

نگاهی تحلیلی بر سیر تحولات نظام تربیت معلم در ایران

دکتر احمد آقازاده^۱

چکیده

این مقاله سعی دارد به بررسی سیر تحولات نظام تربیت معلم در ایران بپردازد و درباره عواملی که در توسعه کمی و کیفی مراکز تربیت معلم طی قرون گذشته به ویژه از زمان تأسیس دارالفنون مؤثر بوده است، سخن براند. این مقاله از دو گفتار تشکیل شده است: در گفتار نخست با دیدی انتقادی به تشریح سیاست‌ها، اقدامات و اتخاذ تصمیماتی خواهیم پرداخت که در شکل‌گیری نظام کنونی تربیت معلم نقش داشته است. در گفتار دوم به طرح و تحلیل عمده‌ترین مسائل و دشواری‌هایی می‌پردازیم که این نهاد تربیتی در زمینه‌گزینش معلم، تربیت و مهیاسازی معلمان و سرانجام استخدام و جذب آنان با آنها روبه‌روست و علاوه بر آن، پس از تحلیل هر یک از مسائل، به ذکر چاره‌جویی‌ها و ارائه پیشنهادی کاربردی خواهیم پرداخت که می‌تواند با بهره‌گیری از تجارب و موجه‌ترین اقداماتی که برخی از ممالک موفق جهان در این زمینه به عمل آورده‌اند، در حل و فصل رضایتبخش این دشواری‌ها مؤثر باشد.

امید است این مجموعه مباحث درباره سیر تحولات نظام تربیت معلم ایران، برای دست‌اندرکاران و برنامه‌ریزان آموزشی کشورمان، به ویژه کسانی که در جستجوی اندیشه‌های جدید و تازه به منظور حل و فصل رضایتبخش مسائل مربوط به تربیت و مهیاسازی معلمان هستند، به کار آید و آنان را در برقراری یک نظام نوین و کارآمد تربیت معلم که اساس و محور هر گونه اصلاحات و اقدامات تحول‌زا آموزشی است، یاری دهد.

کلید واژه‌ها: سیر تحولات، نظام تربیت معلم.

گفتار نخست: بررسی سیر تحولات نظام تربیت معلم ایران در گذشته و حال

بررسی سیر تاریخ تحول آموزش و پرورش در ایران حکایت از آن دارد که مربیان و آموزگاران در ادوار مختلف تاریخی از جایگاه رفیع اجتماعی برخوردار بوده‌اند و از آنان با عناوینی چون: مدرس، ادیب، مؤدب، پدر روحانی، معید^۱، عالم، فقیه، مولا، داعی، شیخ، مرشد، دبیر، مربی، استاد و آموزگار نام می‌بردند. و از آن جهت که آنان رسالتی مقدس در امر تعلیم و تربیت نوباوگان و نوجوانان بر عهده داشتند، جامعه برای صاحبان این حرفه‌ها ارج و منزلت اجتماعی خاصی قائل بود. اما باید اذعان کرد که در جهت تربیت افرادی که به کسوت معلمی درمی‌آمدند، مکان و مؤسسه‌ای رسمی که این گروه به تحصیل در آن اشتغال ورزند تا بتوانند برای ورود به این شغل از آسادگی و خُبرگی لازم برخوردار شوند، وجود نداشت. معلمان معمولاً از بین طلاب ساعی و دانش‌آموختگان مدارس علمیه که صاحب استعدادها و خاصیت بودند و ضمناً در مباحث و جلسات درس از خود لیاقت نشان می‌دادند، انتخاب می‌شدند و چنین معمول بود که استادان و مدرسان که از عملکرد شاگردان خویش، به ویژه افراد ساعی اطمینان حاصل می‌کردند، به آنان اجازه‌نامه‌هایی اعطا می‌کردند که در واقع دانشنامه معلمی تلقی می‌شد.

این اجازه‌نامه را معمولاً استاد هر حوزه درسی به خط خود و در پشت صفحه اول یا آخر یکی از کتاب‌های مورد تدریس خویش می‌نوشت و این نگارش، سند معتبری برای گیرنده آن محسوب می‌شد. در این اجازه‌نامه، استاد به تفصیل نام کتاب‌هایی را که شاگرد مجاز بود در مقام آموزگاری از قول وی روایت کند، شرح می‌داد و در ضمن نام استادانی را که از آنان کسب فیض کرده بود، با تألیفات و آثارشان و همچنین سلسله مراتب علمی آنان ذکر می‌کرد که این خود بر شأن علمی و زبندگی برگزیدگان ورود به کسوت معلمی می‌افزود.

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

۱. معیدان به کمک مُدّرسانی اطلاق می‌شد که موظف بودند دروسی را که مدرسان ارائه می‌دادند، دوباره برای رفع ابهامات شاگردان تکرار کنند.

گفتنی است معمولاً حقوق ماهیانه و هدایای شاگردان برای اداره امور زندگی بسیار ساده معلمان کافی نبوده و آنان سعی می‌کرده‌اند به خدمات دیگری از قبیل تحریر اسناد و معاملات غیرمنقول، نسخه‌پردازی از کتب، رقع‌نویسی و اجرای صیغه عقد ازدواج و طلاق یا عقود لازم‌الاجرای دیگری برای مردم محل بپردازند. گاهی هم به طور خصوصی در خانه و منازل اعیان و اشراف برای تعلیم فرزندان آنان حضور می‌یافتند و از این بابت مقرری سالیانه از آنان دریافت می‌داشتند.^۱

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

ناگفته نماند، تا قبل از نهضت مشروطیت و با وجود رواج فعالیت‌های آزادیخواهانه و تجددطلبی در میان مردم، تا پایان قرن سیزدهم، هیچ‌گونه کوششی برای استقرار نظام فراگیر تربیت معلم نه از جانب دولتمردان و نه از سوی آزادیخواهان و فرهنگ‌دوستان به عمل نیامد، به طوری که طی این مدت مدیران و معلمان مراکز آموزشی برای تصدی شغل خویش دوره تحصیلی خاصی را نمی‌گذراندند و هر کدام از آنان با ذوق و سلیقه شخصی خود برنامه‌های تحصیلی را برای مدارس و اتاق درس تنظیم و تدوین می‌کردند. معلمان مدارس جدیدالتأسیس نیز از میان طلاب مدارس قدیم یا از بین متقاضیانی انتخاب می‌شدند که بدون گذراندن دوره مربیگری، صرفاً تحصیلات خود را در رشته‌هایی از علوم و فنون در خارج از کشور به اتمام رسانده بودند.

معلمان مدرسه دارالفنون نیز عمدتاً اروپایی و از کشورهای اتریش، فرانسه، آلمان و ایتالیا اعزام شده بودند و تنها چند تن از آنان که به تدریس دروسی چون ادبیات فارسی، عربی، تاریخ و جغرافیا اشتغال داشتند، ایرانی بودند.

۱. مشایخی، محمد. (۱۳۵۵). تاریخ تربیت معلم. تهران: امیرکبیر. صص ۲۴ - ۲۲.

در فاصله سال‌های ۱۲۹۰ تا ۱۲۹۸ ه. ش از سوی اصلاح‌طلبان و برخی نمایندگان مجلس چندین بار لایحه‌ای برای تأسیس مرکزی به نام دارالمعلمین تقدیم مجلس شد، لیکن به دلیل کمبود بودجه و اشتغال فراوان دولت وقت به امور دیگر، لایحه مذکور به تصویب نرسید تا اینکه در سال ۱۲۹۸ ه. ش مجلس سرانجام به حکم ضرورت، لایحه تأسیس دارالمعلمین و دارالمعلمیات را به تصویب رساند و بدینسان ایجاد مراکز تربیت معلم برای پسران و دختران جنبه قانونی به خود گرفت و در شهریور ماه همان سال مدرسه دخترانه «فرانکوپرسان»^۱ به دارالمعلمیات تغییر نام داد!

باید اذعان کرد که تأسیس دارالمعلمین (مرکز تربیت معلم برای پسران) و دارالمعلمیات (مرکز تربیت معلم برای دختران) در سال ۱۲۹۷ شمسی از اقدامات مهم قوه مقننه و دولت وقت بود که به منظور استقرار نظام تربیت معلم در کشور به عمل آمد.

