیت (معلم) نظام‌های آموزشی، مؤسسات یا برنامه‌ها تعریف کرده‌اند (یوریدایس<sup>۴۸۵</sup>، ۲۰۰۶). این فرایند مستلزم برنامه‌ریزی، پایش و ارزیابی است و نمی‌توان آن را پایدار و ثابت در نظر گرفت. تغییرات جهانی و افزایش سطح دانش و اطلاعات جامعه از یک سو، و افزایش سطح انتظارات از معلم به عنوان کارگزار فکور<sup>۴۸۶</sup>، تکلیفی برای نظام‌های آموزشی با عنوان بازطراحی و بازتعریف الگوی تضمین کیفیت معلم ایجاد کرده است. تضمین کیفیت در تربیت و آماده‌سازی معلم مشتمل بر عناصری شامل نحوه پذیرش، میزان ایجاد و توسعه حرفه‌ای در دانشجومعلم، ارتباط با مدارس، تعهد مدیریت به کیفیت، ایجاد و تعریف استانداردها و شاخص‌های عملکردی، پاسخگویی اجتماعی و نظام ارزشیابی صلاحیت‌ها (دلشاد و اقبال<sup>۴۸۷</sup>، ۲۰۱۰) و نیز درگیری و مشارکت دانشجومعلم در برنامه درسی، رضایت دانشگاه و دستیابی به صلاحیت‌ها (چارچوب کیفیت آموزش استرالیا<sup>۴۸۸</sup>، ۲۰۰۷) می‌شود. با این نگاه، می‌توان گفت تضمین کیفیت بر اساس بافتار و ساختار هر نظام آموزشی تربیت معلم ممکن است ابعاد و زوایای خاص خود را داشته باشد. تمرکز بر اثربخشی یاددهی-یادگیری، توسعه شایستگی‌ها، رضایت ذی‌نفعان و ذی‌ربطان و یا حتی توفیق در آینده بر اساس مطالعات آینده‌پژوهی همه از وجود مترتب بر روح تضمین کیفیت فرایند آموزش و آماده‌سازی دانشجومعلمان به شمار می‌روند؛ فلذا نظام تربیت معلم باید به طرحی دست یابد که از بطن وضعیت موجود و بر اساس اهداف مصرح در اسناد بالادستی برخاسته است. این پژوهش در نظر دارد با بررسی دیدگاه‌های افراد درگیر در تربیت معلم و دارای تجارب زیست‌شده‌اند این موضوع را مد نظر قرار دهد.

483. Chong & Ho

484. Quality assurance

485. Eurydice

486. Reflective practitioner

487. Dilshad & Iqbal

488. Australian Quality Training Framework (AQTF)

## مبانی نظری و مرور پیشینه پژوهش‌ها

طی پنج سال گذشته، سمت و سوی تحقیقات کم و بیش متمرکز بر آموزش حرفه‌ای معلم مبتنی بر فعالیت‌های «اصلی»<sup>۴۸۹</sup> یا «سطح بالا»<sup>۴۹۰</sup>ی تدریس بوده است (مک‌دونالد، کاظمی و کاوانا<sup>۴۹۱</sup>، ۲۰۱۳). هدف این رویکرد تعیین و شناسایی شیوه‌هایی برای تدریس و استفاده از آن برای تبدیل دانشجومعلم از یک فرد مبتدی به حرفه‌ای برای مسئولیت‌پذیری در کلاس درس می‌باشد. توسعه تکنیک‌های آموزشی در آماده‌سازی دانشجومعلم موثر بوده و ارتباط نزدیکی با کیفیت آماده‌سازی معلم اصلی دارند. برای مثال دانشجومعلم با روش‌های مدل‌سازی و انواع تمرین‌ها (لمپرت و همکاران<sup>۴۹۲</sup>، ۲۰۱۰)، فعالیت‌های عملی، استفاده از ویدئو و تجزیه و تحلیل و... آشنا شده و آن‌ها را به کار می‌گیرند (گوسینی و اسلیپ<sup>۴۹۳</sup>، ۲۰۱۱). این کار یکی از تلاش‌های بی‌شمار برای بهبود تربیت معلم<sup>۴۹۴</sup> "آموزش مبتنی بر عمل" یا آموزش حرفه‌ای است که در فرایند ارزیابی و تضمین کیفیت مورد توجه نهادهای نظارتی درونی و بیرونی تربیت معلم دنیا قرار دارد. از طرفی گزینش داوطلبان ورود به حرفه معلمی از نظر شایستگی‌های علمی، عملی، شخصیتی و اخلاقی و سازوکارهای مربوط به آن به عنوان درون‌داد نظام‌های تربیت معلم (انجمن بین‌المللی پیشرفت تحصیلی<sup>۴۹۵</sup>، ۲۰۱۳) و نظام ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای و نحوه اجرای آن در پایان دوره تربیت معلم (خدمات سنجش آموزش<sup>۴۹۶</sup>، ۲۰۱۵) نیز به عنوان مؤلفه‌های کیفیت برای اطمینان از حاکمیت رویکردهای کیفی در تربیت و آماده‌سازی معلم معرفی شده‌اند.

مطالعه اسناد آموزش و پرورش ایران به سبک جدید نشان می‌دهد تا آغاز حکومت مشروطه، دولت مرکزی برای تأسیس مدرسه و تربیت معلم برای خود مسؤولیتی قائل نبود و مدارس از درآمد موقوفات اداره می‌شدند و معلمان معمولاً از میان طلاب ساعی و با استعدادی انتخاب می‌شدند که ضمن مباحث و جلسه‌های درس استاد با سؤال و جواب لیاقت خود را نشان می‌دادند، یا گاهی رساله‌های علمی می‌نوشتند و یا بر کتاب‌های موجود، حواشی و تعلیقاتی می‌افزودند و از استاد خود اجازه‌نامه‌ای که خود سند معتبری برای تدریس بود دریافت می‌کردند (صافی، ۱۳۹۳). پس از تأسیس «دارالفنون» در سال ۱۲۲۹ هجری شمسی و ایجاد و گسترش مدارس جدید از قبیل مشیریه، رشديه، ادیب، سادات، اسلام، اقدسیه، علمیه، کمالیه، مروت، سلطانی، شرف، دانش و... نیاز به معلم برای تدریس در مدارس به ویژه معلمانی که با اصول تعلیم و تربیت جدید آشنا باشند به خوبی احساس می‌شد. اولین اقدام رسمی در زمینه تربیت معلم، تصویب قانونی در اردیبهشت ماه سال ۱۲۹۰ توسط مجلس شورای ملی بود. پس از این اقدام، اقدامات دیگری همچون تصویب قانون تأسیس «درالمعلمین مرکزی» در سال ۱۲۹۷، تصویب اساسنامه «دارالمعلمین شبانه اکابر» در سال ۱۳۰۶، تصویب «قانون تربیت معلم» در سال ۱۳۱۲، تصویب «اساسنامه کلاس‌های تربیت معلم» در سال ۱۳۲۵، تأسیس دوره یکساله تربیت معلم در سال ۱۳۳۸، انحلال دانشسرای عالی و جایگزینی «سازمان تربیت معلم و تحقیقات تربیتی» در سال ۱۳۴۳، تصویب قانون الحاق ۲ ماده

489. core

490. higher leverage

491. McDonald, Kazemi & Kavanagh

492. Lampert et al

493. Ghouseini & Sleep

494. practice-based

495. International Education Assessment (IEA)

496. Educational Testing Service (ETS)

به «قانون اجازه تأسیس دانشسراهای مقدماتی و عالی» در سال ۱۳۵۴ (سلماسی‌زاده، ۱۳۵۴)، تصویب اساسنامه جدید مراکز تربیت معلم در سال ۱۳۵۸، تصویب اساسنامه مراکز تربیت معلم در سال ۱۳۶۲، تصویب قانون «متعهدین خدمت در آموزش و پرورش» در سال ۱۳۶۹ (الماسی، ۱۳۷۵)، تصویب اساسنامه جدید مراکز تربیت معلم در سال ۱۳۸۱، تأسیس دانشگاه فرهنگیان در سال ۱۳۹۰ انجام شد.

سنگری و آخش (۱۳۹۶) در پژوهشی به بررسی تطبیقی نحوه جذب و آماده‌سازی دانشجو در مراکز تربیت معلم کشورهای ژاپن، استرالیا و ایران پرداختند. نتایج این پژوهش نشان داد کشورهای مورد نظر در بعد جذب در مواردی مانند اتمام تحصیلات متوسطه و دارا بودن دیپلم، موفقیت در آزمون ورودی به هم شباهت دارند ولی کشورهای ژاپن و ایران نسبت به شغل معلمی و انجام مصاحبه‌های مختلف در مقایسه با کشور استرالیا در مورد جذب حساس‌تر عمل می‌کنند، به طوری که صلاحیت‌های اخلاقی، اجتماعی، جسمانی، نداشتن سوء پیشینه، انگیزش و توانایی‌های عمومی را به دقت می‌سنجند. در نظام جذب کشور ایران به مواردی هم‌چون سن، معدل و تعهد گرفتن از متقاضیان در ابتدای دوره اهمیت داده می‌شود.

جمشیدی توانا و امام جمعه (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان «بررسی تأثیر کارورزی فکوره در برنامه درسی تربیت معلم بر رشد شایستگی‌های دانشجو معلمان» نتیجه گرفتند نمره آزمون شایستگی حرفه‌ای دانشجو معلمانی که با برنامه درسی کارورزی فکوره آموزش دیدند نسبت به گروهی که با روش سنتی کارورزی را آموزش دیدند؛ بیشتر بود. به عبارتی می‌توان گفت که در توسعه شایستگی‌های دانشجو معلمان، حضور و عمل و بازاندیشی بر عمل توسط دانشجو معلمان در کلاس درس، تعامل مدرسه و دانشگاه، حمایت استاد کارورزی و معلم راهنما، اهداف مشترک و هماهنگی مدرسه و دانشگاه، مسأله‌یابی، سمینار، کارگاه و پژوهش روایتی مؤثر است.

مهرمحمدی (۱۳۹۴) در مقاله‌ای با عنوان «ارزیابی کیفیت دانشگاه از مجرای ارزیابی کیفیت خروجی (آزمون جامع)»، معتقد است برای اطمینان یافتن از کیفیت فعالیت‌ها، برنامه‌ها و فرایندها باید آزمون جامعی مشتمل بر ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمی با تأکید بر جوانب دانش موضوعی، دانش تربیتی، دانش عمومی و دانش تربیتی-موضوعی برگزار کرد. نتایج این آزمون هم در جنبه فردی و هم در جنبه برنامه‌ای و کیفیت آماده‌سازی معلم، مبنایی برای قضاوت خواهد بود.

قادرمرزی و صالحیان (۱۳۹۴) در مقاله خود به موضوع اعتبارسنجی، تضمین کیفیت و ارائه الگوی ارزیابی درونی در دانشگاه‌های فرهنگیان با نگاهی به مراکز تربیت معلم جهان پرداخته‌اند. در این مقاله عنوان شده است که تجارب بین‌المللی نشان می‌دهد که یک الگوی جهان‌شمولی برای تضمین کیفیت برای تمامی کشورها وجود ندارد و هر کشوری با توجه به مختصات اجتماعی و فرهنگی خود، الگوی تضمین کیفیت را طراحی و اجرا می‌کند.

خلخالی و تقی‌زاده<sup>۴۹۷</sup> (۲۰۱۲) طی پژوهشی با عنوان تعیین شاخص‌های کیفیت برای نظام آموزش معلمان شاخص‌های استانداردهای پذیرش دانشجویان، مدیریت مشارکتی، ساختار فیزیکی سازگار با تغییرات محیطی، تعیین برنامه درسی سازگار با استانداردهای تربیت معلم جهانی و ملی، سیستم کارآمد استخدام، بهبود، ارتقا و نگهداشت کارکنان علمی، مدیریت منابع یادگیری در محیط سایبر و واقعی، سیستم‌های انترنی و اکسترنی مؤثر برای دانشجو-معلمان، پاسخگویی و مسؤولیت‌پذیری ملی و بین‌المللی، توسعه صلاحیت‌های اعضای هیئت علمی

و دانشجو-معلمان، برنامه‌های توانمندسازی و کارآفرینی و استخدام دانش‌آموختگان، استقرار استانداردهای ملی و بین‌المللی، توسعه و ترویج کدهای اخلاق حرفه‌ای و بازبینی مستمر استانداردهای معلمان و تدریس را استخراج کردند.

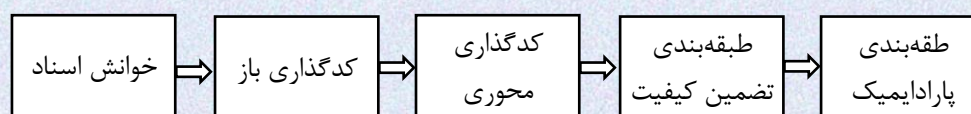
دانشجو-معلمان برای شغل معلمی، متن اصلی کار تربیت معلم را تشکیل می‌دهد که می‌باید با توجه به اهدافی ارزشمند و مترقی انجام گیرد. مطالعه تاریخچه تربیت معلم در بخش تربیت و آماده‌سازی معلمان بیانگر نقاط قوت و ضعف‌هایی در نگاه به کیفیت این امر خطیر است. بررسی فعالیت‌های انجام شده در زمینه بررسی تضمین کیفیت تربیت معلم در ایران نشان می‌دهد اگرچه برخی پژوهش‌ها به بعضی ابعاد و جوانب این فرایند به صورت جزئی پرداخته‌اند، اما اطلاعات جامعی در این زمینه وجود ندارد. شناسایی این وجوه، می‌تواند مسیر راه آینده را تعیین نماید. بر این اساس، این پژوهش در صدد آن است که وجوه تضمین کیفیت تربیت معلم را طی صد سال سابقه آن مورد بررسی و واکاوی قرار دهد.

## اهداف

- ۱- مرور تاریخچه تربیت معلم در زمینه ابعاد تضمین کیفیت
- ۲- طبقه‌بندی وجوه تضمین کیفیت بر اساس ابعاد پارادایمیک تضمین کیفیت
- ۳- تعیین مسیر آینده تربیت معلم بر اساس مرور تاریخچه و اقدامات

## روش پژوهش

روش پژوهش حاضر، از نظر هدف، کاربردی و از منظر گردآوری داده‌ها، کیفی است. زیرا هدف آن است که با بررسی اسناد، مدارک، قوانین و مقررات موضوعه تربیت معلم، وجوه تضمین کیفیت شناسایی و تبیین شود؛ از این رو، با متون و نوشته‌ها و معانی و مقاصد نهفته در آن‌ها سروکار داریم. در بین روش‌های تحقیق کیفی، از رویکرد تحلیل محتوا بهره گرفته شد. برای این منظور، کلیه اسناد، مدارک، قوانین و مقررات ثبت شده در باره تربیت معلم به عنوان جامعه در نظر گرفته شد و می‌توان گفت جامعه با نمونه برابر بود زیرا سعی بر این شد تمامی اسناد واکاوی و بررسی شود. روش تحلیل داده‌های حاصل از بررسی در قالب نمودار ۱ تحلیل شد.



نمودار ۱- روش تحلیل پژوهش

**طبقه‌بندی تضمین کیفیت:** بر اساس پژوهش صورت گرفته، تضمین کیفیت در تربیت معلم ایران بر اساس شاخص‌های *د/وطلب معلمی* (سیمای معلمی، سیستم تربیت، جذب دانشجو)، *کارگزاران یاددهی* (مدیران و رهبران، اعضای هیئت علمی، کارکنان)، *محیط یادگیری* (ساختار، فرهنگ سازمانی، قوانین و مقررات، نظارت و ارزیابی سیستم)، *برنامه یادگیری* (برنامه‌های رسمی، برنامه‌های غیر رسمی، کارورزی)، *فرایند یاددهی-یادگیری* (فرایند آموزش، فرایند ارزشیابی دانشجو، تسهیل‌گرهای یادگیری)، *نومعلمی* (مربی‌گری در نومعلمی، سنجش پیامدهای یادگیری و حمایت حرفه‌ای نومعلمان) (نامداری پژمان، ۱۳۹۷) تعیین و بررسی می‌شود.



