



## نظام تربیت معلّم در جمهوری فدرال آلمان و مقایسه آن با جمهوری اسلامی ایران

دکتر محمود مهر محمدی ■

دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس □ □

### چکیده

ایجاد تحوّل در نظامهای تربیت معلّم را باید پیش نیاز تحقق هر نوع تحوّل در نظامهای تعلیم و تربیت دانست. این نوشتار با توجّه به چنین اصلی، به رشته تحریر درآمده و در صدد است تا از طریق مقایسه خصوصیات تربیت معلّم در جمهوری فدرال آلمان با جمهوری اسلامی ایران به انجام این مهم یاری رساند. مقاله حاضر شامل بخشهای گوناگونی است که عبارتند از: مقایسه ساختار تربیت معلّم پیش از خدمت در دو کشور، مقایسه برنامه‌های آموزش پیش از خدمت معلمان در دو کشور، رابطه میان پشت سر گذاشتن برنامه تربیت معلّم و پیوستن به کسوت معلّمی در دو کشور، نسبت میان عرضه و تقاضای معلّم و رابطه آن با کیفیت معلمان در دو کشور.

نگارنده امیدوار است با مطالعه تطبیقی در ابعاد موصوف، ضمن آشنا کردن دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت میهن اسلامی، با جنبه‌های سودمند تربیت معلّم در جمهوری فدرال آلمان، سهم خود را در بهبود شرایط کنونی تربیت معلّم ایفا کرده باشد.

### مقدمه

غالباً اینگونه تصور می‌شود که تربیت معلّم تابعی از سیاستها و راهبردهای مورد توجّه دستگاه آموزش و پرورش، بویژه نظام برنامه‌ریزی درسی، کشور است. بدین معنا که تربیت معلمان بر اساس قابلیتها و صلاحیتهایی است که اجرای این سیاستها و برنامه‌های درسی از آنها می‌طلبد. این سخن هر چند منطقی جلوه می‌کند، اما می‌تواند با اعطای یک موقعیت دست دوم و تابعی به



تربیت معلم، ناقص و حتی خلاف واقع نیز ارزیابی شود. حقیقت این است که رابطه میان معلم و سیاستها، راهبردها و مهمتر از همه برنامه‌های درسی در نظامهای آموزش و پرورش، یک رابطه دو سویه و تعاملی است. به همان میزان که تربیت معلم تأثیرپذیر است، تأثیرگذار نیز هست؛ یعنی کیفیت تربیت معلم و صلاحیتها و تواناییهایی که در این نظام به کارگزاران اصلی تعلیم و تربیت اعطا می‌شود، مشخص خواهد ساخت که چه نوع سیاستها و برنامه‌هایی را می‌توان در پیش گرفت؛ یا تا چه میزان می‌توان به ایجاد تحوّل در راهبردها و رویکردهای سنتی امیدوار بود.

با چنین برداشتی از جایگاه و اهمیت تربیت معلم در نظامهای آموزش و پرورش است که نگارنده به مقایسه نظامهای تربیت معلم در دو کشور جمهوری اسلامی ایران و جمهوری فدرال آلمان مبادرت کرده است. در مقاله حاضر نظامهای تربیت معلم دو کشور، از ۲ بعد اساسی و در ۲ بخش مستقل مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

### مقایسه ساختار نظام تربیت معلم پیش از خدمت

نظام آموزش و پرورش در جمهوری فدرال آلمان، برخلاف جمهوری اسلامی ایران، غیر متمرکز است و تصمیم‌گیری دربارهٔ شؤون مختلف این نظام، از جمله تربیت معلم، در سطح دولت ایالتها صورت می‌گیرد. البته بنا به ملاحظات عملی، هماهنگی میان ایالت‌های مختلف در سیاستگذاریها و چهارچوب‌های کلی ضروری است. این مهم به وسیله «کنفرانس دائمی وزرای آموزش و پرورش و فرهنگ» ایالتها، و از طریق مکلف کردن هر ایالت به رعایت مصوّبات آن صورت می‌پذیرد (۱). از این رو شباهتهای زیادی در ابعاد مختلف آموزش و پرورش میان ایالتها وجود دارد که آبخور آنها همان مصوّبات کنفرانس دائمی وزراست.

تربیت معلم پیش از خدمت در ایالت‌های مختلف جمهوری فدرال آلمان نیز از جهات بسیاری همچون ساختار نظام تربیت معلم، با یکدیگر شبیه بوده است و تفاوت محسوسی میان آنها به چشم نمی‌خورد. تربیت معلم در آلمان در دو مرحله انجام می‌پذیرد. مرحله اول، که بیشتر ناظر به ارائه آموزشهای تئوریک به داوطلبان ورود به حرفه معلمی است، به وسیله دانشگاهها انجام می‌شود. مرحله دوم که عمدتاً معطوف به آموزشهای عملی است، را مراکز خاصی وابسته به وزارت آموزش و پرورش و فرهنگ ایالتها انجام می‌دهند. از این رو می‌توان نتیجه گرفت در جمهوری فدرال آلمان میان دانشگاهها و آموزش و پرورش برای تربیت معلم تشریک مساعی وجود داشته و مسؤلیت هر یک از مراحل تربیت و تعلیم، نظری و عملی، به تناسب صلاحیتها و امکانات، میان دانشگاهها و آموزش و پرورش تقسیم شده است. این نوع تقسیم کار یا تشریک مساعی برای تربیت معلم تمامی دوره‌های تحصیلی، عمومیت دارد (۲).