دارالمعلمین دو شعبه عالی و ابتدایی داشت که هر کدام دارای تشکیلات اداری جداگانه‌ای بودند. نظام‌نامه این مرکز که شامل ۳۲ ماده بود، با دقت عالمانه‌ای از سوی وزیر فرهنگ وقت، نصیرالدوله و ابوالحسن فروغی، رئیس دارالمعلمین مرکزی و گروهی از صاحب‌نظران تدوین شده بود و مشتمل بر شرایط پذیرش داوطلب، شعب تحصیلی، برنامه‌های درسی، سازمان و تشکیلات اداری، مقررات انضباطی، ضوابط امتحانات، نوع مدارک تحصیلی، میزان اعتبارات و بودجه، شیوه هزینه کردن اعتبارات و سرانجام چگونگی ارتباط سازمانی با وزارتخانه بود.^۲ در این مرکز در سال ۱۳۰۴، نزدیک به ۲۶۵ دانش‌آموز با تعداد ۲۵ نفر معلم به تحصیل اشتغال داشتند.^۳

در سال ۱۳۰۷ ه. ش دارالمعلمین مرکزی به دارالمعلمین عالی تغییر نام داد و به این ترتیب مرکزی برای تربیت دبیر بنیانگذاری شد. به طوری که در سال ۱۳۰۸ ه. ش در مجموع ۱۸۰ دانشجو در دارالمعلمین عالی به تحصیل اشتغال داشتند. این مرکز به دو بخش ادبی و علمی تقسیم می‌شد که قسمت ادبی آن شامل رشته‌های تحصیلی فلسفه، ادبیات، تاریخ و جغرافیا و قسمت علمی شامل طبیعیات، ریاضیات، فیزیک و شیمی بود.

۱. مدرسه دخترانه «فرانکوپرسان» از سوی مؤدب‌الملک در سال ۱۳۲۳ ه. ق مطابق با ۱۲۸۲ ه. ش تأسیس شده بود.

۲. نظام‌نامه دارالمعلمین نخستین سند معتبر بر چگونگی اداره و مدیریت این نهاد تربیتی به شمار می‌رود.

۳. صدیق، دکتر عیسی. (۱۳۵۴). تاریخ فرهنگ ایران. تهران: انتشارات دانشگاه تهران. ص ۳۷۳.

در سال ۱۳۰۸ به منظور تشویق جوانان لایق و مستعد برای تحصیل در دارالمعلمین عالی، قانون استخدام فارغ‌التحصیلان این مرکز به تصویب مجلس شورای ملی رسید. به موجب ماده سوم این قانون دارندگان درجه لیسانس از دارالمعلمین عالی می‌توانستند بدون طی خدمات اولیه با رتبه چهار به کسوت معلمی درآیند و وزارت معارف وقت مکلف شد تا فارغ‌التحصیلان دارالمعلمین عالی را در مدارس دولتی به خدمت بگمارد.

به منظور تأمین نیروی آموزشی مراکز تربیت معلم در سال ۱۳۰۷ و سپس در سال ۱۳۱۰ ه. ش قانون اعزام دانشجو به خارج از کشور برای تحصیل در دانشگاه‌های معتبر اروپا به تصویب قوه مقننه رسید. به موجب این قانون، دولت موظف شد تا هر سال یکصد نفر داوطلب را برای تحصیل به خارج از کشور اعزام کند و ۳۵ درصد از این دانشجویان می‌بایست در رشته تعلیم و تربیت تحصیل کنند و پس از اتمام تحصیلات به کسوت معلمی درآیند. این قانون در آن زمان از مهمترین اقداماتی بود که مسئولان دستگاه تربیتی کشور به منظور تأمین گروه آموزشی دوره‌های تعلیمات متوسطه و عالی به عمل آورده بودند.

در سال ۱۳۱۳ ه. ش قانون تربیت معلم به تصویب رسید و براساس آن دولت مکلف شد علاوه بر تکمیل دانشسرای عالی پسران به مدت یک سال ۲۵ دانشسرای مقدماتی و یک باب دانشسرای دختران در سایر شهرها تأسیس کند. تا سال ۱۳۲۲ تعداد هفت باب دانشسرای کشاورزی و تا سال ۱۳۳۵ هجری شمسی شش باب دانشسرای تربیت بدنی و تا سال ۱۳۳۷ شمسی شش باب دانشسرای عشایری به منظور تأمین معلمان مورد نیاز عشایر کشور تأسیس شد. در سال ۱۳۳۸ به لحاظ نیاز به معلمان در سطح کشور، به ویژه در مناطق روستایی دانشسراهای مقدماتی دو ساله منحل شد و دوره یکساله تربیت معلم جانشین آن گردید. از جمله دلایل برای اتخاذ چنین تصمیمی آن بوده است که دوره یکساله تربیت معلم به علت کوتاهی دوره تحصیل و سرعت در عرضه نیروی مورد نیاز دستگاه تربیتی مقرون به صرفه بود و تنها راه حل مناسب برای جبران کمبود معلمان به شمار می‌رفت. نخستین دوره تربیت معلم یکساله از سال تحصیلی ۴۰ - ۱۳۳۹ آغاز به کار کرد. لیکن پس از شروع کار سپاهیان دانش در سال ۱۳۴۱ کلاس‌های تربیت معلم یکساله به تعطیلی گرایید و این مراکز به مؤسسات تربیت معلم دختران تبدیل شد. علاوه بر آن، با ایجاد سپاه دانش دختران در سال ۱۳۴۷ و تأمین معلمان برای سطوح تحصیلی ابتدایی از این طریق، این مراکز نیز تعطیل شد.

در سال ۱۳۴۷ برای تأمین معلمان مدارس راهنمایی تحصیلی، یازده باب دانشسرای راهنمایی تحصیلی در تهران و شهرستان‌ها دایر شد که تعداد آنها تا سال ۱۳۵۵ به ۲۴ باب افزایش یافت.^۱ شایان ذکر است که تا سال ۱۳۵۷ یعنی تا قبل از انقلاب اسلامی، مراکز تربیت معلم کشور شامل: مراکز تربیت مربی کودک، دانشسرای مقدماتی، دانشسرای راهنمایی و مرکز تربیت معلم روستایی بودند و علاوه بر آن دانشسرای عالی تهران و دانشکده‌های علوم تربیتی دانشگاه‌های کشور وظیفه تربیت دبیر برای دبیرستان‌ها و مراکز تربیت معلم را به عهده داشتند.

در سال ۱۳۵۸ اولین دوره تربیت معلم با حدود ۷۰۰۰ دانشجو معلم در ۱۰ رشته مورد پذیرش قرار گرفتند. لیکن به دلیل تجدید نظر در برنامه‌های آموزشی و تربیتی دوره‌های تربیت معلم، مراکز فوق‌الذکر برای مدتی تعطیل شدند و از سال ۱۳۶۰ دوباره قریب به ۵۲ مرکز جدید تربیت معلم فعالیت خود را آغاز کردند و در سال‌های ۱۳۶۱ و ۱۳۶۵ به ترتیب دانشسراهای چهار ساله و دو ساله نیز تأسیس شدند. از آن پس به لحاظ افزایش تعداد دانش‌آموزان متأثر از رشد پرستاب جمعیت و نیاز شدید به معلمان در سطوح مختلف تحصیلی، همه ساله بر تعداد دانشجو و مراکز تربیت معلم افزوده شد، به نحوی که در سال ۱۳۷۲ تعداد دانشسرای دوساله و چهارساله به ۳۵۷ باب و مراکز تربیت معلم به ۲۱۶ باب، در مجموع ۵۷۷ باب، و با بیش از یکصد هزار دانشجو بالغ گردید. در سال تحصیلی ۷۵-۱۳۷۴ اختصاص سهمیه به دانشسراها (تا سطح دیپلم) متوقف شد و براساس مصوبه شورای عالی آموزش و پرورش از سال تحصیلی ۷۹-۱۳۷۸ دانشسراهای کاردانی پیوسته در هفت استان محروم کشور به منظور تأمین نیاز مناطق محروم به معلم بومی، تأسیس گردید.^۲ جدول شماره (۱) سیر تحول کمی مؤسسات تربیت معلم و شماره دانش‌آموزان در این مراکز را طی سال‌های تحصیلی ۱۳۲۲ تا ۱۳۸۳ نشان می‌دهد.