**طبقه‌بندی پارادایمیک** بر اساس سنخ‌شناسی تضمین کیفیت (نامداری پژمان، ۱۳۹۷) صورت گرفته است. این تقسیم‌بندی که مبتنی بر نظریه‌های متفاوت کیفیت و اثربخشی آموزشی استوار است، برای فهم پارادایم‌های اساسی اخیر و ویژگی‌های اصلاحات مختلف آموزشی در بافت بین‌المللی، دیدگاهی جامع ارائه می‌دهد. سه پارادایم تضمین کیفیت درونی<sup>۴۹۸</sup>، تضمین کیفیت تعاملی<sup>۴۹۹</sup> و تضمین کیفیت آینده<sup>۵۰۰</sup> برای این بررسی معرفی شده است:

- **تضمین کیفیت درونی:** در این خط فکری، کیفیت آموزش عمدتاً به پیشرفت در اهداف آموزشی از پیش تعیین شده به‌ویژه در اصطلاح پیامدهای آموزشی دانشجو<sup>۵۰۱</sup> دلالت دارد و با اثربخشی آموزشی تفاوتی ندارد. هم‌چنین تضمین کیفیت به تلاش‌هایی برای بهبود محیط و فرایندهای داخلی اشاره دارد زیرا اثربخشی یاددهی-یادگیری می‌تواند اطمینان‌دهنده دستیابی به اهداف از پیش تعیین شده باشد (چنگ<sup>۵۰۲</sup>، ۱۹۹۸). این نوع از تضمین کیفیت تحت عنوان "تضمین کیفیت درونی" شناخته می‌شود.

- **تضمین کیفیت تعاملی:** در دهه‌های گذشته، تحقیقات و طرح‌های مختلفی درباره پارادایم اول اجرا شدند تا اثربخشی مؤسسه آموزشی و کیفیت را در سطح جهان مورد بررسی قرار دهند. نقطه تمرکز این تحقیقات بهبود مدیریت کلاس و محیط آن، توسعه و تغییر برنامه درسی، صلاحیت‌های معلمی، بهبود فرایندهای یاددهی-یادگیری و سنجش و ارزشیابی بوده است. نتایج این گونه تلاش‌ها بسیار محدود بود و نتوانست سطح رضایت و انتظارات عامه جامعه را برآورده کند و شبهاتی در باره نحوه تأمین نیازهای گروه‌های مختلف جامعه از جمله والدین، دانش-آموزان، معلمان، سیاست‌گذاران به وجود آورد. تمامی این چالش‌ها ماهیتاً به گفتمان و تعامل مؤسسات آموزشی با جامعه مربوط بود. این بدان معناست که تضمین کیفیت فرایندی صرفاً درونی نیست بلکه در تعامل با رضایت ذی‌نفعان و اطمینان از پاسخگویی به جامعه شکل می‌گیرد.

- **تضمین کیفیت آینده:** بهره‌گیری از الگوهای تضمین کیفیتی تعاملی برای اطمینان از کیفیت و اثربخشی آموزشی در محیط در حال تغییر و تقاضا و پاسخگویی به نیازهای ذی‌نفعان اصلی و راهبردی، بسیار مرسوم شد. پاسخگویی به عامه، تضمین کیفیت برای رضایت ذی‌نفعان، پایش و مطالعه مؤسسه آموزشی، مشارکت خانواده‌ها و جامعه در اداره مؤسسه و بودجه‌ریزی مبتنی بر عملکرد از جمله اقدامات و فعالیت‌های رایج در سیاست‌گذاری-های آموزشی است. با رشد سریع جهانی‌شدن، اثرات پیامدی فناوری اطلاعات و ارتباطات، شوک‌های عمیق اقتصادی در سال ۱۹۹۷ و نیازهای بیش از حد به توسعه اقتصادی و اجتماعی، بازتاب‌های زیادی بر اصلاحات آموزشی دنیا داشته است (میسرا<sup>۵۰۳</sup>، ۲۰۱۲). سیاست‌گذاران و مربیان در صدد اصلاح و تغییر برنامه درسی و تربیتی و آماده شدن جوانان برای اثرگذاری بیشتر در عصر جدید شدند. در سال‌های اخیر، بیشتر کشورها تحت نیازها و چالش‌های آینده به سمت پارادایم سوم حرکت کرده‌اند. آن‌ها تغییر پارادایمی را در یاددهی-یادگیری و اصلاحات جوانب متعدد آموزش به وجود آوردند تا از این طریق به تناسب اقتصاد، فناوری اطلاعات و جهانی‌شدن

---

498. Internal quality assurance  
499. Interface quality assurance  
500. Future quality assurance  
501. Students' education outcomes  
502. Cheng  
503. Misra

اطمینان حاصل کنند. این رویکرد منجر به آغاز پارادایم سوم اصلاحات آموزشی شد که نیازمند مبنای نظری تضمین کیفیت آینده است.

پس از بررسی اسناد و شناسایی وجوه، به منظور حصول اطمینان از پایایی ابزار، از روش اجرای مجدد استفاده شد؛ بدین صورت که چک لیست نهایی شده در اختیار یک نفر تحلیل‌گر متخصص و آشنا با موضوع کیفیت تربیت معلم قرار گرفت تا به طور هم‌زمان و مجزا با پژوهشگر چندین سند را تحلیل کنند. سپس ضریب همبستگی داده‌های حاصل از تحلیل‌های انجام شده را پژوهشگر اصلی و متخصص مذکور محاسبه شد. نتیجه به دست آمده بیانگر ضریب همبستگی ۹۴ است که سطح بالا و مناسبی از پایایی ابزار را نشان می‌دهد.

### یافته‌های پژوهش

نتایج حاصل از بررسی وجوه تضمین کیفیت به همراه نشانه‌های آن در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱- نتایج حاصل از بررسی اسناد بر اساس وجوه تضمین کیفیت

نشانه‌ها	وجوه تضمین کیفیت
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ اعزام محصل به خارج و تأکید بر اختصاص ۳۵ درصد از دانشجویان اعزامی به رشته معلمی (مجلس شورای ملی / ۱۲۹۸)</li> <li>▪ اعطای کمک خرج به محصلین دارالمعلمین عالی و ترتیب استخدام آن‌ها پس از فراغت از تحصیل (مجلس شورای ملی / ۱۳۰۸)</li> <li>▪ شبانه‌روزی و مجانی بودن دانش‌سراها (مجلس شورای ملی / ۱۳۱۲)</li> <li>▪ اعطای پایه دو به فارغ‌التحصیلان دانش‌سراهای مقدماتی و عالی (مجلس شورای ملی / ۱۳۱۷)</li> <li>▪ معافیت از قانون خدمت وظیفه عمومی (مجلس شورای ملی / ۱۳۵۰)</li> <li>▪ منع به کارگیری نیروهای حق‌التدریس و استخدام صرفاً از سوی مجتمع آموزش عالی پیامبر اعظم و دانشگاه شهید رجایی (مجلس شورای اسلامی / ۱۳۸۸)</li> <li>▪ طراحی و ارتقای نظام تربیت حرفه‌ای با تأکید بر حفظ تعامل مستمر با مدارس و نهادهای علمی و پژوهشی (راهکار ۱۱/۲ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش / ۱۳۹۰)</li> <li>▪ ایجاد سازوکارهای لازم برای جذب و نگهداشت استعدادها برتر و دارای صلاحیت به رشته‌های تربیت معلم (راهکار ۱۱/۳ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش / ۱۳۹۰)</li> <li>▪ جلب مشارکت دانشگاه‌های برتر و حوزه‌های علمیه در امر تربیت تخصصی-حرفه‌ای و دینی معلمان با همکاری دانشگاه فرهنگیان (راهکار ۱۱/۱۰ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش / ۱۳۹۰)</li> <li>▪ الزام سازمان اداری و استخدامی کشور موظف به تأمین ردیف‌های استخدامی دانشگاه‌های شهید رجایی و فرهنگیان (قانون برنامه پنجساله ششم توسعه / ۱۳۹۵)</li> <li>▪ سند راهبردی دانشگاه فرهنگیان (هیأت امنای دانشگاه / ۱۳۹۵)</li> <li>▪ برنامه جامع آمایش رشته‌ای دانشگاه فرهنگیان (هیأت امنای دانشگاه فرهنگیان / ۱۳۹۷)</li> </ul>	داوطلب معلمی
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ انتشار مجله اصول تعلیمات برای ارتقا و افزایش اطلاعات معلمان کشور (وزارت معارف / ۱۲۹۸)</li> <li>▪ احتساب رتبه ترفیع و حقوق مدرسان دانش‌سراهای عالی برابر استادان دانشگاه تهران (مجلس شورای ملی / ۱۳۳۸)</li> <li>▪ تبدیل وضعیت مدرسان به عضو هیئت علمی (هیأت امنای دانشگاه / ۱۳۹۳)</li> </ul>	کارگزاران یاددهی
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ اجازه تأسیس دانش‌سراهای مقدماتی و عالی (مجلس شورای ملی / ۱۳۱۲)</li> <li>▪ سازمان و استقلال اداری و مالی دانش‌سراهای عالی (مجلس شورای ملی / ۱۳۳۸)</li> </ul>	محیط یادگیری

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ استقرار نظام ملی تربیت معلم و راه اندازی دانشگاه فرهنگیان (راهکار ۱۱/۱ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش / ۱۳۹۰)</li> <li>▪ اداره دانشگاه فرهنگیان به صورت هیأت امنایی (ماده ۴ شخصیت حقوقی دانشگاه اساسنامه دانشگاه فرهنگیان / ۱۳۹۰)</li> <li>▪ تأسیس معاونت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت (هیأت امنای دانشگاه / ۱۳۹۳)</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ تصویب نظام نامه و پروگرام دارالمعلمین مرکزی (شورای عالی معارف / ۱۳۰۲)</li> <li>▪ روزآمدسازی برنامه های درسی تربیت معلم (سیاست های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش کشور / ۱۳۹۲-راهکار ۱۱ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش / ۱۳۹۰)</li> <li>▪ بازنگری برنامه کارورزی بر اساس شایستگی های مورد نظر معلم در عصر دانایی (گروه هماهنگی تربیت معلم / ۱۳۹۳)</li> </ul>	<b>برنامه یادگیری</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ تأیید صلاحیت دانشجومعلمان (مجلس شورای اسلامی / ۱۳۶۹)</li> <li>▪ برنامه ریزی برای کارآموزی و کارورزی دانشجومعلمان در کنار تربیت معلم و بررسی نظریات جدید تعلیم و تربیت (راهکار ۱۱/۸ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش / ۱۳۹۰)</li> <li>▪ رصد تحولات نظام آموزش و پرورش و تربیت معلم و تحولات علمی در حوزه تربیتی در سطح منطقه و جهان اسلام و بین الملل و بومی سازی آنها (راهکار ۱۱/۹ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش / ۱۳۹۰)</li> <li>▪ فراهم آوردن امکان بهره گیری از ظرفیت مدارس تجربی در کارآموزی و کارورزی دانشجومعلمان (ماده ۳ وظایف و اختیارات اساسنامه دانشگاه فرهنگیان / ۱۳۹۰)</li> <li>▪ منشور کیفیت آموزش (شورای دانشگاه فرهنگیان / ۱۳۹۳)</li> <li>▪ ارزشیابی صلاحیت های حرفه ای مهارت آموزان (شورای دانشگاه فرهنگیان / ۱۳۹۴)</li> </ul>	<b>فرایند یاددهی-یادگیری</b>
-	<b>نومعلمی</b>

پس از شناسایی وجوه، بر اساس پارادایم ها نتایج طبقه بندی شدند که نتایج آن در جدول ۲ نشان داده شده است.

**جدول ۲- طبقه بندی پارادایمیک وجوه تضمین کیفیت شناسایی شده**

طبقه بندی پارادایمیک	نشانه های تضمین کیفیت
تعاملی	▪ اعزام محصل به خارج و تأکید بر اختصاص ۳۵ درصد از دانشجویان اعزامی به رشته معلمی
تعاملی	▪ اعطای کمک خرج به محصلین دارالمعلمین عالی و ترتیب استخدام آنها پس از فراغت از تحصیل
تعاملی	▪ شبانه روزی و مجانی بودن دانش سراها
تعاملی	▪ اعطای پایه دو به فارغ التحصیلان دانش سراهای مقدماتی و عالی
تعاملی	▪ معافیت از قانون خدمت وظیفه عمومی
تعاملی	▪ منع به کارگیری نیروهای حق التدریس و استخدام صرفاً از سوی مجتمع آموزش عالی پیامبر اعظم و دانشگاه شهید رجایی
تعاملی	▪ طراحی و ارتقای نظام تربیت حرفه ای با تأکید بر حفظ تعامل مستمر با مدارس و نهادهای علمی و پژوهشی
تعاملی	▪ ایجاد سازوکارهای لازم برای جذب و نگهداشت استعداد های برتر به رشته های تربیت معلم
تعاملی	▪ جلب مشارکت دانشگاه های برتر و حوزه های علمیه در امر تربیت تخصصی-حرفه ای و دینی معلمان
تعاملی	▪ الزام سازمان اداری و استخدامی کشور موظف به تأمین ردیف های استخدامی دانشگاه های شهید رجایی و فرهنگیان

تعاملی	سند راهبردی دانشگاه فرهنگیان
درونی	برنامه جامع آمایش رشته‌های دانشگاه فرهنگیان
تعاملی	انتشار مجله اصول تعلیمات برای ارتقا و افزایش اطلاعات معلمان کشور
تعاملی	احتساب رتبه ترفیع و حقوق مدرسان دانش‌سراهای عالی برابر استادان دانشگاه تهران
تعاملی	تبدیل وضعیت مدرسان به عضو هیئت علمی
آینده	اجازه تأسیس دانش‌سراهای مقدماتی و عالی
آینده	سازمان و استقلال اداری و مالی دانش‌سراهای عالی
آینده	استقرار نظام ملی تربیت معلم و راه‌اندازی دانشگاه فرهنگیان
درونی	اداره دانشگاه فرهنگیان به صورت هیأت امنایی
درونی	تأسیس معاونت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت
درونی	تصویب نظام‌نامه و پروگرام دارالمعلمین مرکزی
درونی	روزآمدسازی برنامه‌های درسی تربیت معلم
درونی	بازنگری برنامه کارورزی بر اساس شایستگی‌های مورد نظر معلم در عصر دانایی
آینده	تأیید صلاحیت دانشجومعلمان
درونی	برنامه‌ریزی برای کارآموزی و کارورزی دانشجومعلمان در کنار تربیت معلم و بررسی نظریات جدید تعلیم و تربیت
آینده	رصد تحولات نظام آموزش و پرورش و تربیت معلم و تحولات علمی در حوزه تربیتی در سطح منطقه و جهان اسلام و بین‌الملل و بومی سازی آن‌ها
درونی	فراهم آوردن امکان بهره‌گیری از ظرفیت مدارس تجربی در کارآموزی و کارورزی دانشجومعلمان
درونی	منشور کیفیت آموزش
آینده	ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای مهارت آموزان

### بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس یافته‌های پژوهش، بررسی اسناد نشان داد از منظر وجوه تضمین کیفیتی، تلاش‌های زیادی برای ارتقای کیفیت صورت گرفته است. این تلاش‌ها در حوزه داوطلب معلمی که مشتمل بر سیمای معلمی، سیستم تربیت، جذب دانشجو است؛ در دوره سال‌های ۱۲۹۸ تا ۱۳۱۷ مورد تأکید بیشتری قرار گرفته است. علت این امر، ورود تربیت معلم در مرحله تأسیسی بوده است، اما این رویکرد تا سال ۱۳۵۰ دچار رکود و سکوت شده است و مجدداً از سال ۱۳۸۸ شدت بیشتری داشته است. ایجاد انگیزه، بهره‌گیری از ظرفیت‌های دانشگاهی و سایر سازمان‌ها برای دستیابی به تربیت معلم متعالی، گزینش هوشمندانه و هدفمند داوطلبین معلمی از جمله نقاط مورد تمرکز در این مرحله است. به نظر می‌رسد با عنایت به تعداد زیاد دانش‌آموختگان و سیاست‌های انقباضی دولت در عرصه استخدام، ظرفیت ویژه‌ای برای تربیت معلم برای جذب نخبگان و مستعدین حرفه معلمی وجود دارد. بعد دیگر مربوط به کارگزاران یاددهی بود. نتایج نشان داد در این زمینه، نظام تربیت معلم به جز زمان‌های محدودی بر این امر متمرکز نشده است. ایجاد نظام معیار شایستگی و گزینش و گمارش بر اساس آن، در سه بعد مدیران، اعضای هیئت علمی و کارکنان ضرورتی است که در حال حاضر نباید به بوته فراموشی سپرده شود. سیاست‌زدگی و به کارگیری نیروها فارغ از اطمینان از توانمندی خاص در این سه حوزه، آسیب‌های زیادی برای کیفیت در تربیت معلم دارد. در این زمینه، نیازمند تدوین الگوهای شایستگی مبتنی بر بافتار نظام

تربیت معلم در هر سه حوزه، گزینش و گمارش بر اساس آن و نگهداشت و ترفیع نیروی انسانی تضمین کننده تضمین کیفیت در عرصه کارگزاران یاددهی است.

