

# نگاهی به شیوه اصلاح و نوع اصلاحات ضروری در تربیت معلم

معرفی مقاله

نوشته: دکتر محمود مهرمحمدی

با عنایت به جایگاه ویژه نظامهای تعلیم و تربیت در دستیابی جوامع به اهداف توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی، برای تربیت معلم، به عنوان یکی از کارسازترین مؤلفه‌های این نظام باید اهمیت خاصی قائل شد و بهبود کیفیت آنرا باید همواره وجهه همت قرارداد...

مقاله «نگاهی به شیوه اصلاح و نوع اصلاحات ضروری در تربیت معلم»، با عطف توجه به این مهم به رشته تحریر درآمده است و در صدد است تا با برخوردی منطقی ابتدا یک چارچوب نظری و سپس مجموعه پیشنهاداتی را جهت تحقق این امر ارائه نماید. چارچوب نظری ارائه شده شامل ۴ منبع الهام بخش و مجموعه پیشنهادات در قالب ۶ ملاحظه مطرح شده‌اند. امید است این مقاله به سهم خود در ارتقاء سطح دانش و بینش دست‌اندرکاران تربیت معلم کشور مؤثر افتد.

این مقاله توسط آقای دکتر محمود مهرمحمدی عضو هیأت تحریریه فصلنامه تهیه و در اختیار فصلنامه قرار داده شده که بدینوسیله از ایشان قدردانی می‌شود.

فصلنامه

مقدمه

از دهه ۱۹۶۰ میلادی به بعد، به سبب تحول در مفهوم توسعه، جایگاه تعلیم و تربیت در توسعه اقتصادی - اجتماعی - فرهنگی جوامع متحول شده است. مقارن با این دهه و با بروز تحولات اجتماعی و انباشته شدن تجارب و دستاوردهای مختلف از یک سو و عرضه نتایج حاصل از پژوهشهایی که پیرامون بازدهی اقتصادی - اجتماعی سرمایه‌هایی که صرف تعلیم و تربیت می‌شود از سوی دیگر، مفهوم توسعه را دستخوش تحول کرده است. مفهوم تحول یافته، بیش از آنکه صبغه اقتصادی داشته باشد، از صبغه انسانی برخوردار است.<sup>۱</sup>

در این زمینه ملاحظه می‌شود که پیش از این به نقش نیروی انسانی آموزش دیده و تأمین آن برای توسعه جوامع کم توجهی شده، و در واقع سرمایه‌گذاری برای تربیت نیروی انسانی از اولویت لازم برخوردار نبوده است.

از جمله قراین مؤید این حقیقت این است که بانک جهانی، به عنوان یکی از مؤسسه‌های معتبر و از عوامل اصلی سرمایه‌گذاری در توسعه جهان سوم، تا این تاریخ از هرگونه سرمایه‌گذاری در زمینه آموزش و تأمین اعتبار طرحها، که هدف آنها تأمین نیروی انسانی آموزش دیده است، خودداری کرده، زیرا سرمایه‌گذاری برای تربیت نیروی انسانی راه امری اقتصادی و سودآور به حساب نمی‌آورده است. به هر حال، از حدود سال ۱۹۶۰ میلادی به بعد توسعه، مفهوم انسانی پیدا کرد و تربیت نیروی انسانی در فرآیند توسعه اقتصادی - اجتماعی - فرهنگی جوامع، جایگاه ویژه‌ای یافت. از این تاریخ، برای دستیابی به اهداف توسعه، سرمایه‌گذاری جدی در این زمینه شروع شد.

مسئولیت اساسی تربیت نیروی انسانی، به عهده نظام آموزش و پرورش است، و در درون این نظام نیز، هر آلمان و وضع مطلوبی را که تصور شود، باید آن را به طور منطقی در معلم منعکس دانست. در حقیقت کیفیتها و قابلیت‌های معلمان شاغل در هر نظام تعلیم و تربیت، آینه تمام‌نمای کیفیت نظام آموزش و پرورش آن می‌باشد. این بدان جهت است که تحقق هر آرمانی در آموزش و پرورش، در گروی تحقق آن در معلم و نیروی انسانی است که به عنوان عامل اجرای آن آرمونها، ایفای نقش می‌کند. پس از آنجا که معلم رکن هر نظام تعلیم و تربیت و شاهیت آن شناخته می‌شود و با توجه به جایگاهی که تربیت نیروی انسانی در دستیابی به اهداف توسعه جوامع در دهه‌های اخیر پیدا کرده است، می‌توان نتیجه گرفت که هر قدر برای تربیت نیروی انسانی و معلم سرمایه‌گذاری بشود استحقاق دارد و قابل توجیه و دفاع است. اما سؤال این است که این سرمایه‌گذاریها باید از کجا نشأت بگیرند و چه مسیری را باید دنبال کنند؟

### شیوه برخورد با موضوع

به اعتقاد نگارنده، برای سرمایه‌گذاری در تربیت معلم، یک چهارچوب نظری

مورد نیاز است. این چهارچوب نظری نه فقط در حال حاضر بلکه در هر زمان باید مرجع قرار گیرد و به مدد آن کیفیت و نحوه طی طریق در مسیر تربیت معلم و تربیت نیروی انسانی را محک زده و تجدید نظرهای لازم در جهت اصلاح نظام تربیت معلم، به عمل آید. این چهارچوب پیشنهادی، می تواند راهنمای تبیین نوع اصلاحات و ترمیمهایی که باید در نظام تربیت معلم صورت گیرد، باشد. بدین منظور یک چهارچوب نظری در این مقاله، تحت عنوان منابع الهام بخش معرفی شده است.

#### منابع الهام بخش

منابع الهام بخش محدود به چهار موردی که نگارنده مطرح می کند، نیست و حتی ممکن است در پرتو تحقیقات و یافته های جدید، در ارتباط با هر یک از این منابع الهاماتی که گرفته می شود نیز متفاوت باشد.

در این قسمت، ابتدا چهار منبع الهام بخش را ذکر کرده و در بخش بعدی برای اصلاح نظام تربیت معلم به ذکر نوع الهاماتی که از این منابع به عنوان چهارچوب نظری می توان گرفت، پرداخته می شود. منابع الهام بخش عبارت اند از:

#### ۱- ویژگیهای قابل پیش بینی عصری که دانش آموزان در آن زندگی خواهند کرد.

معلمی که تربیت می شود به نوبه خود دانش آموزانی را تربیت می کند و تحویل جامعه می دهد. آیا نباید دانست که محصولات نظام تعلیم و تربیت در چه عصری و با چه مقتضیاتی زندگی خواهند کرد؟ مسئله آینده نگری باید در برنامه ریزیهای تربیت معلم مطرح باشد. در تربیت اسلامی، این امر حائز اهمیت قلمداد شده است تا آنجا که در گفتار حضرت امام علی علیه السلام دارد که «لَا تَقْسِرُوا أَوْلَادَكُمْ عَلٰی آدَابِكُمْ، فَإِنَّهُمْ سَخِلُوا قَوْلَ لِّزَمَانٍ غَيْرِ زَمَانِكُمْ»<sup>۲</sup> یعنی آداب و رسوم زمان خودتان را با زور و فشار به فرزندان خویش تحمیل نکنید زیرا آنان برای زمانی غیر از زمان شما آفریده شده اند.

کانت فیلسوف مشهور قرن هیجدهم آلمان نیز در کتاب خود به نام «تعلیم و تربیت» در این زمینه می گوید:

«یکی از اصول تعلیم و تربیت که همواره باید مدنظر طراحان برنامه های تربیتی باشد، آن است که کودکان نه برای زمان حال، بلکه برای شرایط بهتر احتمالی آینده تربیت شوند».<sup>۳</sup> این نکته همواره باید به عنوان یک اصل در برنامه ریزیهای دست اندرکاران تربیت معلم در نظر گرفته شود. همچنین معلمان باید با توجه به مقتضیات و ویژگیهای عصری که دانش آموزان در آن زندگی خواهند کرد، تربیت شوند. در سال ۱۹۶۸ میلادی، مجمع عمومی یونسکو که سازمان علمی - تربیتی و فرهنگی سازمان ملل متحد است، یک گروه هفت نفری را مأمور کرد تا به بررسی مسئله آموزش و پرورش در کشورهای دنیا بپردازد و طرح نویسی را ارائه دهد. این هفت نفر از برجسته ترین متفکران آموزش و پرورش دنیا در آن

زمان بودند. و در سال ۱۹۷۲ میلادی نتیجه مطالعه خود را در ۲۱ توصیه در کتابی به نام «آموختن برای زیستن»، منتشر کردند. توصیه شماره ۱۸ اصلی درباره تربیت معلم است که در زیر می آید:

«علاوه بر این، معلمانی که امروز تربیت می شوند، تا بعد از سال ۲۰۰۰ میلادی، در حال اشتغال خواهند بود، بنابراین تعلیم ایشان باید با توجه به این واقعیت صورت پذیرد»<sup>۴</sup>.

همچنین، یکی از واحدهای تابعه دفتر منطقه ای یونسکو در آسیا و اقیانوسیه به نام اپید (APEID) که حوزه فعالیت آن نوآوریهای آموزشی است، در تابستان ۱۹۹۰ میلادی، سمپوزیومی را با شرکت نمایندگان حدود ۳۰ کشور عضو، تحت عنوان بررسی ویژگیهای قابل پیش بینی قرن ۲۱ و نحوه تحولات آموزش و پرورش، برگزار کرد.<sup>۵</sup>

در این سمپوزیوم ۹ تن از برجسته ترین متفکران آموزش و پرورش، جامعه شناس، اقتصاددان و ... هر یک از دید خاص خودشان تحولات و روند پیشرفتی را که امروزه در دنیا در شرف تکوین است تا قرن ۲۱ پیش بینی کرده و دیدگاههای خود را در ارتباط با مقتضیات قرن ۲۱ عنوان نمودند. با استفاده از سخنرانیهای این سمپوزیوم، می توان به ذکر ویژگیهای قرن ۲۱ یعنی عصری که دانش آموزان در آن زندگی خواهند کرد، پرداخت. در اینجا تنها به ذکر دو ویژگی اکتفا می شود:

الف) انفجار دانش: انفجار دانش یعنی سرعت تبدیل دانش و معرفت هر عرصه علمی (دانش معتبر) به دانش منسوخ، و جایگزین شدن آن با معرفت و دانش جدید. روشن است که جنبه دیگر این پدیده، افزایش سریع حجم اطلاعات و یافته های علمی است. این امر در عصر کنونی افزایش سرسام آوری داشته است. اکنون دانش و اطلاعات به سرعت رو به افزایش است و ظرف چند سال، اطلاعات کنونی منسوخ و کهنه می شوند و این ویژگی به گونه ای است که متفکران، عصر کنونی را به درستی عصر اطلاعات<sup>۱</sup> لقب داده اند. یکی از شاخصهایی که در این زمینه مورد استفاده قرار می گیرد، شاخص نیم عمر اطلاعات<sup>۲</sup> است که عبارت از مدت زمانی است که حداقل ۵۰٪ از یافته های علمی یک حوزه از دانش بشری، اعتبار خودش را از دست بدهد. طبق بررسیهای به عمل آمده، نیم عمر اطلاعات، در برخی از حوزه های دانش بشری، به حداقل ۶ سال رسیده است.<sup>۳</sup> این بررسیها همچنین نشان می دهند که هر روزه ۱۶۴۰۰۰ صفحه و در هر ساعت ۶/۸۳۳ صفحه مطلب جدید به بازار علم دنیا عرضه می شود که اطلاع از آنها اساس و پایه کار محققان و صاحبان فنون و حرف است.<sup>۴</sup>

ب) انحطاط اخلاقی: این پدیده یکی از ویژگیهای بارز، شناخته شده و قطعی اکثر جوامع کنونی دنیا به حساب می آید. در تمام مقالات ارائه شده در سمپوزیومی که پیشتر به آن اشاره شد، این موضوع به عنوان یک مسئله مطرح شده است. مسایل مربوط به افزایش استفاده از مواد مخدر، جنایتهایی که در اشکال و ابعاد مختلف صورت می گیرد، خودکشی و غیره

جلوه‌هایی از این حقیقت‌اند که بشریت در پرتگاه انحطاط اخلاقی قرار گرفته است و باید هرچه زودتر چاره‌ای اندیشید. در این میان، آموزش و پرورش هر جامعه باید قبل از هر نهاد دیگر اجتماعی به فکر حل این مشکل باشد. بدیهی است که جامعه مانیز از چنین عوارضی مصون و محفوظ نیست و چون جامعه‌ای مذهبی و پایبند به آموزشهای دینی به حساب می‌آید، بایستی با حساسیت و جدیت بیشتری موضوع را تعقیب نموده و به حل آن اهتمام بورزد.<sup>۱۱</sup>

## ۲- درک ما از حرفه معلمی

درک ما از حرفه معلمی یکی دیگر از منابع الهام‌بخش است. حقیقتاً معلمی چیست و چه قابلیت‌هایی را می‌طلبد؟ البته تاکنون درک و تعریف غیرقابل مناقشه‌ای از این حرفه ارائه نشده است و اختلافهای بسیاری بر سر اینکه معلمی به لحاظ جوهری چگونه حرفه‌ای است، وجود دارد. محور این مناقشات، عمدتاً در تقابل حرفه یا فن بودن معلمی است. عده‌ای معتقدند که معلمی حرفه‌است و عده‌ای دیگر می‌گویند معلمی یک فن است. به عبارت دیگر این تقابل این‌گونه مطرح می‌شود که معلمی هنر است یا علم؟ آنانی که می‌گویند معلمی علم صرف است، معتقدند، درست همان‌گونه که علوم طبیعی و تجربی دارای مجموعه‌ای از انضباطها و قانونمندیهای تثبیت شده است، معلمی یا فرآیند یاددهی - یادگیری نیز از مجموعه‌ای از قوانین، ضوابط و انضباطهای مشخص و تثبیت شده برخوردار است. بر این اساس دنیای انسان را که موضوع تعلیم و تربیت است، می‌توان همانند عالم طبیعت که موضوع علوم تجربی است مَسْخَر کرد<sup>۱۲</sup> و تحت انقیاد قانونمندیهای شناخته شده‌ای درآورد. گروهی دیگر می‌گویند معلمی به حدی به دریافتهای شهودی، آنی، لحظه‌ای، ابتکار عمل، خلاقیت و بصیرت معلم متکی است که هرگز نمی‌توان از یک قانونمندی عام و انضباط شناخته شده و تثبیت شده‌ای برای آن یادکرد. محیطهای یاددهی و یادگیری به سبب حضور گروههای دانش آموزی و انسانی گوناگون به قدری با تنوع و تفاوت در ابعاد مختلف همراه است که یک قانونمندی علمی یا همبستگی بین دو عامل که مثلاً اگر معلم چنین کند نتیجه‌اش چنین خواهد شد را نمی‌توان به طور عام مطرح کرد.

اعتقاد نگارنده این است که در تربیت معلم هم می‌توان از یک سلسله قانونمندیهای یادکرد که وجود دارند و هم باید به مسأله اتکای معلمی به تجربه شخصی و دریافتهای شهودی و برداشتهای حرفه‌ای بهاداد. هر دوی اینها را باید در تعریف خود از معلم و حرفه معلمی گنجانید، و در تربیت معلم از آن استفاده کرد. نظریه‌های نو حاکمی از آن است که اعتقاد انحصاری و افراطی علم صرف بودن معلمی باطل است، چرا که از جمله ویژگیهای محرزی که برای حرفه معلمی در ادبیات مربوط به این زمینه ذکر می‌شود، ضعف و ناپایداری مبانی علمی معلمی است. اندیشمندان و محققانی که در این زمینه کار کرده‌اند، توانسته‌اند این امر را به خوبی نشان دهند. نگارنده در ارائه نظر خود، به گفته یکی از اندیشمندان، به نام پروفیسور

گیج (Gage) استاد دانشگاه استانفورد استناد می‌کند. وی کتاب مشهوری به نام «مبانی علمی هنر معلمی»<sup>۱۲</sup> تألیف کرده است و معتقد است که معلمی هم جنبه هنری دارد و هم علمی، بنابراین نباید افراطی یا تفریطی با این امر برخورد کرد. معلمی هنری است که در عین حال دارای مبانی علمی و شناخته شده‌ای هم هست. بنابراین، اینکه معلمی علم محض یا هنر محض است، تلقی صحیح و درستی نیست.

۳- ویژگیهای دنیایی که معلمان به‌طور اعم و معلمان تازه کار به‌طور اخص در آن به سر می‌برند.

منظور از دنیا، دنیای فیزیکی نیست، بلکه ویژگیهای روح و روان کسانی است که به کسوت معلمی درآمده‌اند. این مسئله بسیار جالب است ولی متأسفانه در مملکت ما آن‌طور که باید به آن توجه نشده است. یکی از بارزترین و برجسته‌ترین برنامه‌ها و خطوط تحقیقاتی در کشورهای غربی، تحقیق در زمینه شناخت ویژگیهای دنیای معلمی است، تا بدانند یک معلم از نظر روحی و روانی چه ویژگیهایی دارد. به‌ویژه معلمان تازه کار از اینکه معلم هستند، چه احساسی دارند؟ حالات درونی آنان چیست؟ چه مشکلاتی دارند؟ و بالاخره اینکه در چه دنیایی سیر می‌کنند؟ برخی از یافته‌های این برنامه تحقیقاتی به‌قرار زیر می‌باشد.<sup>۱۳</sup>

الف) ایزوله بودن یا احساس تنهایی معلمان

معلمان معمولاً انسانهایی هستند که از طرح مشکلات حرفه‌ای خود با همکارانشان طفره می‌روند، و مایل نیستند همکارانشان در جریان مشکلاتی که در کلاس برایشان پیش می‌آید، قرار بگیرند. بنابراین سعی می‌کنند خودشان در کمال سکوت و آرامش مسایل خود را حل کنند. ایزوله بودن به این معنا ممکن است به‌عنوان یک ویژگی برای سایر حرفه‌ها نیز مطرح باشد. حال باید دید از این یافته تحقیقاتی چه استفاده‌ای می‌توان کرد و یا چه نتیجه‌ای می‌توان گرفت.

ب) تعارض درونی

تعارضی که معلمان با آن روبه‌رو هستند، این است که آنان در کلاس در اوج قدرت هستند ولی در خارج از کلاس، هیچ قدرتی ندارند. به‌عبارت دیگر یکی از ویژگیهای حرفه معلمی این است که با قدم گذاشتن به عرصه کلاس خود را در اوج قدرت می‌بیند، هر چه بخواهد کم‌وبیش می‌کند، هر تصمیمی بخواهد می‌گیرد، اما خارج از کلاس در تصمیم‌گیریهایی که برای مدرسه، در سطح منطقه و بالاتر صورت می‌گیرد، شرکت داده نمی‌شود. این تحقیقات اگرچه در جوامع غربی صورت گرفته است، اما نتایج آنها در جامعه ما نیز مصداق دارد. یقیناً معلمان کشور ما نیز از این تعارض درونی رنج می‌برند.

(ج) فرار از حرفه معلمی<sup>۱۴</sup>

بیشترین فشار و سختی که معلمان در طول زندگی حرفه‌ای خود تحمل می‌کنند، در سالهای اول و دوم است. بدین جهت بالاترین میزان افت و فرار از معلمی، در میان معلمان تازه وارد دیده می‌شود. فرار از معلمی پدیده رایجی است. برای مثال، تحقیقات به عمل آمده در آمریکا نشان می‌دهد که بیش از ۳۰٪ از معلمان تازه کار در خلال ۲ سال اول، ۴۰٪ تا ۵۰٪ آنان در خلال ۷ سال اول ورود به این حرفه، آن را ترک می‌کنند.<sup>۱۵</sup>

بنابراین اگر برای سال اول معلمی چاره‌ای اندیشیده شود و در برنامه‌های تربیت معلم پاسخی برای این دشواری پیدا شود، در نگهداشت نیروی انسانی و معلمان موفقیت بیشتری کسب خواهد شد.

#### ۴- مطالعات مربوط به اجرای نوآوریها در مدارس

یک خط تحقیقاتی بسیار جدی و پررنگ در حیطه تعلیم و تربیت کشورهای غربی، مطالعات مربوط به اجرای نوآوریها در مدارس است که عمدتاً، مسبوق به تجارب به دست آمده از اجرای نوآوریها در آمریکا و اروپاست. تاریخچه مختصر آن عبارتست از اینکه در دهه ۱۹۶۰ میلادی، بعد از اینکه شوروی سفینه اسپوتنیک را به فضا پرتاب کرد، در ایالات متحده آمریکا، موجی از اعتراض پیدا شد و انگشت مذمت به سوی مدارس نشانه رفت. همگان، مدارس و آموزش و پرورش آمریکا را عامل اصلی عقب افتادگی جامعه آمریکا در عرصه فعالیتهای علمی از کشور شوروی (سابق) به حساب می‌آوردند، که بر اثر آن شوروی توانسته بود زودتر از آمریکا نخستین سفینه فضایی بدون سرنشین را به فضا پرتاب کند. در سال ۱۹۵۷ میلادی، در پی پرتاب این سفینه اوضاع و احوال در آمریکا به کلی به هم ریخت، جنجال و غوغای عظیمی آغاز شد و همه متوجه اصلاح وضع مدارس شدند. به همین دلیل دهه ۱۹۶۰ میلادی، در تاریخ تعلیم و تربیت آمریکا به عنوان عصر اصلاحات آموزشی به طور اعم و اصلاح برنامه‌های درسی به طور اخص لقب گرفت. در این دهه دولت فدرال آمریکا برای بهبود برنامه‌های درسی سرمایه‌گذاریهای عظیمی انجام داد و جمع کثیری از اساتید دانشگاهها را نیز به طرز بی سابقه‌ای به کار گرفت<sup>۱۷</sup>. برنامه‌های مختلفی برای اصلاح وضع مدارس در طول این دهه تهیه شد. لیکن تقریباً تمام این برنامه‌ها در اجرا ناموفق ماندند. هر یک از این برنامه‌ها که خود در حکم یک نوآوری بود، در اجرا با مشکلات بسیار مواجه شد و اصلاً هیچ چیز تغییر نکرد. چیزی که بیانگر حاصل تلاشها و تجربیات این دهه بود و در ادبیات مربوطه به چشم می‌خورد، این جمله مشهور است که «هرچه بیشتر، چیزها (یعنی برنامه‌ها) تغییر می‌کنند، امور بیشتر ثابت و دست‌نخورده باقی می‌ماند»<sup>۱۸</sup>. بدین ترتیب از سال ۱۹۷۰ میلادی فکر مطالعه و تحقیق در زمینه مشکلات مربوط به اجرای نوآوریها در مدارس جوانه زد، و تا کنون نیز ادامه دارد. بدین منظور مطالعات بسیار گسترده و سودمندی صورت گرفت تا علل و عواملی که سبب شکست و ناکامی در ایجاد تغییر و تحول از یک سو

و موفقیت در این مهم از سوی دیگر را شناسایی کنند. وجه مشترک تمام این تحقیقات عامل مقاومت معلم در برابر تغییر و اصلاح بود<sup>۱۹</sup>. حال اگر بنا باشد نوآورها و اقا در مدارس جایفتند، چه باید کرد؟ برنامه‌های تربیت معلم چه تأثیری می‌تواند از این پدیده بپذیرد؟

### ملاحظات یا اصلاحات پیشنهادی

نخستین ملاحظه برنامه‌ای، آموزش محتوا از طریق آموزش فرآیند یادگیری است. یکی از مشکلات برنامه‌های تربیت معلم و از زمینه‌هایی که باید به‌طور جدی مورد توجه اصلاحگران برنامه‌های تربیت معلم قرار گیرد، موضوع آشنا کردن دانشجو یا دانش آموز معلمان، با روشهای متنوع تدریس است. یعنی روشهای تدریس متنوعی که متضمن فعال شدن دانش آموز در روند یاددهی - یادگیری باشد. معلم بایستی روشهایی را به کارگیرد که با استفاده از آنها ضمن آموزش محتوای درس مورد نظر، فرآیند یادگیری، یعنی «چگونه آموختن» را، به دانش آموزان بیاموزد، به عقیده نگارنده، این موضوع کلید حل یکی از مشکلات اساسی برنامه‌های تربیت معلم از نظر کیفی است. امروزه آموزش فعال بسیار بر سر زبانهاست. یادگیری به روش فعال، به عنوان یک لفظ و مفهوم لوکس در محافل تعلیم و تربیت مورد بحث قرار می‌گیرد. لیکن بایستی پارا از دایره سخن فراتر گذاشت و عملاً به این مهم همت گمارد. معلمان الزاماً باید با مجموعه‌ای از الگوهای تدریس آشنا شوند و این مستلزم آن است که مدرسان مراکز تربیت معلم و مدرسان درسهای روش تدریس در دانشگاهها یا دانشسراها، خود مجهز به این مهارتها باشند، تا بتوانند این دانشها و مهارتها را به آنان انتقال دهند. اگر خواسته شود شیرازه نظام سنتی، مکانیکی و غیر انسانی در فرآیند یاددهی - یادگیری، یا در آموزش و پرورش فروریزد و نظام فعال و پویایی که توأم با فعالیت دانش آموز در روند یادگیری باشد جایگزین آن شود، باید نقطه آغاز را در مراکز تربیت معلم و دانشسراها جستجو کرد. بنابراین تأکید می‌شود که آموزش محتوا از طریق آموزش فرآیند یادگیری، یکی از مهمترین عوامل و ملاحظاتی است که در جریان اصلاح برنامه‌ها از آن یاد می‌شود. اینکه گفته می‌شود فرآیند یادگیری توأم با محتوای مورد نظر انتقال داده شود، بدین جهت است که این دانش و معلومات چه‌بسا تا چند سال آینده از درجه اعتبار ساقط شده باشند. پس در عصر انفجار اطلاعات، تأکید بر فرآیند یاددهی - یادگیری در تمام حیطه‌ها ضروری است. معلمان با استفاده از کمترین امکانات، چنانچه آموزشهای لازم را رای استفاده از این روشها ببینند، می‌توانند فرآیند علمی، یعنی فرآیند حل مسئله یا فرآیند برخورد با مجهول را در کلاسی که از حداقل امکانات نیز برخوردار است، به کار گیرند و با استفاده از این روش، مفاهیم مورد نظر را آموزش دهند. یعنی به گونه‌ای عمل کنند که رجریان تدریس محتوا، دانش آموزان به فرضیه‌سازی و سپس به آزمون فرضیه بپردازند تا لاخره در ارتباط با وضعیت نامشخص یا مسئله‌ای که با آن روبرو هستند، نتیجه‌گیری کنند. گر بنا باشد این کار صورت گیرد، معلم باید نقش سنتی خود را رها کند. معلم هویت، حقانیت،



اصالت و اعتبار خودش را در آن نبیند که جلوی کلاس بایستد و فقط متقل کننده یک طرفه مطالب به صورت از پیش سازماندهی شده، به دانش آموزان باشد. این بسیار مهم است که معلم بتواند به عنوان یک مشاور و راهنما، تسهیل کننده فرآیند یادگیری شود. تنها در این صورت است که معلم می تواند از این روشها استفاده کند.

در عرصه آموزشهای اخلاقی و اجتماعی نیز می توان با استفاده کردن از روشهای فعال، گذشته از آموزش فرآیند یادگیری، ارزشهای خاص پیش بینی شده در برنامه درسی را به طرز مؤثرتر و عمیقتری آموزش داد. برای مثال، اگر بنا باشد در درس تعلیمات دینی به دانش آموزان آموخته شود که دروغگویی بداست و صداقت و راستگویی خوب است، چنانچه فقط به گفتن یا نوشتن آن در کتاب اکتفا شود، البته اثر چندانی نخواهد داشت. پس چه باید کرد تا در روند آموزشهای اخلاقی و ارزشی موفقیت بدست آید؟ به اعتقاد نگارنده باید از روشهای آموزش فعال که متضمن فعالیت دانش آموزان است، استفاده کرد. برای مثال، از روش ایفای نقش<sup>۲۰</sup> می توان نام برد. در این روش با استفاده از داستانهای مختلف، آموزش از مجرای نمایش به اجرا گذاشته می شود<sup>۲۱</sup>. معلم داستانی را طرح می کند که حاوی یک تعارض اخلاقی<sup>۲۲</sup> باشد و با رسیدن به نقطه ای که تعارض اخلاقی به خوبی روشن شده است، داستان قطع می شود. این تعارض می تواند مثلاً دوراهی امانت داری توأم با شکست ظاهری از یک سو و خیانت در امانت توأم با توفیق ظاهری از سوی دیگر باشد. آنگاه از دانش آموزان می خواهد در وهله اول نسبت به چگونگی به پایان رساندن داستان اظهار نظر کنند و نوع خاصی از تصمیم گیری را انتخاب کنند، سپس دانش آموزان نقشهای مختلف را ایفا می کنند و با رفتن به اصطلاح درجده نقشهای مختلف، موقعیتها و نقشهای مختلف را در درون خود تجربه کنند.

دانش آموزانی هم که در ایفای نقش فعال نبوده اند و تنها شاهد و ناظر جریان اجرا بوده اند، نیز پس از اتمام بازی اظهار نظر می کنند، که مثلاً تصمیمی که همکلاسی او برای برخورد با مسأله گرفته به نتیجه مورد نظر منجر نشده است. بنابراین مجدداً درباره مسأله بحث و نتیجه گیری می شود که به نحو دیگری هم داستان را می توان به پایان برد. آنگاه نمایش دوباره اجرا می شود<sup>۲۳</sup>. به این ترتیب، اگر بتوان ارزشهای اخلاقی و نظام ارزشی را با استفاده از روشهای فعال آموزش داد، می توان انتظار داشت که دانش آموز ارزشهای آموزش داده شده را به گونه ای درونی شده فرا گرفته است و اگر در آینده نیز بایک موقعیت تعارض آمیز اخلاقی یا اجتماعی روبرو شود، می تواند با رفتن در قالب نقشهای مختلف و اجرای سناریوهای متفاوت در ذهن خود به تصمیم گیری صحیح که متضمن ارزش اخلاقی و اجتماعی است دست یابد. با این روش دانش آموز می تواند ارزشها و مفاهیم اخلاقی را بهتر بیاموزد و آنها را درونی کند.

با استفاده از روشهای تدریس فعال در هر زمینه ای که باشد، می توان مکانیسمهای یادگیری دانش آموزان را توسعه داد<sup>۲۴</sup>. پرسش این است که آیا در نظام آموزش و پرورش باید

صرفاً به دنبال انتقال یک سلسله معلومات و اطلاعات به دانش آموزان بود؟ یا اینکه مکانیسمهای یادگیری را نیز باید توسعه داد؟ به نظر می رسد پاسخ مبنی بر مقتضیات عصر اطلاعات یا انفجار دانش کاملاً آشکار باشد و انتخاب میان این دو، امری کاملاً روشن است. حال اگر دانش آموزی بخواهد بفهمد که می توان با روشهای گوناگون مطلب را یاد گرفت، باید ببیند که معلم به روشهای مختلف به او مطلب یاد می دهد. آنچه مهم است این است که در تربیت معلم، مدرسان و اساتید دانشگاه باید مطمئن بود که آنان خود نیز این تواناییها را خواهند داشت، در غیر این صورت در نیل به این هدف ناکام خواهیم ماند.

این ملاحظه که در ذهن نگارنده جنبه کلیدی دارد، پاسخ مناسبی است به مسأله انفجار اطلاعات و همچنین می تواند پاسخ مناسبی در برخورد با مسأله انحطاط اخلاقی باشد در پایان این قسمت نکته ای که ذکر آن خالی از فایده نیست، این است که پدیده نامیوم آموزش یکطرفه، آموزش مستقیم یا آموزش سستی تنها به عنوان یک پدیده رایج در نظام آموزش و پرورش ما مطرح نیست، تحقیقاتی که در ایالات متحده آمریکا انجام شده است حاکی از حاکمیت مطلق معلم در کلاس درس و منفعل بودن دانش آموزان در عرصه یادگیری - یاددهی است. یکی از تحقیقات نشان می دهد که در طول کلاس درس، فعالیت یا واکنشی که هریک از دانش آموزان در مقابل سؤال یا درخواست معلم نشان می دهد به طور متوسط تنها سه ثانیه است.<sup>۲۵</sup>

در ژاپن نیز اصلاح روشهای تدریس یکی از موضوعهای اصلی اصلاحات و نوآوریهای آموزش و پرورش در دهه ۱۹۹۰ میلادی ذکر شده است و اساس آن کاربرد روشهای متنوع تدریس است.<sup>۲۶</sup>

دومین ملاحظه از ملاحظات برنامه ای، ساختن هنجارهایی است که مشوق آزمایش گرایی<sup>۲۷</sup> است. اگر درک ما از معلمی این است که معلمی نه حرفه محض است و نه فن محض، نه علم مطلق نه هنر مطلق، بلکه همه اینهاست، پس باید توجه داشت که قانونمندیهای شناخته شده و کم و بیش تثبیت شده موجود در اختیار معلمان قرار گیرد و از ایشان خواسته شود که آنها را آگاهانه به کار ببرند. مثلاً به آنها آموخته شود که اگر از شیوه پرسش و پاسخ به طرز خاصی استفاده شود، نتیجه اش ایجاد انگیزه در دانش آموزان خواهد بود. اگر تکلیف شب را با توجه به این اصول تعیین کنید در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان این تأثیر را خواهد گذاشت و اگر در قبال بروز رفتارهای مناسب از طرف دانش آموزان این نوع بازخوردها را از خود نشان دهند، تأثیرش در تقویت حس خودپنداری دانش آموزان مثبت خواهد بود. لیکن این، تنها بخشی از الهامی است که می توان از این منبع الهام بخش گرفت. مکمل و وجه مهمتر آن این است که باید این روحیه را در معلم ایجاد کرد که خود دست به آزمایش و تجربه بزند، خود را محدود و محصور به مجموعه اطلاعات و معلومات مربوط به حرفه معلمی که در طی دوران تربیت معلم یا آموزش ضمن خدمت فرا گرفته است، نکند. این امکان باید برای او باشد و این روحیه به او القاشود که برای

موفقیت آمیز انجام دادن تکالیف و وظایف حرفه‌ای خود، آنچه که در طی دوران آموزشی یاد گرفته‌است، کافی نیست. معلم باید با اتکا به دریافت‌های شهودی، تجارب شخصی و شلم حرفه‌ای خود، در پاره‌ای موارد از خود ابتکار عمل نشان دهد و روش برخورد جدیدی را به محک تجربه بزند<sup>۲۸</sup>. این کاری است که در تربیت معلم باید صورت گیرد. معلمان باید این هنجار برایشان جا بیفتد و از نوعی ساده‌اندیشی درباره حرفه خود خلاصی یابند. در این صورت ضمن نشان دادن واکنش مقتضی در برابر حقیقت تعلیم و تربیت (یاددهی - یادگیری)، انتظار می‌رود به واسطه درونی ساختن مقوله نوآوری، در مواجهه با نوآوریها نیز مقاومت جدی نشان ندهد، از حد تکسینی که وظیفه‌ای را کاملاً منطبق با روش از پیش تعلیم دیده به انجام می‌رساند، پا را فراتر گذارد<sup>۲۹</sup>.

تصور می‌شود که تلقی معلم در حال حاضر این است که هر آنچه او باید درباره حرفه خود بداند، قبلاً یاد گرفته‌است. این بدان جهت است که هنجار آزمایشگرایی در دوره تربیت معلم در آنان ایجاد و تقویت نشده‌است. برعکس به آنان القا شده‌است که پاسخ هر آنچه را نیاز دارند، داده شده‌است و هیچ چیز نیست که لازم باشد از نو تجربه شود. این باور البته خطرناک است و می‌تواند جریان تعلیم و تربیت را از روح تهی کند و به یک جریان مکانیکی بدل سازد. یکی از محققان می‌گوید: «ما از طریق برخورد مان با امر تربیت معلم، این باور را به معلمان داده‌ایم که پاسخهای صحیح برای همیشه صحیح هستند و هیچ‌گاه نیاز نیست که پاسخهای جدیدی، که البته برخی از آنها حاصل بصیرت حرفه‌ای خود معلمان است، جایگزین آنها شوند»<sup>۳۰</sup>. اگر این گونه عمل شود، در واقع برای پویایی و استمرار تحول تغییر در نظام آموزش و پرورش ضمانتی ایجاد شده‌است. اگر معلم را با ویژگی باز بودن بر روی تجربه‌های جدید و نوآوریها<sup>۳۱</sup>، تربیت کنیم، وی در برابر نوآوریها مقاومت نشان نخواهد داد و فکر نخواهد کرد که پاسخ همه چیز را می‌داند، و این پاسخ هم برای همیشه صحیح است. این عاملی است که در گردونه نظام آموزش و پرورش به طور مداوم چرخ تغییر و بهبود و اصلاح را به حرکت در خواهد آورد.

سومین ملاحظه برنامه‌ای، عبارت از اعطای قابلیت‌های لازم حرفه‌ای به معلمان برای مشارکت فعال و معنادار، در تصمیم‌گیریهای آموزشی و تربیتی است. این ملاحظه متکی بر استفاده‌ای است که می‌توان از یکی از ویژگیهای مربوط به دنیای حرفه‌ای معلمان کرد، و آن عبارت است از تعارض درونی، که مسئله مهمی است و به عنوان یکی از عواملی که سلامت و بهداشت روانی معلمان را می‌تواند به خطر اندازد، مطرح می‌شود. مسئله همان‌گونه که قبلاً گفته شده عبارت است از: برخورداری از اوج قدرت و اقتدار در داخل کلاس و فقدان مطلق چنین قدرتی، در خارج از کلاس درس.

به اعتقاد نگارنده، می‌توان با این یافته علمی برخورد مناسب کرد، و معلمان را با اطلاعات و قابلیت‌های لازم حرفه‌ای مجهز کرد تا پیش‌نیاز حضور فعال و معنادار آنان در تصمیم‌گیریهای آموزشی و تربیتی که در سطح مدارس یا در سطح بالاتر صورت می‌گیرد،

تأمین شود. آیزنر<sup>۳۲</sup> متفکر معاصر تعلیم و تربیت در این باره می‌گوید: «ما محتاج شکستن حصارهای سنتی (فرضهای سنتی) هستیم... که بر اساس آنها معلمان باید همه وقت و زندگی حرفه‌ای خود را در داخل کلاسها صرف کنند و اینکه پیشرفت و ترقی حرفه‌ای به هیچ چیزی بیش از این نیاز ندارد. اگر بنا باشد مدارس مکانهایی برای پیشرفت و تشخیص قوا و قابلیت‌های دانش‌آموزان باشد، متقابلاً باید مکانهایی برای پیشرفت و تشخیص قوا و قابلیت‌های معلمان نیز باشد.»

می‌توان گفت راه‌اندازی گروه‌های آموزشی، اقدام بسیار مثبت و شایسته‌ای، به‌ویژه در جهت برخورد با مسأله تعارض درونی معلمان و اعطای قدرت و اختیار به آنان است و بدین جهت اهمیت دارد. اما آیا واقعاً معلمان ما زمینه استفاده لازم و برخورد فعال و معنادار را به این فرصتی که از طریق شکل‌گیری گروه‌های آموزشی برایشان فراهم شده است، یا خواهد شد، پیدا کرده‌اند؟ آیا تربیت لازم را دیده‌اند؟ ممکن است یک فکر خوب یا یک اقدام مؤثر در اثر اجرای نامطلوب و عدم استفاده مناسب معلمان از آن، اصلش به دست فراموشی سپرده شود. بنابراین، اگر گامی در این راه برداشته می‌شود، قابلیت‌های لازم را نیز باید به معلمان داد. این قابلیت‌ها چیست؟ یکی از مهمترین این قابلیت‌ها، آشنا کردن معلمان با مبانی علمی برنامه‌ریزی درسی است. برنامه‌ریزی درسی تخصصی است که امروزه افراد به دریافت درجه تخصصی دکترای آن نایل می‌شوند. آیا منظور آن است که معلمان را متخصص برنامه‌ریزی درسی هم تربیت کنیم؟ خیر، منظور آشنایی اولیه معلمان با مبانی برنامه‌ریزی درسی است تا به کمک آن بتوانند برای بهبود برنامه درسی نظرات مؤثر و مستند بدهند.<sup>۳۳</sup> زمینه دیگری که می‌شود مثال زد، زمینه مشاوره و راهنمایی است. این قابلیت نیز از زمینه‌های بسیار مهمی است که معلمان را یاری می‌کند که هرچه بهتر و حرفه‌ای‌تر نقش خود را ایفا کنند. آشنایی با مهارت‌های مشاوره و آشنایی با مبانی علمی آن ضرورت دارد، زیرا در برخورد با دانش‌آموزان مسئله‌دار، چه در داخل و چه در خارج از کلاس و در برخورد با خانواده‌های دانش‌آموزان، کاربرد دارد و حیطة عمل و اختیار معلم را از محدوده کلاس فراتر می‌برد، و می‌تواند چهاردیواری کلاس را به عنوان حصار اختیارها و مسئولیت‌های معلم بشکند.<sup>۳۴</sup> خلاصه اینکه از طریق درگیر کردن معنادار معلمان با امور حرفه‌ای و ماورای کلاسی می‌توان به مسئله تعارضی که سلامت روانی آنان را به مخاطره می‌اندازد، فائق آمد. گذشته از آن، شرکت در برنامه‌ریزی‌ها برای تغییر، اصلاح و بهبود امور، در معلمان نوعی دلبستگی ایجاد می‌کند که اصطلاحاً به آن حس مالکیت<sup>۳۵</sup> نسبت به نوآوری نیز می‌گویند. بدین ترتیب می‌توان انتظار داشت که شاهد اقدام موثری در جهت کاهش مقاومت در برابر تغییرات و نوآوری‌ها نیز باشیم.<sup>۳۶</sup>

چهارمین ملاحظه برنامه‌ای عبارت است از: تجدیدنظر جدی در برنامه کارورزی دانشجو/دانش آموز/معلمان. آنچه مورد نظر است، این است که برنامه کارورزی دانش آموز یا دانشجو معلمان را به شیوه‌ای طراحی کنیم که بتواند در برخورد با دو مورد از مسائلی که در

ارتباط با دو منبع الهام بخش است، آنان را یاری کند. البته در ارتباط با یکی به طور مستقیم و در ارتباط با دیگری به طور غیر مستقیم. آنچه به طور مستقیم باید عاید شود، عبارت است از: کاهش فشار، سختی و سنگینی که سبب بریدن معلمان از این حرفه در سالهای اول و دوم، و خارج شدن آنان از کسوت معلمی می شود. برنامه کارورزی می تواند و باید نقش به سزایی در مقابله با این پدیده نامطلوب ایفا کند. دومین هدفی که با تجدیدنظر نسبت به برنامه کارورزی دانش آموز و دانشجو معلمان می تواند تأمین شود، تقویت زمینه های برخورد مثبت با نوآورها و اصلاحات است، که این یکی البته به گونه ای غیر مستقیم عاید خواهد شد.

تجربیات کشورهایی مانند تایلند، اتیوپی و هندوستان، نشان می دهد که طراحی برنامه های کارورزی در یک نوبت و آن هم در پایان برنامه آموزشی تربیت معلم، باید تغییر کند. در کشور اتیوپی، برنامه تربیت دبیر، مشابه آنچه در کشور ماست، مستلزم چهار سال تحصیل در دانشگاه است. در پایان دو سال اول دانشجویان یک سال کارورزی می کنند و بعد به دانشگاه برمی گردند و دو سال باقی مانده دوره را تمام می کنند. در کشور تایلند نیز تجربه دونوبته کردن کارورزی وجود دارد؛ یعنی یک بار در اواسط دوره، و یک بار در پایان آن. ارزیابیهای به عمل آمده نیز حاکی از موفقیت این راهبرد است. علت این موفقیت چیست؟ در اواسط دوره، بعد از فراهم شدن زمینه های لازم که دانش آموز و دانشجو معلم را برای کارورزی به مدارس گسیل می کنند، در حقیقت به عنوان تجربه سال اول معلمی، می تواند عمل کند. فایده این کار آن است که معلم در سال اول دیگر خود را بریده و منفصل و منفک از استاد و کلاس درس و راهنمایهای استاد نمی داند. یعنی همواره تصور می کند استادی هست و درسی هست. فرصتی که دوباره به کلاس برگردد تا بتواند مسایل و مشکلاتی که در سال اول اشتغال بسرایش پیش آمده است، (و معمولاً منجر به تصمیم گیری نهایی و انتحاری می شود که خود را از این حرفه کنار بکشد) حل کند. یعنی در بخش دوم برنامه تربیت معلم آنها را طرح و برای آنها پاسخ پیدا کند، علاوه بر این چنین فردی می تواند مسایل و مشکلاتی را که در این بخش از کارورزی به آنها پی برده و با آنها سروکار داشته است، به صورت طرحهای تحقیقاتی و مطالعاتی در آورد و به گونه ای معنادار، خود به بررسی آنها بپردازد. البته بدین منظور باید در برنامه های تربیت معلم کار پژوهشی یا اجرای طرحهای تحقیقاتی پیش بینی شود. به این شکل که مسئله شناسایی شود و دانشجو معلم به دنبال یافتن پاسخ و راه حل آن برود. چنین کاری گذشته از اینکه تأثیر مثبت بر کیفیت محصولات نظام تربیت معلم می گذارد، در واقع خود نیز زمینه ای برای کاستن مقاومت در برابر نوآورها می شود. این مطلب در ملاحظه بعدی بیشتر توضیح داده می شود. انتظار کاهش مقاومت از آنجا ناشی می شود که معلم با دست زدن به یک کار پژوهشی می تواند به هدف تحقیق که کشف حقیقت است پی ببرد و به نوآورها که دراصل برگرفته از پژوهشها هستند، با دید مثبت بنگرد.

اگر چنین اقدامی درباره مؤلفه کارورزی برنامه تربیت معلم بنا به ملاحظات اجرایی

ممکن نباشد، راه حل دیگر، پیش‌بینی برنامه‌ای است که اصطلاحاً به آن برنامه ورودی<sup>۳۷</sup> گفته می‌شود. برنامه ورودی عبارت است از: مجموعه تمهیداتی که پیش‌بینی می‌شود تا از بروز نگرانی و اضطرابهای ناشی از تازه‌وارد بودن به حرفه پیشگیری کند. این کار معمولاً با تعیین یکی از معلمان مجرب و کارآزموده، به عنوان راهنما یا سرپرست فرد تازه‌وارد انجام می‌شود. در کشورهایمانند ژاپن و ایالات متحده آمریکا مدت زمان طولانی است که «برنامه ورودی» به مرحله اجرا گذاشته می‌شود. این اقدام به اندازه‌ای مؤثر بوده است که مثلاً ژاپن آن را یکی از سیاستهای قطعی خود برای مقابله با مشکلات معلمان تازه کار، در دهه ۱۹۹۰ میلادی نیز اعلام کرده است.<sup>۳۸</sup> در مجموع، کثرت ادبیات موجود در زمینه برنامه‌های ورودی تربیت معلم، اعم از مقالات علمی و پژوهشهای به عمل آمده، به منظور هرچه کارآمدتر کردن این برنامه‌ها، به حدی است که به نظر می‌رسد بتوان آن را به عنوان یک مرحله مستقل و حلقه واسط میان برنامه‌های تربیت معلم، پیش از خدمت<sup>۳۹</sup> و ضمن خدمت<sup>۴۰</sup>، به حساب آورده و فرآیند جامع تربیت معلم را مشتمل بر سه مرحله (فاز) دانست. در نظام تربیت معلم بایستی حساب ویژه‌ای برای این دوره واسطه بازکرد، و بدین ترتیب از خسارتهای بالقوه ناشی از ترک حرفه معلمی که به دلیل تحلیل رفتن جدی قوا و انگیزه‌های معلمان در سالهای اول و دوم خدمت عارض می‌شود، جلوگیری کرد.

ملاحظه پنجم عبارت است از: ایجاد روحیه انقیاد در برابر نوآوری و تغییر از طریق آشنایی با مبانی پژوهش علمی. هدف محقق تربیت کردن معلم نیست، بلکه آشنایی با مبانی پژوهش علمی به عنوان وسیله‌ای است که بتواند زمینه‌ساز ایجاد روحیه انقیاد در برابر نوآوری باشد. نوآوری همان‌گونه که در بالا نیز به آن اشاره شد، چیزی جز حاصل پژوهشهای علمی نیست. نوآوری مولود پژوهشهای علمی است. اگر معلم بفهمد که تحقیق چیست و باور کند که تحقیق یعنی پی بردن به واقعیتها و کشف حقایق آن چنان که هست و این معنا را از طریق فراگیری مبانی انجام پژوهش علمی به دست آورد، می‌تواند زمینه‌ساز پذیرش راحت‌تر نوآوری باشد. رابطه این ملاحظه با ملاحظه چهارم چیست؟ اگر برنامه کارورزی به نحوی طراحی شود که بتواند عمدتاً پاسخگوی مشکل فرار از حرفه در سال اول و دوم معلمی باشد، یعنی اینکه معلمان فرصت مجددی برای یادگیری بعد از سال اول اشتغالشان داشته باشند، در بخش دوم برنامه‌های تربیت معلم می‌توان مسایلی را که با آنها سروکار داشته‌اند، به عنوان موضوعهای تحقیقاتی تحت نظر استاد و مدرس مربوطه دنبال کرد. در اینجا میان ملاحظه چهارم و پنجم پیوند برقرار می‌شود. ملاحظه پنجم یعنی ایجاد روحیه انقیاد در برابر نوآوریها از طریق آشنایی با مبانی پژوهشی علمی با انجام دادن یک کار تحقیقاتی خرد و اولیه که این نیز به نوبه خود مسبوق به گنجاندن درس مربوطه در برنامه تربیت معلم و گذراندن آن توسط دانشجو معلمان است.<sup>۴۱</sup>

این اقدام می‌تواند زمینه‌های مقاومت را کاهش دهد. در ارتباط با این عامل، کاری که مثلاً در ژاپن صورت می‌گیرد، این است که بعد از اعطای زمینه‌های اطلاعاتی لازم در

برنامه‌های تربیت معلم، با استفاده از برنامه‌های مختلف در مؤسسه‌های تحقیقاتی وابسته به تشکیلات استانی آموزش و پرورش، معلمان را برای، اصطلاحاً فرصت مطالعاتی روانه این مؤسسات می‌کنند. بدین صورت که معلمان پس از به دست آوردن چندسال تجربه کاری و یافتن مسایل و مواردی که قابل تحقیق هستند، با استفاده از برنامه‌های مطالعاتی، برای اجرای طرح‌های تحقیقاتی مورد نظر خود یا مشارکت در اجرای طرح‌های جاری به این مؤسسه‌ها مأمور می‌شوند.<sup>۴۲</sup> شاید حکمت این برنامه در پذیرش آسانتر نوآوریها، تغییرات و اصلاحات از طرف معلمان باشد که خود تبلور یافته‌های تحقیقاتی است چرا که این اقدام سبب می‌شود معلمان نسبت به نوآوریها احساس تملک داشته باشند.

ملاحظه ششم از مجموع ملاحظات برنامه‌ای ایجاد حساسیت و آگاهی در معلمان نسبت به نقش خطیر تربیتی و الگوی رفتاری واقع شدن آنان است. در آموزش و پرورش یک برنامه آموزشی رسمی وجود دارد، که همان کتاب و محتوای کتاب است. متخصصان برنامه‌ریزی درسی معتقدند که علاوه بر این، یک برنامه درسی مخفی و پنهان<sup>۴۳</sup> نیز وجود دارد. این برنامه عبارت است از: مجموعه آموزشی که دانش آموز در محیط آموزشی می‌بیند، اما نه این آموزشها در کتاب مطرح شده و نه در یک سند آموزشی منعکس است. پس این یادگیریها چگونه حاصل می‌شود؟ از محیط و مجموعه کنش و واکنشهایی که دانش آموز به طور روزمره در معرض آنها قرار می‌گیرد. آیزنر<sup>۴۴</sup> از جمله کسانی است که اعتقاد دارد یادگیری ناشی از برنامه درسی مخفی از یادگیریهای ناشی از برنامه درسی صریح و رسمی پایدارتر است. البته روشن است که بیش از هر کس، معلم به عنوان الگوی رفتاری در این زمینه نقش دارد. معلم اگر با عدم رغبت و فقط برای رفع تکلیف در کلاس حاضر شود، یا به هنگام تدریس و آموزش از خود بی‌تفاوتی نشان دهد، یا خلف وعده کند، یا برخاشگر باشد، یا انصاف را رعایت نکند، یا میان دانش آموزان تبعیض قائل شود، یا بی‌نظم باشد، می‌تواند به عنوان یک الگوی رفتاری در دانش آموزان تأثیر منفی بگذارد و آموزشهای ضد تربیتی به آنان بدهد. البته عکس این قضیه نیز صادق است.

این پدیده برای دانش آموزان دوره ابتدایی در ابعاد مضاعف رخ می‌نماید. چون به گفته جامعه‌شناسان، دانش آموز دوره ابتدایی هنوز الگوهای رفتاری متعدد و جایگزین پیدا نکرده است، برای او فقط محیط خانواده و معلم مدرسه‌ای که با او سروکار داشته است، مطرح است. هر چه دانش آموز به دوران بلوغ یا نوجوانی و جوانی نزدیکتر می‌شود، به گفته جامعه‌شناسان، افراد مهم دیگر<sup>۴۵</sup>، یا همان الگوهای رفتاری دیگر برای او تنوع و کثرت پیدامی‌کنند. در این صورت تأثیر پذیری فرد از یک فرد کمتر است. در حقیقت الگوهای رفتاری متعددی وجود دارد که به نحوی آگاهانه یا ناخودآگاه آنها را با هم ترکیب می‌کند و رفتارهای خود را شکل می‌دهد. اما در دوره ابتدایی هم به خاطر موقعیت سنی که دانش آموزان در آن قرار دارند و مهمتر از این به خاطر اینکه یک معلم تقریباً در ارتباط با تمام موضوعهای درسی با دانش آموزان سروکار دارد، معلمان این دوره نقش بسیار زیادی

در ایجاد عاداتها و رفتارهای مناسب و ارائه الگوی رفتاری منطبق با ارزشها و فرهنگ مورد قبول جامعه دارند. اگر معلم این قبیل رفتارها را از خودش بروز دهد، یقیناً در درونی شدن<sup>۴۶</sup> سجایای اخلاقی دانش آموزان نقش مؤثری خواهد داشت. با مسأله انحطاط اخلاقی که به عنوان یکی از ویژگیهای عصری که دانش آموزان در آن زندگی خواهند کرد مطرح شد، باید از طریق ایجاد حساسیت و آگاهی در معلمان به ویژه معلمان دوره ابتدایی نسبت به نقش خطیر تربیتی آنان در کنار نقش آموزشی، به طرز مؤثری برخورد کرد. به اعتقاد نگارنده یکی از بهترین و مؤثرترین شیوه‌های مقابله با موضوع انحطاط اخلاقی و ایجاد عادات و رفتار مناسب و مطابق شأن فرهنگ و ارزشهای مورد پذیرش جامعه، تجلی این عاداتها و رفتارها در عملکرد معلم است.

### جمع‌بندی

در این مقاله سعی شد با طرح روشی که از منطق روشنی نیز برخوردار است، به ارائه طریق دربارهٔ چگونگی مواجهه با نظام تربیت معلم، به منظور پیشنهاد اصلاحات پرداخته شود. این روش در حقیقت در نظر گرفتن یک چهارچوب ذهنی است که در این مقاله از چهار مؤلفه برخوردار است. این چهار مؤلفه، زیر عنوان چهار منبع الهام بخش آمده است که مبنای رهنمودهای ناظر به اعمال اصلاحات در نظام تربیت معلم است. منابع الهام بخش عبارت بودند از:

(الف) ویژگیهای عصری که دانش آموزان در آن زندگی خواهند کرد،

(ب) درک ما از حرفه معلمی،

(ج) ویژگیهای دنیایی که معلمان به طور اعم و معلمان تازه کار به طور اخص در آن به سر می‌برند،

(د) مطالعات مربوط به اجرای نوآوریها در مدارس.

مجموعه‌ای از شش ملاحظه یا اصلاح که هر یک از یک یا بیش از یک منبع الهام بخش متأثر است، در بخش پایانی مقاله توضیح داده شده است، که به اعتقاد نگارنده می‌تواند منشأ تحول مطلوب در نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران شود.

در پایان ذکر این نکته ضروری است که منابع الهام بخش محدود به موارد یاد شده در مقاله نیست و طبیعی است که بر حسب تخصص و سابقهٔ ذهنی فردی که در این زمینه قلم می‌زند و همچنین تغییر و تحولاتی که در آینده رخ خواهد داد، می‌توان به تعداد این منابع افزود یا از آنها کاست. چنین قاعده‌ای در مورد نوع ملاحظات یا تغییرات در تربیت معلم نیز صادق است. قطعاً می‌توان ملاحظات دیگری را نیز به آنها اضافه کرد، لیکن به اعتقاد نگارنده، مجموعهٔ ملاحظات ارائه شده، ضمن اینکه مستقیماً برگرفته از منابع الهام بخش هستند، اهم اصلاحات ضروری را نیز در بر گرفته‌اند. رعایت محدودیتهایی که در حجم مقاله نیز وجود دارد، عامل دیگری است که موجب صرف نظر کردن از طرح برخی تغییرات دیگر



شده است. به هر تقدیر، اندیشیدن درباره چگونگی اصلاح تربیت معلم و همچنین نوع تغییرات ضروری، به مثابه پرداختن به مهمترین رکن نظام تعلیم و تربیت است که باید در میان متفکران جامعه دامن زده شود. قصد این مقاله نیز جز کمک به تحقق چنین هدفی، چیز دیگری نبوده است.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
رتال جامع علوم انسانی



### زیرنویسها:

- ۱ - نقش اساسی آموزش و پرورش در بازسازی و نوسازی ایران، محمدعلی امیری فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۲، تابستان ۱۳۶۸.
- ۲ - شرح ابن ابی الحدید، جلد ۲۰ کلمه ۱۰۲، صفحه ۲۶۷. در اینجا به نقل از: مرتضی فرید، روایات تربیتی از مکتب اهلیت (ع) بخش سوم، دفتر نشر فرهنگ اسلامی، چاپ سوم (۱۳۶۷) صفحه ۱۱۰.
- ۳ - تعلیم و تربیت، تألیف: امانوئل کانت. ترجمه غلامحسین شکوهی. انتشارات دانشگاه تهران. ۱۳۶۸.
- ۴ - آموختن برای زیستن، آرتور شر و فسکی و دیگران، انتشارات امیرکبیر. (۱۹۷۲)

۵- مقالات این سمپوزیوم در کتابی تحت عنوان «آموزش و پرورش برای آینده» توسط مرکز تحقیقات آموزشی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش منتشر شده است.

۶- Information Age.

۷- Information Half - time.

۸- Developing Minds.A.Z.Costa/ASCD, 1985.

۹- آموزش و پرورش برای فردا، در آموزش و پرورش برای آینده. مرکز تحقیقات آموزشی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش، ۱۳۷۰.

۱۰- برای توضیح بیشتر پیرامون نارساییهای آموزشهای اخلاقی در آموزش و پرورش ایران و تبعات ناشی از آن به سخنرانی آقای دکتر غلامحسین شکوهی که در تاریخ ۱۳۷۱/۵/۲۰ در کنگره سراسری رؤسای آموزش و پرورش ایران (تهران - اردوگاه شهیدباهنر) ایراد شده است، مراجعه شود.

۱۱- T.E.L. Thorndike. The Contribution of Psychology to Education, Journal of Educational Psychology, 1910

۱۲- N.L.Gage the Scientific Bases of the Art of Teaching. Teachers College Press, 1977

۱۳- A.Libberman and L.Z.Miller, Social Realities of Teaching, 1975

۱۴- Teacher Burn - out

۱۵- I.I.Austin, Getting Ready for a Start. Induction Programs: What Can Make or Break The Program?, Texas Teacher Education forum. 1992.

۱۶- نظرات معلمان تازه کار، از (Review of Educational Research)، ۱۹۸۴، ترجمه: خانم فاطمه فقهی قزوینی. از انتشارات دفتر پژوهش نظامهای آموزش جهانی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش

۱۷- الگوهای طراحی برنامه درسی. تألیف: فرانسیس گلاین ترجمه: دکتر محمود مهرمحمدی فصلنامه تعلیم و تربیت شماره ۱۵ و ۱۶، ۱۳۶۷

۱۸- The more things change, the more they remain The same.

۱۹- M.Fullan. The Meaning of Educational change. OISE, 1990

۲۰- Role Playing

۲۱- To Dramatize Learning

۲۲- Dilemma

۲۳- B.Joyce, M.Weil. Models of Teaching, Prentice Hall, 1986.

۲۴- Expansion of Learning Mechanisms.

۲۵- E.Eisner, The Kind of Schools we need, Educational Leadership, 1983.

۲۶- پنج مقاله درباره تربیت معلم در زاین، مرکز تحقیقات آموزشی. وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۷۰

۲۷- Experimentation

۲۸- برای آگاهی از نظرات تفصیلی نویسنده در این زمینه به مقاله‌های منتشر شده در پژوهشنامه آموزشی (فصلنامه خبری) شماره ۶ و ۷ سالهای ۱۳۷۰ و ۱۳۷۱ مراجعه شود.

۲۹- J.A.Zahoric. Teaching: Rules, Research, Beauty and Creation, Journal of Curriculum and Supervision, 1987

۳۰- B. Showers, Skills Teachers Need as Learners to Master and Implement New Skills and Strategies. AIRA, 1986.

۳۱- Openmindedness.

۳۲- The Kind of Schools we need, Eliot Eisner, Educational Leadership, 1983.

۳۳ - M.F.Klein, Curriculum Reform in the Elementary Schools, Teachers College Press, 1989

۳۴ - B. Joyce, M. Weil. Models of Teaching, Personal Family of Models. Prentice Hall, 1986.

۳۵ - Sense of Ownership.

۳۶ - M.Fullan, The Meaning of Education Change. OISE, 1990

۳۷ - Induction Program.

۳۸ - تربیت معلم در ژاپن، از انتشارات مرکز تحقیقات آموزشی، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش ۱۳۷۰.

۳۹ - Pre- Service Teacher Training

۴۰ - In-Service Teacher Training.

۴۱ - متأسفانه یکی از درسهای دوره کاردانی تربیت معلم که می توانست مفید به چنین فایده ای باشد، در سالهای اخیر از برنامه درسی آنان حذف شده است. امید می رود بر اثر توجه به ضرورت آشنایی با مبانی پژوهش علمی، برنامه ریزان تصمیم یاد شده را مورد تجدیدنظر قرار دهند و این درس با کیفیت مناسب آموزش داده شود.

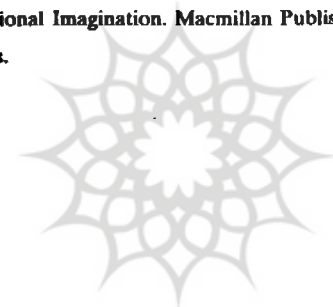
۴۲ - سیمای تحقیقات آموزشی در ژاپن. دکتر احمد آقازاده، دکتر محمود مهرمحمدی، دکتر عزت الله نادری از انتشارات دبیرخانه شورای تحقیقات وزارت آموزش و پرورش ۱۳۷۰.

۴۳ - Hidden Curriculum.

۴۴ - E.Eisner, Educational Imagination. Macmillan Publishing Co., 1979

۴۵ - Significant others.

۴۶ - Internalization.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
رتال جامع علوم انسانی



پرویش گاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی