دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی
سال اول، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۳۹۲، ۲۶-۵

Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.1 (1); 2013, 5-26

# برنامه‌درسی تربیت معلم و الگوی اجرائی مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران

# Teacher Education Curriculum and Its Collaborative Implementation Model: A Transformative Strategy for Teacher Education in Iran

**محمود مهرمحمدی**[۱]

چکیده: این مقاله به مبحث تربیت معلم از منظر چالش‌برانگیز ساختار برنامه‌درسی تربیت معلم و اجرای آن اختصاص دارد. در این زمینه مواضع گوناگونی ابراز می‌شود که این گونه‌گونی امر تربیت معلم را به لحاظ نظری و به تبع آن در عمل با بحران مواجه کرده است. این وضعیت خاص ایران نیست. بنا به شواهد موجود، در سطح جهان نیز پژوهش‌های به عمل آمده هنوز نتوانسته‌اند به روشنی نشان دهند که کدام برنامه‌درسی تربیت معلم و با کدام ساختار از اثر بخشی بیشتری برخوردار است و قادر است معلمان توانمندتر و موفق‌تری را به کلاس‌های درس گسیل نماید. موقعیت مساله‌ای این مقاله در ایران را به شکل دقیق‌تر می‌توان با استفاده از کلید واژه «تمامیت‌خواهی» توضیح داد. از یکسو، اصحاب آموزش و پرورش در تلاش هستند که این دستگاه را به عنوان یگانه نهاد صالح برای تربیت معلم معرفی نمایند و برای متقاعد ساختن مراجع سیاستگذار نیز از هیچ کوششی فروگذار نکرده‌اند. اقدام برای تاسیس دانشگاه ویژه تربیت معلم (یا دانشگاه ویژه فرهنگیان) با حمایت شورایعالی انقلاب فرهنگی، با فرض عهده‌دار شدن مسئولیت تام و تمام تربیت معلم در ابعاد مختلف توسط آن، مهم‌ترین مظهر این سیاست تمامیت‌خواهانه و بخشی‌نگر است. از سوی دیگر، گروهی از صاحبنظران دانشگاهی از ایده رقیب و بدیلی حمایت می‌کنند که تمامیت‌خواهانه به دنبال استقرار همه جانبه تربیت معلم در دانشگاه‌ها و به ویژه دانشگاه تربیت معلم تهران هستند و نهاد آموزش و پرورش را فاقد صلاحیت جزئی و کلی برای ورود به این عرصه معرفی می‌نمایند.

مدعای اصلی این نوشتار بدین ترتیب آن است که در کشاکش این دیدگاه‌های تمامیت خواهانه باید به دنبال راهبردی بود که جایگاه تربیت معلم را به دنبال یک رخداد خطیر ملّی و فرابخشی به رسمیت شناخته و برای اجرای برنامه‌درسی تربیت معلم با توجه به این ویژگی‌ها تعیین تکلیف نماید. الگوی مشارکتی پیشنهادی با توجه به مولفه‌های اساسی برنامه‌درسی تربیت معلم ارائه شده است و از تقسیم کار حمایت می‌کند.

**کلیدواژه‌ها**: تربیت معلم، برنامه درسی، اجرا، آموزش و پرورش، آموزش عالی، تقسیم کار ملی، بخشی نگری.

**M. Mehrmohammadi (Ph.D)**

**Abstract**: This article engages the reader with a critical and challenging issue in teacher education domain. The issue chosen is the structure of the program which extends itself quite naturally to the issue of implementation in terms of institutions involved. The author argues that although there is no definite answer to the question of which pre-service teacher education program assures training of effective teachers, a viable teacher education curriculum should consist of four elements, together forming an image of a square. The four elements are described as: content (disciplinary) knowledge component, general educational knowledge component, content specific professional knowledge coupled with practicum and induction, which refers to a one year monitoring and coaching of novice teachers. The four-sided program needs to be implemented in a cooperative spirit which involves the higher education sector and public education sector, thus depicting a cross-sectoral picture of the task of teacher education. The first two components come naturally under the expertise of universities and the last two are components for which the public education sector is better prepared.

The implementation scheme discussed in the article presents a serious challenge to the current thinking and policy direction in Iran which has recently rested the case for teacher education by awarding all the responsibilities to the public education sector and exempting the higher education from performing any meaningful role in this respect. The policy has manifested itself in the 2012 enactment of a legislature authorizing the establishment of a single university run by ministry of education to assume the full responsibility for teacher education.

**Keyword**: teacher education, curriculum, implementation, education, higher education, factionalism.

۱. استاد دانشگاه تربیت مدرس، mehrmohammadi_tmu@hotmail.com

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۰۹/۱۳؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۲/۰۴/۱۹

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

**مقدمه و بیان‌مسئله**

چالش تعیین ساختار یا اجزاء و اضلاع اصلی برنامه درسی تربیت معلم پیش از خدمت و نسبت مستقیمی که با فرایند اجرا و کیفیت عملیاتی ساختن آن دارد موضوع مقاله حاضر است. در این زمینه مواضع گوناگونی ابراز می‌شود که این مواضع در حال حاضر امر تربیت معلم در ایران را به لحاظ نظری و به تبع آن در عمل با بحران مواجه کرده است[۱]. این وضعیت خاص ایران نیست. بنا به شواهد موجود در سطح جهان نیز پژوهش‌های به عمل آمده هنوز نتوانسته‌اند به روشنی نشان دهند که کدام برنامه درسی تربیت معلم و با کدام ساختار از اثر بخشی بیشتری برخوردار است و می‌تواند معلمان توانمندتر و موفق‌تری را به کلاس درس گسیل نماید (برای نمونه مراجعه شود به Cochran-Smith and Zeichner, 2009 و Craig and Ross, 2008 ). لذا الگو یا ساختار برنامه درسی پیشنهادی و نوع اجرای متناظر با آن که در این مقاله مورد بحث قرار گرفته عمدتاً به پشتوانه نظری و منطقی مستظهر است و منتقدین هم در مقام نقد و ارزیابی باید تاکید خود را بر همین منظر قرار دهند. به دیگر سخن شواهد عینی و تجربی برای حمایت از این نگاه اگر نایاب نباشد دست کم کمیاب است و با اتکاء به این گونه شواهد نمی توان به نتیجه گیری و قضاوت نهائی دست زد.

برای فهم بهتر این وضعیت چالش برانگیز در ایران، کافی است توجه کنیم که در نظام آموزشی ما از یک سو اصحاب آموزش و پرورش در تلاش هستند که این دستگاه را به عنوان یگانه نهاد صالح برای تربیت معلم معرفی نمایند و برای متقاعد ساختن مراجع سیاستگذاری نیز از هیچ کوششی فروگذار نکرده‌اند. اقدام برای تاسیس دانشگاه ویژه تربیت معلم (یا دانشگاه فرهنگیان، راهکار ۱/۱۱ سند تحول بنیادین[۲]) با حمایت شورایعالی انقلاب فرهنگی مهم‌ترین

---

۱. این قضاوت از دید برخی تا پیش از تصویب اساسنامه دانشگاه فرهنگیان صحیح بوده است و با تصویب این قانون در واقع چالش‌ها بر طرف شده و تربیت معلم جریان روشن و مشخصی پیدا کرده است. از دید برخی دیگر از کارشناسان، که نگارنده نیز خود را در عداد آنها می‌داند، تصویب این اساسنامه حکایت از وارد شدن مراجع قدرت به صحنه و فیصله دادن به بحث با اتکاء به اهرم‌های قانونی است. حال آنکه این مصوبه خود به مظهر و نماد اِشکالی بدل شده است که همان یکجانبه نگری و تمامیت‌خواهی از جانب آموزش و پرورش است و موضوع اصلی این مقاله نیز تبیین اشکالات این رویکرد به امر ملّی تربیت معلم می‌باشد.

۲. البته در ادامه راهکار ۱۰/۱۱ سخن از «مشارکت دانشگاه‌های برتر در امر تربیت تخصصی، حرفه‌ای و دینی معلمان، کارشناسان و مدیران با همکاری دانشگاه فرهنگیان» به میان می‌آورد که یا باید آن را حمل بر تناقض گوئی کرد (چون ظاهراً آمادگی دارد در تمامی ابعاد دانشگاه فرهنگیان یا آموزش و پرورش را صرفاً به یک همکار تقلیل دهد) یا اینکه عبارت را مغشوش و نارسا دانست (سند راهبردی تحول، شورایعالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰).



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

مظهر این سیاست تمامیت خواهانه و بخشی‌نگر است[1]. از سوی دیگر گروهی از صاحبنظران دانشگاهی از ایده رقیب و بدیلی حمایت می‌کنند که تمامیت خواهانه به دنبال استقرار همه جانبه تربیت معلم در دانشگاه ها و به ویژه دانشگاه تربیت معلم تهران که به تازگی به خوارزمی تغییر نام داده است هستند و نهاد آموزش و پرورش را فاقد صلاحیت جزئی و کلی برای ورود به این عرصه معرفی می‌نمایند.

به باور نگارنده در این مقام یعنی اهتمام به تربیت معلم، تمامیت‌خواهی فاقد توجیه و غیرموجه است. چرا که امر تربیت معلم و اجرای برنامه‌های درسی آن پیچیده‌تر از آن است که بتوان برای آن نسخه‌های این چنینی پیچید. چنانچه این پیچیدگی و چند وجهی بودن امر تربیت معلم احراز شود، تقسیم کار ملّی و استفاده بهینه از کلیه ظرفیت‌های ملّی به ویژه در حوزه آموزش و پرورش و آموزش عالی به عنوان یک راهبرد اجتناب ناپذیر جلوه‌گر خواهد شد. اگر طرفداران الگوهای تمامیت خواهانه دید خود نسبت به ابعاد اساسی برنامه‌درسی تربیت معلم را توضیح دهند روشن خواهد شد برای تحقق این ابعاد نمی‌توان تنها به ظرفیت‌های بالفعل یا بالقوه یکی از دو نهاد آموزش و پرورش و آموزش عالی متوسل شد، بلکه باید بر هم‌افزائی و مشارکت آنها در قالب یک الگوی تازه تأکید و تمرکز داشت. صاحب این قلم ابعاد چهارگانه‌ای را برای برنامه‌درسی تربیت معلم به عنوان چارچوب مفهومی قابل دفاع می‌داند و در این چارچوب دو بعد نخست را ذیل ماموریت‌های ذاتی دانشگاه‌ها دانسته و در نتیجه مسئولیت آن را به طور طبیعی متوجه آموزش عالی می‌داند. دو بعد دیگر نیز در زمره ماموریت‌های آموزش و پرورش قلمداد شده و به طور طبیعی مسئولیت آن متوجه آموزش و پرورش است. عناوین ابعاد چهارگانه یا «چهار ضلعی تربیت معلم» که در ادامه درباره هر یک توضیحات مبسوطی ارائه خواهد شد عبارتند از:

- تربیت تخصصی/ نظری
  - ۱- دانش محتوائی
  - ۲- دانش تربیتی عام

۱. این دانشگاه علاوه بر تربیت معلمان مورد نیاز آموزش و پرورش من البدو الی الختم، عهده دار مسئولیت ضمن خدمت معلمان فعلی و ارائه آموزش‌های حرفه‌ای و تربیتی به دانش آموختگان رشته‌های مختلف علمی که قرار است جذب آموزش و پرورش بشوند نیز می‌باشد.

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

- تربیت حرفه‌ای

۳- دانش محتوی[1]/ تربیتی توام با کارورزی[2]

۴- برنامه آغازین ورود به حرفه معلمی[3]

از حیث روش شناسی این مطالعه را می‌توان مبتنی بر آنچه پژوهش هنجاری[4] شناخته شده است، دانست (شورت،۱۹۹۱). هدف این نوع پژوهش در حوزه برنامه درسی از جمله در ارتفاع بخشیدن به اندیشه جاری و برانگیختن قوه تصور از طریق ارائه برنامه درسی مبتنی بر هنجارهای بدیل است. پژوهش هنجاری علائقی همچون فراخ اندیشی به جای محدود نگریستن، ترکیب به جای تحلیل صرف و به پیش راندن به جای انتقاد را نیز متجلی می‌سازد (همان، ص ۲۲۷). در میان چالش‌هائی که تدوین برنامه درسی از این منظر دارد آن است که پژوهشگر بتواند نشان دهد پیشنهاد او به نحوی حامل گزینش‌های موجه و بهینه بوده و ظرفیت بکارگیری در موقعیت مورد نظر را نیز دارا می‌باشد (همان، ص ۲۲۹). نگارنده تلاش کرده است با رعایت چنین استانداردهائی پیشنهاد الگوی برنامه‌درسی تربیت معلم را ارائه نماید. داده‌های مورد استفاده حاصل تحلیل محتوای اسناد و مدارک مربوطه در ایران، استناد به تجارب برخی کشورهای دیگر در این زمینه و همچنین مراجعه به اندیشه‌های صاحبنظران برجسته در این حوزه بوده است.

**ارائه شواهد و مستندات دال بر وجود بحران و مساله (از منظر آموزش و پرورشی آن)**

از منظر و موضع آموزش عالی البته منبع مکتوب و مدونی که به تبیین و توجیه این موضع تمامیت خواهانه بپردازد در دسترس محقق نبوده است[5]. گرچه حامیان اطلاق عنوان تربیت معلم به برخی دانشگاه‌ها و در رأس آنها دانشگاه تربیت معلم تهران چنین تفکری را نمایندگی می‌کنند[6]. اما موضع یک جانبه نگر و تمامیت خواهانه طرف آموزش و پرورش از شواهد و مستندات مکتوب برخوردار است که می‌توان با استناد به آن به شرح و بسط موضوع پرداخت.

1. Pedagogical Content Knowledge (PCK)
2. Practicum/ internship
3. Induction
4. Normative inquiry

۵. استاد علی شریعتمداری از پیشکسوتان حوزه تعلیم و تربیت کشور را می‌توان نماینده شناخته شده این طرز تفکر قلمداد کرد (گفتگوهای شخصی با نگارنده).

٦. نگارنده به همین دلیل از تغییر نام دانشگاه تربیت معلم، که حامل پیام ضمنی یا صریحی که همسو با مدعای انحصار طلبانه است، به نامی دیگر که اخیرا اتفاق افتاده است حمایت می‌کند.



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

مستند مورد اشاره از جمله در ویراست پنجم «طرح جامع منابع انسانی آموزش و پرورش در افق چشم انداز» است که در آبان ۱۳۸۹ تدوین شده و از طریق دبیرخانه شورایعالی آموزش و پرورش برای نظرخواهی نزد صاحبنظران فرستاده شده است. نگارنده نیز یکی از دریافت کنندگان این طرح بوده است. این مجموعه گرچه مصوب نبود اما به خوبی بخشی‌نگری حاکم بر آموزش و پرورش را نمایندگی می‌کرد. این مدعا را با تحلیل ذیل می‌توان مستند ساخت:

در فصل دوم طرح یاد شده که به تبیین «خط‌مشی‌های کلان» اختصاص یافته است، خط‌مشی‌ها در چهار بخش، جذب و تأمین، نگهداشت و ارتقاء، تربیت و توانمندسازی و نظارت و ارزشیابی، سازماندهی شده‌اند و در فصل سوم با عنوان «خط مشی های کلان و سیاست‌های اجرائی» ذیل هر یک از خط‌مشی‌ها، چگونه عملیاتی شدن هر یک از دید طراحان نیز آمده است. خط مشی‌های شماره ۱ و ۳ از مجموع ۶ خط‌مشی جذب و تامین با موضوع بحث این نوشتار ارتباط دارند که به قرار زیر می‌باشند:

**خط‌مشی۱:** جذب و تامین منابع انسانی به صورت حاکمیتی مبتنی بر استانداردهای تربیت حرفه‌ای و تخصصی.

**خط‌مشی۳:** جذب و تامین منابع انسانی مورد نیاز *صرفاً* از مسیر تربیت معلم در کلیه سطوح ادرای آموزشی متناسب با مشاغل مورد نیاز ادارات و دوره‌های تحصیلی.

در ذیل خط مشی شماره ۱ نخستین و قاعدتاً مهم ترین سیاست از میان ۱۷ سیاست به شرح ذیل آمده:

«جذب و استخدام منابع انسانی با رعایت شرائط عمومی و اختصاصی *صرفاً* از میان فارغ‌التحصیلان تربیت معلم *و در صورت نیاز* مابقی نیروها از میان فارغ التحصیلان دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی با حداقل مدرک کارشناسی و یا دانشجویان شاغل به تحصیل دوره تحصیلات تکمیلی از دانشگاه‌های معتبر با ارائه گواهی صلاحیت‌های حرفه‌ای و تخصصی» (ص ۱۵)

در همین طرح و در پاورقی مربوط به همین سیاست که کاربرد آن در مقام تبیین و توجیه سیاست فوق است چنین آمده است:

«در یک تقسیم بندی کلی با ۴ رویکرد زیر می توان نیروهای مورد نیاز آموزش و پرورش در بخش‌های مختلف را تامین کرد:

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

۱- صرفاً از میان دانش آموختگان دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی کشور (آزاد و خارج از سازمان) بدون آموزش؛
۲- صرفاً از میان فارغ التحصیلان تربیت معلم و آموزشکده‌های فنی حرفه‌ای وابسته به آموزش و پرورش( داخل سازمان)؛
۳- از میان دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی کشور، پس از شرکت در دوره مهارت آموزی و کسب گواهینامه صلاحیت حرفه‌ای؛
۴- با اولویت فارغ التحصیلان تربیت معلم و آموزشکده‌های فنی حرفه‌ای وابسته به آموزش و پرورش و تامین مابقی نیاز از میان دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی کشور، پس از شرکت در دوره مهارت‌آموزی و کسب مدرک بالاتر(تلفیقی از داخل و خارج سازمان)» (ص ۱۵)[۱]

در ادامه پاورقی و به دنبال تقسیم بندی فوق نتیجه گیری شده است که:

« با توجه به مطالعات انجام شده، واقعیت های جامعه، امکان سازگاری و تجربیات بدست آمده، رویکرد چهارم عملی‌تر و منطقی‌تر به نظر می‌رسد. لذا کارگروه با این رویکرد مبادرت به تدوین این طرح نموده است» (ص ۱۵)

**اِشکال اول: تناقضات**

- صرفنظر از مخدوش بودن معنای تلفیق در رویکرد چهارم، با استفاده از قید «صرفاً» در عبارت خط مشی معلوم می‌شود که به همین معنا هم پایبندی پایداری وجود ندارد. آموزش و پرورش در این سند واقعاً به دنبال توجیه در قبضه گرفتن امور است و گوشه چشمی به آموزش عالی نشان دادن هم اصطلاحاً برای خالی نبودن عریضه و دست و پا کردن یک مفر در تنگنای نقد هایی است که احتمالا طرح با آن روبرو خواهد شد.

**اِشکال دوم: نقد دسته بندی ارائه شده**

- سوگیرانه بوده و در واقع به گونه‌ای انجام گرفته که نتیجه‌گیری به واقع تمامیت خواهانه را معتدل ترین و به تبع موجه‌ترین و معقول‌ترین گزینه بنمایاند. چرا که

۱. بر نوعی انحصار و تمامیت خواهی آموزش و پرورش و آموزش عالی صحه گذاشتن. این که هر دو می توانند مستقل از دیگری عمل کنند، البته با رجحان و اولویتی که برای آموزش و پرورش قائل است. اطلاق نام تلفیقی بر این سیاست هم گرچه از جهتی قابل توجیه و فهم است اما از جهتی هم سوال بر انگیز و گمراه کننده است.



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

می‌توان حداقل گزینه پنجمی که عکس رویکرد چهارم است را هم تصور کرد. یعنی اصل را بر استفاده از فارغ التحصیلان دانشگاه‌ها نهادن و کسری را از طریق اقدامات ویژه آموزش و پرورش تامین کردن.

- ضمن این که در عبارت نتیجه‌گیری به عواملی مانند مطالعات انجام شده، واقعیت‌های جامعه، امکان سازگاری اشاره شده که در صورت مراجعه به مستندات، نوعی تفسیر به رای و مصادره به مطلوب بیش نخواهد بود. همانگونه که اشاره شد حتی در سطح جهان نیز کسی هنوز مدعای برتری بدون تردید یک ساختار برنامه درسی تربیت معلم بر ساختارهای دیگر با استناد به شواهد پژوهشی را نتوانسته مطرح کند.

**اِشکال سوم : آشکار کننده منویات و طرز تفکر حاکم بر آموزش و پرورش**

- در ذیل خط‌مشی شماره ۳ نیز دو سیاست آمده که نخستین آن عبارت است از «تامین منابع انسانی از طریق تربیت معلم (و آموزشکده‌های فنی حرفه‌ای)». در توضیحات مربوط به این سیاست مهم‌ترین نکته تأسیس «دانشگاه جامع فرهنگیان» است که منویات تدوین‌کنندگان را آشکار می‌سازد[1]. همچنین سیاست شماره ۲ «تامین منابع انسانی مورد نیاز از منابع دیگر در صورت عدم تامین نیرو از طریق تربیت معلم» را در کانون توجه قرار داده که ۵ منبع مورد اشاره قرار گرفته‌اند. دو منبع از میان ۵ منبع مرتبط با بحث این نوشتار است:

«۱- تربیت یافتگان و دانشجویان دانشگاه‌های تربیت معلم کشور،

۲- تربیت یافتگان و دانشجویان داوطلب سایر دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی (در رشته‌هایی که امکان توسعه آن در دانشگاه تربیت معلم وجود ندارد، مشروط به گذراندن دوره یا دوره‌های مهارت آموزی در تربیت معلم)» (ص ۱۹)

در مقام تحلیل این سیاست‌ها هم به سادگی می‌توان به همان گرایش تمامیت خواهانه و بخشی‌نگرانه رسید. اما در تعیین منابع تامین ثانوی و پشتیبان (یا امدادی!) هم این نکته قابل توجه است که تدوین کنندگان دانشگاه تربیت معلم را یک منبع ویژه و دارای اولویت به شمار می‌آورند. این ویژگی به باور نگارنده معلول نگاهی است که بر امکان تربیت تمام و کمال معلم

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

توسط یک نهاد دانشگاهی صحه می‌گذارد و به طور ناخودآگاه مدعای تمامیت خواهانه دانشگاهی را تصدیق می نماید که پیش‌تر نیز توضیح داده شد.

اگر این طرح غیرمصوب است، که هست، سند دیگری در دسترس می‌باشد که همان اساسنامه «دانشگاه ویژه فرهنگیان[1]» است. این اساسنامه در تاریخ ۱۳۹۰/۱۰/۶ به تصویب بالاترین مرجع سیاستگذاری علمی، آموزشی و فرهنگی کشور، یعنی شورایعالی انقلاب فرهنگی، رسیده و در تاریخ ۱۳۹۰/۱۲/۱ برای اجرا توسط ریاست جمهور به وزارت آموزش و پرورش ابلاغ شده است. از این اساسنامه ۳۱ ماده‌ای تنها اشاره یه دو ماده کفایت می‌نماید. نخست بند ۱ از ماده ۲ در خصوص اهداف که شامل ۵ بخش می‌باشد:

«تامین و تربیت معلمان، مدیران، مربیان ، کارکنان و پژوهشگرانی مومن و متعهد، معتقد به مبانی دینی و ارزش‌های اسلامی و انقلابی، دارای فضائل اخلاقی و ارزش‌های والای انسانی، کارآمد و توانمند در طراز جمهوری اسلامی ایران»

درباره این ماده گرچه از زوایای مختلف می‌توان اظهار نظر انتقادی نمود، اما به فراخور مقصودی که در این مقاله دنبال می‌شود تنها به ذکر یک نکته و آنهم نکته‌ای که به ظاهر مثبت است بسنده می‌شود. نکته مورد نظر به تصریح بر «تامین» در کنار «تربیت» در آغاز بند ذکر شده از اساسنامه مربوط می‌شود که می‌تواند حکایت از منویاتی مشارکتی با ضد انحصاری و قائل شدن به سهم برای دستگاه آموزش عالی کشور در جریان تربیت نیروی انسانی (معلم) برای آموزش و پرورش بنماید. برای روشن شدن موضوع، خواننده اساسنامه باید تا واپسین مواد انتظار بکشد و آنگاه در ماده ۲۸ با محتوائی مواجه بشود که می تواند با تکیه بر آن تفسیر مقوله تامین از دید تنظیم کنندگان اساسنامه را دریابد. در ماده ۲۸ چنین آمده است[2]:

«تامین بخشی از نیازهای خاص آموزش و پرورش در رشته‌هایی که امکان توسعه آن از طریق "دانشگاه" وجود ندارد مطابق ضوابط و مقررات وزارت آموزش و پرورش از میان دانش

۱. تاسیس دانشگاه جامع فرهنگیان می‌تواند با الگوی پیشنهادی در این نوشتار در تضاد نباشد. چراکه با تجدید نظر در ماموریت‌های محوله می‌توان تصور کرد آموزش و پرورش از نهادی با این عنوان نیز برخوردار باشد. در این صورت چنین تشکیلاتی ماموریت ستادی در قبال واحدهای متعددی که به انجام تکالیف تربیت معلمی خاص در آموزش و پرورش مشغولند خواهد داشت. مشابه ماموریتی که دانشگاه جامع علمی کاربردی در حال حاضر در قبال واحدهای دانشگاهی خود دارد.