از منظر محیط یادگیری شامل ساختار، فرهنگ سازمانی، قوانین و مقررات، نظارت و ارزیابی سیستم به عنوان عوامل تسهیل کننده و بستر ساز، نتایج نشان داد از بین موارد، بیشتر به ساختار و قوانین و مقررات توجه شده است. فرهنگ سازمانی به عنوان شریان های حیاتی سازمانی تربیت معلم و سیستم های رصد کننده کیفیت دو عنصر اساسی در تضمین کیفیت، کمتر به آن توجه شده است. علی رغم تأسیس اولین معاونت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت در دانشگاه فرهنگیان در بین سایر دانشگاه های وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، هنوز فاصله زیادی بین ساختار ارزیابی و ارتقای سیستم تربیت معلم وجود دارد. در حال حاضر، آن چه دغدغه این ساختار است، موضوع موجودیت است.

در بعد برنامه یادگیری به عنوان هسته فنی فعالیت های تربیت معلم، برنامه های تربیت معلم لاقبل به مدت ۳۵ سال بدون تغییر باقی ماند. در این بخش دو سند یکی در سال ۱۳۰۲ و دیگری در سال های ۱۳۹۰ تا ۱۳۹۵ وجود دارد. یکی از انواع برنامه های رسمی، برنامه درسی است. برنامه درسی تربیت معلم در قالب طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم (یا برنامه درسی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران) تنظیم شده که رویکرد آن شایستگی محور است. شایستگی های چهارگانه کلیدی این برنامه شامل شایستگی های معطوف به دانش موضوعی<sup>۵۰۴</sup>، معطوف به دانش تربیتی<sup>۵۰۵</sup>، معطوف به عمل تربیتی-موضوعی<sup>۵۰۶</sup> و معطوف به دانش عمومی<sup>۵۰۷</sup> معرفی شده است (برنامه درسی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۴). یکی دیگر از ابعاد برنامه یادگیری، برنامه کارورزی است. کارورزی به سلسله فعالیت های کاربردی و سازمان یافته ای اطلاق می شود که فرایند آموزش و آماده سازی دانشجو-معلم را از دوره آگاهی های نظری به مرحله اجرای فعالیت های عملی-کاربردی این حرفه، تسهیل و ممکن می سازد. در این فرایند دانشجو-معلمان ضمن گذر فعال و مراقبت شده از این مراحل، باید بتوانند دانش های نظری و اندوخته های آموزشی خود را با اطمینان و به شیوه ای خلاقانه در میدان عمل کلاس درس و آموزشگاه مورد استفاده و آزمون قرار دهند (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۹۴). در این که جایگاه کارورزی در فرایند آموزش و آماده سازی معلم کجاست، به زعم بسیاری از صاحب نظران، هسته اصلی تمامی فرایندهای تربیت معلم بالاخص برنامه درسی است و آن را تاج برنامه تربیت معلم نام نهاده اند (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۹۴). یکی از سیاست ها و اقدامات مرتبط با تضمین کیفیت کارورزی، انتخاب سنجیده موقعیت اجرا بود. موقعیت اجرای کارورزی شامل کلاس درس و مدرسه در شکل گیری نگرش دانشجویان به حرفه معلمی، عملیاتی کردن دانش های آموخته شده و پیش بینی آینده حرفه ای دانشجو-معلمان تأثیر به سزایی دارد. این مورد تا انجام مطلوب آن هنوز با چالش های زیادی روبروست. یکی دیگر از مؤلفه های برنامه یادگیری، برنامه غیر رسمی است. اصل شبانه روزی بودن در دانشگاه فرهنگیان، محملی برای برنامه های غیر رسمی یا ضمنی ایجاد کرده است که بر اساس آن فعالیت های متعددی پیش بینی و طراحی می شود. نتایج حاکی از آن است که در این زمینه، اسناد و توجه خاصی از سوی سیاست گذاران نشده است.

504. Content Knowledge (CK)

505. Pedagogical Knowledge (PK)

506. Pedagogical Content Knowledge (PCK)

507. General Knowledge (GK)

در زمینه فرایند یاددهی-یادگیری بیش از همه به مؤلفه تسهیل‌گرهای یادگیری و آن هم مدارس وابسته یا ضمیمه توجه شده است. نکته جالب آن که در سال ۱۳۱۲ به این مهم توجه شده، اما در به عمل در آوردن آن تا کنون تلاش قابل توجهی صورت نگرفته است. حتی در دوره جدید تربیت معلم (از زمان تأسیس دانشگاه فرهنگیان)، با عنایت به اینکه واحدی به همین عنوان در ساختار دیده شده است، اما تا کنون هیچ مدرسه‌ای تأسیس نشده است. بعد دیگر، اطمینان از کیفیت خروجی‌های تربیت معلم است. در سال ۱۳۹۵ اولین آزمون ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای با عنوان اصلح توسط دانشگاه فرهنگیان برای مهارت‌آموزان دوره یکساله اجرا شد. این امر یکی از مهم‌ترین گام برای دستیابی به تربیت معلم نوین در تاریخ تربیت معلم به شمار می‌رود. یکی از دیگر از ابعاد تضمین کیفیت، نومعلمی است که خود از سه مقوله مربی‌گری نومعلمی، سنجش پیامدهای یادگیری و حمایت حرفه‌ای تشکیل شده است. دانشجو-معلم‌ان پس از فارغ‌التحصیلی نیازمند حمایت‌های حرفه‌ای هستند، زیرا موقعیت عملی واقعی را تجربه می‌کنند و مسؤولیت اصلی کلاس را بر عهده می‌گیرند. بر اساس آن چه در صنعت روی می‌دهد، خدمات پس از ارائه محصول یا گارانتی در این جا به حمایت حرفه‌ای از نومعلم‌ان ترجمه می‌شود. با وجود تلاش‌ها و برنامه‌های مرحله آماده‌سازی، و نیز سنجش‌های فرایندی و برآیندی، اطمینان یافتن از آن چه که در مرحله واقعی معلمی رخ می‌دهد یکی از مؤلفه‌های تضمین کیفیت به شمار می‌رود. در این مرحله، مراقبت مداوم از دانشجومعلم یک اصل است. دانشجوی تازه فارغ‌التحصیل شده با وجود مهارت‌ها و دانش‌هایی که آموخته هنوز به طور جدی مسؤولیت کلاس درس و دانش‌آموزان را نپذیرفته است. این مرحله از چنان اهمیتی برخوردار است که در صورت عدم توجه، تمام فعالیت‌ها و مراقبت‌هایی که در مرحله آماده‌سازی انجام شده در معرض خطر و استحاله قرار می‌گیرد. در این زمینه تا کنون هیچ سند وجود ندارد یا اقدامی صورت نگرفته است.

از منظر نگاه پارادایمی به تضمین کیفیت، ۱۴ مورد از اقدامات و اسناد به تضمین کیفیت تعاملی (رضایت ذی‌نفعان)، ۹ مورد به تضمین کیفیت درونی (اثربخشی فعالیت‌های یاددهی-یادگیری) و ۶ مورد به تضمین کیفیت آینده پرداخته‌اند. این تحلیل نشان می‌دهد آن چه تا کنون برای تربیت معلم مهم تلقی شمرده شده است رضایت ذی‌نفعان و ذی‌ربطان بوده است. با عنایت به اینکه نهادهای تحلیل‌گر و پایش‌گر در کشور ما بالنسبه روش‌مند نیستند، پرداختن به این مقوله بیش از حد، نمی‌تواند رهیافتی جدی برای تضمین کیفیت تربیت معلم به شمار آید. پارادایم دوم، تضمین کیفیت درونی است که با عنایت به اقدامات صورت گرفته اما فاصله ۳۵ ساله تجدید نظر در برنامه‌های درسی تا کنون تحول جدی در روش‌ها و تکنیک‌های یاددهی-یادگیری صورت نگرفته است. و اما پارادایم سوم تضمین کیفیت آینده است که کم‌ترین توجه به آن شده است. بررسی اسناد و مدارک موجود نشان داد روند کیفیت پردازش تربیت معلم با فراز و نشیب‌های متعددی روبه‌رو بوده است و پس از گذشت یک قرن از آن، هنوز نتوانسته جایگاه مناسب در عرصه ملی و بین‌المللی دست یابد. نتایج حاکی از آن است که در طی یک قرن تربیت معلم، هنوز بیشترین اقدامات در عرصه نهادی و تأسیسی است. با وجود اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، نوع ارتباط آن با وزارت علوم از یک سو و آموزش و پرورش از سوی دیگر به وضوح مشخص نیست. نتایج نشان می‌دهد روال تقریباً یکسانی بر فرایند آموزش و آماده‌سازی معلم در نظام تربیت معلم حاکم بوده است. اعمال روش‌های سنتی در فرایند یاددهی-یادگیری، تمرکز بر بازدیدهای مبتنی بر مشاهده صرف، کارآموزی فاقد تأمل، خالی بودن جای پژوهش، برنامه درسی استاتیک و عدم توجه به بالندگی حرفه‌ای کارکنان

و اعضای هیئت علمی از جمله مشکلات حاکم بر این فرایند تقریباً صدساله بود. روند حرکت تربیت معلم و اهداف آتی آن روشن نیست. مطالعات آینده‌پژوهانه هم در بعد داخلی و هم در بعد خارجی برای اینکه تربیت معلم پیشرو داشته باشیم بسیار ضروری به نظر می‌رسد. مطالعات جهانی حاکی از آن است که راهی جز حرکت بر مبنای نتایج پژوهش‌های دقیق و درست نیست. برای این منظور پژوهشکده‌های وابسته به دانشگاه و آموزش و پرورش باید جدی‌تر و با رویکرد تحولی وارد عرصه عمل شوند. تعامل با مدرسه، جامعه ملی و محلی و جامعه جهانی برای شناسایی نیازها، و ایفای نقش تعامل‌گرایانه راهی برای دستیابی به تضمین کیفیت آینده است.

## منابع

- الماسی، محمد علی. (۱۳۷۵). *آموزش و پرورش تطبیقی*. تهران: انتشارات رشد.
- ایزدی، صمد؛ و قاضی، سمیه. (۱۳۹۴). مطالعه تطبیقی نظام‌های تضمین کیفیت آموزش عالی در کشورهای سوئد، دانمارک، اسپانیا و ایران. *دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، پردیس نسیمیه*.
- جمشیدی توانا، اعظم؛ امام جمعه، محمدرضا. (۱۳۹۵). بررسی تأثیر کارورزی فکورانه در برنامه درسی تربیت معلم بر رشد شایستگی‌های دانشجو معلمان. *مجله پژوهش‌های برنامه درسی*، ۶(۱)، ۲۰-۱.
- دفتر ارتقاء علمی منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۱). *تاریخچه تربیت معلم*. برگرفته شده است به نشانی [www.bstdhr.medu.ir](http://www.bstdhr.medu.ir)
- سلماسی زاده، جواد. (۱۳۵۴). *تاریخچه تربیت معلم در ایران، نشریه ادبیات و زبان‌ها (وحید)*، ۱۸۲، ۵۰۸-۴۹۷.
- سنگری، محمود؛ آخش، سلمان. (۱۳۹۵). بررسی تطبیقی نحوه جذب و آماده‌سازی دانشجو در مراکز تربیت معلم کشورهای ژاپن، استرالیا و ایران. *نامه آموزش عالی*، ۱۳(۳۷)، ۷-۳۲.
- صافی، احمد. (۱۳۹۳). بررسی سیر تاریخی و تکوینی تربیت معلم در ایران از آغاز تا کنون (۱۲۹۰ تا ۱۳۹۰). *طرح پژوهشی اجرا شده در پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت*.
- فراستخواه، مقصود. (۱۳۸۸). *دانشگاه ایرانی و مسئله کیفیت*. تهران: انتشارات آگاه.
- قادرمرزی، سونیا؛ و صالحیان، سامان. (۱۳۹۴). اعتبارسنجی، تضمین کیفیت و ارائه الگوی ارزیابی درونی در دانشگاه‌های فرهنگیان با نگاهی به مراکز تربیت معلم جهان. *مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام‌های آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس نسیمیه*.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۴). ارزیابی کیفیت دانشگاه از مجرای کیفیت خروجی. *مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام‌های دانشگاهی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس نسیمیه تهران*.
- میرکمالی، سید محمد؛ و زاهدی، سکینه. (۱۳۹۱). بررسی نقش تبیین‌کنندگی مدل تغییر سازمانی بورک-لیتوین بر عملکرد سازمانی؛ مطالعه موردی: دانشگاه الزهراء. *چشم‌انداز مدیریت دولتی*، ۹، ۳۱-۵۳.
- نامداری پژمان، مهدی. (۱۳۹۷). *طراحی الگوی تضمین کیفیت آموزش و آماده‌سازی دانشجو معلمان در دانشگاه فرهنگیان*. پایان‌نامه دکتری تخصصی در رشته مدیریت آموزشی، دانشگاه تهران، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- نامداری پژمان، مهدی. (۱۳۹۷). *نگاهی تطبیقی به تغییر پارادایم‌های تضمین کیفیت آموزش عالی*. دوازدهمین همایش ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی. دانشگاه الزهراء، مرکز همایش‌های بین‌المللی، اردیبهشت ماه.
- Australian Quality Training Framework. (2007). *Quality indicators overview*. Australia. AQTF.
- Barber, M., & Mourshead, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey Company.

- Cheng, Y. C. (1998). The Pursuit of a New Knowledge Base for Teacher Education and Development in the New Century. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education and Development*, 1(1), 1-16.
- Chong, S., & Ho, P. (2009). Quality teaching and learning: a quality assurance framework for initial teacher preparation programmes'. *International Journal of Management in Education*, 3(3/4), 302-314.
- Cochran-Smith, M. (2002). The outcomes question in teacher education. *Paper presented at the Challenging Futures: Changing Agendas in Teacher Education conference*, February, University of New England, Armidale, NSW, Australia.
- Dilshad, M., & Iqbal, H. M. (2010). Quality Indicators in Teacher Education Programmes. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 30(2), 401-411.
- ETS. (2015). *Praxis Performance Assessment for Teachers: Candidate and Educator Handbook*. United States: Praxis Series
- European Commission on Education and Culture. (2012). Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions. Available on site: [http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf)
- Eurydice. (2006). *Quality Assurance in Teacher Education in Europe*. European Commission
- Ghousseini, H., & Sleep, L. (2011). Making practice studyable. *The International Journal on Mathematics Education*, 43(1), 147-160.
- IEA. (2013). *TEDS-M 2008 Encyclopedia: A Guide to Teacher Education Context, Structure, and Quality Assurance in the Seventeen TEDS-M 2008 Countries*. Wellington, New Zealand
- Khalkhali, A., & Taghizadeh, F. (2012). Determination of Quality Indicators for a Teacher Training System. *Journal of Basic and Applied*, 2(1), 807-811.
- Lampert, M., Beasley, H., Ghousseini, H., Kazemi, E., & Franke, M. (2010). *Using designed instructional activities to enable novices to manage ambitious mathematics teaching*. In M. K. Stein & L. Kucan (Eds.), *Instructional explanations in the disciplines* (pp. 129-141). New York, NY: Springer
- McDonald, M., Kazemi, E., & Kavanagh, S.S. (2013). Core practices and pedagogies of teacher education: A call for a common language and collective activity. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 378-386.
- Misra, S. (2012). Implications of globalization on education. *Romanian Journal for Multidimensional Education*, 4(2), 69-82.
- Sacilotto-Vasylenko, M. (2013). Bologna process and initial teacher education reform in France. *International Perspectives on Education and Society*, 19, 3-24.
- Sharma, S. (2013). Quality assurance in teacher education. *International Educational E-Journal*, 2(3), 157-161.