در جمهوری اسلامی ایران نیز علاوه بر آموزش و پرورش که وظیفه اصلی در این زمینه را به عهده دارد، دانشگاهها نیز در تربیت معلم پیش از خدمت نقش دارند. لیکن تشریک مساعی این دو دستگاه بر



اساس صلاحيتها و امکانات يا با توجه به ابعاد نظري و عملي آموزشهاي پيش از خدمت معلمان صورت نگرفته و دوره‌هاي تحصيلي، مبناي تقسيم مسؤليت ميان اين دو نهاد را تشکيل داده است. تربيت آموزگاران ابتدائي و دبيران دوره راهنمائي در قالب دانشسراهاي مقدماتي و مراکز تربيت معلم به وسيله وزارت آموزش و پرورش، و تربيت دبيران دوره متوسطه تحصيلي، به وسيله دانشگاهها انجام مي‌گيرد. البته دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالي به شکل بسيار محدودی در قالب برنامه کارشناسي آموزش ابتدائي مبادرت به تربيت آموزگاران ابتدائي نيز مي‌کنند (۳).

با توجه به وجه تمايز ساختاري فوق در نظام تربيت معلم در کشور، مي‌توان چنين نتيجه‌گيري کرد که تقسيم مسؤليت ميان نهاد دانشگاه و آموزش و پرورش در تربيت معلم بر اساس صلاحيتها و شايستگيهاي هر يك از اين دو نهاد، به طور منطقي بايستي منجر به افزايش کارآيي نظام تربيت معلم و در نتيجه، ارائه محصولات، يعني معلمان، با كيفيت بهتر به آموزش و پرورش بشود. يعني چنين سيستمي به طور اصولي معلماني را تربيت مي‌کند که از نظر بنيه علمي و تخصصي، همچنين از حيث برخورداري از مهارتهاي عملي، نسبت به معلمان تربيت يافته در سيستمي مشابه سيستم کنوني کشور از موقعيت برتري برخوردار باشند. بنا بر اين يکي از تفاوتهاي اساسي ميان دو نظام تربيت معلم مورد مطالعه را در ساختار اين دو نظام بايد جستجو کرد.

### مقايسه برنامه‌هاي آموزش پيش از خدمت معلمان

پيش از هر چيز ذکر اين نکته ضروري است که در نظام تربيت معلم جمهوري فدرال آلمان شرط ورود به رشته‌هاي تربيت معلم صرف نظر از اين که فرد، داوطلب تدريس در کدام دوره تحصيلي (ابتدائي، دوره اول يا دوم متوسطه) مي‌باشد، داشتن ديپلم کامل متوسطه است. اين مطلب با توجه به اينکه مسؤليت تربيت معلم در مرحله اول به عهده دانشگاههاست، بديهي مي‌نمايد. چرا که بدین ترتيب شرط ورود به برنامه‌هاي تربيت معلم همان شرط ورود به آموزش عالي خواهد بود که مهمترين آن داشتن ديپلم کامل متوسطه است. در نظام آموزش و پرورش آلمان اخذ ديپلم کامل متوسطه<sup>۱</sup> سيزده سال طول مي‌کشد. (۲+۵+۴).

در نظام تربيت معلم جمهوري اسلامي ايران برخورداري داوطلبان ورود به حرفه معلمی از ديپلم کامل متوسطه براي دوره‌هاي تحصيلي راهنمائي و متوسطه ضروري است. ليکن براي اشتغال به تدريس در دوره ابتدائي داوطلب مي‌تواند هم با داشتن ديپلم کامل متوسطه به مراکز تربيت معلم راه يابد و هم اينکه پس از طی دوره اول متوسطه به دانشسراهاي مقدماتي که عمدتاً براي تربيت آموزگار مناطق روستائي از آنها استفاده مي‌شود، راه پيدا کنند. در صورت ورود به دانشسراها داوطلب پس از ۲ سال (يا در مواردی که فرد از نيمه دوم متوسطه به برنامه بپيوند پس از ۲ سال) ديپلم کامل متوسطه در رشته آموزش ابتدائي دريافت مي‌کند (۴). البته بر اساس سياستهاي کنوني وزارت آموزش و

پرورش و در پرتو شرایط و نیازها از یکسو و ارتقای سطح مدارس روستایی از سوی دیگر، دانشسراهای مقدّماتی تربیت معلّم بتدریج منحل شده است، و بدین ترتیب شرط ورود به برنامه‌های تربیت معلّم به طور یکسان داشتن دیپلم کامل متوسطه خواهد شد.