۲. تذکر این نکته لازم است که در این ماده هرکجا از دانشگاه نام برده می شود، مقصود دانشگاه ویژه فرهنگیان است.



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

آموختگان سایر دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی و پژوهشی کشور و حوزه‌های علمیه، مشروط به گذراندن دوره یکساله مهارت آموزی در "دانشگاه" بلامانع می‌باشد.»

در مقام تحلیل این ماده باید گفت که در تعیین مصادیق رشته‌هایی که دانشگاه فرهنگیان به اصطلاح امکان توسعه آن را ندارد، می توان بسیار انقباضی یا انبساطی عمل نمود که خود منشاء ابهام و دستاویزی برای عمل انقباضی است. فراتر از این به نظر می‌رسد وزارت آموزش و پرورش مصمم به عمل در چارچوب گونه انقباضی است که در این چارچوب کمتر کسی مجال آن را خواهد یافت با تکیه بر مدرک دانش آموختگی در یکی از رشته‌های مورد نیاز از سایر دانشگاه‌ها، به جرگه معلمان بپیوندد. این برداشت از جمله مستند به جایگاهی است که این موضوع در اساسنامه دانشگاه فرهنگیان پیدا کرده است. توضیح آنکه ماده ۲۸، که علی الاصول حاوی بحث مهمی درباره شیوه مکمل تامین نیروی انسانی مورد نیاز در آموزش و پرورش است، در واپسین فرازها و حتی پس از بحث مربوط به انحلال دانشگاه (ماده ۲۵) رخصت طرح و بحث یافته است! به زعم نگارنده این خود گویای حاشیه‌ای بودن یا تزئینی بودن امر مشارکت توسط آموزش عالی است و نشان می‌دهد که موضوع «تامین» (ماده ۲۸) در کنار «تربیت» آنچنان که در بنده ۱ از ماده ۲ آمد، رخداد قابل ذکری را در پی نخواهد داشت و همچنان وجهه اساسی همت آموزش وپرورش، اگر نه انحصاری، آن است که با اتکاء به این ظرفیت نوپدید بالقوه راسا به تربیت نیروی انسانی بپردازد. شاهد گویاتر بر این مدعا اظهار نظر شگفت انگیز وزیر آموزش و پرورش درباره این دانشگاه است که در پشت جلد اساسنامه‌ای که توسط سازمان مرکزی دانشگاه به چاپ رسده است نقش بسته است:

«با راه‌اندازی این دانشگاه دیوار بلندی به دور آموزش و پرورش کشیده می‌شود و صرفاً افرادی که دارای توانمندی‌های مورد نیاز باشند وارد عرصه تعلیم و تربیت می‌شوند» (تأکید از نگارنده است).

**برنامه‌درسی تربیت معلم و الگوی مشارکتی اجرائی پیشنهادی آن**

در کشاکش دیدگاه‌های تمامیت خواهانه باید به دنبال راهبردی بود که جایگاه تربیت معلم را به دنبال یک رخداد خطیر ملّی و فرابخشی به رسمیت شناخته و برای اجرای برنامه‌درسی تربیت معلم با توجه به این ویژگی‌ها تعیین تکلیف نماید. الگوی مشارکتی پیشنهادی با توجه به مولفه‌های اساسی برنامه‌درسی تربیت معلم ارائه شده است و از تقسیم کار بر مبنای وظائف و

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

ظرفیت‌های طبیعی دستگاه آموزش و پرورش و دستگاه آموزش عالی حمایت می‌کند. این الگو در بخش‌های چهارگانه، موضوع شرح و بسطی است که در ادامه شاهد آن خواهیم بود. این شرح و بسط در دو ضلع از چهار ضلع تربیت معلم که مسئولیت مستقیم آن متوجه دستگاه آموزش و پرورش است برجسته‌تر است. ابن بدان جهت است که نگارنده مایل است اصحاب آموزش و پرورش را نسبت به نقش خطیری که این دستگاه در فرایند تربیت معلم مشارکتی ایفا می‌نماید مطمئن سازد. پیش از آنکه این منظومه چهاروجهی یا چهارضلعی شرح داده شود، مفروضاتی در این الگو مورد توجه قرار می‌گیرند که به شرح ذیل می باشند:

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

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

۳. تربیت معلم نیازمند بهینه سازی الگوی برنامه درسی سنتی است که متکی به معرفت‌شناسی اثباتی در امر تربیت حرفه‌ای می‌باشد. با تمسک به معرفت‌شناسی بدیل که نسبت خطی و مکانیکی میان دانش نظری و دانش حرفه ای را برقرار نمی‌داند، برنامه درسی تربیت معلم باید استعداد تربیت عناصر حرفه‌ای با ویژگی‌های یادگیرندگی، پژوهندگی و توان مشارکت در صحنه خلق دانش حرفه‌ای یا همان تربیت معلم فکور را داشته باشد.

۴. برنامه درسی تربیت معلم باید به گونه‌ای فازبندی شده باشد که به سهم خود اجازه جذب بهترین‌ها به این حرفه حساس و خطیر را بدهد. این اتفاق مستلزم آن است که، اولاً، برنامه فرصت تشخیص بهترین ها از میان جامعه داوطلبان ورود به حرفه معلمی را از نظام آموزشی به طور سیستماتیک سلب ننماید و ثانیاً، جامعه داوطلبان از متقاضیانی تشکیل شده باشد که با

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

آگاهی و درایت اطمینان بخشی قصد ورود به این حرفه را کرده باشند. البته برنامه درسی تربیت معلم و ساختار آن علت تامه تحقق این مهم نیست و طبعا عوامل محیطی اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی که حرفه معلمی را احاطه کرده است نیز در آن دخالت دارند و بطور هم زمان باید برای آن‌ها نیز چاره‌اندیشی گردد.

- **نقش و تکلیف آموزش عالی/ دانشگاه‌های کشور**

**ضلع نخست**: درس‌های تخصصی (موضوعی): بخش آموزش عالی، کلیه دانشکده‌ها و گروه‌های مرتبط با برنامه‌های درسی مدرسه در این زمینه فعال خواهند بود. برنامه درسی دانشجویان تربیت معلم با برنامه درسی دانشجویانی که قصد ورود به این حرفه را ندارند در بعد تخصصی تفاوتی نخواهد داشت. هرگونه تمایز و تفاوت از جمله به دلیل طولانی شدن دوره تحصیل با توجه به دروسی که در ضلع دوم این ساختار، یعنی تربیت حرفه‌ای عام، باید گذرانده شود قابل قبول نیست و به منزله تن دادن به این حکم است که دانش تخصصی/ موضوعی دانشجویانی که چشم انداز حرفه‌ای معلم شدن را دنبال می‌کنند لازم نیست به اندازه دانشجویان دیگر که چشم انداز متفاوتی را دنبال می‌کنند باشد. این گزاره معیوب‌ترین و مساله‌دارترین گزاره قابل تصور از نظر تاثیر مخرب بر جایگاه معلمی و در نتیجه عملکرد نظام آموزشی است. اساساً توصیه می‌شود انتخاب چشم انداز حرفه‌ای به پس از طی دوره تحصیلی در رشته مورد علاقه موکول شود که در اینصورت بحث تفاوت و تمایز میان برنامه‌های درسی دو گروه دانشجویان منتفی و بلا موضوع می‌گردد.

در شرایط آرمانی می‌توان انتظار داشت از قِبَل این همکاری و مشارکت در امر تربیت معلم، هم‌افزائی میان دانشگاه و آموزش و پرورش که نتیجه آن افزایش بهره وری برای کل نظام آموزشی است نیز حاصل شود. نگارنده در اینجا به رخدادی نظر دارد که طی آن الگوی برنامه درسی حاکم بر ضلع سوم تربیت معلم، بر برنامه درسی و آموزشی که در اضلاع اول و دوم این طرح در دانشگاه به اجرا گذاشته می‌شود نیز حاکم گردد. به عبارت دیگر می‌توان به بازسازی برنامه‌های درسی و به ویژه آموزش در دانشگاه‌های کشور در چارچوب موسوم به یادگیری مساله محور[1] اندیشید که فی نفسه کارآئی آموزش عالی را بهبود خواهد بخشید. منبع الهام بخش پیشنهاد این تغییر کلی در برنامه‌های درسی و آموزش دانشگاه‌ها البته راهبردی است که برای

1. Problem based learning (PBL)



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

برنامه‌درسی و آموزش آن گروه از دانشجویان که چشم‌انداز حرفه‌ای معلمی را تعقیب می‌نمایند در نظر گرفته شده است. توضیح بیشتردرباره نکته اخیر آنکه امر تربیت معلم در ضلع سوم که می‌توان آن را حساس‌ترین و اثرگذارترین ضلع این برنامه چهارضلعی ارزیابی کرد هم، همچنانکه توضیح آن خواهد آمد، در چارچوب همین الگوی طراحی یعنی مساله محوری، البته با ویژگی‌های خاصی، دنبال می‌شود و دانشجویانی که نوعی از این برنامه درسی را در مولفه‌های قبل یعنی اضلاع اول و دوم تربیت معلم تجربه کرده باشند وحدتی از حیث الگوی برنامه درسی را تجربه خواهند کرد که قطعاً بر کارآئی فرایند تربیت معلم خواهد افزود. در دانشگاه این الگو یعنی مساله محوری در قالب ساختار درس‌محور برنامه‌های درسی مورد توجه قرار می‌گیرد و عمدتا فرایند تدریس را به فرایند مساله‌محور از نوع تزریقی[1] تبدیل می‌کند. در ضلع سوم برنامه تربیت معلم، بناست شاهد شکل جدی‌تر و عمیق‌تر مساله‌محوری باشیم که از آن با عنوان مضمون‌محور[2] نام برده می‌شود و به کل جریان آموزش صبغه میان رشته‌ای می‌بخشد (Wee,2004). طول این دوره را باید حداقل ۳ و حداکثر ۴ سال در نظر گرفت.

**ضلع دوم**: درس‌های ناظر به تربیت حرفه‌ای عام[3]: این مولفه از برنامه درسی تربیت معلم نیز کماکان بر انتقال دانش نظری به دانشجو معلمان تاکید دارد و به همین دلیل مسئولیت آن به عهده دانشگاه و دانشکده‌ها یا گروه‌های علوم تربیتی آن‌ها محول شده است. دانش نظری مورد نظر در اینجا، دانش مدون و سازمان یافته تربیتی است که در قلمروهای فرعی گوناگون مانند قلسفه تعلیم و تربیت، سنجش و اندازه گیری، برنامه‌ریزی درسی، مشاوره، تکنولوژی آموزشی و... سامان یافته و متخصصان مربوطه در دانشکده‌ها یا گروه‌های علوم تربیتی به تدریس آن مشغول می‌باشند. بعضاً می‌توان به استفاده از استادان دارای تخصص در رشته‌های غیر علوم تربیتی، متناسب با نیازهای تربیت حرفه‌ای عام با ماهیت نظری آن نیز اندیشید. مثلاً بحث اخلاق

1. Injection based
2. Theme based

۳. قبل از ورود به این مرحله که معرف تصمیم فرد برای ورود به حرفه معلمی است، می‌توان با تدارک یک برنامه آشنایی با شغل معلمی به آنان کمک کرد تا تصمیم دقیق‌تر و هوشمندانه‌تری اتخاذ کنند. در برخی از برنامه‌های تربیت معلم در فرانسه متقاضیان مکلف می‌شوند طی یک برنامه یک هفته ای در مدرسه حضور پیدا کنند و به مشاهده از نزدیک جریانات درون و پیرامون مدرسه بپردازند تا حس حضور و زیست در مدرسه را به شکلی تجربه نمایند. این بخش قاعدتا باید با همکاری موثر آموزش و پرورش به اجرا گذاشته شود (سخنرانی کلیدی دکتر زهرا بازرگان در همایش برنامه درسی تربیت معلم، ۱۱ اسفند ۱۳۸۹، دانشگاه شهید رجایی)



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

حرفه‌ای ترجیحاً با تخصیص معلمی را می‌توان نام برد که گنجاندن آن در برنامه آموزشی معلمان بسیار سودمند ارزیابی می‌شود (قراملکی، ۱۳۸۹) و در تحولات برنامه‌درسی تربیت معلم کره‌جنوبی نیز این مقوله مورد تاکید قرار گرفته است (مهرمحمدی، ۱۳۹۱). نمونه دیگر از مباحث سودمند برای معلمان آینده که می‌توان ضرورت آن را مدلل ساخت مبحث عصب‌شناسی تربیتی است که در صورت گنجانده شدن در برنامه این بخش نیازمند رجوع به استادان خارج از دانشکده‌های علوم تربیتی با ساخت و بافت فعلی است (نوری، ۱۳۸۹). طول این دوره را باید حداقل ۲ و حداکثر ۴ نیمسال در نظر گرفت. بالاخره اینکه از آن جهت این لایه، لایه تربیت حرفه‌ای عام نام‌گذاری شده است که آموزش‌ها معطوف به درس یا حوزه یادگیری خاصی نیست. این نیز بازتاب‌دهنده شرایط کنونی دانشکده‌ها و گروه‌های علوم تربیتی در کشور ماست که از وجود برنامه‌های درسی و استادان متخصص آموزش در رشته‌های مختلف چندان بهره‌ای نبرده‌ایم و از این جهت نسبت به کشورهای پیشرو عقب ماندگی محسوسی را تجربه می‌کنیم. بدیهی است به هر میزان این نقیصه برطرف شود، آموزش‌های این مرحله از برنامه تربیت معلم پیش از خدمت ضمن حفظ صفت نظری، صفت عام خود را واخواهند نهاد.

- **تکالیف آموزش** و پرورش[۱]

**ضلع سوم**: تربیت (تجربه) حرفه‌ای خاص یا معطوف به رشته تحصیلی (حوزه آموزشی) در چارچوب آنچه شولمن دانش تربیتی محتوا (PCK) و متعاقبا دانش تربیتی محتوای آمیخته با فناوری (TPCK) نام‌گذاری کرد (شولمن، ۱۹۸۷). نکته اساسی درباره این مرحله آن است که

۱. مراکز تربیت معلم موجود در آموزش و پرورش گرچه می‌توانند هسته‌های اولیه موسساتی را تشکیل دهند که با بازسازی و تقویت آنها وظایف آموزش و پرورش در امر تربیت معلمان آینده ساماندهی و پیگیری شود اما نام و ماموریت این مراکز ضرورتا باید تغییر داده شود. چرا که عنوان فعلی به کژتابی‌ها و سوء تفاهماتی در زمینه تربیت معلم دامن می‌زند. مهم‌تر از همه، این کژتابی که تربیت معلم امری منحصرا آموزش و پرورشی است. پیشنهاد می‌شود در عوض از عنوانی شبیه «آکادمی حرفه‌ای معلمان» (Professional Academy of Teachers/PAT) استفاده شود. این عنوان از آنچه در سال‌های اخیر با راهنمایی مایکل کانلی در آموزش و پرورش مصر رخ داده است اقتباس شده است. گرچه با بررسی‌های انجام شده معلوم شد این آکادمی‌ها در مصر کارکرد و ماموریت ضمن خدمتی دارند و با آنچه مورد توجه نگارنده در این الگوست تفاوت دارد (مکاتبات شخصی نگارنده با مایکل کانلی و یکی از مجریان طرح در کشور مصر، خانم دکتر مالک زالوک ، ۲۱ اکتبر ۲۰۱۰). در ذیل توضیحات مربوط به ضلع چهارم توضیحات بیشتری در این زمینه ارائه شده است. بازسازی ماموریت مراکز کنونی تربیت معلم نیز در چارچوب تکالیف آموزش و پرورشی تربیت معلم است که در این مقاله مورد بحث قرار گرفته است.

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

آموزش با محوریت مسائل متاثر از تجربه میدانی (مدرسه‌ای) دانشجو معلم سامان می‌یابد. در نتیجه این مولفه از برنامه پیشنهادی به شکل ترکیبی یا پیوسته با مولفه مانوس تمرین معلمی/ کارورزی که در برنامه‌های سنتی تربیت معلم نیز تعبیه شده است به اجرا گذاشته می‌شود. طول دوره تمرین معلمی آمیخته با آموزش‌های نظری معطوف به رشته، که بدون تردید مهم‌ترین بعد برنامه پیشنهادی است و بیشترین برد را در شکل‌گیری قابلیت‌های حرفه‌ای معلمان دارا می‌باشد، بین ۱ سال تا ۲ سال پیشنهاد می‌شود که متناسب با افزایش امکانات مورد نیاز به سمت ۲ سال میل خواهد نمود. در بعد میدانی فعالیت‌ها طی این دوره، دانشجو معلم ممکن است طبق برنامه‌ریزی بعمل آمده به فعالیت‌های متنوعی چون عهده‌دار شدن مسئولیت تدریس، ایفای نقش دستیاری برای معلمان کارآزموده، مشاهده کلاس‌های معلمان کار آزموده و مبتدی و ... بپردازد.

توضیح بیشتر درباره این مولفه آنکه اجرا در چارچوب الگوی «رفت و برگشتی» ، رفت و برگشت دانشجو معلم میان مدرسه و آکادمی تربیت حرفه‌ای معلمان، اتفاق می‌افتد. ایده رفت و برگشتی با اندیشه تامل بر عمل[1] (نه تامل حین عمل) دونالد شون (۱۹۸۳) و خصوصا اندیشه عملی (پرکتیکال) یا عمل فکورانه[2] مورد تاکید ژوزف شوآب (۱۹۶۹) سازگار است و با آنچه نگارنده از آن با عنوان طرح برنامه‌درسی دارای ویژگی «وارونگی» یاد کرده نیز همسوست (مهرمحمدی، ۱۳۸۸). وارونگی در معنای نخستین آن معرف تقدم تجربه کلینیکی یا میدانی بر تجربه نظری است که وارونه ساختن تقدم و تأخر متعارف در برنامه‌های درسی تربیت حرفه‌ای است. لیکن با توسعه مفهومی به وارونه کردن «نگاه سلسله مراتبی» نسبت به تجربه کلینیکی و عملی می‌توان رسید که در آن دیگر دانش نظری فضلی نسبت به دانش عملی ندارد. بلکه حتی ارزش دانش سازمان یافته نظری مدیون ذهن آمیخته با مساله و مستعد بهره برداری از آن است (همان). البته همانگونه که بحث شده است وارونگی به منزله یک رویکرد طراحی برنامه درسی یا در این مقام رویکرد اجرای مولفه سوم برنامه درسی تربیت معلم، می‌تواند الگوهای عملیاتی مختلف داشته باشد (مهرمحمدی و محمودی، ۱۳۹۲). مثلا برگزاری سمینار در آکادمی در پایان هر هفته و به دنبال صرف چند روز آغازین هفته در مدرسه یا برگزاری این سمینار در فواصل زمانی طولانی‌تر. تجربه دانشگاه آکسفورد انگلستان با آنچه مراد از این مولفه است هماهنگی

1. Reflection on action
2. Deliberation

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

داشته و یکی از الگوهای عملیاتی آن به حساب می‌آید. این دانشگاه دوره‌ای یک ساله برای کسانی که به حرفه معلمی می‌اندیشند برگزار می‌کند که ۸۰ درصد زمان در این سال در مدرسه سپری می‌شود. دانشجو معلمان روزهای پایان هفته را در دانشکده تربیت معلم می‌گذرانند (رجوع شود به: طلائی، سخنرانی ارائه شده در همایش برنامه‌درسی تربیت معلم، ۱۳۸۹).

آیزنر نیز که از اندیشمندان نامی عرصه تعلیم و تربیت در عصر حاضر است و به عنوان دانشجوی شوآب خود را وامدار او می‌داند (۱۹۸۴)، در مقام دیگری به نقد دیدگاه پرکتیکال شوآب پرداخته[1] که در آن از محوریت قائل شدن برای «مدرسه» در «تربیت معلم آینده» سخن به میان آمده است و«قلب تربیت معلم» را مدرسه و نه دانشگاه دانسته است (۲۰۰۲، ص ۳۸۴). لذا در چارچوب پیشنهادی آیزنر به الگوی پیشنهادی در این مقاله نگریستن دور از واقع نیست. اهمیت این نکته در آن است که آشکار می‌سازد بُعد انقلابی اتفاقی که در قالب این الگوی برنامه و چگونگی اجرای آن باید بیفتد متوجه نقشی است که آموزش و پرورش باید ایفا نماید. نقش دانشگاه گرچه مهم قلمداد شده است اما با کارکرد سنتی دانشگاه که به طرز غالب کارکرد دانشی و آکادمیک است همسو است و مقدمه‌ای لازم بیش نیست.

یک سازوکار اجرائی موثر برای این دوره که کمتر مورد توجه قرار گرفته است «کارنمای تفکر یا عمل فکورانه[2]» است. براساس برآورد کریگ و راس (۲۰۰۸)، این مکانیزم هم متاثر از اندیشه‌های شوآب است. «کارنمای الکترونیکی تفکر یا عمل فکورانه[3]» هم در سطح جهان به عنوان یک ساز و کار اجرائی مفید در این دوره به کار گرفته شده است. کوئی یون لین (۲۰۰۸) به ارزیابی تجربیات حاصل از بکارگیری این نوع کارنما پرداخته است. از این کارنماها در ارشیابی از عملکرد دانشجو معلمان نیز می‌توان بهره جست.

یک ظرفیت مناسب دیگر در خدمت اجرای هر چه بهتر این مولفه ظرفیتی است که باز هم فناوری‌های جدید به ارمغان آورده و با کارنمای الکترونیکی تفکر قرابت دارد. نگارنده در سفر مطالعاتی خود به هندوستان (بهمن سال ۱۳۸۹) و در نشست با مسئولان «موسسه مرکزی فناوری آموزشی[4]» وابسته به «شورای ملّی تحقیقات تربیتی و آموزش[5]» این کشور، به این نکته

---

۱. این نقد در خلال توضیحات مربوط به ضلع چهارم توضیح داده شده است.

2. Reflective portfolio
3. E–Portfolio
4. Central Institute for Educational Technology (CIET)
5. National Council for Educational Research and Training(NCERT)

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

پی‌برد که در برنامه‌های تربیت معلم ضمن خدمت و بلافاصله پس از برگزاری هر دوره آموزشی، مدرس دروه مکلف به راه اندازی یک شبکه اجتماعی اختصاصی با استفاده از سایت‌هایی مانند رخ‌نما (فیس بوک) است تا زمینه تداوم تعاملات میان شرکت‌کنندگان در این دوره کوتاه مدت فراهم شود و در واقع دوره کوتاه مدت به دوره‌ای بلند مدت تبدیل شود. از این ظرفیت در این مولفه تربیت معلم پیش از خدمت نیز باید به نیکوئی بهره برداری کرد و در طول این دوره ارتباط میان دانشجو معلمان یک دوره خاص، مدرسان آکادمی‌های تربیت حرفه‌ای و معلمان راهنما در مدارس را غنا و توسعه بخشید. گواهینامه صلاحیت حرفه‌ای معلمان در پایان این مرحله و با استفاده از ابزار آزمون یا ابزارهای متکی به داده‌های کیفی برگزار می‌گردد[۱].

پیش از خاتمه بخشیدن به توضیحات مربوط به این مولفه مجددا تاکید می‌نماید که انتظار از «آکادمی‌های تربیت حرفه‌ای معلم» آموزش و پرورش که محمل اجرای این مولفه تعیین کننده برنامه تربیت معلم می‌باشند بسیار جدی است و با وضع فعلی مراکز تربیت معلم از حیث ساختار و منابع مادی و انسانی بسیار تفاوت خواهد داشت. انجام تکالیف تخصصی در چارچوب این الگو توسط آموزش و پرورش را نباید نوعی همراهی با وضع موجود و محافظه کارانه تلقی کرد. آموزش و پرورش برای انجام این تکلیف نیاز به تدارک اقدامات وسیع و بی‌سابقه از نظر منابع انسانی و سایر عوامل پشتیبانی کننده دارد که در حال حاضر تنها قالب و پوسته آنها وجود دارد. مهم‌ترین زیرساخت البته «تربیت مدرس تربیت معلم» است که از میان افراد دارای صلاحیت‌های ویژه مانند سابقه تدریس ممتد با مشارکت دانشگاه‌ها تربیت خواهند شد.

سرمایه‌گذاری روی تأسیس آکادمی‌های تربیت حرفه‌ای معلم با توسعه کیفی و در مرحله بعد کمّی مراکز تربیت معلم موجود برای ایفای چنین نقش خطیری در فرایند تربیت معلم باید جزء اولویت‌های اصلی آموزش و پرورش باشد. البته آموزش و پرورش می‌تواند در این جهت

---

۱. گواهینامه صلاحیت باید در مقاطع مشخصی ( مثلا هر ۵ سال یکبار) با توجه به استاندارهای آموزش ضمن خدمت تمدید شود. مهم این است که در این نوع تقسیم کار پیوستگی و استمرار تربیت معلم یا پایان نیافتن آن با دریافت نخستین گواهینامه صلاحیت نیز دیده شده و کل ظرفیت ایجاد شده در آموزش و پرورش و رویه‌هایی که برای تربیت حرفه‌ای پیش از خدمت مورد استفاده بوده، در تربیت حرفه‌ای حین خدمت نیز تداوم خواهد یافت. این نیز خود بر اساسی بودن نقش آموزش و پرورش در فرایند تربیت معلم به معنای عام، در مقایسه با نقش دانشگاه‌ها دلالت دارد.



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

هوشمندانه از کلیه ظرفیت‌های بخش خصوصی نیز استفاده کند و تمام استعدادهای پراکنده موجود در سطح جامعه را به این مسیر هدایت کرده از آنها نهایت بهره برداری را بنماید. استفاده از ظرفیت معلمان بازنشسته و تشویق آنان به تاسیس آکادمی‌های تربیت حرفه‌ای معلم خصوصی یکی از اقدامات قابل تصور است.

**ضلع چهارم** : برنامه‌ریزی ویژه برای مدیریت بهینه سال نخست ورود معلم به مدرسه و کلاس درس[1] است که از تکالیف جدی و اساسی آموزش و پرورش است. این حلقه پایانی حامل این معنای مهم است که تربیت حرفه‌ای باید در ورای آنچه در مرحله پیشین اتفاق می‌افتد و پس از آنکه دانشجو معلم موفق به دریافت گواهینامه صلاحیت معلمی می‌شود نیز به شکل سازمان یافته استمرار داشته باشد. لذا این مولفه از آموزش‌های پیش از خدمت به شکل طبیعی به آموزش‌های ضمن خدمت که آنهم در آموزش و پرورش سامان می‌یابد وصل می‌شود. غفلت از این مولفه که به دلیل ماهیت ضمن خدمتی قائل شدن برای آن از دستور کار تربیت معلم پیش از خدمت خارج می‌ماند خسارت‌های زیادی را در شکل فرسایش شغلی و خروج زودهنگام از حرفه معلمی به بار می‌آورد. با خروج زود هنگام معلم از چرخه تعلیم و تربیت[2]، گوئی تمام سرمایه گذاری‌ها به باد داده شده و فنا می‌شود. برای عینی‌تر ساختن مساله می‌توان به تجربیات برخی کشورها در این زمینه اشاره کرد. مثلا در امریکا ترک حرفه معلمی یک معضل قابل توجه تلقی می‌شود. نرخ ترک زود هنگام حرفه معلمی از ۶ درصد در سال تحصیلی ۱۹۸۹–۱۹۸۸ به ۸ درصد در سال تحصیلی ۲۰۰۵–۲۰۰۴ افزایش یافته است (Palmer,2007). برای مقابله با این معضل مطالعات و به دنبال آن سیاست‌های ویژه‌ای تدارک دیده شده است که مهم‌ترین آن همان برنامه‌های از نوع «ایندا‌کشن» است که طی آن معلمان تازه وارد از پشتیبانی‌های ویژه حرفه‌ای برخوردار می‌شوند (NASBE, 2012؛ مهرمحمدی، ۱۳۷۱؛ Lieberman and Miller, 2000). در مصر نیز نهادهای مستقلی، با عنوان آکادمی حرفه‌ای معلمان، برای پشتیبانی حرفه‌ای از معلمان و ارتقاء سطح صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان شکل گرفته است که بخشی از توجهات آن‌ها معطوف به حمایت از معلمان تازه‌کاری است که پس از اتمام دوره تربیت معلم پا به عرصه مدرسه می‌گذارند (مکاتبات شخصی نگارنده با مایکل کانلی و یکی از مجریان طرح در کشور مصر،

1. Induction
2. Teacher burn out

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

خانم دکتر مالک زالوک، ۲۱ اکتبر ۲۰۱۰). در ژاپن نیز براساس اطلاعات موجود میزان فرسایش افزایش چشمگیری داشته (ساتو و آسانوما،۲۰۰۰ ، ص ۱۲۸) و مثلا میزان درخواست مرخصی طولانی مدت استعلاجی که علت آن نابسامانی‌های روانی گزارش شده است به نسبت ده سال پیش به بیش از دو برابر افزایش یافته و در سال ۲۰۰۹ بالغ بر ۵۵۰۰ مورد برآورد شده است (آسانوما، مکاتبات شخصی). بر همین اساس در ژاپن نیز برنامه ویژه حمایت از معلمان تازه کار (سال نخست ورود به حرفه)[1] تدارک دیده شده است که برنامه‌ای ۶۰ روزه است (همان، ص ۱۱۵). به طور کلی دوره سوم اصلاحات برنامه‌درسی تربیت معلم (آسانوما، ۲۰۱۱) از جمله با طراحی و اجرای همین برنامه یکساله برای معلمان به تازگی استخدام شده شناسانده می شود. از سوی دیگر آسانوما (مکاتبات شخصی با نگارنده) با توجه به سنتی که در نظام آموزشی ژاپن با عنوان درس پژوهی[2] جاری و ساری است (آرانی، کی سوکه و لّسه گارد، ۲۰۱۰)، این سنت را پایدارترین و موثرترین تدبیر برای پشتیبانی از معلمان می‌داند و آن را به مراتب کارآمدتر از هر تدبیر بوروکراتیک دیگر برای جلوگیری از چنین ضایعاتی ارزیابی می‌کند. در ژاپن، بدین ترتیب و در مجموع در مورد ژاپن یا باید تز برتری درس پژوهی مورد تاکید آسانوما را با تردید پذیرفت، چون به هر حال موجب رفع دغدغه نشده و برنامه ۶۰ روزه تدارک دیده شده است، یا اینکه باید درباره میزان فراگیری آن و تبدیل شدن آن به یک سنت پایدار یا فرهنگ در نظام آموزشی، تز آرانی، تردید روا داشت.

به هر روی شاهد هستیم در یک چرخش نگرشی و تصمیم راهبردی، حداقل سال نخست ورود به حرفه معلمی بیش و کم به عنوان جزئی از برنامه تربیت معلم پیش از خدمت پذیرفته شده که برنامه‌ریزی و برنامه‌های خاص خود را طلب می‌کند تا این مشکل به شکل اساسی قابل رفع باشد. توجیه نظری دیگر برای این مولفه از برنامه تربیت معلم پیشنهادی، اعطاء فرصت برای تامل حین عمل (شون، ۱۹۸۳) به معلمان تازه کار و تامل بر تاملات حین عمل[3] او از طریق مشاوره‌هایی است که توسط معلم راهنما به او داده می‌شود، در شرایطی است که خروج از کسوت «دانشجو معلمی» و ورود به عرصه خطیر و واقعی معلمی اتفاق افتاده است. اینجاست که برای نخستین بار مسئولیت اصلی تدریس بر عهده دانش آموخته تربیت معلم گذاشته شده و

1. First year novice teacher program
2. Lesson study
3. Reflection on reflection in action



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

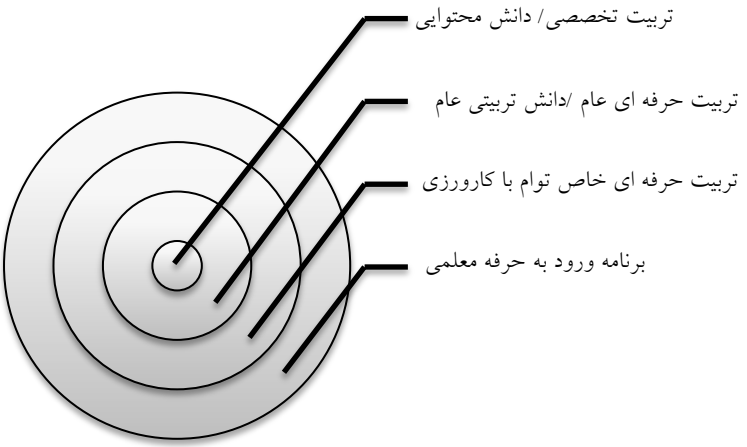
او باید ظرفیت‌ها و قابلیت‌های کسب شده در سه مرحله پیشین را در حین عمل تدریس، و آنهم تدریسی که دیگر فارغ البالی ذاتی مرحله کارورزی را ندارد و روح تنش‌زدای کارورزی (به اصطلاح تمرین معلمی) بر آن حاکم نیست، بکار بندد. با استفاده از بیان آیزنر که در مولفه سوم نیز مورد اشاره قرار گرفت می‌توان گفت در این دوره یک ساله، که بدین ترتیب به بخش رسمی و پایانی برنامه تربیت معلم بدل می‌شود، قابلیت‌های حرفه‌ای در بعد هنری و یا از نوع هنری آن مورد توجه و تاکید قرار می‌گیرد و خلائی اساسی که او در برنامه‌های جاری تربیت معلم شناسایی کرده است بر طرف می‌شود (آیزنر، ۲۰۰۲). تمایز قابلیت‌های حرفه‌ای در بعد هنری[1] با قابلیت‌های حرفه‌ای در بعد عملی[2] از نظر آیزنر، در آنی و بالبداهه بودن کنش‌های معلم در لحظه لحظه کلاس درس است که با حس تناسب با موقعیت و موضوع[3] به هنگام ارائه یک مثال، ادای توضیحات تکمیلی، استفاده از ترفندی برای برانگیختن دانش آموزان و ... سروکار دارد (همان، ص ۳۸۳). پیش نیاز تحقق این قابلیت و سنجش یا ارزیابی آن توسط معلمان خبره راهنما، قرارگرفتن در موضع تمام و کمال معلمی یا عهده دار شدن مسئولیت مستقیم تدریس و لذا تدارک دوره‌ای است که در ادامه دوره دانشجو معلمی قرار می‌گیرد.