مقایسه تطبیقی جذب دانشجو در نظام تربیت معلم کشورهای فرانسه، فنلاند، استرالیا، چین، مالزی، سنگاپور، ترکیه و ایران

سیدصادق نبوی<sup>۵۰۸</sup>

چکیده



پژوهش حاضر با هدف مقایسه تطبیقی جذب دانشجو در تربیت معلم کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه به منظور دلالت بر اصلاح و بهبود جذب دانشجو در نظام تربیت معلم ایران انجام شده است. این پژوهش یک پیمایش تطبیقی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه کتابها، پایان نامه‌ها، گزارش‌های پژوهشی، مقاله‌ها و فصلنامه‌ها، بانکهای اطلاعاتی خارجی در حوزه تربیت معلم بوده که از بین آنها تعدادی کتاب آموزش و پرورش تطبیقی و تعدادی مقاله، پایان نامه و گزارش پژوهشی که در ۱۵ سال اخیر در ایران نگارش یافته‌اند به عنوان نمونه آماری برای تحلیل انتخاب شدند. الگوی مورد استفاده در این زمینه الگوی جرج بردی است. واحدهای تطبیق در این مطالعه، از میان کشورهای توسعه یافته کشورهای فرانسه، فنلاند، استرالیا، و کشورهای در حال توسعه کشورهای چین، مالزی، سنگاپور و ترکیه انتخاب شده است. نتایج پژوهش نشان داد که در همه کشورهای مورد مطالعه، داشتن گواهینامه دیپلم پایان دوره متوسطه، داشتن عملکرد تحصیلی مطلوب در دوره متوسطه، قبولی در آزمون ورودی دانشگاهها، برخورداری از سلامت جسمانی و روانی داوطلبان، و کسب موفقیت در مصاحبه تشخیص صلاحیت علمی، حرفه‌ای و علایق شغلی داوطلبان از معیارهای اصلی جذب دانشجو در نظام تربیت معلم محسوب می‌شود. بر مبنای نتایج حاصله پیشنهاد می‌شود در جذب دانشجو معلم در دانشگاه فرهنگیان، ویژگی‌های شخصیتی و سلامت روانی داوطلبان از طریق آزمون‌های روان‌شناختی معتبر مورد ارزیابی علمی قرار گرفته و به منظور گزینش افراد اصلح، بومی‌گزینی داوطلبان در کدرشته-محل‌های دانشگاه، از منطقه آموزشی یا شهر به استان و استان‌های همجوار گسترش یابد و حداقل سه برابر ظرفیت دانشگاه، داوطلب برای فرایند مصاحبه معرفی شود.

کلید واژه: جذب دانشجو، تربیت معلم، مطالعه تطبیقی

## مقدمه

بهبود تعلیم و تربیت در هر کشوری مبتنی بر بهبود کیفیت تربیت معلم آن کشور است. لذا ایجاد تحول در نظام های تربیت معلم را باید پیش نیاز تحقق هر نوع تحول در نظام های آموزشی دانست. تربیت معلم را می توان از جمله حساس ترین و مهم ترین مؤلفه های نظام تعلیم و تربیت دانست چرا که موفقیت و یا عدم موفقیت در ایجاد تحول در نظام های آموزشی، منوط به توانمندی ها و قابلیت های حرفه ای معلمان است که مجریان اصلی برنامه ها در محیط واقعی هستند. بنابراین ایجاد تحول در نظام های آموزشی منوط به بکارگیری معلمان برخوردار از صلاحیت های شخصیتی، حرفه ای و تخصصی می باشد. شاید بتوان اذعان کرد که انتخاب شعارآرمانی "دانشگاه فرهنگیان رکن اساسی تحول و تعالی آموزش و پرورش" از سوی مسئولان نظام آموزش و پرورش و دانشگاه فرهنگیان در واقع در راستای تحقق بخشی به این امر مهم بوده است.

ژان پیاژه<sup>۵۰۹</sup> روان شناس معروف سوئیسی در خصوص نقش و تأثیر شگرف معلم بر فرایندهای تربیتی-آموزشی قصد شده برای ارتقای دانش آموزان با رویکرد بازسازی در آموزش و پرورش سنتی و جاری در جوامع مختلف می گوید: "زیباترین اصلاح و بازسازی آموزش و پرورش، در صورتی که معلم به تعداد کافی و با کیفیت مطلوب در اختیار نباشد با شکست رو به رو خواهد شد" (کاردان، ۱۳۷۰؛ به نقل از صافی، ۱۳۸۲).

رابر<sup>۵۱۰</sup> (۲۰۰۶) معتقد است که در عصر انفجار دانش و اطلاعات برای استفاده از فناوری‌های جدید، آموزش و پرورش نیازمند معلمان اثربخش می‌باشد. آموزش و پرورش با جذب و به کارگیری و تربیت معلمان اثربخش، در اهداف خود موفق خواهد شد (به نقل از ریکنبرگ<sup>۵۱۱</sup>، ۲۰۱۰).

پیترسون<sup>۵۱۲</sup> (۲۰۰۲) اعتقاد دارد که یک سیستم معتبر آموزشی باید معیارهای ویژه‌ای برای انتخاب معلم داشته باشد، ایده‌های مهم درباره فرایند یاددهی-یادگیری را در نظر بگیرد و سعی بر پیش‌گویی تدریس خوب داشته باشد. کارول<sup>۵۱۳</sup> (۲۰۰۹) در مقاله خود تحت عنوان تأثیر برنامه‌های آموزشی جدید برای جذب و نگهداری معلمان بیان می‌دارد که رابطه مستقیمی بین کیفیت برنامه جذب و نگهداری، توسعه حرفه‌ای و عملکرد کلاسی معلمان وجود دارد. (فوی، ۲۰۰۷؛ به نقل از گراوند و عباسپور، ۱۳۹۱). بولا ندر و اسنل<sup>۵۱۴</sup> (۲۰۰۴) اعتقاد دارند که حساس‌ترین گام در فرایند انتخاب معلم، تصمیم‌گیری در مورد جذب داوطلبان است. با این وجود انتخاب نهایی باید بر اساس نتایج آزمونها، مصاحبه‌ها و ویژگی‌های مشخص شده در فرایند انتخاب و گزینش داوطلبان انجام گیرد.

بولز و همکاران<sup>۵۱۵</sup> (۲۰۱۴) در پژوهشی الگویی برای انتخاب دانش‌جو معلمان ارائه دادند که در آن طیف گسترده‌ای از ارزیابی‌ها در زمینه توانایی تفکر، تعامل اجتماعی، علایق درونی، توانایی استدلال و تصمیم‌گیری موجود بودند. اسپوستا<sup>۵۱۶</sup> (۲۰۰۳) ادعا می‌کند که ایجاد یک انگیزه قوی در دانش‌آموزان تنها از دانش تخصصی معلم نشأت نمی‌گیرد، بلکه به طور عمده ویژگی‌های شخصیتی، دیدگاهها، نگرشها، رفتار و عمل وی در آن دخالت دارد، و مجموع این ویژگی‌ها فضای کلاس را آرام و مشارکت پذیر نموده، و ارتباط غیررسمی میان معلم و شاگرد را باعث می‌شود (به نقل از همرانوا<sup>۵۱۷</sup>، ۲۰۱۵).

یافته پژوهش لاورنس<sup>۵۱۸</sup> (۲۰۱۳) در مورد دانش‌جو معلمان برونی " نشان می‌دهد که برخورداری از سلامت روانی مناسب، شاخصی از بهزیستی روان‌شناختی مطلوب برای معلمان است. برای پیشگیری و محافظت کودکان از مواجهه شدن با معلمانی با سلامت روانی پایین، دانش‌جو معلمان باید از نظر بهزیستی روان‌شناختی غربال‌گری شوند.

دست‌اندرکاران نظام آموزش و پرورش توانایی کلامی، دانش کافی، راهبردهای تدریس، گواهی‌نامه معلمی، مهارت‌های مدیریت کلاس و آزمون شایستگی را به عنوان مهم‌ترین مؤلفه‌هایی تلقی می‌کنند که باید در فرایند جذب و انتخاب معلمان مورد توجه قرار داد (استرانگ<sup>۵۱۹</sup>، ۲۰۰۲).

510. Rabore

511. Rekinberg

512. Peterson, J

513. Caroll

514. Bohlander, G & Snell, S

515. Bowles & others

516. Spousta

517. Hamranová

518. Lawrence

519. Stronge, J

آفازاده (۱۳۸۳) اظهار می‌دارد که در انتخاب معلم باید روشی را بکار برد که مبتنی بر معیارها و ملاک‌های علمی معتبر باشد تا از آن طریق بتوان همه ابعاد وجود داوطلب را متناسب با همه ضرورت‌های اشتغال در این حرفه ارزشیابی کرد و سرانجام از تلفیق ویژگی‌های فردی داوطلبان، شاخص‌های معتبری معین کرد تا بر مبنای آن بتوان بهترین و شایسته‌ترین داوطلبان را به مراکز تربیت معلم معرفی کرد. ندیمی و بروج (۱۳۸۵) اعتقاد دارند که باید شایسته‌ترین فرد را برای معلمی در دوره ابتدایی انتخاب کرد، زیرا شخصیت کودکان به طور کامل شکل نگرفته است و معلم می‌تواند تاثیر فراوانی بر کودکان داشته باشد (به نقل از فراهانی، نصرافهانی و شریف، ۱۳۹۱).

در فرانسه انتخاب دانشجو برای دوره تربیت معلم ضوابط دقیقی دارد. برای شرکت در این دوره بهترین دانش‌آموزان از طریق امتحان انتخاب می‌شوند. سیستم‌گزینش دانشجو به این صورت است که ابتدا از داوطلبان یک امتحان کتبی به عمل می‌آید و سپس با قبول‌شدگان آن مصاحبه می‌شود. در پایان دوره کسانی که با امتیازات بیشتر فارغ‌التحصیل شده‌اند می‌توانند از طریق شرکت در آزمون به دوره‌های عالی‌تر راه پیدا کنند (فرجاد، ۱۳۸۲).

تربیت معلم یک بخش مهم و به رسمیت شناخته شده در آموزش عالی فنلاند است. همه معلمان فنلاندی باید مدرک کارشناسی ارشد داشته باشند. معلمی در مدارس ابتدایی در فنلاند بسیار رقابتی است و به اتمام رساندن مدارس متوسطه دوم عمومی و موفقیت در آزمون جامع کافی نیست. داوطلبان تربیت معلم باید نمره‌های بالا، شخصیت مثبت، مهارت‌های بین فردی عالی و تعهد به شغل معلمی داشته باشند. سالانه فقط یکی از ۱۰ نفر متقاضی برای تدریس در مدارس ابتدایی فنلاند پذیرفته می‌شود (سالبرگ، ترجمه مقدم و سهرابی، ۱۳۹۵).

در استرالیا شرایط ورود به دوره‌های تربیت معلم، دارا بودن گواهی‌نامه پایان تحصیلات ۱۲ ساله دوه متوسطه و براساس نتایج آزمونهای ورودی، به خصوص به دست آوردن نمره‌های خوب در زبان انگلیسی و ریاضیات می‌باشد. ورود به دوره‌های آموزشی بالاتر عموماً منوط به دریافت درجات تحصیلی پایین‌تر و کسب تجربه کافی است (الماسی، ۱۳۸۲؛ سنگری و آخش، ۱۳۹۶).

در سیستم آموزش و پرورش سوئیس به انتخاب معلم توجه مخصوص معطوف می‌شود. انتخاب دانشجو برای مراکز تربیت معلم از طریق امتحان و مصاحبه انجام می‌شود و تابع معیارها و ضوابط مشخصی است. بویژه نسبت به انتخاب و تربیت معلم ابتدایی توجه بیشتری می‌شود (فرجاد، ۱۳۸۲).

در کشور چین به دلیل وجود شرایط کاری مناسب در مدارس، ورود به حرفه معلمی رقابتی است. بسیاری از دانشگاه‌های تربیت معلم، داوطلبان حرفه معلمی را از میان فارغ‌التحصیلان مدارس تکمیلی دوره متوسطه براساس نمرات آزمون ورودی از دروس ریاضی، فیزیک، شیمی، کامپیوتر و زبان خارجی انتخاب می‌نمایند و داشتن توانایی‌های جسمانی و روانی برای تدریس، و نداشتن سوء پیشینه کیفری داوطلبان از شروط پذیرش در دوره تربیت معلم محسوب می‌شود (سمندری، ۱۳۹۶).

تربیت معلم در آلمان بسیار پیشرفته و پرهزینه است. برای ورود به تربیت معلم داوطلبین باید بالاترین نمرات را در دیپلم خود داشته باشند (ترهات<sup>۵۲۰</sup>، ۲۰۰۳).

در کشور مالزی هدف نظام آموزش و پرورش برخورداری از معلمین با کیفیت، دارای سطح آموزشی بالا و هماهنگ با استانداردهای جهانی است. از شرایط ورود به تربیت معلم داشتن دیپلم کامل متوسطه، قبولی در آزمون ورودی، برخورداری از سلامت جسمانی و روانی، داشتن صلاحیت آموزشی برای تدریس در دوره‌های تحصیلی ابتدایی، راهنمایی و متوسطه است (سمندری، ۱۳۹۶).

در سنگاپور شرایط ورود به حرفه معلمی بسیار دقیق بوده و مؤسسه ملی آموزش، دانش آموختگان مستعد مدارس متوسطه را جذب می‌کند. متقاضیان حرفه معلمی توسط هیاتی از معلمان، مدیران بازنشسته، مقامات وزارتی و کارکنان مؤسسه ملی آموزش مصاحبه می‌شوند. این هیات بر اساس عملکرد تحصیلی و ویژگی‌های شخصیتی داوطلبان، مطابق با معیارهای تعیین شده وزارت آموزش و پرورش، داوطلبان را مورد ارزشیابی قرار می‌دهند (آزمون، ۱۳۹۴؛ وانگ و همکاران<sup>۵۲۱</sup>، ۲۰۱۳؛ به نقل از نامداری پژمان، ۱۳۹۷).

در دانشگاه‌های تربیت معلم امریکا، معیارهایی برای انتخاب داوطلبان حرفه معلمی بر مبنای ترکیبی از عوامل تحصیلی و شخصیتی مانند علاقه به کودکان، اظهارات شخص داوطلب و مصاحبه در نظر گرفته می‌شود. دلیل استفاده از مصاحبه برای انتخاب این افراد این است که عواملی مانند انگیزه، مهارت ارتباطی، سرعت عمل، ویژگی‌های شخصیتی، خلاقیت، اشتیاق، اعتماد به نفس، بالندگی و قدرت رهبری داوطلبان را ارزیابی کند (شعبانی، ۱۳۸۳).

در ترکیه نظام تربیت معلم در سالهای اخیر دچار تغییراتی شده است و برای داشتن معلم کارآمد برای اجرای برنامه‌های آموزشی، نیاز به معلم با کفایت افزایش پیدا کرده که آن سرآغازی برای افزایش در کیفیت برنامه‌های تربیت معلم شده است. وزارت آموزش و پرورش ملی اقدام به اصلاحاتی در تربیت معلم نظیر الزام دانشجوی معلمان به گذراندن دوره تدریس حرفه‌ای، افزایش دوره‌های عملی و تجربه مدرسه، افزایش مدت زمان آموزش روش‌شناسی در زمینه تخصصی، و توجه بیشتر به کارورزی به عنوان بخش مهمی از برنامه‌های درسی تربیت معلم نموده است (یوکسل<sup>۵۲۲</sup>، ۲۰۱۲؛ به نقل از نامداری پژمان، ۱۳۹۷).

آفازاده در مورد نحوه پذیرش دانشجو معلمان در کانادا می‌گوید "۶۵ تا ۹۵ درصد افراد به صورت رقابتی پذیرفته می‌شوند و تسلط به زبان انگلیسی و زبان فرانسه، داشتن مدرک تخصصی خاص، تجربه، علاقه و آمادگی از شروط پذیرش است" (به نقل از دشتی، ۱۳۹۴).

یکی از اهداف مهم تأسیس دانشگاه فرهنگیان، تأمین و تربیت معلمان، مدیران و مربیان مؤمن، متعهد، و کارآمد و توانمند در طراز جمهوری اسلامی ایران بوده است (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۱). همچنین هدف عملیاتی ۷-۲ برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان بر استقرار نظام پذیرش دانشجو و سنجش صلاحیت‌های داوطلبان بر اساس نظام معیار اسلامی تأکید دارد (برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان در افق چشم انداز ۱۴۰۴). با توجه به این اهداف والا، به نظر می‌رسد که انتخاب داوطلبان برای شغل معلمی باید با

520. Terhart

521. Wang et al

522. Yuksel

دقت و ظرافت خاصی انجام گیرد که ورودی‌های شایسته‌ای از نظر سلامت جسمانی، روانی و ویژگی‌های اخلاقی برای تحصیل در دانشگاه فرهنگیان پذیرفته شوند.

با عنایت به مطالب مذکور و تجربه پژوهشگر در طول سالین متمادی به عنوان مصاحبه‌گر در فرایند انتخاب داوطلبان ورود به حرفه معلمی و مدرس دانشگاه فرهنگیان، به نظر می‌رسد یکی از مشکلات اساسی در دانشگاه فرهنگیان، انتخاب برخی از داوطلبان برای ورود به دوره‌های کارشناسی پیوسته دانشگاه است که از صلاحیت‌های، جسمانی، شخصیتی و حرفه‌ای لازم برای احراز شغل معلمی برخوردار نیستند که این مسئله می‌تواند علاوه بر وارد نمودن آسیب‌های روانی به خود دانشجویان، خسارت‌های جبران‌ناپذیری بر نظام آموزش و پرورش کشور وارد نماید. هدف پژوهش حاضر مطالعه و مقایسه تطبیقی جذب دانشجویان در تربیت معلم کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه به منظور دلالت بر اصلاح و بهبود جذب دانشجویان در نظام تربیت معلم ایران است. لذا با توجه به موارد فوق، در این پژوهش مسأله اصلی این است که فرایند جذب دانشجویان در نظام تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه چگونه است؟ و اینکه چه تفاوت‌ها و شباهتهایی میان نظام تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه با ایران در فرایند جذب دانشجویان وجود دارد؟

### روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش یک پیمایش تطبیقی بوده و اطلاعات مورد نیاز آن برای پاسخگویی به سؤالات، از طریق اسناد و مدارک کتابخانه‌ای، گزارش‌های پژوهشی، نشریه‌ها و فصلنامه‌ها، بانکهای اطلاعاتی خارجی و برخی از سایت‌های بین‌المللی گردآوری شده است. الگوی مورد استفاده در این زمینه الگوی جرج بردی است که دارای چهار مرحله توصیف، تفسیر، همجواری و مقایسه در مطالعات تطبیقی می‌باشد. در این الگو ابتدا اطلاعات مورد نیاز در زمینه جذب دانشجویان در نظام تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه گردآوری و تفسیر شدند، سپس طبقه‌بندی و در مرحله بعد تفاوت‌ها و شباهت‌ها مورد بررسی و مقایسه قرار گرفتند. واحدهای تطبیق در این مطالعه، از میان کشورهای توسعه یافته کشورهای فرانسه، فنلاند، استرالیا، و کشورهای در حال توسعه کشورهای چین، مالزی، سنگاپور و ترکیه انتخاب شده است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه کتابها، پایان‌نامه‌ها، گزارش‌های پژوهشی، مقاله‌ها و فصلنامه‌ها، بانکهای اطلاعاتی خارجی در حوزه تربیت معلم بوده است. حجم نمونه شامل تعدادی کتاب آموزش و پرورش تطبیقی که در ۱۵ سال اخیر در ایران نگارش یافته‌اند و تعدادی مقاله، پایان‌نامه و گزارش پژوهشی بود که به زبان فارسی و انگلیسی در این زمینه منتشر شده بودند، در این پژوهش، پایان‌نامه‌ها، پژوهش‌ها، مقالات و کتب مورد نظر به دقت مورد تحلیل و مقایسه قرار گرفتند.

### یافته‌های پژوهش

برای پاسخگویی به سئوال‌های پژوهش، ابتدا اطلاعات مورد نیاز در زمینه جذب دانشجویان در نظام تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه گردآوری شد، سپس طبقه‌بندی و در مرحله بعد تفاوت‌ها و شباهت‌ها مورد بررسی و مقایسه قرار گرفتند. با توجه به سئوال‌های پژوهش، تحلیل کیفی داده‌ها و یافته‌ها انجام شده است.

سئوال ۱ - ملاک‌ها و معیارهای جذب دانشجویان در نظام تربیت معلم کشورهای فرانسه، فنلاند، استرالیا، چین، مالزی، سنگاپور، ترکیه و ایران کدامند؟

برای پاسخگویی به سؤال فوق اطلاعات لازم درباره ملاک‌های جذب دانشجو در نظام تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه از منابع مختلف جمع‌آوری گردید که به صورت خلاصه در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱- ملاک‌ها و معیارهای جذب دانشجو در نظام تربیت معلم کشورهای فرانسه، فنلاند، استرالیا، چین، مالزی، سنگاپور، ترکیه و ایران

ردیف	کشور	ملاک‌های جذب دانشجوی تربیت معلم
۱	فرانسه	<ul style="list-style-type: none"> <li>- داشتن دیپلم پایان دوره متوسطه</li> <li>- داشتن سوابق تحصیلی درخشان در دوره متوسطه</li> <li>- موفقیت در امتحان ورودی</li> <li>- قبولی در مصاحبه تعیین انگیزه و علاقه و صلاحیت حرفه‌ای</li> <li>- شرکت در امتحان شایستگی پایان دوره و دریافت گواهینامه صلاحیت معلمی</li> <li>- برخورداری از سلامت جسمانی و روانی</li> <li>- قبولی در دوره یکساله کارآموزی</li> <li>-ارایه یک مقاله در زمینه آموزش و پرورش که طرز نویسندگی و برداشت داوطلب را از مسایل تربیتی نشان می‌دهد</li> </ul>
۲	فنلاند	<ul style="list-style-type: none"> <li>-داشتن گواهینامه پایان دوره متوسطه دوم عمومی</li> <li>-داشتن سوابق تحصیلی درخشان در دوره متوسطه</li> <li>-موفقیت در آزمون ورودی ملی</li> <li>-کسب نمره قبولی در مصاحبه صلاحیت عمومی و حرفه‌ای</li> <li>- سلامت کامل جسمانی و روانی</li> <li>-داشتن شخصیت مثبت و مهارت‌های بین فردی عالی و تعهد به شغل معلمی</li> <li>-جذب بهترین و باهوش‌ترین فارغ التحصیلان دوره متوسطه به حرفه معلمی</li> <li>-دریافت گواهینامه صلاحیت معلمی در پایان دوره تربیت معلم</li> </ul>
۳	استرالیا	<ul style="list-style-type: none"> <li>-دارا بودن گواهینامه پایان تحصیلات متوسطه(۱۲ ساله آموزشی)</li> <li>-داشتن سوابق تحصیلی درخشان در دوره متوسطه</li> <li>-پذیرفته شدن در آزمون‌های ورودی مؤسسات آموزش عالی</li> <li>- کسب نمره قبولی در زبان انگلیسی و ریاضیات</li> <li>-دارا بودن دیپلم معلمی و یا لیسانس</li> <li>-کسب نمره قبولی در مصاحبه صلاحیت عمومی و حرفه‌ای</li> </ul>

<p>-قبولی در آزمون صلاحیت معلمی پس از گذراندن موفقیت آمیز دروس نظری و عملی و دوره‌های کارآموزی</p>		
<p>-فارغ التحصیل مدارس تکمیلی متوسطه -قبولی در آزمون ورودی دانشگاه از دروس ریاضی، فیزیک، شیمی، کامپیوتر و زبان خارجی -قبولی در مصاحبه تشخیص صلاحیت علمی و حرفه‌ای -داشتن توانایی‌های جسمی و روانی برای تدریس -نداشتن سوء پیشینه کیفری -قبولی در آزمون صلاحیت معلمی در پایان دوره تربیت معلم</p>	چین	۴
<p>-داشتن دیپلم کامل متوسطه -قبولی در آزمون ورودی - برخورداری از سلامت جسمانی و روانی -داشتن صلاحیت آموزشی برای تدریس در دوره‌های تحصیلی ابتدایی، راهنمایی و متوسطه -داشتن مدرک تحصیلی کارشناسی ارشد دبیری جهت تدریس در مدارس تکمیلی متوسطه -گذراندن دوره‌های کارآموزی - شرکت در امتحان شایستگی پایان دوره و دریافت گواهینامه صلاحیت معلمی</p>	مالزی	۵
<p>-دارا بودن گواهینامه پایان تحصیلات دوره متوسطه -داشتن عملکرد تحصیلی مطلوب در دوره متوسطه (سطح الف) -قبولی در امتحانات ورودی دانشگاه -جذب دانش‌آموختگان مستعد مدارس متوسطه -برخورداری از سلامت جسمانی و روانی -کسب نمره قبولی در مصاحبه تشخیص صلاحیت‌های عمومی و حرفه‌ای -شغل معلمی</p>	سنگاپور	۶
<p>-دارا بودن گواهینامه پایان دوره متوسطه -حداقل سن ۱۸ سالگی -قبولی در امتحانات ورودی -قبولی در مصاحبه علمی تعیین علاقه و صلاحیت معلمی -برخورداری از سلامت جسمانی و روانی و تناسب بدنی -نداشتن سوء پیشینه کیفری</p>	ترکیه	۷

-سلامت کامل روانی، جسمانی و توانایی انجام کار معلمی -داشتن استعداد، انگیزه و علاقه به خدمت در آموزش و پرورش -داشتن حداقل معدل کل ۱۵ در دوره متوسطه -داشتن گواهینامه دیپلم و دوره پیش دانشگاهی -داشتن حداکثر ۲۲ سال تمام در بدو ورود به دانشگاه -بومی بودن داوطلب در کد رشته -محل اعلام شده -قبولی در کنکور سراسری دانشگاهها -موفقیت در مصاحبه اختصاصی و دارا بودن صلاحیتهای عمومی و نمره علمی	ایران	۸
--	-------	---

همان طور که در جدول ۱ ملاحظه می شود در جذب دانشجو در نظام تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه بر ملاکهایی نظیر داشتن گواهینامه پایان دوره متوسطه، داشتن عملکرد تحصیلی مطلوب در دوره متوسطه، قبولی در آزمون ورودی دانشگاهها، برخورداری از سلامت جسمانی و روانی داوطلبان، و کسب موفقیت در مصاحبه تشخیص صلاحیت علمی، حرفه‌ای و علایق شغلی داوطلبان تاکید شده است.

سؤال ۲ - تفاوتها و شباهتهای معیارهای جذب دانشجو در نظام تربیت معلم کشورهای فرانسه، فنلاند، استرالیا، چین، مالزی، سنگاپور، ترکیه و ایران کدامند؟

برای پاسخگویی به سؤال فوق اطلاعات لازم درباره تفاوتها و شباهتهای معیارهای جذب دانشجو در نظام تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه از منابع مختلف جمع‌آوری گردید که به صورت خلاصه در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲- شباهت‌ها و تفاوت‌های جذب دانشجو در نظام تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه

شباهت‌های جذب دانشجوی تربیت معلم	کشورهای مورد مقایسه	ردیف
در همه کشورهای مورد مطالعه، داشتن گواهینامه دیپلم پایان دوره متوسطه، داشتن عملکرد تحصیلی مطلوب در دوره متوسطه، قبولی در آزمون ورودی دانشگاهها، برخورداری از سلامت جسمانی و روانی داوطلبان، و کسب موفقیت در مصاحبه تشخیص صلاحیت علمی، حرفه‌ای و علایق شغلی داوطلبان از معیارهای اصلی جذب دانشجو در نظام تربیت معلم محسوب می‌شود.	فرانسه، فنلاند، استرالیا، چین، مالزی، سنگاپور، ترکیه و ایران	۱
تفاوت‌های جذب دانشجوی تربیت معلم		



<p>فرانسه، فنلاند، استرالیا، چین، مالزی، سنگاپور، ترکیه و ایران</p>	<p>۲</p>
---	----------

در برخی از کشورها نظیر فرانسه، تربیت معلم بر عهده دانشسراهای مقدماتی (معلمان دوره ابتدایی) و دانشسراهای عالی (معلمان دوره راهنمایی و متوسطه) است. در فنلاند تربیت معلم بر عهده دپارتمانهای تربیت معلم در دانشکده‌های علوم تربیتی دانشگاهها است به این صورت که دانشگاه‌های فنلاند برنامه‌های آموزشی دو مرحله‌ای ارائه می‌دهند. اول یک دوره اجباری سه ساله برای برنامه دوره لیسانس و بعد از آن دانشجویان واجد شرایط ۲ سال در برنامه دوره کارشناسی ارشد شرکت می‌کنند که دست کم شرایط لازم برای دریافت گواهی نامه معلمی در فنلاند است. در استرالیا تربیت معلم بر عهده مؤسسات آموزش عالی و دانشگاههاست. دوره چهار ساله کارشناسی علوم تربیتی برای تدریس در دوره ابتدایی؛ و دوره دوساله کارشناسی ارشد معلمی (تدریس) پس از طی دوره کارشناسی در یک رشته موضوعی برای تدریس در دوره متوسطه ضروری است. در کشور چین تربیت معلم بر عهده دانشگاههای تربیت معلم است و هدف کلی نظام تربیت معلم افزایش کیفیت معلمی و ایجاد شرایط و ضوابط برای انتخاب معلم شایسته و فراهم نمودن زمینه برای یادگیری مادام‌العمر است. در مالزی تربیت معلم بر عهده دانشسراهای تربیت معلم است و در پایان دوره نیز به فارغ التحصیلان گواهینامه تدریس اعطا می‌شود.

در کشور سنگاپور مسئولیت تربیت معلم بر عهده مؤسسه ملی آموزش است. گذراندن دوره چهار ساله کارشناسی برای تدریس در دوره ابتدایی و راهنمایی و کارشناسی ارشد برای معلمان دوره متوسطه ضروری است. در کشور ترکیه مسئولیت تربیت معلم به دانشگاهها واگذار شده است و معلمان مدارس ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان ملزم به گذراندن یک دوره تحصیلی چهارساله در دانشگاه و اخذ مدرک لیسانس می‌باشند.

در ایران تربیت معلم بر عهده دانشگاه‌های فرهنگیان (تربیت معلم) است. در نظام تربیت معلم ایران بومی بودن داوطلب در کد رشته محل اعلام شده از شرایط مورد نظر برای پذیرش دانشجو معلمان آمده است در صورتی که در سایر کشورهای مورد مطالعه چنین ملاکی مورد نظر مسئولان نظام آموزشی نبوده است و همواره بر انتخاب برترین افراد از بین داوطلبان تاکید شده است. در نظام تربیت معلم کشورهای فرانسه، فنلاند، استرالیا و سنگاپور داشتن نمرات درخشان تحصیلی در دوره متوسطه یکی از ملاک‌های ورود به تربیت معلم محسوب می‌شود، ولی در ایران داشتن

حداقل معدل کل ۱۵ در دوره متوسطه به عنوان ملاک برای ورود به تربیت معلم لحاظ شده است. در نظام تربیت معلم کشورهای فرانسه، فنلاند، استرالیا، چین و مالزی بر دریافت گواهینامه صلاحیت معلمی پس از گذراندن موفقیت آمیز دروس نظری و عملی و دوره‌های کارآموزی تاکید شده است در صورتی که اکنون در نظام تربیت معلم ایران دریافت گواهینامه صلاحیت معلمی از ملاک‌ها و شرایط ورود به حرفه معلمی نمی‌باشد گرچه در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر این مهم تاکید شده است. در کشور فنلاند در فرایند جذب دانشجو در تربیت معلم به بعد ویژگی‌های شخصیتی داوطلبان نظیر داشتن شخصیت مثبت و مهارت‌های بین فردی عالی و تعهد به شغل معلمی توجه ویژه‌ای شده، در حالی که در ایران و سایر کشورهای مورد مطالعه به این بعد مهم داوطلبان کمتر توجه شده است.

همچنین در کشورهای چین و ترکیه نداشتن سوء پیشینه کیفری یکی از ملاک‌های جذب دانشجو در نظام تربیت معلم آنها محسوب می‌شود در حالی که در سایر کشورهای مورد مطالعه و ایران به این موضوع کمتر توجه شده است.