گفته شد برنامه‌های تربیت معلّم پیش از خدمت در جمهوری فدرال آلمان از دو مرحله یا دو بخش تشکیل شده است. مرحله اول مرحله تحصیل در دانشگاه‌هاست و بر اساس اینکه فرد، داوطلب تدریس در کدام دوره تحصیلی می‌باشد میان ۲ تا ۶ سال (به طور متوسط ۲ سال) به طول می‌انجامد. پس از موفقیت در این مرحله، داوطلب به مرحله دوم برنامه تربیت معلّم<sup>۲</sup> راه می‌یابد که این مرحله به طور یکسان برای داوطلبان تدریس در تمامی دوره‌های تحصیلی ۲ سال به طول خواهد انجامید؛ بنابراین پیش از در آمدن به کسوت معلّمی، فرد بایستی بین ۱۸ تا ۲۱ سال تحصیل را پشت سر گذاشته باشد.

محتوای برنامه‌های تربیت معلّم در هر یک از دو مرحله یاد شده در ایالت‌های مختلف، ممکن است تفاوتی با یکدیگر داشته باشند. این از آن روست که در خصوص محتوای مرحله اول، دانشگاه‌ها با عنایت به استقلال سازمانی خود رأساً تصمیم‌گیری کرده، در ارتباط با مرحله دوم نیز موضوع در سطح آموزش و پرورش ایالتها تعیین تکلیف می‌شود.

از نظر طول مدت تحصیل تنها در بخش تحصیلات دانشگاهی تفاوتی به چشم می‌خورد و طول مدت تحصیل در مرحله دوم به طور یکنواخت در سراسر آلمان همان ۲ سال است. توضیحات مربوط به محتوای برنامه در مرحله اول، یعنی مرحله تحصیلات دانشگاهی، عمدتاً به اتفاقی که در یکی از ایالت‌های آلمان، ایالت هامبورگ، می‌افتد، متکی است، که با قدری مسامحه می‌توان آن را به سایر ایالتها تعمیم داد.

پیش از ارائه اطلاعات مربوط به محتوای برنامه‌های تربیت معلّم در مرحله تحصیلات دانشگاهی، به این ویژگی مهم آنها باید اشاره شود که داوطلبان معلّمی صرف نظر از دوره تحصیلی مورد نظر خود، بایستی در ۲ زمینه کسب تخصص نماید؛ یا ۲ موضوع درسی را به عنوان رشته‌های تخصصی خود برگزینند. تعدد موضوعات یا رشته‌ها درباره داوطلبان تدریس در دوره ابتدایی، به ۳ رشته یا زمینه تخصصی افزایش می‌یابد که عبارتند از: تخصص در آموزش ابتدایی به علاوه دو موضوع درسی دیگر که به دوره اول متوسطه مربوط می‌شود. دانشجویان رشته‌های دبیری که برای تدریس در دوره دوم متوسطه<sup>۳</sup> آماده می‌شوند، جمعاً ۱۶۰ واحد درسی به شرح ذیل را خواهند گذراند:

● درسهای مربوط به روش تدریس دروس تخصصی<sup>۴</sup> جمعاً ۲۰ واحد که به طور مساوی میان دو موضوع درسی یا رشته تخصصی فرد تقسیم می‌شود.



● درسهای عمومی جمعاً ۲۰ واحد.

● درسهای تخصصی در هر یک از دو رشته تخصصی ۱۲۰ واحد که به طور مساوی میان دو موضوع درسی یا رشته تخصصی فرد تقسیم می‌شود.

ترتیب داوطلبان ورود به حرفه معلمی که قصد تدریس در سطوح پائین‌تر تحصیلی را دارند، به گونه‌ای است که هم از عهده تدریس در دوره ابتدایی برآیند، و هم دو درس از دروس دوره اول متوسطه را تدریس کنند. این داوطلبان نیز مجموعاً ۱۶۰ واحد درسی به شرح ذیل خواهند گذراند:

● درسهای مربوط به روش تدریس دروس تخصصی جمعاً ۲۰ واحد که به طور مساوی میان دو موضوع درسی یا رشته تخصصی فرد، تقسیم می‌شود.

● درسهای عمومی جمعاً ۲۰ واحد

● برنامه خاص آموزش ابتدایی جمعاً ۲۰ واحد

● درسهای تخصصی هریک از رشته‌های تخصصی ۸۰ واحد که به طور مساوی میان دو موضوع درسی یا رشته تخصصی فرد تقسیم می‌شود. (۵)

هر چند که در ارائه دروس بالا ترتیب یا تقدم و تأخر قطعی و از پیش تعیین شده‌ای وجود ندارد، لیکن معمولاً داوطلب در سالهای اولیه دروس تخصصی و عمومی رشته را می‌گذرانند، و سپس به مطالعه دروس مربوط به روش تدریس دروس تخصصی می‌پردازند. در برنامه دانشگاهی تربیت معلم علاوه بر وجود انعطاف‌پذیری، دانشجو معلمان از امکان انتخاب میان تعدادی دروس اختیاری نیز برخوردار می‌باشند (۶).