**جمع بندی**

شکل زیر بازنمائی تصویری ساده از الگویی است که مورد بحث قرار گرفت. چهار دایره متحدالمرکز هر یک معرف یکی از مولفه‌ها یا اضلاع برنامه درسی تربیت معلم پیشنهادی است که اجرای آن مستلزم تقسیم کار مبتنی بر ماموریت‌ها و وظایف ذاتی دستگاه آموزش و پرورش و آموزش عالی کشور است. این تصویر البته از حیث اینکه نوعی انباشتگی مکانیکی مرحله بعد بر مرحله قبل را به ذهن بیننده متبادر می‌کند وافی به مقصود نیست. چرا که این رابطه بسیار پیچیده‌تر از یک رابطه خطی و منظم است و به صور ناشناخته و ضمنی و البته نیازمند پژوهش، تجربیات هر یک از مراحل تجربیات مرحله بعد را متاثر ساخته یا خود تحت تاثیر آن قرار می‌گیرد.

1. Artistry
2. Phronesis
3. Rightness of fit

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]




شکل ۱: ساختار چهاروجهی/ لایه‌ای برنامه تربیت معلم پیش از خدمت در یک نگاه

کلام آخر این نوشتار ارائه یک پیشنهاد است. نگارنده به کلیه کسانی که دلمشغولی تربیت معلم دارند، اعم از دانشگاهیان و اصحاب آموزش و پرورش، به یک ضرورت تاریخی توجه می‌دهد که عبارتست از اقدام به امر مغفول تولید «سند ملّی برنامه‌درسی تربیت معلم[1]». در فرایند تولید چنین سندی درسطح ملّی، اجماع جوامع ذیمدخل و ذیصلاح علمی و اجرائی درباره شئون مختلف برنامه‌درسی تربیت معلم، طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی، به وقوع خواهد پیوست و بدین ترتیب مبنای تفاهمی برای اقدامات اجرایی بدست خواهد آمد. همچنین در چنین فرایندی می‌توان پیشنهادهایی از آن دست که در این مقاله مطرح شد مورد نقد و ارزیابی قرار گرفته و کاستی‌های احتمالی آن برطرف گردد. این پیشنهاد یعنی تولید سند ملّی برنامه‌درسی تربیت معلم، خوشبختانه دارای یک سابقه عینی و عملی است. نظام آموزش و پرورش هندوستان که برای ساماندهی به امر خطیر تربیت معلم یک شورای ملّی تشکیل داده است (NCTE[2])، در سال ۲۰۰۹ مبادرت به چنین کاری کرده است که می‌تواند به عنوان یک تجربه مفید مورد استفاده قرار گیرد. گرچه احتمالاً و همراه با اظهار تأسف می‌توان گفت به احتمال قوی با تصویب اساسنامه دانشگاه فرهنگیان باب گفتگو در این زمینه بسته شده و فرصت عمل به چنین پیشنهادی از دست رفته است.

1. National Curriculum Framework for Teacher Education (NCFTE)
2. National council for teacher Education



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

## منابع


– اساسنامه دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۱). معاونت آموزشی و پژوهشی دانشگاه فرهنگیان.
– بازرگان، زهرا (۱۳۸۹). نوآوری در تربیت معلم فرانسه. سخنرانی کلیدی در همایش برنامه‌درسی تربیت معلم، دانشگاه شهید رجایی.
– قراملکی، فرامرز (۱۳۸۹). درآمدی بر اخلاق حرفه‌ای. انتشارات سرآمد.
– سند راهبردی تحول نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰)، شورایعالی انقلاب فرهنگی.
– طلائی، ابراهیم (۱۳۸۹). واکاوی «الگوی اَنترنیِ تربیت معلم» در دانشگاه آکسفورد و ارائه دلالت‌هایی برای نظام تربیت معلم کشور. سخنرانی ارائه شده در همایش برنامه‌درسی تربیت معلم. دانشگاه شهید رجایی تهران.
– طرح جامع منابع انسانی آموزش و پروش (۱۳۸۹). دبیرخانه شورایعالی آموزش و پرورش.
– مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۱). نگاهی به شیوه اصلاح و نوع اصلاحات ضروری در تربیت معلم. فصلنامه تعلیم و تربیت. سال هشتم، شماره ۳۱، ص ۵۵–۳۷.
– مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۸). «وارونگی» و تلفیق در طراحی برنامه‌های درسی آموزش عالی: اندیشه‌های مکمل و مغفول. مقاله ارائه شده در نهمین همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه‌درسی ایران، دانشگاه تبریز.
– مهرمحمدی، محمود و محمودی، فیروز (۱۳۹۲). وارونگی: رویکردی نوین به طراحی برنامه‌های درسی معطوف به تربیت حرفه‌ای (با تاکید بر علوم تربیتی). دوفصلنامه مطالعات برنامه‌درسی آموزش عالی. شماره۷.
– مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۱). معلم و تربیت معلم در جمهوری کره و تاملی در وضعیت متناظر آن در جمهوری اسلامی ایران. ارائه شده در نشست سفر مطالعاتی کره جنوبی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
– نوری، علی و مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۹). تبیین انتقادی جایگاه علوم اعصاب در قلمرو دانش و عمل تربیتی. تازه‌های علوم شناختی. سال دوازدهم، شماره ۴۶، ص ۱۰۰–۸۳.

– Asanuma, S. (2011).The contemporary teacher education curricula in Japan: Their issues and prospect. Paper presented in ICSA's 10th annual conference, Shaheed Rajaee University, Tehran, Iran.
– Cochran-Smith, M. and Zeichner, K.M. (Eds.) (2009).Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher


[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

Education. Published for the American Educational Research Association (AERA) by Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
– Craig, Cheryl, and Vicki Ross. "Cultivating the Image of Teachers as Curriculum Makers." The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction. 2008. SAGE Publications.
– Eisner, E. (2002). From Episteme to Phronesis to Artistry in the Study and Improvement of Teacing. Teaching and Teacher Education. Pp. 375-385
– Eisner, E. (1984). No Easy Answer: Joseph Schwab's Contributions to curriculum. Curriculum Inquiry. 14:2
– National Curriculum Framework for Teacher Education (NCFTE).National Council for Teacher Education, 2009. New Delhi. India
– Lieberman, A. and Miller, L.(2000). Teaching and Teacher Development: A New Synthesis for a New Century. In Brandt, R.(Ed.), Education in the New Era. ASCD Yearbook.
– Qiuyun, Lin (2008). Preservice teachers' learning experiences of constructing e-portfolios online. Internet and Higher Education 11, 194–200.
– Sato, M. and Asanuma, S. (2000.) Japan. In: Teacher Education in the Asia-Pacific Region: A Comparative Study. Morris, P. and Williamson,J.(Eds.). Falmer Press. New York
– Schwab, J.J. (2004; 1969) The Practical: A Language for Curriculum, in: D.J. Flinders; S.J. Thornton (Eds.) The Curriculum Studies Reader (2nd Edition), New York: Routledge Falmer
– Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review, 57(1). 1-22.
– Schon, D. (1983). Chapter Three: From Technical Rationality to Reflection in Action. In: The Reflective Practitioner. New York: Basic Books.
– Sarkar Arani, M.R. and Keisuke, F. and Lassegard, J. P. (2010). Lesson Study as Professional Culture in Japanese Schools: A Historical Perspective on Elementary Classroom Practices. Japan Review. 22: 171-200
– Short, E. C. (1991)( Editor). Forms of Curriculum Inquiry. State University of New York Pres
– Teacher Induction: Improving State Systems for Supporting New Teachers (March 2012). National Association of State Boards of Education (NASBE), 2121 Crystal Drive, Suite 350, Arlington, Virginia 22202.
– Wee, K. N. L. (2004). Jump Start Authentic Problem-Based Learning. Singapore: Prentice Hall.

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]