همان طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود در برخی از کشورها نظیر فرانسه، چین، سنگاپور، مالزی و ایران تربیت معلم بر عهده دانشسراهای مقدماتی و عالی و دانشگاه‌های تربیت معلم است، ولی در کشورهای فنلاند، استرالیا و ترکیه تربیت معلم بر عهده دانشگاههاست. در نظام تربیت معلم کشورهای فرانسه، فنلاند، استرالیا، چین و مالزی بر دریافت گواهینامه صلاحیت معلمی پس از گذراندن موفقیت آمیز دروس نظری و عملی و دوره‌های کارآموزی تاکید شده است در صورتی که اکنون در نظام تربیت معلم ایران دریافت گواهینامه صلاحیت معلمی از ملاک‌ها و شرایط ورود به حرفه معلمی نمی‌باشد. در برخی کشورها نظیر فنلاند در فرایند جذب دانشجو در تربیت معلم به بعد ویژگی‌های شخصیتی داوطلبان نظیر داشتن شخصیت مثبت و مهارت‌های بین فردی عالی و تعهد به شغل معلمی توجه ویژه‌ای شده، در حالی که در ایران و سایر کشورهای مورد مطالعه به این بعد مهم داوطلبان کمتر توجه شده است.

### بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به کمبود پژوهش‌های علمی در زمینه جذب دانشجوی تربیت معلم، انجام پژوهش تطبیقی در این زمینه ضروری است. با انجام پژوهش‌های تطبیقی و با بهره‌گیری از تجارب کشورهای موفق می‌توان به بهبود جذب دانشجو در نظام تربیت معلم ایران کمک شایانی نمود. پژوهش حاضر با هدف مطالعه و مقایسه تطبیقی جذب دانشجو در تربیت معلم کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه به منظور دلالت بر اصلاح فرایند جذب دانشجو در نظام تربیت معلم ایران انجام شد.

نتایج پژوهش نشان داد که در جذب دانشجو در نظام تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه بر ملاک‌هایی نظیر داشتن گواهینامه پایان دوره متوسطه، داشتن عملکرد تحصیلی مطلوب در دوره متوسطه، قبولی در آزمون ورودی دانشگاهها، برخورداری از سلامت جسمانی و روانی داوطلبان، و کسب موفقیت در مصاحبه تشخیص صلاحیت علمی، حرفه‌ای و علائق شغلی داوطلبان تاکید شده است.

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که ملاک‌ها و معیارهای جذب دانشجو در نظام تربیت معلم کشورهای فرانسه، فنلاند، استرالیا، چین، مالزی، سنگاپور، ترکیه و ایران دارای مشابهت‌ها و تفاوت‌هایی است. در همه کشورهای مورد مطالعه، داشتن گواهینامه دیپلم پایان دوره متوسطه، داشتن عملکرد تحصیلی مطلوب در دوره متوسطه، قبولی در آزمون ورودی دانشگاهها، برخورداری از سلامت جسمانی و روانی داوطلبان، و کسب موفقیت در مصاحبه تشخیص صلاحیت علمی، حرفه‌ای و علائق شغلی داوطلبان از معیارهای اصلی جذب دانشجو در نظام تربیت معلم محسوب می‌شود. همچنین نتایج پژوهش حاضر نشان داد که در برخی از کشورها نظیر فرانسه، چین، مالزی و سنگاپور تربیت معلم بر عهده دانش‌سراها و دانشگاههای تربیت معلم است ولی در کشورهای فنلاند، استرالیا و ترکیه مسئولیت تربیت معلم بر عهده دانشگاهها است. در ایران تربیت معلم بر عهده دانشگاه‌های فرهنگیان (تربیت معلم) است. در نظام تربیت معلم ایران بومی بودن داوطلب در کدرشته محل از شرایط مورد نظر برای پذیرش دانشجو معلمان آمده است در صورتی که در سایر کشورهای مورد مطالعه چنین ملاکی مورد نظر مسئولان نظام آموزشی نبوده است و همواره بر انتخاب برترین افراد از بین داوطلبان تاکید شده است. همچنین در نظام تربیت معلم کشورهای فرانسه، فنلاند، استرالیا و سنگاپور داشتن نمرات درخشان تحصیلی در دوره متوسطه یکی از ملاک‌های ورود به تربیت معلم محسوب می‌شود، ولی در ایران داشتن حداقل معدل کل ۱۵ در دوره متوسطه به عنوان ملاک برای ورود به دوره‌های تربیت معلم لحاظ شده است. در نظام تربیت معلم کشورهای فرانسه، فنلاند، استرالیا، چین و مالزی بر دریافت گواهینامه صلاحیت معلمی پس از گذراندن موفقیت آمیز دروس نظری و عملی و دوره‌های کارآموزی تاکید شده است در صورتی که اکنون در نظام تربیت معلم ایران دریافت گواهینامه صلاحیت معلمی از ملاک‌ها و شرایط ورود به حرفه معلمی نمی‌باشد گرچه در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر این مهم تاکید شده است. در کشور فنلاند در فرایند جذب دانشجو در تربیت معلم به بعد ویژگی‌های شخصیتی داوطلبان نظیر داشتن شخصیت مثبت و مهارت‌های بین فردی عالی و تعهد به شغل معلمی توجه ویژه‌ای شده، در حالی که در ایران و سایر کشورهای مورد مطالعه به این بعد مهم داوطلبان کمتر توجه شده است.

بر اساس یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود در جذب دانشجو معلم در دانشگاه فرهنگیان (تربیت معلم)، ویژگی‌های شخصیتی داوطلبان نظیر پشتکار، تاب‌آوری، مهارت‌های میان فردی و انگیزش در فرایند مصاحبه مورد بررسی قرار گرفته، همچنین سلامت روانی آنها از طریق آزمون‌های روان شناختی معتبر مورد بررسی دقیق علمی قرار گیرد. به منظور گزینش افراد اصلح برای تربیت معلم، بومی‌گزینی داوطلبان در کدرشته محل‌های دانشگاه، از منطقه آموزشی یا شهر به استان و استان‌های همجوار گسترش یابد و حداقل سه برابر ظرفیت دانشگاه، داوطلب برای فرایند مصاحبه معرفی شود. با توجه به تجارب موفق کشورهای مورد مطالعه

در تربیت معلم و تاکید سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، دریافت گواهینامه صلاحیت معلمی پس از گذراندن موفقیت آمیز دروس نظری و عملی و کارورزی توسط دانشجو معلمان به عنوان یکی از ملاک‌ها و شرایط ورود به حرفه معلمی و استخدام قطعی مدنظر مسئولان دانشگاه فرهنگیان و وزارت آموزش و پرورش قرار گیرد.

## منابع

- آزمون، جواد. (۱۳۹۴). نظام تربیت معلم تربیت بدنی در سنگاپور. مجله رشد آموزش تربیت بدنی، دوره شانزدهم، شماره ۲، ۲۶-۳۱.
- آقازاده، احمد. (۱۳۸۳). آموزش و پرورش در کشورهای پیشرفته صنعتی (آلمان و انگلیس). تهران: نشر روان.
- الماسی، علی محمد. (۱۳۸۲). آموزش و پرورش تطبیقی، تهران: انتشارات رشد.
- دانشگاه فرهنگیان. (۱۳۹۱). اساسنامه دانشگاه فرهنگیان. تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان
- دانشگاه فرهنگیان. (۱۳۹۵). برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان در افق چشم انداز ۱۴۰۴. تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان
- دشتی، محمد. (۱۳۹۴). تربیت معلم در ایران و جهان. رشد معلم، دوره ۳۴، شماره ۱، ص ۲۸-۳۲.
- سالبرگ، پاسی. (۱۳۹۵). درس‌های فنلاندی. ترجمه علیرضا مقدم و طیبه سهرابی، تهران: انتشارات مرآت
- سمندری، لطف الله. (۱۳۹۶). مقایسه تطبیقی نظام‌های تربیت معلم در کشورهای دنیا (ژاپن، آلمان، فرانسه، انگلستان، چین، مالزی، آمریکا)، در پنج مؤلفه: پذیرش، آموزش، گزینش، استخدام، حقوق و مزایا. مجموعه مقالات سومین همایش ملی تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان.
- سنگری، محمود و آخش، سلمان. (۱۳۹۶). بررسی تطبیقی نحوه جذب و آماده‌سازی دانشجو در مراکز تربیت معلم کشورهای ژاپن، استرالیا و ایران. نامه آموزش عالی، سال ۱۰، شماره ۳۷، ۷-۳۲.
- شعبانی، زهرا. (۱۳۸۳). بررسی تطبیقی برنامه‌های تربیت معلم در برخی از کشورهای دنیا، فصلنامه تعلیم و تربیت، دوره ۷۹، شماره ۳، ص ۱۵۹-۱۲۱.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش.
- صافی، احمد. (۱۳۸۲). تربیت معلم در ایران (گذشته، حال و آینده). فصلنامه تعلیم و تربیت، پژوهشکده تعلیم و تربیت، سال هجدهم و نوزدهم، شماره ۴.
- فراهانی، علیرضا؛ نصر اصفهانی، احمد رضا و شریف، سیدمصطفی. (۱۳۹۱). ارزیابی شیوه‌های انتخاب معلمان ابتدایی در نظام آموزش و پرورش کشور. نشریه علمی پژوهشی فناوری آموزش، سال هفتم، جلد ۷، شماره ۱، ص ۱۲-۲.

فرجاد، محمدعلی.(۱۳۸۲). آموزش و پرورش تطبیقی، جلد اول و دوم، تهران: انتشارات رشد.

گراوند، منیژه و عباسپور، عباس.(۱۳۹۱). مقایسه اثر بخشی معلمان جذب شده از مراکز تربیت معلم و حق التدریس از دیدگاه مدیران مدارس راهنمایی شهر تهران. فصلنامه روان شناسی تربیتی، شماره ۲۴ سال ۸، تابستان ۱۳۹۱.

نامداری پژمان، مهدی.(۱۳۹۷). طراحی الگوی تضمین کیفیت فرایند آموزش و آماده سازی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان. رساله دکتری، دانشگاه تهران، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی.

Bohlander, G & Snell, S. (2004). *Managing human resources*(13 ed). South Western, Thomson, Corporation.

Hamranová, Anežka. (2015). Content analysis of selected Slovak educational journals focusing on the issue of teacher's mental health. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 174 ,pp 2538 – 2542.

Lawrence, Mundia.(2013). Relationship between mental health and teaching: evidence from Brunei Trainee teachers, *International Journal of mental health*, Vol.42, No.2-3,pp 73-98.

Peterson, J. (2002). *Qualities of effective teacher*. Association for supervision and curriculum Development, Alexandria, N.A.

Rikenberg, B. S, M. Ed.(2010).The relation ship between student of teachers and classrooms. Teachers goal toward teaching ,and student rating of teachers effectiveness. Doctoral Dissertation, southern Iliois university.

Stronge, J.(2002). *Qualities of effective teacher*. Association for supervision and curriculum development, Alexandria, N.A.

Terhart. E.(2003). *Teacher EduCation in Germany: Current State and new Perspectives in Studies on Higher Education*. Leland Conely Barrows. Unesco

## **Abstract**

**Comparative Comparison of Student Admissions in Teacher Education System of, France, finish, Austeralia, China, Malaysia, sangapour, Turkey and Iran**

The present study aims to compare and adaptation of student admission to teacher education in developed and developing countries in order to imply improving admission of students in the teacher education system of Iran. This research was a comparative survey. The statistical population of this research includes all books, theses, research reports, articles and quarterly, external databases in the field of teacher education. Among them, a number of comparative education books and a number of papers, thesis papers and research reports that have been written in Iran over the last 15 years have been selected as the statistical sample for analysis. The pattern used in this area is George Bourdy's pattern. The adaptation units in this study were selected from developed countries of France, Finland, Australia, and developing countries of China, Malaysia, Singapore and Turkey. The results of the study showed that in all countries studied, having completed the diploma of high school, passes to entrance exams, acceptance in a scientific interview of determining the teacher's interest and competence, and having physical and psychological health of the criteria for admission of the student in the teacher education system Considered. Based on the results of the study, it is suggested that student admission to teacher education at Farhangian University, personality traits and mental health of volunteers will be evaluated through valid psychological tests. In order to select eligible people, the localization of volunteers from the campus, from the educational district or the city to the province and the neighboring provinces will be expanded and at least three the capacity of the university, the volunteer for the interview process will be introduced.

**Key word:** student admission, teacher education, comparative study

## تربیت معلم و رهبری تحول‌گرا: به سوی نسل چهارم تئوری های رهبری

معصومه مقیمی فیروزآباد<sup>۵۲۳</sup>

احمد محمودزاده<sup>۵۲۴</sup>

### چکیده

هیچ تحولی در جامعه صورت نمی‌گیرد مگر اینکه معلم و دستگاه تعلیم و تربیت در آن نقش اساسی ایفا کند. مراکز تربیت معلم که مطابق سند تحول وظیفه تامین منابع انسانی از سطح ستاد تا مدرسه را بر عهده دارند، نیازمند بیشترین توجهات هستند و یافتن سبک رهبری که متناسب با اهداف آن باشد و به اثربخشی منجر شود، تلاش معقولی است. این پژوهش بر آن است تا نشان دهد تئوری رهبری تحول‌گرا، حاصل گزینش‌های موجه و بهینه بوده و ظرفیت به کارگیری در موقعیت را دارا می‌باشد. این مطالعه را می‌توان از نوع پژوهش‌های هنجاری دانست. داده‌های مورد استفاده حاصل تحلیل محتوای اسناد و مدارک مربوطه، اسناد بالا دستی شامل مبانی نظری سند تحول و اساسنامه دانشگاه فرهنگیان می‌باشد. بر این اساس، تاثیر رهبری تحول‌آفرین بر ۱۴ مقوله احصا شده تبیین گردید و این نتیجه حاصل شد که رهبری تحول‌گرا با ویژگی‌های خاص خود سبب بهره‌وری بالا و مشارکت همگانی و خلق توانمندی و اقتدار جدید در مراکز تربیت معلم می‌گردد، امری که آثار مثبت آن در نسل آینده و کل جامعه تسری خواهد یافت.

**واژگان کلیدی:** تربیت معلم، رهبری تحول‌گرا، سند تحول، اساسنامه دانشگاه فرهنگیان

### مقدمه و طرح مسئله

با توجه به سرعت شتابنده تغییرات و تحولات در تمامی ابعاد علمی، اجتماعی و ... در عصر کنونی سازمان‌هایی موفق خواهند بود که در پاسخ‌گویی به این تحولات حساسیت لازم برخوردار باشند. در سازمان‌های آموزشی که الگوی کلی نهادها و موسسات موجود در جوامع محسوب می‌شوند توجه به موضوع تغییر و نوآوری از اهمیت بیشتری برخوردار است. از آنجا که انسان‌ها محور هر گونه تغییر در سازمان به شمار می‌آیند و این محوریت در سازمان‌های آموزشی به لحاظ ماهیت انسانی آنها پررنگ‌تر است، بنابراین جهت تغییر و نوآوری باید بیشترین سرمایه‌گذاری صرف انسان شود. مراکز تربیت معلم که وظیفه تامین منابع انسانی از سطح ستاد تا سطح مدرسه را بر عهده دارد (سند تحول، ۱۳۹۰، ۳۸۵) و امروزه از شکل سنتی خود خارج شده و به صورت فرایندی پیوسته و ماندگار جلوه‌گر شده است، سزاوار قوی‌ترین و بیشترین توجهات است و این باور وجود دارد

<sup>۵۲۳</sup> - استادیار پردیس نسیمیه دانشگاه فرهنگیان تهران، نویسنده مسئول: mmoghimi110@gmail.com

<sup>۵۲۴</sup> - دانشجوی دکتری- پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش

که کیفیت هر نظام آموزشی در نهایت به کیفیت معلمان آن جامعه وابسته است و هیچ کشوری نمی‌تواند از سطح معلوماتش بالاتر رود (فالان، ۱۹۹۳).

بنابراین در جهان امروز، تعلیم و تربیت معلم از نظر منافع ملی جزء منافع سطح اول محسوب می‌شود (سرکارآرانی، ۱۳۸۹). پویایی نظام آموزش و پرورش نیز وابسته به عوامل مختلفی از جمله داشتن معلمانی توانمند، خلاق، برخوردار از تعهد بالا نسبت به سازمان و دلبسته به کار خود است تا در محیطی سالم و پویا تمام توان خویش و حتی بیشتر از آن را جهت کارایی بیشتر به کار گیرند و تربیت معلم وظیفه تربیت چنین معلمانی را برعهده دارد.

در دورانی که ضرورت ایجاد تحول بنیادین در آموزش و پرورش کشور در عالی‌ترین سطوح مورد تاکید قرار گرفته است و شاهد تدوین اسناد بسیار مهمی از جمله سند نقشه جامعه علمی کشور و سند تحول بنیادین و ... هستیم، اجرایی شدن این اسناد نکته مهمی است که باید به طور ویژه به آن پرداخته شود.