در طی دوره دانشگاهی دانشجو معلمان با استفاده از ایام تعطیلی دانشگاهها، مکلفند به مدت هشت هفته (چهار هفته برای هر یک از موضوعات تخصصی) در مدارس، به تدریس عملی<sup>۷</sup> نیز بپردازند. از این رو آموزشهای دانشگاهی جنبه نظری صرف نداشته، و به همین میزان نیز آموزشهای مرحله دوم، که وجهه اصلی همت در آنها آموزشهای عملی است، جنبه نظری دارند.

در مرحله دوم آموزشهای پیش از خدمت تربیت معلم، که به مدت دو سال به طول می‌انجامد، دانشجو معلم وقت خود را تقریباً به طور برابر، میان هر یک از دو موضوع تخصصی تقسیم می‌کند، و بدین ترتیب به مدت یک سال کانون توجه خود را هر یک از این دو موضوع درسی قرار خواهد داد. در این دوره دانشجو معلم  $\frac{2}{5}$  وقت خود (یعنی چهار روز در هفته) را صرف کارآموزی عملی در مدارس کرده، (که معمولاً با هشت ساعت تدریس در هفته همراه است) و  $\frac{1}{5}$  (یک روز در هفته) باقیمانده، به شرکت در سمینارها و کلاسهای درسی که در مرکز تربیت معلم مربوط، پیش‌بینی شده، اختصاص

می‌یابد. در جمهوری فدرال آلمان مدارس خاصی برای طی دوره کارورزی دانشجویان - معلمان (یا مدارس ضمیمه مراکز تربیت معلم) وجود نداشته و انتخاب مدرسه محل کارورزی، معمولاً به عهده استاد راهنمای دانشجویان است.

سمینارها یا کلاسهایی که به مدت یک روز در هفته در طول دو سال مرحله دوم از آموزش پیش از خدمت، برگزار شده، و دانشجویان معلمان در آنها شرکت می‌کنند، به سه دسته تقسیم می‌شوند که دسته اول بیشتر جنبه نظری و دو دسته بعدی بیشتر جنبه عملی دارند:

- سمینارهای اصلی<sup>۸</sup> به لحاظ موضوعی به دروسهای عمومی تعلیم و تربیت مانند سازمان مدارس، قوانین آموزش و پرورش و مدیریت مدرسه، مربوط است و عمدتاً به صورت سخنرانی ارائه می‌شود.
- سمینارهای گروهی<sup>۹</sup> به لحاظ موضوعی مربوط به مباحث خاصی است که دانشجویان معلم احساس می‌کند در آن زمینه به اطلاعات یا مهارت‌های بیشتری نیاز دارد.
- سمینارهای تخصصی<sup>۱۰</sup> به لحاظ موضوعی به مباحث آموزش رشته تخصصی داوطلب مربوط می‌شود.

برنامه آموزش مرحله دوم تربیت معلم پیش از خدمت از انعطاف برخوردار بوده و در پرتو سیاستها و برنامه‌های تازه و همچنین شرایط و اوضاع حادث شده اجتماعی، مورد تجدید نظر و بازسازی قرار می‌گیرد. مثلاً زمانی که مسأله خشونت یا مشکلات رفتاری و اخلاقی در مدارس جدی است، مشاوره به عنوان یکی از مباحث اساسی در دستور کار دوره قرار می‌گیرد. همچنین در مواردی که موضوع دانش آموزان خارجی و سازگاری آنها با فرهنگ تازه مطرح است، مانند سالهای پس از فروپاشی دیوار برلین، مباحث ضروری روانی و اجتماعی مورد توجه قرار می‌گیرد.

علاوه بر اینها ممکن است اجرای نوآوری‌هایی مانند کار گروهی معلمان یا تدریس تیمی، در دستور کار آموزش و پرورش ایالت باشد که به تناسب سمینارهایی طراحی و به اجرا گذاشته می‌شود. یا اینکه این نوآوری‌ها به فعالیتهای تدریس عملی دانشجویان معلمان جهت خاصی می‌بخشد. (۷)

یکی از جنبه‌های برجسته برنامه‌های تربیت معلم در آلمان، و از جمله وجوه تمایز آن با تربیت معلم ایران، تأکید بایسته بر مؤلفه تدریس عملی است. همانگونه که ملاحظه شد، علاوه بر دوره کوتاه هشت هفته‌ای آموزش عملی در مرحله تحصیل دانشگاهی، یک برنامه دو ساله نیز عمدتاً در خدمت این هدف به کار گرفته شده است. متأسفانه مؤلفه تدریس عملی برنامه‌های تربیت معلم در کشور ما بسیار ناکافی بوده و بررسیهای به عمل آمده نشان می‌دهد که از کارایی و اثر بخشی لازم نیز برخوردار نمی‌باشند. (۸) از آنجا که این مؤلفه از برنامه‌های تربیت معلم، نقش تعیین کننده‌ای در کیفیت و