۱. وزارت آموزش و پرورش، گزارش کوتاهی از عملکرد و فعالیت‌های وزارت آموزش و پرورش، اداره کل روابط عمومی، شهریور ماه ۱۳۷۲، صفحات ۳۳ - ۳۰.
- به موجب قانون سپاه دانش در سال ۱۳۴۱، فارغ‌التحصیلان دبیرستان‌ها از سال ۱۳۴۲ بعد از گذراندن دوره‌ای چهار ماهه آموزش نظامی و فرهنگی در پادگان‌ها، به جای خدمت سربازی به روستاها اعزام شدند و کار آموزش کودکان در روستاها را به عهده گرفتند.
- به موجب قانون خدمات اجتماعی زنان مصوب ۱۳۴۷ شمسی، دختران دارای دیپلم کامل متوسطه موظف بودند پس از گذراندن شش ماه خدمات آموزشی و فرهنگی برای تکمیل دو سال مابقی خدمات آموزشی و فرهنگی خویش، به عنوان معلم در روستاهای محل اقامت خود انجام وظیفه نمایند.
۲. اداره کل تربیت معلم و آموزش نیروی انسانی، عملکرد ۲۰ سال، دی ماه ۱۳۷۸، صفحات ۹ - ۱.

جدول ۱ - آمار دانش‌آموزان و مراکز تربیت معلم و دانشسراهای روستایی طی سال‌های تحصیلی ۱۳۸۳ - ۱۳۲۲

سال تحصیلی	شمار مرکز تربیت معلم و دانشسراهای روستایی	شمار دانش‌آموز و دانشجو معلم		جمع دانش‌آموز و دانشجو معلمان
		دختر	پسر	
۱۳۲۲-۲۲	۴۲	۶۳۹	۹۲۳	۱,۵۷۲
۱۳۲۲-۲۳	۴۱	۱۴۳	۱,۶۰۸	۱,۷۵۱
۱۳۲۲-۴۳	۳۱	۲,۲۲۸	۱,۵۴۵	۳,۷۷۳
۱۳۵۲-۵۲	۱۱۰	۱۷,۴۴۷	۱۶,۸۵۱	۳۴,۲۹۸
۱۳۵۶-۵۷	۲۱۸	۲۴,۵۳۲	۲۹,۹۰۳	۵۴,۴۳۵
۱۳۵۸-۵۹	۲۰۹	۱۲,۵۲۰	۲۲,۲۰۶	۳۴,۷۲۶
۱۳۵۹-۶۰	۳۲	۲,۰۴۲	۴,۱۲۴	۶,۱۶۶
۱۳۶۲-۶۳	۱۲۴	۷,۱۸۱	۲۸,۴۹۱	۳۵,۶۷۲
۱۳۶۷-۶۸	۲۵۸	۲۲,۷۳۰	۴۲,۳۱۸	۶۴,۹۴۸
۱۳۷۰-۷۱	۵۲۶	۴۳,۹۷۸	۶۰,۰۶۱	۱۰۴,۰۳۹
۱۳۷۵-۷۶	۱۰۰	۷,۷۶۸	۹,۲۱۷	۱۶,۹۸۵
۱۳۷۹-۸۰	۸۲	۶,۵۶۴	۷,۷۵۷	۱۴,۳۲۱
۱۳۸۰-۸۱	۹۷	۶,۹۵۸	۶,۲۹۴	۱۳,۲۵۲
۱۳۸۲-۸۳	۶۹	۳,۸۱۹	۵,۱۷۰	۸,۹۸۹

منبع: وزارت آموزش و پرورش، معاونت برنامه‌ریزی و منابع انسانی، آمار آموزش و پرورش، سال تحصیلی ۱۳۸۰-۸۱، صفحات ۱۶-۱۷.

وزارت آموزش و پرورش، معاونت برنامه‌ریزی و منابع انسانی، آمار آموزش و پرورش سال تحصیلی ۱۳۸۲-۸۳، بخش مراکز تربیت معلم صفحه ۲۱.

نگاهی تحلیلی‌گرایانه به آمار جدول شماره (۱) حکایت از آن دارد که طی مدت شش دهه فعالیت مراکز تربیت معلم در کشورمان، گرچه شمار این مؤسسات از ۴۳ باب در سال تحصیلی ۱۳۲۲-۲۳ به ۵۲۶ باب در سال تحصیلی ۱۳۷۰-۷۱ افزایش یافته است و شمار دانش‌آموز معلمان طی این مدت نیز از ۱۵۷۲ نفر به بیش از ۱۰۴۰۳۹ نفر افزوده گشته، لیکن این سیر صعودی طی این مدت متداوم نبوده است. مثلاً تعداد این مراکز از ۲۰۹ باب مؤسسه با ۳۴/۷۲۶ دانش‌آموز در سال تحصیلی ۱۳۵۹-۶۰ به ۳۲ باب مرکز تربیت معلم با ۶/۱۶۶ دانش‌آموز تنزل کرد و این روند کاهش، با وجود نیاز به معلمان بیشتر برای مدارس دوره ابتدایی و راهنمایی به

ویژه در مناطق محروم و روستاهای کشور، همچنان طی سال‌های ۱۳۷۵ تا ۱۳۸۳ نیز ادامه داشته است. حال این پرسش مطرح می‌شود که چرا با توجه به اینکه طی این مدت هنوز گروهی از کودکان و نوجوانان امکان تحصیل در مدارس برایشان فراهم نشده و تقاضا برای بهره‌گیری از امکانات آموزشی در سراسر کشور رو به فزونی است، ما باید شاهد چنین افت و خیزهایی در تنزل شمار مؤسسات تربیت معلم و به تبع آن کاهش دانش‌آموزان و دانشجویان این مراکز باشیم؟ و چگونه می‌توان با توجه به توسعه آموزش‌های عمومی و ضرورت اجرای برنامه‌های اصلاحی آموزش و پرورش طی دهه آینده، تأثیر و آثار منفی ناشی از این کمبودها و محدودیت‌ها را در عرصه تعلیم و تربیت کشورمان جبران کرد.

وضعیت کنونی مراکز تربیت معلم

در سال تحصیلی ۸۲-۸۳ تعداد ۶۹ مرکز و دانشسرای تربیت معلم در سراسر کشور دایر بوده است که در آنها ۸۹۸۹ نفر دانشجو (۵۱۷۰ پسر و ۳۸۱۹ دختر) به تحصیل اشتغال داشته‌اند. دانشجویان مراکز تربیت معلم در رشته‌های آموزش ابتدایی، ادبیات، امور پرورشی، بهداشت، تربیت بدنی، دینی و عربی، حرفه‌وفن، زبان انگلیسی، علوم اجتماعی، علوم تجربی، علوم ریاضی، علوم هنری و کودکان استثنایی (در گرایش‌های عقب‌مانده ذهنی، نابینا، ناشنوا) پس از دو سال تحصیل و اخذ مدرک کاردانی به تدریس خواهند پرداخت.

در حال حاضر پذیرش دانشجویان برای ۶۹ مرکز تربیت معلم از طریق کنکور سراسری دانشگاه‌ها صورت می‌گیرد. نظام درسی دانشجویان در این مراکز واحدی و سرفصل دروس تمامی رشته‌های تحصیلی به تصویب شورای عالی برنامه‌ریزی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری رسیده و در حال اجراست.^۱

در تاریخ ۱۳۷۷/۱۰/۲۰ مصوبه‌ای به تصویب شورای عالی برنامه‌ریزی رسید که براساس آن اصول، اهداف برنامه‌ریزی و خطوط کلی فعالیت‌های جدید مراکز تربیت معلم مشخص شده است. این مصوبه یک مقدمه و نه اصل دارد. در مقدمه فرایند تربیت معلم به عنوان نظامی باز و نه بسته مورد توجه قرار گرفته که متأثر از عواملی چون اهداف، تشکیلات و ساختاری اداری،

۱. وزارت آموزش و پرورش، معاونت برنامه‌ریزی و منابع انسانی، آمار آموزش و پرورش، سال تحصیلی ۱۳۸۰-۸۱، صفحات ۲۰-۱۹.

روش‌ها و فنون، برنامه‌های آموزش و فعالیت‌های پژوهشی در قالب مجموعه اصول و ضوابط در جهت تحقق مقاصد تربیتی این نهاد فعالیت می‌کند.^۱

اینک به منظور آگاهی از مشروح متن مصوبه جلسه ۳۶۸ مورخ ۱۳۷۷/۱۰/۱۰ شورای عالی برنامه‌ریزی وزارت فرهنگ و آموزش عالی در خصوص اصول و ضوابط حاکم بر برنامه‌ریزی تربیت معلم که شامل یک مقدمه و نه اصل بنیادین است، به بررسی آن خواهیم پرداخت.

مقدمه

اگر تربیت معلم به صورت یک نظام، مورد توجه قرار گیرد، ورودی‌ها، فرآیندهای درونی و خروجی‌های آن باید دارای ویژگی‌های خاصی باشند. این ویژگی‌ها، در قالب مجموعه‌ای از اصول و ضوابط، با عنوان اصول و ضوابط حاکم بر برنامه‌ریزی تربیت معلم، به شرح زیر تدوین و ارائه می‌شود.