از ویژگی‌های خاص تربیت رسمی در مبانی نظری سند تحول (ص ۲۵۳) تحول آفرینی و هدایت تغییرات اجتماعی است هیچ تحولی چه مثبت، چه منفی در جامعه صورت نمی‌گیرد مگر اینکه معلم و دستگاه تعلیم و تربیت در آن نقش اساسی دارد. (خامنه‌ای، ۱۳۸۴). بنابراین باید تربیت رسمی را چنان سامان داد که افراد در مقابل محیط به جای انفعال، توانایی تغییر در موقعیت خود و دیگران را در خویش بپرورند و این مهم نیازمند تربیت معلمانی است که خود واجد این ویژگیها باشند.

هولم (۲۰۱۱)، از ۵ نسل رهبری نام می‌برد، نسل اول تمرکز بر شخص و نسل دوم تمرکز بر تئوریهایی رفتاری دارد. نسل سوم به موقعیت رهبری (تئوری اقتضایی و موقعیتی) می‌پردازد، نسل چهارم تمرکز دارد بر اینکه رهبران در مورد ارزشها چه فکر می‌کنند و چه انجام می‌دهند؟ (رهبری اخلاقی، رهبری خدمتگزار و تحول آفرین) و نسل پنجم رهبری معنوی.

با تعمیق در مطالعه و بررسی تئوریهای رهبری، تئوری رهبری تحول‌گرا، قرابت زیادی با اهداف و وظایف مراکز تربیت معلم و به طور خاص دانشگاه فرهنگیان دارد. با توجه به اینکه کیفیت فعالیت سازمان، از ابزار نیل به اثربخشی سازمانی است یافتن سبک رهبری که متناسب با اهداف تربیت معلم بوده و به اثربخشی منجر شود کار و تلاشی ضروری است.

این پژوهش بر آن است تاثیر و ارتباط ابعاد تئوری رهبری تحول‌گرا را با آنچه در تربیت معلم به دنبال آن هستیم بررسی و تبیین نماید و به این سوال پاسخ گوید که رهبری تحول‌گرا چه تاثیری در دستیابی به اهداف مراکز تربیت معلم و تربیت معلمان شایسته و در سطح تراز جمهوری اسلامی ایران دارد؟

**مبانی نظری و پیشینه پژوهش**



رهبری فرایند نفوذ در دیگران است به گونه‌ای که آنها با اشتیاق و جدیت در دستیابی به اهداف سازمانی تلاش نمایند. رهبران می‌توانند با القای حس افتخار، اعتقاد و احترام به کارکنان، تعریف مأموریت مشخص، ارائه الگوی مناسب به آنها در کنار ارتقای فرهنگ خطرپذیری، تاکید بر احساسات کارکنان و توجه به خواست و نیاز آنها زمینه را برای افزایش رفتار نوآورانه فراهم سازند.

رهبری تحول‌گرا بخشی از پارادایم جدید رهبری است و بیانگر فرایندی است که افراد را متحول می‌کند و با ارزش‌ها، خصیصه‌های اخلاقی و اهداف بلند مدت در ارتباط است (دوهورتی و دانلیچوک، ۱۹۹۶، ۲۵۸).

اوشاگیمی (۲۰۰۴) معتقد است که اصطلاح رهبری تحول‌گرا برای اولین بار توسط دانتون (۱۹۷۳) به کار رفت اما تا زمانی که کلاسیک‌ها به وسیله برنز آن را به کار نبردند مشهور نشد.

تئوری رهبری تحول‌گرا توسط برتر (۱۹۷۸)، به منظور تمایز بین آن دسته از رهبرانی که روابط قوی و انگیزشی با زیردستان و پیروان برقرار می‌کنند و آن دسته که به طور گسترده‌ای متمرکز بر مبادله یا تعامل برای ایجاد نتایج‌اند به وجود آمد (جنگ و همکاران، ۲۰۰۹، ۵۷۰). ایده برنز توسط باس و اولیو (۱۹۸۵) توسعه داده شد و ابعاد آن شامل نفوذ آرمانی (کاریز ماتیک)، ملاحظات فردی، ترغیب ذهنی و انگیزش الهام‌بخش تعیین شد.

رهبران تحول‌آفرین، خوش‌بینی جاذبه هوش و بسیاری از توانایی‌هایی شخصی را به کار می‌گیرند تا آرمان‌های دیگران را ارتقا دهند و افراد و سازمان را به سمت بالاتری از عملکرد انتقال دهند (Manning, 2003)

در بررسی پیشینه تجربی، پژوهش‌های متعددی در خصوص تاثیر مثبت رهبری تحول‌گرا بر متغیرهای سازمانی مرتبط با اثربخشی صورت گرفته است که قرابت نزدیکی هم با اهداف و وظایف مراکز تربیت معلم دارد.

اسلامی الوارسی و همکاران (۱۳۹۵) پژوهشی با هدف بررسی رابطه سبک رهبری تحول‌گرا با مبانی سازمانی در دفتر مرکزی جهاد دانشگاهی انجام داده‌اند. پژوهش از نظر هدف، کاربردی و نحوه گردآوری داده‌ها توصیفی و از نوع همبستگی است. ابزار تحقیق پرسشنامه رهبری و تعالی سازمانی بوده است و به این نتیجه رسیدند که رابطه سبک رهبری تحول‌گرا و متغیر تعالی سازمانی با ۹۹٪ اطمینان ثابت می‌شود.

اکرادی و همکاران (۱۳۹۴) نیز در پژوهشی مشابه که جامعه آماری آن ادارات آموزش و پرورش استان زنجان می‌باشد، به این نتیجه رسیدند که ارتباط مثبت بین ابعاد پنج‌گانه رهبری تحول‌گرا و متغیر تعالی سازمانی تأیید می‌شود.

حکاک و همکاران (۱۳۹۵)، پژوهش تحلیل اثر رهبری تحول‌گرا در رفتار نوآورانه و توسعه کارآفرینی به منظور ایجاد شایستگی‌های سازمانی پایدار را به روش توصیفی-پیمایشی در کارکنان سازمان تأمین

اجتماعی خرم‌آباد انجام داده‌اند و به این نتیجه رسیده‌اند که سازمان می‌تواند با بهره‌گیری از سبک رهبری تحول‌گرا زمینه رفتارهای نوآورانه و کارآفرینانه را به منظور نیل به شایستگی‌های پایدار فراهم آورد.

میرکمالی و همکاران (۱۳۹۲)، در پژوهش توصیفی همبستگی به بررسی رابطه سبک رهبری تحول‌گرا با خلاقیت معلمان پرداخته‌اند و با توجه به نتایج آزمون همبستگی پیرسون دریافتند که بین رهبری تحول‌آفرین و ابعاد آن (ترغیب ذهنی، نفوذ آرمانی، ملاحظه فردی و انگیزش الهام بخش) با خلاقیت سازمانی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

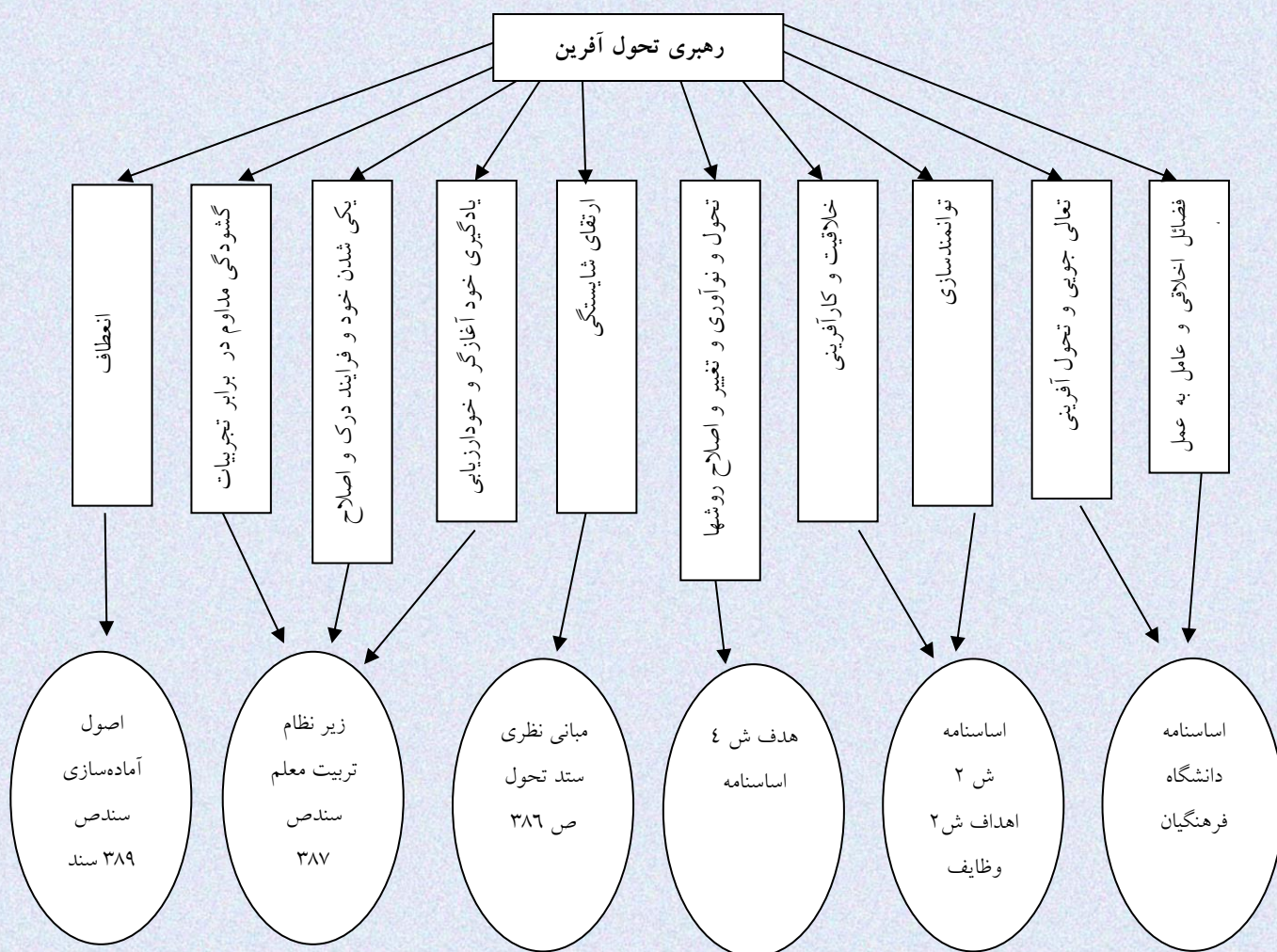
مهرمحمدی (۱۳۹۲) نیز الگوی اجرای مشارکتی برنامه درسی تربیت معلم را به عنوان راهبرد تحول برای تربیت معلم ایران معرفی می‌نماید.

یانگ (۲۰۱۴) به بررسی تاثیر سبک رهبری براعت‌مداد و رضایت شغلی می‌پردازد. سه پرسشنامه رفتارهای رهبری تحول‌آمیز، میزان اعتماد رهبری و رضایت‌مندی شغلی را ۳۴۱ پرسنل از چهار شرکت بیمه تکمیل کردند. مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان داد که اثر رهبری تحول‌گرا بر رضایت شغلی به وسیله اعتماد رهبری متاثر می‌شود.

براون و همکاران (۲۰۱۳)، از طریق تجزیه تحلیل چند سطحی روابط بین رهبری تحول‌گرا، اعتماد به سرپرست و تیم، رضایت شغلی و عملکرد تیم را سنجیده‌اند. پژوهش در نمونه‌ای از ۳۶۰ کارمند از ۳۲ تیم آموزشی انجام شده است و به این نتیجه رسیده است که رهبری تحول‌گرا با رضایت شغلی پیروان در سطح فردی و تیمی و عملکرد تیم رابطه مثبت دارد. مجموع بررسی‌های انجام شده که به بخشی از آنها اشاره گردید نشان دهنده تاثیر مثبت رهبری تحول‌آفرین بر متغیرهایی نظیر خلاقیت، نوآوری، عملکرد بالا، رضایت شغلی و تعالی سازمانی و ... می‌باشد.

### روش‌شناسی پژوهش

از حیث روش‌شناسی این مطالعه را می‌توان مبتنی بر آنچه پژوهش‌هنجاری شناخته شده است، دانست. پژوهش‌هنجاری علائقی همچون فراخ‌اندیشی به جای محدود‌نگریستن، ترکیب به جای تحلیل صرف و به پیش‌راندن به جای انتقاد را نیز متجلی می‌سازد (شورت، ۱۹۹۱، ۲۲۷ به نقل از مهرمحمدی ۱۳۹۲). این پژوهش نیز در صدد است نشان دهد تئوری رهبری تحول‌گرا حامل‌گزینه‌های موجه و بهینه بوده و ظرفیت به‌کارگیری در موقعیت‌ها را دارا می‌باشد. داده‌های مورد استفاده حاصل تحلیل محتوای اسناد و مدارک مربوطه، اسناد بالادستی شامل سند تحول بنیادین و اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، می‌باشد. مهمترین متغیرهای مرتبط با مراکز تربیت معلم و در ارتباط با اهداف و وظایف آنها شنا سایی، سپس با ابعاد مختلف رهبری تحول‌گرا تطبیق داده شده و مناسبت آنها تبیین می‌گردد.



۱- چهارچوب مفهومی پژوهش

۱- تاثیر رهبری تحول گرا در ایجاد خلاقیت

دومین هدف از اهداف دانشگاه فرهنگیان که در اساسنامه دانشگاه آمده است عبارت است از توانمندسازی و تربیت منابع انسانی و ارتقای شایستگی‌های عمومی، تخصصی و حرفه‌ای با تاکید بر پرورش انسان‌های متقی، کارآفرین، خودباور، خلاق و ...

خلاقیت از مهمترین عوامل موفقیت سازمان بوده و یک مزیت رقابتی به شمار می‌رود که می‌تواند در سایه رهبری تحول آفرین پدیدار گردد. مراکز تربیت معلم نیاز به افراد خلاق و نوآور دارند چرا که این مراکز نقش بسیار مهمی را به لحاظ تعلیم و تربیت نیروی انسانی متعهد و کارآمد برای پرورش نسل آینده ایفا می‌نمایند.

پژوهش‌های متعددی از تباطو مثبت و معنادار رهبری تحول آفرین و خلاقیت کارکنان را به اثبات رسانده است از جمله رستمی (۱۳۹۰)، تابلی و همکاران (۱۳۹۰)، الزواره (۲۰۱۱)، هاک و همکاران (۲۰۱۰). از آنجا که رهبران تحولی رابطه حمایتی قوی با کارکنان دارند واز کار آنها حمایت می‌کنند، پیروان به هماهنگ شدن با اهداف سازمان مشتاق می‌شوند و اعتماد بین رهبر و پیرو به وجود می‌آید و در نتیجه پیروان تلاش می‌کنند کارهای خود را از راه جدیدی انجام دهند و خلاقیت افزایش یابد.

## ۲- تاثیر رهبری تحول‌گرا در توانمندسازی و ارتقای شایستگی و تقویت خودباوری

برتر (۱۹۷۸) رهبری تحول آفرین را به عنوان فرایندی می‌داند که رهبران و پیروان یکدیگر را توانمند کرده تا به سطح بالایی از انگیزش و روحیه برسند (به نقل از الحسینی، ۲۰۰۶).

میرکمالی (۱۳۸۵)، معتقد است در رهبری تحولی، رهبر، علائق و منافع پیروان را توسعه می‌دهد و در آنها احساس آگاهی و پذیرش نسبت به اهداف و مأموریت‌ها به وجود می‌آورد.

کانگر (۱۹۸۹)، ابعد رهبری تحول آفرین را توانمندسازی دیگران، ایجاد ارتباطات موثر، ترویج تعهد و اعتمادسازی درک موقعیت و طراحی دیدگاه می‌داند. از دیدگاه کوزز و پوسنر (۱۹۹۵) نیز توانمندسازی دیگران از ابعاد رهبری تحول آفرین می‌باشد. توانمندسازی کارکنان، شایستگی را نیز ارتقا می‌دهد و احساس شایستگی را به دنبال دارد توماس و ولستوموس (۱۹۹۰)، اسپرینتز (۱۹۹۵)، میشر (۱۹۹۹)، احساس شایستگی را از ابعاد توانمندسازی می‌دانند. وقتی افراد توانمند می‌شوند، احساس خودکارآمدی می‌کنند. نه تنها احساس شایستگی بلکه احساس اطمینان می‌کنند که می‌توانند کار را با کفایت انجام دهند.

## ۳- تاثیر رهبری تحول‌گرا در تحول و نوآوری، تغییر و اصلاح روشها و برنامه‌ها و انعطاف

رهبران تحول‌گرا می‌توانند با القای حس افتخار، اعتقاد و احترام به کارکنان، تعریف مأموریت مشخص و ارائه الگوی مناسب به آنها در کنار ارتقای فرهنگ خطرپذیری، تاکید بر احساسات کارکنان و توجه به خواست و نیاز آنها، زمینه را برای افزایش رفتار نوآورانه فراهم سازند. یک رهبر تحول‌گرا، تغییر را در کل سازمان القا کرده و چشم‌اندازی برای مدیران و کارکنان خلق می‌کند (مطلبی اصل، ۱۳۸۶).

چهارمین هدفی که در اساننامه دانشگاه فرهنگیان به آن اشاره شده است عبارت است از ایجاد تحول و نوآوری در تربیت معلم کشور و تغییر، اصلاح و ارتقای روشها و برنامه‌های آموزشی و پژوهشی تربیت معلم. در مبانی نظری سند تحول (ص ۳۸۹) آمده است که برنامه‌های آماده‌سازی مربیان باید از انعطاف لازم برخوردار و امکان دستیابی و توسعه هویت حرفه‌ای مبتنی بر نظام معیار اسلامی را برای یکایک مربیان متناسب تفاوت‌های فردی و ... فراهم نماید.

تغییر و نوآوری در سازمان آموزشی نیاز به تحول باورها دارد و اساساً ماهیت کار آموزش تغییر است. رهبرانی با سبک رهبری تحول‌گرا با استفاده از ترغیب ذهنی پیروانشان و تحریک افکار نوآور آنان جو سازمانی انعطاف‌پذیری را به وجود می‌آورند که احساس کارکنان را به چالش کشیده و آنها را وامی‌دارد که در جستجوی دیدگاه‌های جدید نوآورانه در شغلشان باشند (گموسولوگو و یسلو، ۲۰۰۹، ۴۶۸)

#### ۴- تاثیر رهبری تحول‌گرا در ایجاد گشودگی مداوم در برابر تجربیات جدید و توسعه هویت

هامفریز (۲۰۰۵)، بیان می‌دارد که رهبران تحول‌گرا دلایلی را برای پیروان خود ارائه می‌دهند تا ادراک خودشان را نسبت به انجام اعمال و ارزش‌ها و نگرش‌های خودشان تغییر دهند و جریانی از ایده‌های جدید و چالش برانگیز برای زیردستان فراهم می‌کنند. پیروان را تحریک می‌کنند که درباره راههای جدید فکر کنند. رهبران تحولی می‌توانند از طریق تشویق پیروان خود به انتقادی فکر کردن باعث شوند که آنها رویکردهای جدیدی برای حل مسئله جستجو کنند. همچنین این رهبران ضمن توجه به نیازهای مختلف پیروان، آنها را شناسایی کرده و از این طریق پتانسیل پیروان را افزایش می‌دهند (بونو و جوج، ۲۰۰۳).

#### ۵- تاثیر بر یکی شدن خود و فرایند درک و اصلاح موقعیت

رهبران تحول‌آفرین اطلاعات مهمی راجع به ماموریت، اهداف و استراتژی ارائه می‌دهند. این مسئله کارکنان را نسبت به اهمیت و ارزش شغلی آنان و اینکه چگونه به موفقیت سازمان خود کمک می‌کنند، آگاهی می‌سازد. (حسن پور و همکاران) زمانی که کارکنان درک صحیحی از اینکه سازمان در کجا قرار دارد و چگونه وظایف آنها به موقعیت سازان کمک می‌کنند داشته باشند، انتظار می‌رود این امر به یکی شدن اهداف فرد و سازمان و درک و اصلاح موقعیت منجر شود.

#### ۶- تاثیر رهبری تحول‌گرا بر یادگیری خودآغازگر و خود ارزیابی

یکی از رویکردهای زیر نظام تربیت معلم، توجه به موقعیت است که نیازمند یادگیری خود آغازگر و ارزیابی مداوم عملکرد خود براساس نظام معیار اسلامی است.

رهبری تحول‌گرا نیز زمانی شکل می‌گیرد که رهبر، علائق کارکنانش را ارتقا و توسعه بخشد، آگاهی و پذیرش برای ماموریت و مقصد گروه را ایجاد کند و کارکنان را به دیدن فرا سوی منافع خویش برای منفع گروه برانگیزاند (ستونه و همکاران، ۲۰۰۳، ۹) و در تعریفی دیگر رهبری تحول‌گرا پیروان را برای بالا بردن

سطح خلاقیت فردی و خود شکوفایی برای بسط علایق تیمی، گروهی و سازمانی و جامعه تشویق و کمک می‌کند (یانمارنیوو همکاران، ۲۰۰۵، ۸۸۷)

#### ۷- تاثیر رهبری تحول‌گرا در برخورداری از هیات علمی و مدیران آراسته به فضائل اخلاقی اسلامی، عامل به عمل صالح و تعالی جو

رهبر تحول‌گرا چشم اندازی را به شیوه‌ای جذب و روشن شکل می‌دهد و چگونگی رسیدن به آن چشم‌انداز را بیان می‌کند (بنابراین تعالی جوست)، با اعتماد به نفس و خوش‌بینی عمل می‌کند و این اطمینان را به کارکنان نیز انتقال می‌دهد، ارزشها را با اقدامات نمادین تاکید می‌کند، با الگو بودن هدایت می‌کند و کارکنان را برای رسیدن به چشم انداز توانمند می‌سازد، در واقع این عامل زمانی رخ می‌دهد که رهبر به پیروان خود در راستای رسیدن به نیازهای مطلوب‌شان خدمت می‌کند و در جهت توسعه بالقوه افراد تلاش می‌کند (هوروتیز و همکاران، ۲۰۰۸، ۵۴)

بنابراین رهبر تحول‌گرا، دارای ویژگی‌های اخلاقی مثبت است و چون نقش الگویی ایفا می‌کند بنابراین باید عامل به عمل باشد. چرا که رهبری تحول‌آفرین از طریق گفتار و کردارش تحول ایجاد می‌کند و نفوذ فراوانی در میان پیروانش دارد.

#### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تاثیر و ارتباط رهبری تحول‌آفرین و اهداف و وظایف و رویکردهای مراکز تربیت معلم صورت گرفت. ابتدا اساننامه دانشگاه فرهنگیان و مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به عنوان جامعه آماری پژوهش مورد مذاقه و بررسی قرار گرفت و براساس آن ۱۴ کد احصا گردید. سپس با رجوع به مبانی نظری و پژوهشهای صورت گرفته مرتبط با سبک رهبری تحول‌آفرین ارتباط و تاثیر رهبری تحول‌گرا با موارد ذکر شده تبیین گردید. نتایج، حاکی از آن است که ابعاد رهبری تحول‌گرا در تمامی مقوله‌های احصا شده نقش آفرینی می‌کند.

رهبران تحول‌آفرین در صددند تا با خلق ایده‌ها و چشم‌اندازه‌های جدید، مسیر تازه‌ای از رشد و شکوفایی را فرا روی سازمان قرار دهند و این برای مراکز تربیت معلم که نیازمند نوآوری و تغییر و تحول است بسیار حائز اهمیت است. همچنین آنها با ایجاد تعهد و اشتیاق وافر در بین مدیران و کارکنان، اعضای سازمان را برای ایجاد تغییرات بنیادین و تحول در ارکان و شالوده سازمان به منظور کسب توانمندیهای لازم جهت حرکت در مسیر جدید و فتح قله‌های بالاتر عملکرد آرمانی بسیج نمایند (سنجقی، ۱۳۸۰).

در بعد ملاحظه فردی، رهبر تحول‌گرا به تفاوت‌های فردی پیروان اهمیت می‌دهد و به منظور مرآوده با افراد برای رشد و توسعه توانایی‌های آنها وقت صرف می‌کند. این عامل در برگیرنده مراتب دلسوزی و

اهتمام وافر رهبر در خصوص توجه جدی به خواسته‌های پیروان و تلاش به منظور رشد و شکوفایی هر چه بیشتر آنان است (نوردوس ۲۰۰۱ به نقل از قادری، ۱۳۸۸) این ویژگی در مراکز تعلیم و تربیت و به خصوص تربیت معلم بسیار جدی و ضروری است.

در مجموع، باید گفت از مزایای رهبری تحول‌گرا امکان تلفیق با دیگر سبک‌های رهبری است که امتیاز مهمی محسوب می‌شود. رهبر تحول‌گرا با ویژگی‌هایی همچون، ارتقای انگیزه کارکنان به طریق آگاه‌سازی و ترسیم شفاف از اهداف و مأموریت سازمان، الهام بخش بودن از طریق گفتار و رفتار، توجه به میزان ارزش‌آفرینی پس از تحول، دارا بودن دیدی فراتر از هنجارهای موجود و درک عمیق از تحولات محیطی، توجه به احساسات و عواطف و افزایش هوش عاطفی خود و دیگران و نهایتاً نفوذ مطلوب بر دیگران باعث بهره‌روی بالا و مشارکت همگانی و خلق توانمندی و اقتدار جدید و رای توانمندی‌های قبلی سازمان می‌شود. امری که اگر در مراکز تربیت معلم به وقوع بپیوندد آثار مثبت آن در نسل آینده و کل جامعه تسری خواهد یافت.

#### منابع:

اساسنامه دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۱)، معاونت آموزشی و پژوهشی دانشگاه فرهنگیان  
اسلامی الوارسی، فاطمه، تیورنژاد، کاوه، نعیمی ثابت امیررضا (۱۳۹۵)، بررسی رابطه سبک رهبری تحول‌گرا با تعالی سازمانی در جهاد دانشگاهی، مدیریت فرهنگ سازمانی، ش ۲.

اکرادی، احسان، محمدنیا یاسر، عباسی مجتبی (۱۳۹۴)، رابطه سبک رهبری تحول‌گرا با تعالی سازمانی در اردارات آموزش و پرورش استان زنجان، پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی، ش ۴.

سرکار آرانی، محمد رضا (۱۳۸۹). اصلاحات آموزش ومدرن سازی با تاکید بر مطالعه تطبیقی آموزش وپرورش ایران وژاپن .تهران :روزنگار

تابلی، حمید، تیرگر، هدایت الله، مظفری، لیلا، مرتضوی، حمید، مهرابی فر، فاطمه (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین سبک رهبری تحول آفرین و خلاقیت کارکنان در سازمانهای دولتی شهرستان نیریز. ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، شماره دوم.

حسن پور، اکبر، عباسی، ظبیه، نوروزی، مجتبی (۱۳۸۸). بررسی نقش رهبری تحول آفرین در توانمند سازی کارکنان، پرتال جامع علوم انسانی.

حکاک محمد، شریعت نژادعلی، ساعدی عبدالله (۱۳۹۵)، تحلیل اثر رهبری تحول‌گرا در رفتار نوآورانه و توسعه کارآفرینی به منظور ایجاد شایستگی‌های سازمانی پایدار، فصلنامه مطالعات منابع انسانی، ش ۲۲  
حضرت آیت الله خامنه ای، سید علی (۱۳۸۴). بیانات در دیدار فرهنگیان استان کرمان.

رستمی، ساسان (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین رهبری تحول آفرین مدیران و خلاقیت معلمان مدارس راهنمایی شهرستان ممسنی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.

سنجقی، محمد ابراهیم (۱۳۹۰). تحلیلی بر ماهیت وابعاد نظریه رهبری تحول آفرین، فصلنامه علمی - پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء (س). سال یازدهم، شماره ۳۷

قادری، اسماعیل (۱۳۸۸). رهبری تحول آفرین رکن اصلی در توسعه و ارتقای هوش سازمانی، مجله عصر مدیریت، سال چهارم، شماره دوازدهم

مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰)، شورایعالی انقلاب فرهنگی

مطلبی اصل، صمد (۱۳۸۶)، رهبری تحول آفرینی در سازمان‌ها، یک مدل متاثر از محیط، ماهنامه تدبیر، ش ۱۸۱.

مهرمحمدی محمود (۱۳۹۲)، برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرای مشارکتی آن، راهبرد تحولی برای تربیت معلم ایران، دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ش ۱.

میرکمالی، حمد، شاطری کریم، یوزباشی علیرضا (۱۳۹۲)، تبیین نقش رهبری تحول آفرین در گرایش به خلاقیت سازمانی، در فصلنامه نوآوری و ارزش آفرینی، ش ۳.

میر کمالی، سید محمد (۱۳۸۵). رهبری و مدیریت آموزشی، تهران، انتشارات یسپرون چاپ هفدهم



- Al-husseini, Abdel-mahdi(2006). The impact of transformational leadership and empowerment on project management, A Dissertation presented in partial fulfillment of the requirements for the degree doctor of management in organizational leadership
- Alzawahreh, A.A.(2010). Transformational leadership of superiors and creativity level among faculty members in jordanian universities.<http://www.seairweb.info> .9(1),125
- Bass,b.m,(1985). Leadership and performance beyond expectations. New York ,ny : freepress.
- Bono, j.e,& judge,t .a .((2003), self-concordance at work :toward understanding the motivational effects of transformational leadership ,Academy of management journal , 46 : 554-571
- Brauns,c , peus,s weisweiler, dfrey , trans for mational leader ship , job satis faction, and team performance: amultilevel mediation model of trust (2013), Elsevier.
- Burke, s, & Collins, k .(2001). Gender differences in leadership styles and management skills. Women in management review. 16.244-456.
- Congerj.a: leadership: the art of empowering others: the academy of management executive, 3(1).1989.
- Doherty ay & donylchuk, ke (1996). Trans formational and transactional leadership in interuniversity athletics management . jornal of sport manage.vol 10.pp: 254-268.
- Fail.holm. (2011).leadership and cultre of trust.praeger Westport, ct.25-42
- Fullan,m.g (1993).why teachers must become change agents. The professional teacher. No 8, p12-17
- Gong, y, huang, j.c, & farth, j.l.(2009). Employee learning orientation, transformational leadership , and employee creativity: the mediating role of employee creative self-efficacy. Academy of management journal,52 ,765-778
- Gumusluoglu, lale, and ilsev, arzu. (2009). Transformational leadership, creativity, and organizational innovation. Journal of business research 62 , 461-473.
- Hag, inam ul, ahmad ali, Muhammad umer azeem , syed tahir hijazi , tahir masood qurashi. Abdul quyyum(2010).mediation role of employee engagement in creative work process on the relationship of transformational leadership and employee creativity. European journal of economics, finance and administrative, issue 25.
- Horwitz, i.b , Horwitz,s.k, daram, p, brandt, m.l, brunicardi, f.c. and awad,s.s(2008). Trans formational, transactional and passive-avoidant leadership questionnaire and implications for improving surgical education curriculums, journal of surgical research, 148,pp49-56.
- Humphreys, john h((2005). Contextual implications for transformational and servant leadership, management decision, vol.43 no.10 pp.1410-1431.

Jung, d. vammario, f. j. & lee, j. k. (2009). Moderating role of subordinates' attitudes on transformational leadership and effectiveness: a multi-cultural and multi-level perspective. *Leadership quarterly*, 20, 586-603.

KOUZES J.M, POSNER B.Z : THE LEADERSHIP CHALLENGE, JOSSEY-BASS SAN FRANCISCO, CA, 1995.

Mishra a.k, Spreitzer g.m. explaining how survivors respond to downsizing: the roles of trust, empowerment, justice, and work redesign, *the academy of management review*, 23 (3). 1999.

Thomas k, w., Velthouse b.a, cognitive elements of empowerment: an interpretive model of intrinsic task motivation, *academy of management review* 15(4), 1990.

Y. F. Yang, *psychological reports*, 2014, journal. sagepub. Studies of transformational leadership: evaluating two alternative trust and satisfaction.

-Stone A. Gregory, Russell f. Robert, Patterson Kathleen (2003), transformational versus servant leadership- A difference in leader focus, *servant leadership roundtable*, October, pp1-15.

-Vammario, F.J. Dionne, S.D. Chun J.U. and Anseureau, F., (2005). Leadership and levels of analysis: A state-of-the-science review. *The*