تواناییهای معلمان آینده ایفا نموده و توفیق یا عدم توفیق معلمان بیش از هر چیز در گرو آن است، لازم است توجه ویژه‌ای به آن معطوف شده و با استفاده از تجارب سایر کشورهای دنیا به اصلاح این بخش از برنامه‌های تربیت معلم همت گماشته شود. اهمیت مؤلفهٔ تدریس عملی از جنبهٔ دیگری که به نگهداری معلمان تربیت شده در سیستم آموزش و پرورش مربوط می‌شود نیز قابل توجه است. از مهمترین مباحث مربوط به نگهداری معلم که از برنامه‌های پیش از خدمت معلمان تأثیر می‌پذیرد، به موضوع فشارهای روانی، اضطرابها و دلهره‌های ناشی از عهده‌دار شدن مسئولیت تدریس در سنوات آغازین خدمت است. سالهای اولیهٔ خدمت از این نظر با سالهای بعد متفاوت است و پدیدهٔ فرار از حرفهٔ معلمی<sup>۱۱</sup> غالباً گریبان معلمان تازه کار را گرفته و می‌گیرد. (۹) نگارنده در مقالهٔ دیگری دو راه برای مقابله با این پدیده پیشنهاد کرده که بر گرفته از اقدامات نظامهای آموزش و پرورش سایر کشورهای دنیاست. این دو راه عبارتند از:

الف - دو مرحله‌ای کردن مؤلفهٔ کارورزی یا تدریس عملی دانشجوی معلمان؛ چرا که مرحلهٔ اول به مثابهٔ سال اول خدمت عمل نموده، با این تفاوت که دانشجوی معلم می‌داند که ارتباط او با استاد، کلاس و درس قطع نشده و مجال برای طرح مسائل و جبران ضعفها باقی است. از این رو دچار تزلزل در اندیشه و رفتار، که از ویژگیهای سنوات اول تدریس است، نمی‌شود. به عبارت دیگر هیجانها و اضطرابهای مربوط به سال اول تدریس در مرحلهٔ اول کارورزی تجلی پیدا کرده، انتظار می‌رود این تجربه باعث شود ورود به کسوت معلمی، با مسائل کمتری همراه باشد.

ب - پیش‌بینی مرحلهٔ خاصی در برنامه‌های تربیت معلم، که از آن به عنوان «برنامهٔ توجیهی<sup>۱۲</sup>» نام برده می‌شود. با اجرای این برنامه، معلم تازه کار با پشتگرمی به حمایتها، راهنماییها و پشتیبانیهای یک معلم مجرب و کارآموده<sup>۱۳</sup> که مستقیماً به این کار مأمور شده است، گام به این عرصه گذاشته و می‌تواند از او همچون یک تکیه‌گاه موثق حرفه‌ای در محیط کار خود سود جوید. (۱۰)

به اعتقاد نگارنده، هدف اصلی از مرحلهٔ دوم برنامهٔ تربیت معلم در جمهوری فدرال آلمان، اعطای مهارتهای عملی به دانشجوی معلمان است و در کنار تدریس عملی فرصت حضور در مراکز تربیت معلم و استفاده از مباحث کلاسی را نیز در قالب سمینارها برای او فراهم می‌سازد، می‌تواند هم به دلیل طول مدت و هم از حیث پرداختن به تدریس عملی ضمن حفظ ارتباط با درس و کلاس و استاد، به گونه‌ای مؤثر به مقابله با پدیدهٔ فرار از حرفهٔ معلمی پرداخته و زمینهٔ تدریجی پذیرش مسئولیت در معلمان آینده را بارور سازد. شاید اینکه فرار از حرفهٔ معلمی هرگز به صورت یک معضل در جمهوری فدرال آلمان در نیامده است، (۱۱) ریشه در سبک کارورزی در دورهٔ تربیت معلم داشته باشد.

وجه تمایز دیگر برنامه‌های تربیت معلم آلمان؛ ایران توجه به آموزش روشهای تدریس خاص در رشته‌های مختلف، به دانشجوی معلمان است. در برنامه‌های تربیت معلم ایران روشهای تدریس به

صورت کلی، عمومی و البته ناکافی آموزش داده می‌شود و به علت فقدان متخصص، آموزش در رشته‌های خاص مانند ریاضی، علوم و علوم اجتماعی و عدم اهتمام نسبت به سرمایه‌گذاری در این زمینه برای آینده، برنامه‌های تربیت معلم تا حدود بسیاری خاصیت و اعتبار خود را از دست داده‌اند. وجه تمایز دیگری که در مقایسه برنامه‌های آلمان و ایران جلب توجه می‌کند، به تربیت معلمان چند منظوره یا رشته‌ای مربوط می‌شود. این رویکرد مدتهاست در ایران و بویژه برای حل مشکلات مربوط به تأمین کادر آموزشی مدارس کم جمعیت روستایی، مورد بحث قرار گرفته، و تا آنجا که نگارنده اطلاع دارد، همواره به عنوان یک اقدام مثبت نیز از سوی مسئولان مورد ارزیابی قرار گرفته است. لیکن تاکنون هیچ اقدام عملی در این زمینه صورت نپذیرفته است. البته موضوع تربیت معلمان دارای تخصص در پیش از یک رشته تخصصی برای مدارس شهری و به عنوان یک سیاست کلی نیز قابل مطالعه است. منتقدان این سیاست ممکن است بر سطحی شدن معلومات و آگاهیهای معلمان بر اثر تعدد رشته تحصیلی انگشت بگذارند و مدافعان آن نیز ممکن است از فراهم شدن امکان استقرار یک دبیر در یک مدرسه به صورت تمام وقت به عنوان یک عامل مثبت و سازنده یاد کنند. به هر حال لازم است در این زمینه با عنایت به تجربیات ممتد کشورهای مانند آلمان، بررسیهای کارشناسانه به عمل آمده و نسبت به عمومیت و یا محدودیت این سیاست، در خصوص تربیت معلمان مدارس دور افتاده و روستایی، تصمیم‌گیری شود.

### رابطه میان پشت سر گذاشتن برنامه تربیت معلم و در آمدن به کسوت معلمی

پشت سر گذاشتن موفقیت آمیز برنامه‌های تربیت معلم با ویژگیهایی که در بخش گذشته بر شمرده شد، به خودی خود برای پیوستن به کسوت معلمی در جمهوری فدرال آلمان کافی نیست. داوطلبان بایستی پس از طی مرحله اول در امتحان تعیین صلاحیت معلمی<sup>۱۴</sup>، شرکت نمایند. کسب توفیق در این امتحان نیز بتنهایی کافی نبوده و بدین ترتیب داوطلب جواز ورود به مرحله دوم برنامه‌های تربیت معلم را به دست می‌آورد. در پایان این مرحله (یا هر سال آن) نیز در آزمون صلاحیت معلمی دیگری<sup>۱۵</sup>، شرکت می‌کنند که در صورت موفقیت، به دریافت گواهینامه‌ای نائل می‌گردد، که در حکم صلاحیت و اعتبار اشتغال به حرفه معلمی است.

ساختار اولین آزمون صلاحیت معلمی به شرح ذیل است:

- نگارش یک مقاله پژوهشی در خصوص ماده درسی یا رشته تخصصی؛
- امتحان کتبی به صورت تشریحی در خصوص هر یک از موضوعات درسی یا رشته‌های تخصصی که هر کدام از آنها حدود پنج ساعت به طول می‌انجامد. برای شرکت در این آزمون دانشجوی معلم با استاد مربوطه بر روی چند زمینه خاص به تفاهم می‌رسد و آزمون منحصر بر اساس این زمینه‌ها طراحی می‌شود؛





● امتحان شفاهی زیر نظر یک کمیته سه نفره، متشکل از استادان دو رشته تخصصی و یک نفر استاد دروس عمومی.

دانشجو معلم در صورت عدم توفیق در این آزمون در نوبت اول، برای مرتبه دوم نیز می‌تواند در آن شرکت کند.

ساختار دومین آزمون صلاحیت معلمی به قرار زیر است:

● آزمون کتبی تشریحی در پایان هر سال در خصوص هر یک از موضوعات درسی یا رشته‌های تخصصی؛

● ارائه یک گزارش پژوهشی و تحلیلی؛

● آزمون شفاهی. (۱۲)

در این آزمون نیز همانند آزمون اول، دانشجو معلم فقط دو نوبت می‌تواند شرکت نماید و در صورت عدم توفیق از دریافت گواهینامه اشتغال به حرفه معلمی محروم مانده، باید به رشته تحصیلی دیگری روی آورد. بررسیهای به عمل آمده حاکی از آن است که درصد ناچیزی از داوطلبان معمولاً نمی‌توانند از سد این دو آزمون عبور کنند. (۱۳)

همانگونه که ملاحظه شد نظام تربیت معلم در جمهوری فدرال آلمان به گونه‌ای طراحی شده است که به هیچیک از دانشجو معلمان یا داوطلبان ورود به حرفه معلمی تضمین داده نمی‌شود. ضمانت نیل به این مقصود در تلاش و پشتکار داوطلب نهفته است که سبب می‌شود علاوه بر توفیق در طی مراحل دوگانه برنامه تربیت معلم پیش از خدمت، آزمونهای تأیید صلاحیت را نیز با موفقیت پشت سر گذارد. پیداست که با تعبیه چنین سازوکاری در نظام تربیت معلم، تنها کسانی به کسوت معلمی در می‌آیند که علاقه‌مندی و صلاحیتهای خود را به اثبات رسانده باشند.

نظام تربیت معلم کشور ما از چنین سازوکارهایی برخوردار نمی‌باشد و بدون تردید یکی از دلایل ضعف کیفی فارغ‌التحصیلان این برنامه را در همین عامل باید جستجو کرد. به عبارت دیگر برقراری رابطه قطعی و خودکار میان گذراندن برنامه‌های تربیت معلم و شناخته شدن به عنوان عنصری واجد صلاحیت برای اشتغال به این حرفه یا اعطای تضمین شغلی به دانشجو معلمان از آغاز ورود به برنامه‌های تربیت معلم موجب می‌شود تا داوطلبان از انگیزه کافی برای کوشش و دستیابی به مراحل بالاتر فضل و معرفت و کمال برخوردار نباشند. تبلور بارز اعطا و تضمین شغلی به پذیرفته شدگان دوره‌های تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران را در «قانون متعهدین خدمت در وزارت آموزش و پرورش» می‌توان یافت که از سال ۱۳۶۹ به تصویب رسید و اجرا شد. (۱۴) هر چند این قانون به بسیاری از مشکلات، بخصوص بلا تکلیفی دانشجویان تربیت دبیر و دانشگاههای مجری برنامه‌های تربیت دبیر، پایان بخشیده است، اما می‌تواند آثار مخربی در کیفیت تحصیل و در نتیجه تواناییها و قابلیتهای معلمان آینده داشته باشد. خلاصه اینکه در ترمیم نظام تربیت معلم ایران باید از جمله به طراحی و اجرای تدابیری اندیشید که موجب تلاش و تکاپوی هر چه بیشتر دانشجو معلمان شده و به آنان تفهیم

نماید که برخورداری از گواهینامه صلاحیت اشتغال به حرفه معلّمی در گرو این تلاش و تکاپوست. در این زمینه حتی اگر بنا به مصالحی قرار است به اجرای قانون متعهدین خدمت ادامه داده شود و چنانچه اجرای آزمونهایی از نوع آزمونهای تعبیه شده در نظام تربیت معلّم جمهوری فدرال آلمان را سازگار با شرایط و موقعیت کشور خود نمی‌دانیم، حداقل می‌توان از طریق پیش‌بینی امتیازاتی برای دانشجو معلّمانی که با معدّل ممتاز، برنامه‌های تربیت معلّم را پشت سر می‌گذارند، تحرّک و انگیزه تحصیلی بیشتری را در داوطلبان به وجود آورد. این امتیازات می‌تواند شامل مواردی از قبیل برخورداری از وضعیت استخدامی بهتر (استخدام در پایه‌های بالاتر)، اعطای حق انتخاب در محلّ خدمت یا قائل شدن اولویت در نقل و انتقال باشد.

### نسبت میان عرضه و تقاضا و رابطه آن با کیفیت تربیت معلّم

در جمهوری فدرال آلمان معلّمان از موقعیت اجتماعی و اقتصادی شایسته‌ای برخوردار می‌باشند. (۱۵) بدیهی است چنین موقعیتی سبب می‌شود نسل جوان نیز به این حرفه با دیده احترام نگریسته و آن را جزء اولویتهای شغلی خود منظور نماید. بدین ترتیب و در اثر اقبال جوانان به این حرفه، همواره عرضه معلّم بر تقاضای آن فزونی داشته است.

یعنی داوطلبانی که تمام برنامه‌های تربیت معلّم پیش از خدمت و آزمونهای تعیین صلاحیت را به شرح مذکور، با موفقیت پشت سر گذاشته‌اند، ممکن است با عدم نیاز مواجه شده و از اشتغال به حرفه معلّمی برای مدتی نامعلوم معروم بمانند. وجود معلّمان صاحب صلاحیت بیش از تعدادی که دستگاه آموزش و پرورش به آنها نیاز داشته و امکان جذب آنها را دارد، یکی از ویژگیهای جوامعی است که در آن معلّمی ارزش و اعتبار واقعی خود را پیدا کرده و آحاد جامعه به اشکال مختلف نسبت به تکریم و اعزاز معلّم اهتمام می‌ورزند. هر چند ممکن است برخی این پدیده را معلول اتخاذ سیاستهای به اصطلاح لیبرالی (غیر مقید به نیازهای جامعه) در پذیرش دانشجو یا برآوردهای خلاف واقع از نیروی انسانی مورد نیاز جامعه به وسیله دست اندرکاران بخش آموزش عالی بدانند، لیکن به هر روی این ویژگی، یعنی پیشی گرفتن تعداد معلّمان صاحب صلاحیت از معلّمان مورد نیاز، کماکان اعتبار خود را به عنوان یک شاخص تمیز دهنده میان دو دسته از کشورها با توجه به عامل شأن اجتماعی و موقعیت اقتصادی معلّمان، حفظ کرده است.

نتیجه مثبت دیگری که بر حاکمیت چنین شرایطی در جامعه عاید می‌شود، توجه جوانان شایسته و خوش استعداد به این حرفه است. به عبارت دیگر با اعطای مقام و موقعیت در خور اجتماعی و اقتصادی به معلّمان، هم آثار کمی مثبتی را در قالب اقبال جوانان به این حرفه می‌توان انتظار داشت و هم آثار کیفی مثبتی در قالب گرایش جوانان موفق و مستعد به سمت حرفه معلّمی بر آن بار خواهد شد. البته بُعد کمی قضیه نیز در نهایت آثار مثبت کیفی از خود به جای خواهد گذاشت. چرا که پدیده حق انتخاب با انتخاب اصلح، تنها در شرایطی که عرضه بر تقاضا فزونی داشته باشد معنا و مفهوم خواهد داشت.