اصل اول

دانشجویان تربیت معلم باید از سلامت جسمانی و روانی متناسب با مسئولیت معلمی برخوردار باشند.

اصل دوم

دانشجویان تربیت معلم باید از صلاحیت‌های اعتقادی، اخلاقی و علمی متناسب با مسئولیت معلمی برخوردار بوده و علاقه و توان کافی برای کسب صلاحیت‌های حرفه‌ای در رشته خاص تحصیلی خود را دارا باشند.

اصل سوم

برنامه‌های آموزشی و پژوهشی تربیت معلم باید به گونه‌ای طراحی شود تا معلمان را برای رشد معنوی، اخلاقی، عاطفی، اجتماعی، عقلانی و جسمانی دانش‌آموزان مهیا سازد.

اصل چهارم

برنامه‌ریزی تربیت معلم باید پژوهش و خلاقیت را در دانشجویان تقویت کند و به نحوی باشد که فارغ‌التحصیلان تربیت معلم، توانمندی‌های علمی و حرفه‌ای معلمی را به طور کامل کسب نمایند.

اصل پنجم

برنامه‌های درسی تربیت معلم در هر رشته، علاوه بر دروس تخصصی، مجموعه‌ای از دروس تربیتی را نیز شامل می‌شود تا دانشجویان علاوه بر کسب دانش مورد نیاز، با فنون معلمی و مهارت‌های تدریس نیز آشنا شوند.

۱. وزارت فرهنگ و آموزش عالی، اصول و ضوابط حاکم بر برنامه‌ریزی تربیت معلم، شورای عالی برنامه‌ریزی، ۱۳۷۷، صفحات ۱-۳.

اصل ششم

در تربیت دانشجویان تربیت معلم باید اصل تزکیه مورد توجه قرار گیرد و این اصل در انتخاب دانشجوی، گزینش استاد و در تنظیم و تدوین برنامه‌ها و در نحوه اجرای آنها به خصوص در شیوه‌های آموزشی و تربیتی، ایجاد محیط آموزشی و انتخاب مدیران لحاظ گردد. بدان گونه که دانش‌آموختگان مؤسسات تربیت معلم از آنچنان ویژگی‌هایی برخوردار باشند که بتوانند الگو و اسوه دانش‌آموزان قرار گیرند.

اصل هفتم

برای ایجاد جاذبه و کشش جوان‌های مستعد به شغل شریف معلمی و تقویت نظام تربیت معلم، برنامه‌های تربیت معلم باید به گونه‌ای طراحی شود که ادامه تحصیل معلمان را در سطوح بالاتر طبق ضوابط و مقررات وزارت فرهنگ و آموزش عالی به صورت طبیعی و با سهولت ممکن سازد و محدودیتی از لحاظ انتخاب رشته و ادامه تحصیل معلمان وجود نداشته باشد.

اصل هشتم

برنامه‌ریزی‌های تربیت معلم باید با نظام آموزشی، برنامه‌های درسی مدارس، آیین‌نامه‌های اجرایی، مقررات آموزشی و نیاز آموزش و پرورش به نیروی انسانی در دوره‌های مختلف تحصیلی اعم از پیش‌دبستانی، ابتدایی، راهنمایی، دبیرستانی و پیش‌دانشگاهی، منطبق و هماهنگ باشد. ایجاد این هماهنگی بین وزارت آموزش و پرورش، وزارت فرهنگ و آموزش عالی و دیگر نهادهای ذی‌ربط در تمام مراحل و سطوح برنامه‌ریزی و آموزش‌های ضمن خدمت معلمان ضروری است.

اصل نهم

از آنجا که ماهیت تربیت معلم به سطوح توسعه اقتصادی و زمینه‌های اجتماعی وابستگی دارد و متأثر از ویژگی‌های فرهنگی و تاریخی است، لذا در برنامه‌ریزی و تعیین سطوح دوره‌های تربیت معلم و همچنین در تدوین شیوه‌های گزینش دانشجوی، باید نیازهای بومی و منطقه‌ای نیز مورد توجه قرار گیرند.

باید ادعان کرد که با تصویب این مصوبه گرچه تکلیف نظام تربیت معلم در زمینه فلسفه، اهداف، گزینش دانشجوی، و برنامه‌ریزی تحصیلی تا اندازه‌ای روشن شد و فعالیت‌های پراکنده مراکز تربیت معلم به ویژه در زمینه شرایط ورود داوطلبان، طول مدت تحصیلات، تنوع رشته‌های آموزشی، و گواهینامه‌های معلمی به عنوان عوامل بازدارنده مورد توجه قرار گرفت، لیکن از مواردی اساسی چون: گزینش دانشجویان، کیفیت علمی و حرفه‌ای مدرسان مراکز

تربیت معلم، برنامه‌های تحصیلی (تخصصی و عمومی)، رفاه دانشجویان، ضرورت ایجاد فضاهای آموزشی و مهیاسازی تجهیزات و وسایل کار مطلوب و چشم‌اندازهای تحصیلی و شغلی فارغ‌التحصیلان این مراکز، سخنی به میان نیامده است. علاوه بر آن، این مصوبه همانند سایر مصوبات نتوانسته است خط‌مشی و برنامه اجرایی مشخصی را به صورت جامع در زمینه تربیت معلم تضمین کند.

گفتار دوم: تشریح برخی از دشواری‌های موجود نظام تربیت معلم و ارائه پیشنهاد‌های کاربردی برای حل و فصل آنها

بررسی سیر تحولات در قلمرو تربیت معلم در ایران از آغاز تأسیس دارالفنون به عنوان نخستین مرکز تربیت معلم تا کنون نشانگر این واقعیت است که گرچه این نهاد تربیتی دستخوش تغییرات و مورد بازنگری مستمر به ویژه در جهت توسعه کمی قرار گرفته است، لیکن به لحاظ فقدان ضمانت‌های قانونی، مالی و اجرایی نتوانسته است با ایجاد تحول در راهبردها و رویکردهای سنتی جایگاه پراهمیتی در فرایند اصلاحات و توسعه کیفی و محتوایی آموزش و پرورش پیدا کند. لذا بی‌سبب نیست که امروزه نظام تربیت معلم در کشورمان به علت ضعف فرهنگ برنامه‌ریزی علمی و نبود فرایند ارزیابی از نتایج و پیشرفت مراحل اجرایی طرح‌های اصلاحی، با تنگناها و نارسایی‌های بسیاری رو به روست که از جمله آنها می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: کمبود اعتبارات مالی، نبود اهداف روشن در زمینه‌گزینش و مهیاسازی معلمان و استخدام آنان، فقدان تشکیلات تازه به منظور تحقق بخشیدن به آرمان‌ها و ارزش‌های جدیدی که در راستای تأمین کادر شایسته آموزشی ایفای نقش کنند و بتوانند با بهره‌گیری از شایستگی‌های حرفه‌ای خود نقشی کلیدی در فرایند اصلاحات آموزش داشته باشند.

اگر به طرح‌های توسعه تربیت معلم و تغییرات کمی مربوط به آن طی دو دهه اخیر که در صفحات گذشته به برخی از آنها اشاره شد، توجه کنیم، درمی‌یابیم که نظام تربیت معلم برای مقاطع مختلف در طول سال‌های گذشته دوره‌های متفاوتی داشته است. به دنبال پیروزی انقلاب اسلامی و تغییر در دوره‌های تحصیلی مراکز تربیت معلم، دانشسراهای مقدماتی و راهنمایی تحصیلی و مرکز تربیت مربی، تعطیل و مراکز تربیت معلم دو ساله در رشته‌های مختلف بدون هیچگونه پشتوانه مطالعاتی و تحقیقاتی دایر شد. این تغییر براساس سلیقه و علایق فردی مدیران سطوح بالای وزارت آموزش و پرورش صورت گرفت و حجم عظیمی از

سرمایه، کار و تلاش در جهت برنامه‌ریزی درسی، تألیف کتاب‌های درسی، ایجاد امکانات و تجهیزات برای این دوره‌ها را به دنبال داشت. پس از گذشت چند سال، باز به دلایل شناخته‌نشده‌ای، دانشسراهای تربیت معلم دو ساله و چهار ساله در کنار مراکز دو ساله تربیت معلم تأسیس شدند. این دانشسراها پس از مدتی فعالیت، بار دیگر به تعطیلی گراییدند. حال این پرسش مطرح می‌شود که براساس چه منطق و بر مبنای کدامیک از یافته‌های پژوهشی این دانشسراها دایر شدند و دلایل انحلال آنها چه بوده است؟ هزینه‌های از بین رفته و تلاش‌های انجام شده در این جریان را چگونه می‌توان جبران کرد؟ و سرانجام نتایج حاصل از این تصمیمات که فاقد پشتوانه پژوهشی بوده چه تأثیرات منفی در روند توسعه تربیت و آماده‌سازی معلمان در سطح کشور داشته است؟ آیا با اجرای چنین طرح‌هایی که بدون توجه به نیازهای کمی و کیفی کشور در زمینه تربیت معلم صورت می‌گیرد، این برنامه‌ها بخش مهمی از جامعیت و کارایی خود را از دست نمی‌دهند و نظام تربیت معلم را با تمام کمبودها و نواقصی که از گذشته وارث آن است، با مشکلات و معضلات جدیدتری روبه‌رو نمی‌سازند؟^۱

در این قسمت سعی خواهیم کرد به طرح مسائل مربوط به گزینش، مهیاسازی و تربیت معلمان و سرانجام استخدام و جذب آنان که به اعتقاد نگارنده از عمده‌ترین مسائل امروز نظام تربیت معلم کشور به شمار می‌آید، بپردازیم و همراه با طرح مسائل مذکور، راهکارهایی را که بتوانند در حل و فصل هر یک از این مسائل مؤثر افتند، ارائه دهیم.

گزینش معلم

از آنجا که در آموزش و پرورش، نقش نیروی انسانی بسیار با اهمیت است و معلم از مهمترین عوامل مؤثر در رشد و توسعه کیفی و محتوایی آموزش و پرورش به شمار می‌رود، لذا نباید مسئله گزینش معلم را به تصادف محول کرد و افرادی را به‌مراکز تربیت معلم راه داد که فاقد شرایط کافی برای احراز این حرفه باشند. بدون تردید اگر در این زمینه دست به انتخاب اصلح نزنیم و گروهی به عنوان معلمان آینده مملکت انتخاب شوند که هم از حیث استعداد و توانایی و هم از جهت علاقه و رغبت برای تربیت و کسب تخصص آمادگی کمتری داشته باشند، دیگر نمی‌توان امید داشت که از همان مرحله آغازین از نظر دسترسی به کیفیت مطلوب در آموزش و پرورش با

۱. کیامنش، علیرضا. (۱۳۷۷). تحقیق در وزارت آموزش و پرورش. پژوهش در آموزش. مجموعه مقاله‌ها. پژوهشکده تعلیم و تربیت، صص ۱۵-۱۶.

دشواری‌هایی روبه‌رو نشویم. باید شرط ورود به مراکز تربیت معلم را صرف‌نظر از اینکه فرد در کدام دوره تحصیلی قصد تدریس دارد، به طور یکسان، داشتن دیپلم متوسطه کامل با سوابق درخشان تحصیلی و دارا بودن سایر ویژگی‌های لازم دانست.

باید در انتخاب معلم، روشی به کار برد که مبتنی بر معیارها و موازینی، به لحاظ علمی معتبر و از حیث نتیجه، قاطع و اطمینان‌بخش باشد تا از آن طریق بتوان همه ابعاد وجود متقاضی را متناسب با همه ضرورت‌های اشتغال در این حرفه ارزشیابی کرد و سرانجام از تلفیق ویژگی‌های فردی داوطلبان، شاخص‌های معتبری به دست آورد و بر مبنای آن شاخص‌ها، بتوان بهترین و شایسته‌ترین متقاضیان را به مراکز تربیت معلم معرفی کرد.

بعد از مرحله انتخاب، دومین مرحله تأمین نیروی انسانی، با عنوان «تربیت و آماده‌سازی» معلمان مطرح می‌شود. بی‌گمان افراد منتخب، هر چند بهترین عناصر گروه متقاضی حرفه معلمی باشند، اما هنوز معلم شایسته و کارآموده‌ای نیستند و باید با گذراندن دوره‌های تربیتی و تخصصی تحت پوشش علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی عالی، برای قبول مسئولیت در مدرسه آماده شوند.

در روزگار ما اغلب کارشناسان امور تربیتی بر این باورند که رسالت معلم و اهمیت کار آموزش و پرورش مستلزم آن است که معلمان، عموماً از تخصص حرفه‌ای و آزمودگی و تحصیلات بیشتر و بالاتر برخوردار باشند. آنان بر این اعتقادند که جامعه مجاز نیست در مناطق روستایی و شهرهای کوچک به نصاب کمتر و خفیف‌تر توانمندی‌های معلمان قانع باشد. زیرا این خود، محرومیت‌ها و نارسایی‌های آموزشی در این مناطق را تشدید و تمدید می‌کند. با قبول این دیدگاه، معلمان در همه مناطق کشورمان باید از نصاب معین و مورد قبول تحصیلات و تخصص بهره‌مند شوند. این دیدگاه تربیتی وجود نظام چند مرحله‌ای تربیت معلم را نفی می‌کند و این ضرورت را پیش می‌آورد که همه معلمان، اعم از آنکه در آینده در هر منطقه‌ای به خدمت گمارده شوند، باید از آزمودگی و خبرگی حرفه‌ای و تحصیلات بالاتر بهره‌مند باشند. با پذیرش این اصل، نخست باید کارشناسان، الگوی سازمانی تربیت معلم را بر مبنای برنامه‌های واحد با زمان کافی تحصیلی و انتخاب داوطلبان با تحصیلات بالاتر (دارندگان دیپلم متوسطه) با همکاری دانشگاه‌ها طراحی کنند تا بدین‌سان تحصیلات تخصصی داوطلبان تدریس در مدارس را به نصابی قابل قبول برسانند، زیرا اجرای برنامه درازمدت تربیت معلم، احتمالاً شایستگی و اهمیت بیشتر حرفه‌ای را برای گروه آموزشی فراهم می‌آورد. ناگفته نماند که آماده شدن داوطلبان از یک سو به وجود

برنامه‌های درسی معتبر و مفید بستگی دارد و از سویی موکول به آن است که اجرای برنامه‌های تحصیلی در جهتی باشد که ویژگی‌های لازم برای اشتغال به کار تربیت و تعلیم را در انتخاب‌شدگان فراهم آورد. برای تحقق این منظور، نخست لازم است طول دوره‌های تحصیلی در مراکز تربیت معلم را برای معلمان دوره ابتدایی و راهنمایی، برابر با دوره کارشناسی و برای دبیران مدارس متوسطه و مراکز پیش‌دانشگاهی، برابر با دوره کارشناسی ارشد افزایش داده؛ همان‌گونه که در کشورهای موفق جهان از جمله آلمان، ژاپن و انگلستان متداول است. مثلاً در آلمان معلمانی که مشغول خدمت در مدارس ابتدایی، دوره راهنمایی یا متوسطه هستند، علاوه بر گذراندن آزمون تعیین صلاحیت حرفه‌ای، لازم است دوره چهار ساله الی شش ساله آموزش‌های دانشگاهی را نیز با موفقیت بگذرانند و به دریافت درجه لیسانس، فوق لیسانس نائل آیند. در ژاپن معلمان در تمامی سطوح تحصیلی بر حسب یک سنت دیرینه باید در مراکز تربیت معلم و دانشگاه‌ها حضور یابند. حداقل طول تحصیلات دانشگاهی برای معلمان کودکانستان‌ها و دوره ابتدایی چهار سال و برای معلمان مدارس متوسطه شش الی هفت سال تعیین شده است که برای گروه اخیر منجر به دریافت لیسانس و فوق لیسانس می‌شود. در انگلستان مسئولیت تربیت نیروی آموزشی مدارس دولتی به عهده دانشکده‌های علوم تربیتی و دانشگاه‌ها گذاشته شده است و تمامی مراکز تربیت معلم تحت پوشش علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی درآمده‌اند و معلمان در هر یک از سطوح تحصیلی به حکم قانون باید تحصیلات دانشگاهی خود را در رشته تخصصی در مراتب علمی لیسانس، فوق لیسانس و حتی دکتری به پایان رسانده باشند. در این کشور فارغ‌التحصیلان دانشگاهی در هر یک از شعب تحصیلی در صورتی که بخواهند در کسوت معلمی به کار اشتغال ورزند، لازم است در دوره‌های یک یا دو ساله حضور پیدا کنند و خود را برای اشتغال به امر تدریس و مدیریت کلاس درس از طریق گذراندن دروس نظری و عملی چون: اصول و مبانی آموزش و پرورش، روش تدریس و کارآموزی آماده سازند^۱. ولی متأسفانه در مملکت ما اصل برخورداری معلمان مدارس از

۱. به منظور آگاهی بیشتر از چند و چون روند تربیت معلم در این ممالک به منابع مشروح زیر مراجعه شود.

الف) آقازاده، احمد. (۱۳۸۱). آموزش و پرورش تطبیقی. (چاپ دوم). تهران: انتشارات سمت. صص ۱۸۴-۱۷۹، صص ۲۹۸-۳۰۰.

ب) آقازاده، احمد. (۱۳۷۹). پژوهشی تطبیقی و تحلیلی در باب ویژگی‌های آموزش و پرورش آلمان. تهران: انتشارات وزارت آموزش و پرورش، پژوهشکده تعین و تربیت. صص. ۷۸-۹۲.

تحصیلات دانشگاه در سرلوحه اشتغالات تصمیم‌گیران و سیاستگذاران و مدیران رده‌های بالای دستگاه تربیتی کشور قرار نداشته و به طور جدی از آن به عنوان شرط لازم برای اشتغال به کار تربیت و تعلیم و ارتقای سطح دانش و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان یاد نشده است. گرچه در برخی از سمینارهای علمی و گردهمایی‌ها شرط ورود به کسوت معلمی را صرف‌نظر از اینکه معلمان در کدام دوره تحصیلی قصد تدریس دارند، به داشتن درجه دانشگاهی لیسانس و فوق لیسانس یا بالاتر با سوابق تحصیلی درخشان و دارا بودن سایر خصلت‌های مربوط به این حرفه منوط ساخته‌اند، ولی معمولاً این تقاضا از حد طرح یک آرمان و اظهار نظر شخصی و دیدگاه‌های صرفاً اداری یا فراتر نگذاشته است. مثلاً در ماده ۱۹ لایحه نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران مصوب خرداد ماه ۱۳۷۶ چنین آمده است:

«مدرک تحصیلی معلمان و مربیان در آموزش و پرورش باید حداقل کارشناسی یا معادل آن باشد و نیروی انسانی مورد نیاز کادر آموزشی وزارت آموزش و پرورش از روش‌های زیر تأمین خواهد شد: ۱- جذب فارغ‌التحصیلان رشته‌های تربیت دبیری از دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی ۲- جذب فارغ‌التحصیلان رشته‌های کارشناسی و بالاتر پس از طی دوره یکساله آموزش مهارت‌های تعلیم و تربیت»^۱.

یا در طرح جذب، آموزش و ارتقای کارکنان آموزشی در دوره متوسطه، ارائه شده از سوی وزارت آموزش و پرورش در آبان ماه سال ۱۳۷۴ چنین اظهار نظر شده است:

«تأمین دبیران مورد نیاز برای تدریس در دوره آموزش متوسطه ویژه در دوره‌های پیش‌دانشگاهی و دوره‌های مشابه باید از طریق ۱- ایجاد دوره‌های دبیری ارشد در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی و ارائه بورسیه جهت ادامه تحصیل دبیران در دوره‌های کارشناسی ارشد ۲- تصمیم دوره‌های کارشناسی ارشد در کلیه دانشگاه‌های واجد صلاحیت در افزایش ظرفیت دوره‌های تحصیلی برای دبیران باشد»^۲.

با بررسی تحلیلی آمار و ارقام جداول شماره‌های ۲، ۳ و ۴ این پرسش در ذهن هر خواننده مأل اندیش مطرح می‌شود که چرا با تأکیدی که در مصوبات فوق بر ضرورت ارتقای تحصیلات معلمان در سطوح مختلف تحصیلی از سوی مسئولان دستگاه تربیتی کشور شده است، اما با

۱. لایحه نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، صفحه ۵.

۲. طرح جذب، آموزش و ارتقای کارکنان آموزشی در دوره متوسطه، وزارت آموزش و پرورش، آبان ماه ۱۳۷۴ صفحات ۱۴-۱۵.

گذشت بیش از ۱۶ سال هنوز نتوانسته‌ایم با اجرای برنامه‌های اصلاحی و از طریق آموزش‌های دانشگاهی، بازآموزی و آموزش‌های ضمن خدمت، اقدامات مؤثری در جهت حل و فصل رضایت‌بخش این مشکل به عمل آوریم. چنانچه به وضعیت تحصیلات معلمان در سال تحصیلی ۱۳۸۲-۸۳ که از طریق معاونت برنامه‌ریزی و منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش منتشر شده است، توجه کنیم، این واقعیت عیان می‌شود که در سال مذکور از کل معلمان دوره ابتدایی که بالغ بر ۲۹۴۰۹۸ نفر هستند و به عنوان معلم، مدیر معلم، معلم ورزش مشغول به کار بودند، قریب به ۴۷/۷ درصد، یعنی نزدیک به نیمی از آنان دارای دیپلم متوسطه، ۳۲/۵ درصد فوق دیپلم و فقط ۱۸/۹ درصد دارای تحصیلات دانشگاهی در حد لیسانس یا بالاتر بوده و حتی ۰/۹ درصد کمتر از دیپلم داشته‌اند. در دوره راهنمایی از کل معلمان که منحصراً به امر تدریس اشتغال داشتند و شمار آنان به بیش از ۱۸۳۳۱۵ نفر می‌رسید، رقمی معادل ۴۰/۸ درصد مدرک لیسانس یا بالاتر، ۵۶/۸ درصد مدرک فوق دیپلم و ۲/۴ درصد مدارک تحصیلی در حد دیپلم یا کمتر از آن داشته‌اند. در دوره متوسطه و پیش‌دانشگاهی نیز از کل دبیران شاغل در دبیرستان‌ها و دوره‌های پیش‌دانشگاهی که بالغ بر ۱۷۱۷۰۹ نفر بودند، در حدود ۲۵۷۰۳ نفر مدرک فوق دیپلم، ۲۵۱۸۵ نفر مدرک دیپلم متوسطه داشته‌اند و ۳۲۹۱۰ نفر کمتر از درجه دیپلم بوده است.^۱

حال این پرسش مطرح است که چگونه با چنین وضعیت تحصیلی معلمان می‌توان برنامه‌های اصلاحی را در جهت ارتقای کیفی فعالیت‌های آموزشی و تربیت افراد با صلاحیت علمی و فنی مورد نیاز جامعه به اجرا درآورد. به حکم ضرورت امروزه نباید به تحصیلات دوره‌های محدود برای آماده‌سازی معلمان اکتفاء کرد. لازم است برنامه‌های تربیت معلم به لحاظ هدف، محتوا، روش و به ویژه طول مدت تحصیلات متحول شوند و تربیت معلم و دبیر به صورت یک رشته دانشگاهی درآید و معلمان به کسوت این حرفه درآیند که تحصیلات تخصصی خویش را به نصابی دست کم معادل لیسانس برسانند. این برداشت فکری به ویژه در زمانی که میهن ما یکی از مراحل مهم و اساسی و در عین حال حساس و دقیق خود را در زمینه اصلاحات آموزشی می‌گذراند، کاملاً موجه تلقی می‌شود. زیرا هیچ‌گونه تغییر محتوایی در آموزش و پرورش بدون معلمان که تحصیلات بیشتری کسب کرده‌اند و احتمالاً از شایستگی و اهلیت بیشتری در تعلیم و تربیت فرزندان امروز و فردای جامعه برخوردارند، امکان‌پذیر نیست.

۱. معاونت برنامه‌ریزی و منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش، آمار آموزش و پرورش سال تحصیلی ۱۳۸۲-۸۳، دفتر فناوری و اطلاعات، صفحات ۲۰-۱۹ استخراج از جداول آماری مندرج در این صفحات.

جدول ۲- توزیع معلمان مدارس ابتدایی از نظر مدرک تحصیلی سال ۸۳-۱۳۸۲

نوع مدرک	تعداد	درصد
لیسانس و بالاتر	۵۳۴۹۶	۱۸/۱۹
فوق دیپلم	۹۵۵۸۲	۳۲/۵
دیپلم	۱۴۰۲۸۵	۴۷/۷
کمتر از دیپلم	۲۶۴۷	۰/۹
جمع	۲۹۴۰۹۸	۱۰۰

جدول ۳- توزیع معلمانی که منحصراً به امر تدریس اشتغال داشتند در دوره راهنمایی تحصیلی طی سال ۸۳-۱۳۸۲

نوع مدرک	کل کارمندان		معلمان	
	تعداد	درصد	تعداد	درصد
لیسانس و بالاتر	۱۰۲۶۶۵	۳۸/۸	۷۴۷۲۷	۴۰/۸
فوق دیپلم	۱۴۲۱۳۸	۵۳/۷	۱۰۴۱۶۶	۵۶/۸
دیپلم	۱۸۴۲۸	۷	۴۳۵۴	۲/۴
کمتر از دیپلم	۱۳۱۷	۰/۵	۶۸	۰
جمع	۲۶۴۵۴۸	۱۰۰	۱۸۳۳۱۵	۱۰۰

جدول ۴- توزیع دبیران بخش متوسطه، به تفکیک دوره، مدرک و جنسیت در سال ۸۳-۱۳۸۲

دوره	مرد و زن					زن				
	لیسانس و بالاتر	فوق دیپلم	دیپلم	کمتر از دیپلم	جمع	لیسانس و بالاتر	فوق دیپلم	دیپلم	کمتر از دیپلم	جمع
تعداد	۱۴۵۲۳۶	۱۰۳۱۹	۳۰۵۵	۳۰	۱۵۷۶۴۰	۶۹۷۶۰	۳۸۶۱	۱۱۵۹	۱	۷۴۷۸۱
درصد	۹۲/۱۳	۶/۵۵	۱/۳۰	۰/۰۲	۱۰۰	۹۳/۲۹	۵/۱۶	۱/۵۵	۰	۱۰۰
تعداد	۱۴۰۵۹	۴۹	۱۱	۰	۱۴۱۱۹	۷۶۰۴	۲۷	۷	۰	۷۶۳۸
درصد	۹۹/۵۸	۰/۳۵	۰/۰۸	۰	۱۰۰	۹۹/۵۵	۰/۳۵	۰/۰۹	۰	۱۰۰
جمع کل	۱۵۹۲۹۵	۱۰۳۶۸	۲۰۶۶	۳۰	۱۷۱۷۵۹	۷۷۳۶۴	۳۸۸۸	۱۱۶۶	۱	۸۳۴۱۹

منابع و مأخذ: کلیه آمار و ارقام مندرج در جداول دو، سه و چهار از کتاب آمار آموزش و پرورش سال تحصیلی ۸۳-۱۳۸۲ از انتشارات معاونت برنامه ریزی و منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش استخراج شده است.

علاوه بر آن باید زمینه‌های فراهم‌کرد که معلمان و دبیران در دوران تحصیلات دانشگاهی خویش در دو رشته یا دو موضوع تخصص پیدا کنند. سومین اقدام باید در این جهت باشد که مراکز تربیت معلم را به صورت سازمان‌های آموزشی مجهز درآوریم که از کارآزموده‌ترین استادان و مدرسان مراکز آموزشی، به عنوان نیروی انسانی ثابت استفاده کنند، زیرا معلم شایسته، از مؤثرترین وسایل اعتلای کیفی کار آموزش و پرورش است و معلم شایسته را تنها مدرس شایسته می‌تواند تربیت کند.

امروزه ضرورت‌های متعددی ایجاب می‌کند که مراکز تربیت معلم به نیروی انسانی ثابت و تمام‌وقت آموزشی مجهز شوند تا فعالیت سالانه آنها با نقل و انتقالات و تغییر و تبدیل‌های اداری گاه و بیگاه متوقف نشود و فعالیت‌های آموزشی در این مراکز ثبات و استمرار داشته باشند. بدون تردید، برای تحقق این نظر لازم است مراکز تربیت معلم در سازماندهی کار خود، استقلال و اختیار عمل داشته باشند و برای جذب بهترین مدرسان و مربیان و استفاده بهینه از خدمات تمام‌وقت آنان مختار باشند.

باید اذعان کرد که مجهز کردن مراکز تربیت معلم به پردیسه‌های آبرومند و مجهز به امکانات آموزشی جدید، در اداره بهتر مؤسسات مذکور و نیز در بالا بردن موقعیت اجتماعی این رشته نقش مؤثر دارد. محیط مجهز و کامل آموزشی بر امکان اجرای برنامه‌های متنوع و وسیع تربیت معلم می‌افزاید و توجه جوانان را به خود جلب می‌کند و آثار مثبتی بر گرایش جوانان صاحب استعداد به این حرفه را در پی خواهد داشت.

گفتنی است که یکی از جنبه‌های برجسته و متمایز برنامه‌های تربیت معلم در ممالک پیشرفته جهان تأکید بر دوره کارآموزی یا تدریس عملی است و علاوه بر دوره کوتاه‌مدت یک یا دو ماهه آموزش عملی که در مرحله تحصیل دانشگاهی معمول است، برنامه یک یا دو ساله‌ای نیز در آماده‌سازی معلمان برای ورود به حرفه معلمی در نظر گرفته شده است. اما در کشور ما متأسفانه تدریس عملی به صورت تمرین آموزگاری یا تمرین دبیری در برنامه‌های تربیت معلم، بسیار کوتاه است و از نظر کارآیی و اثربخشی، نتیجه مطلوبی به بار نمی‌آورد. شایسته است با بهره‌گیری از تجارب سایر کشورهای موفق جهان، به اصلاح این بخش از برنامه‌های تربیت معلم توجه ویژه‌ای مبذول شود که نقش مؤثر و تعیین‌کننده‌ای در کیفیت و توانمندی‌های معلمان آینده دارد. نکته دیگری که در اصلاح برنامه‌های تربیت معلم کشورمان، باید بدان توجه کرد، این است که روش‌ها و فنون تدریس به صورت کلی و عمومی و به لحاظ مدت، ناکافی ارائه می‌شود. باید تدابیری اندیشیده شود که در برنامه‌های تربیت معلم، ضمن اینکه روش‌ها و فنون تدریس، با

رشته و موضوع مورد تخصص دانشجویان هماهنگ شود. بر حجم آن نیز افزوده گردد تا بدین سان بتوان معلمان را در رشته‌های تخصصی (چون فیزیک، ریاضی، شیمی، علوم طبیعی، علوم اجتماعی، زبان و...) در سطح قابل قبول و شایسته‌ای آماده ساخت. البته ناگفته نماند که تقسیم مسئولیت در زمینه آماده‌سازی داوطلبان برای ورود به جرگه معلمان میان نهاد دانشگاه و آموزش و پرورش، براساس صلاحیت‌ها و شایستگی‌های هر یک از این دو نهاد آن‌گونه که در کشورهای متمدنی جهان امروز متداول است، می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در پیشبرد و توفیق برنامه‌های تربیت معلم در کشورمان داشته باشد.

استخدام و جذب معلمان

در کشور ما بی‌علاقگی و کم‌توجهی جوانان صاحب استعدادها درخشان، به اشتغال در آموزش و پرورش در واقع مسئله‌ای فراگیر و عمومی است. این پدیده اجتماعی در مملکت ما دلایل مختلفی دارد که مهم‌ترین آنها پایین بودن سطح جاذبه شغلی، موقعیت اجتماعی، اقتصادی، مالی و استخدامی معلمان است.

این واقعیتی اجتناب‌ناپذیر است که وقتی افراد از نظر تحصیل و تخصص به درجه لیسانس، فوق لیسانس و دکتری راه می‌یابند، بیشتر به انتخاب مشاغل گرایش پیدا می‌کنند که پر درآمد و با موقعیت اجتماعی بالاتر است. این گونه حرفه‌ها و مشاغل، قهرآگروه شایسته‌تر را جذب می‌کنند و در نتیجه تنها گروهی به مشاغل رده دوم روی می‌آورند که به دلایل مختلف، توفیق دسترسی به مشاغل پر درآمد مزبور را نداشته و ناگزیر به سوی حرفه معلمی روی آورده‌اند. تا زمانی که برای جذب بهترین و بیشترین متقاضی اشتغال به حرفه معلمی شرایط مساعد حاصل نشود، وضع بدین منوال خواهد بود.

بدون تردید وضع مالی و اقتصادی زندگی معلم نیز در بی‌اشتیاقی جوانان صلاحیت‌دار نسبت

به این رشته نقش مؤثری دارد. اگر انتظار این است که معلم از سطح بالای تحصیل و تخصص برخوردار باشد، ناگزیریم معیارهای اشتغال و استخدام را در جهت تأمین مزایای مالی بیشتر و شأن اجتماعی والاتر معلمان تغییر دهیم.

اگر سودای ترقی و بالتدگی اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی را در سر می‌پرورانیم و طالب آن هستیم که آموزش و پرورش همگام با علوم و فنون جدید پاسخگوی نیازهای جامعه باشد، باید با تدوین قوانین و افزایش اعتبارات، بر جاذبه‌های شغلی معلمان افزوده شود تا دسترسی به فرد شایسته و آزموده برای کار تعلیم و تربیت فراهم آید.

در راستای تحقق این منظور نیز می‌توان از تجارب و راهکارهای کشورهای جهان که در این زمینه دارای تجارب باارزشی هستند، بهره گرفت. اینک به منظور آگاهی از ویژگی‌های نظام تربیت معلم کشور ژاپن به ویژه در زمینه استخدام و جذب و امکانات رفاهی معلمان، به طور اجمال در این باره سخن می‌گوییم.

نخستین شرط انتصاب معلمان مدارس در ژاپن داشتن گواهینامه معلمی است و سپس داوطلبان شغل معلمی باید در امتحان تعیین صلاحیت حرفه‌ای که هیأت آموزش و پرورش ایالت و یا شهرداری‌ها به عمل می‌آورند، شرکت نمایند. پس از توفیق در امتحانات مذکور، زمینه برای استخدام آنان در سطح تحصیلی مورد درخواست فراهم می‌شود. آزمون تعیین صلاحیت حرفه‌ای معلمان شامل مصاحبه، آزمون کتبی و شفاهی از اطلاعات عمومی داوطلب و شایستگی‌های حرفه‌ای وی در زمینه روش‌های تدریس و توانایی‌ها و قابلیت‌های تخصصی اوست. علاوه بر آن از معلمان ورزش و هنر امتحانات عملی و کارگاهی نیز به عمل می‌آید. انتصاب معلمان در مدارس خصوصی از سوی مدیریت یا شورای مدرسه صورت می‌پذیرد و تمامی معلمان پس از استخدام به عنوان کارکنان ارشد دولت محلی محسوب می‌شوند.

حقوق معلمان مدارس دولتی براساس دو عامل تحصیلات و مدت خدمت مشخص می‌شود. اگرچه میزان حقوق معلمان مدارس ابتدایی و دوره اول و دوم متوسطه با هم تفاوت دارد، لیکن حقوق همه داوطلبان شغل معلمی که تحصیلات یکسان دارند، برابر است. هر سال براساس «قانون افزایش حقوق معلمان مدارس دولتی» مصوب ۱۹۷۴، در حقوق کارکنان تجدید نظر می‌شود تا قدرت خرید معلم و سطح رفاه مادی وی کاهش نیابد. علاوه بر آن، هر دو سال یکبار معلمان از ارتقای پایه برخوردار می‌شوند و در این ارتباط به معلمان شایسته ارتقاء اضافی داده می‌شود.

همه معلمان علاوه بر حقوق ماهانه از کمک‌های غیر نقدی (بن) از جمله کمک هزینه عائله‌مندی، کمک هزینه تطبیق با هزینه زندگی، کمک هزینه مسکن، کمک هزینه ایاب و ذهاب و پاداش نیز برخوردارند.

پاداش که هر سال سه بار به معلمان داده می‌شود، معادل ۵ برابر حقوق ماهانه هر معلم است. افزون بر تسهیلات مالی فوق، همه معلمان از مزایای دیگری که از سوی «انجمن کمک متقابل به مدارس» در اختیار آنان قرار می‌گیرند، استفاده می‌کنند. این کمک‌ها عبارتند از:

۱- مزایا و کمک‌های کوتاه‌مدت

۲- مزایای بلندمدت

مزایای کوتاه‌مدت شامل هزینه‌های بهداشتی، زایمان، وام‌های اضطراری و غیره می‌شود. اما مزایای بلندمدت کمک‌هایی از جمله مقرری سالانه بازنشستگی و مقرری از کارافتادگی را در بر می‌گیرد. اخیراً شورای مرکزی آموزش و پرورش ژاپن، با توجه به این اصل که هیچ تغییر و تحولی در نظام آموزش و پرورش صورت نمی‌گیرد مگر آنکه از همکاری معلمان شایسته و زبده با سطح رضایت‌مندی بالا نسبت به شغل خود برخوردار باشد، دست به اجرای طرحی در جهت ارتقای کیفیت برنامه‌های مراکز تربیت معلم و فراهم‌سازی امکانات رفاهی بیشتر برای معلمان زده است.

مهمترین مواد این طرح عبارتند از:

- ۱- به منظور انتخاب معلمان واجد شرایط یک دوره یک ساله یا دو ساله آزمایشی در نظر گرفته شده است که به طور دقیق عملکرد معلمان از سوی والدین، مدیران، همکاران و در پاره‌ای از مواقع دانش‌آموزان مورد ارزیابی قرار می‌گیرد.
 - ۲- حقوق معلمان با توجه به کاری که انجام می‌دهند، باید در سطح بالاتری نسبت به حقوق کارکنان سایر مشاغل باشد، زیرا توجه به این اصل باعث می‌شود افراد زبده‌تر و صالح‌تری جذب حرفه معلمی شوند.
 - ۳- اتحادیه‌های صنفی معلمان و مقامات محلی آموزش و پرورش موظفند به منظور بالا بردن دانش و توانایی‌های علمی مهارت‌های آموزشی معلمان از طریق آموزش‌های ضمن خدمت و دوره‌های بازآموزی، با همکاری مؤسسات آموزش عالی و دانشگاه‌ها، اقدامات مؤثری را به عمل آورند.^۱
- در پایان امید است این مجموعه مباحث، برای دست‌اندرکاران نظام آموزش و پرورش کشورمان، بویژه کسانی که در جستجوی اندیشه‌های جدید و راهکارهای تازه به منظور حل و فصل رضایت‌بخش مسائل مربوط به عملکرد نظام تربیت معلم هستند، سودمند باشد و آنان را در روند اصلاحات آموزشی و برقراری یک نظام نوین و کارآمد تربیت معلم که به اعتقاد نگارنده اساس و محور هر گونه اصلاحات و اقدامات تحول‌آفرین در قلمرو تعلیم و تربیت کشور است، یاری دهد.

۱. آقازاده، احمد. (۱۳۸۰). آموزش و پرورش تطبیقی. (چاپ دوم). تهران: انتشارات سمت، صص. ۱۷۹-۱۸۴.

منابع

فارسی

- آقازاده، احمد. (۱۳۸۲). *روش‌شناسی و تاریخ تحول آموزش و پرورش تطبیقی و بین‌الملل*. تهران: نسل نیکان.
- آقازاده، احمد. (۱۳۸۲). *آموزش و پرورش تطبیقی*. (چاپ چهارم). تهران: انتشارات سمت.
- آقازاده، احمد. (۱۳۸۲). *تاریخ آموزش و پرورش ایران*. تهران: انتشارات ارسباران.
- آقازاده، احمد. (۱۳۸۳). *آموزش و پرورش در کشورهای صنعتی*. تهران: انتشارات روان.
- تورس، روزاماریا. (۱۳۷۳). *تربیت معلم به سوی الگویی تازه برای آموزش معلمان*. (ترجمه مجیدی). تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- شعبانی، زهرا. (۱۳۸۳). *بررسی تطبیقی برنامه تربیت معلم ایران و چند کشور جهان*. فصلنامه تعلیم و تربیت، پژوهشکده تعلیم و تربیت شماره ۳، پاییز.
- مجتهدی، مهین. (۱۳۷۳). *فارسایی‌های موجود در نظام تربیت معلم ایران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی.
- مشایخی، محمد. (۱۳۵۵). *تاریخ تربیت معلم*. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- معیری، محمدطاهر. (۱۳۷۸). *مسائل آموزش و پرورش*. (چاپ پنجم). تهران: انتشارات امیرکبیر.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۷۳). *نگاهی به شیوه اصلاح و نوع اصلاحات ضروری در تربیت معلم*. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۳۹ - ۴۰.
- وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۷۷). *عملکرد ۲۰ ساله مراکز تربیت معلم*. اداره کل تربیت معلم و آموزش نیروی انسانی. دی‌ماه.
- وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۷۷). *سازماندهی جدید واحدهای تربیت معلم (ضرورت و روش کار)*. معاونت تأمین و تربیت نیروی انسانی. فروردین‌ماه.

انگلیسی

- E.I.N.E. (2001). *The Education and Teacher Training in the Federat Republic of Germany*. Hagen University.
- Engel, U. and Huerretlman. (2003). *Educational Carres of Teachers in Germany*. Todt, Hessen.
- Great, Birtain. (2001). *Department of Education, English Schools and Teachers*. London.
- Hely. A.H. (2003). *New Trends in Teacher Education*. Cohen, London.
- UNESCO. (1988). *Development and Reforms in Teacher Education*. Buletinng UNESCO, Central Office for Asia and Pacific, Number 29.
- Herbert, J. Wallberg. (2000). *Effective Teacher Education*.