در کشور ما متأسفانه علیرغم تلاشهای بایسته‌ای که در سالهای اخیر در اعطای شأن و منزلت در خور اجتماعی به معلمان و فراهم ساختن موقعیت مناسب اقتصادی و معیشتی برای ایشان به عمل آمده و پیشرفتهایی که حاصل شده، هنوز تا مهیا شدن شرایطی که حرفه معلمی برای جوانان، بویژه جوانان مستعد و هوشمند، جذبه‌ای داشته یا در رقابت با سایر مشاغل و حرف از اولویت برخوردار باشد، فاصله بسیار است. به عبارت دیگر شاید اکنون دورانی که مسؤولان نظام تربیت معلم کشور را مجبور می‌ساخت به علت کمبود متقاضی واجد شرایط، ملاک پذیرش داوطلبان در دوره دبیری ریاضی را کسب حداقل نمره ۶/۵ در آزمون ماده ریاضی قرار دهند، (۱۶) که می‌توان حدس زد آموزش ریاضی در کشور با وجود چنین معلمانی به چه سرنوشتی مبتلا خواهد شد، سپری شده باشد. لیکن روشن است که هنوز رشته‌های تربیت معلم در مراکز تربیت معلم و در مرحله بعد رشته‌های تربیت دبیر در دانشگاههای کشور جزو انتخابهای فارغ‌التحصیلان ممتاز دبیرستان قرار نداشته و داوطلبان برخوردار از بنیة علمی ضعیف و بعضاً متوسط، آنهم اکثراً از روی اضطرار و لاعلاجی و به عنوان اولویتهای واپسین، دست به انتخاب این رشته‌ها می‌زنند. واضح است اصلاح و غنا بخشیدن به برنامه‌های تربیت معلم تابع تواناییها و قابلیت‌های ورودیهای این سیستم است و تا زمانی که معضل ورودیهای کم مایه و بعضاً بی‌مایه به نظام تربیت معلم کشور حل نشود، امید چندانی به ایجاد تحول اساسی در این نظام و بالطبع نظام آموزش و پرورش کشور نمی‌توان داشت. پیازده در کتاب «روانشناسی و دانش آموزان و پرورش» این حقیقت را اینگونه توصیف می‌کند:

«زیباترین اصلاح و بازسازی آموزش و پرورش، در صورتی که معلم به تعداد کافی و با کیفیت مطلوب در اختیار نباشد، با شکست روبرو خواهد شد.» (۱۷)

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

## منابع

- ۱- مهر محمدی، محمود، «بررسی تطبیقی نظام برنامه‌ریزی درسی در جمهوری اسلامی ایران و جمهوری فدرال آلمان»، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۳۵ و ۳۶، سال ۱۳۷۲
- ۲- مصاحبه با خانم دکتر Warm مسؤول بخش تربیت معلم، اداره آموزش و پرورش فرهنگ و جوانان ایالت هامبورگ ۷۲/۶/۱۷
- ۳- صافی، احمد، «سازمان و قوانین آموزش و پرورش در ایران»، سمت، ۱۳۷۲.
- ۴- همان منبع شماره (۳).
- ۵- مصاحبه با Rainer Lehman، استاد تعلیم و تربیت، دانشگاه هامبورگ، ۷۲/۸/۲۷ و ۷۲/۱۱/۲۶
- ۶- همان منبع شماره (۵).
- ۷- مصاحبه با خانم Sartges، مسؤول بخش آموزش دانشجو - معلمان رشته استثنایی، مرحله دوم تربیت معلم در ایالت هامبورگ، ۷۲/۹/۱۵
- ۸- از جمله به پژوهش نحوه اجرای درس تمرین دبیری که به وسیله دفتر ارتباط با دانشگاه وزارت

## نظام تربیت معلم در جمهوری فدرال آلمان و مقایسه آن...

- آموزش و پرورش با استفاده از اعتبارات شورای تحقیقات انجام شده است مراجعه شود.
- ۹- مهر محمدی، محمود، «نگاهی به شیوه اصلاح و نوع اصلاحات ضروری در تربیت معلم»، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۳۱، پاییز ۱۳۷۱.
- ۱۰- همان منبع شماره (۹)
- ۱۱- مصاحبه با دکتر Schindler، مؤسسه ایالتی برای آموزشگاهها و آموزش بزرگسالان، ایالت نوردراین وستفالن، ۷۲/۷/۳۰
- ۱۲- همان منبع شماره (۵) و (۷)
- ۱۳- همان منبع شماره (۱۲)
- ۱۴- همان منبع شماره (۳)
- ۱۵- همان منبع شماره (۱۱)
- ۱۶- معیری، محمد طاهر، «مسائل آموزش و پرورش»، امیرکبیر، ۱۳۶۴.
- ۱۷- پیازده، ژان، «روانشناسی و دانش آموزان و پرورش»، ترجمه علیمحمدکاردان، دانشگاه تهران، ۱۳۶۷.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی