

آینده نگری در تربیت معلم ایران با گذر از گذشته به حال و آینده

پوران خروشی^۱

دریافت: ۱۴۰۰/۷/۶ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۰/۱۱

چکیده

برنامه درسی تربیت معلم به عنوان قلب مراکز دانشگاهی در تحقق اهداف نظام آموزشی تربیت معلم از جایگاه برجسته‌ای برخوردار است. بدین منظور، باید همگام با تحولات مختلف تکنولوژیک، اقتصادی و علمی همانند کشورهای پیشرفته متحول گردد. از این رو پژوهش حاضر با هدف آینده نگری در تربیت معلم کشور انجام شد. روش تحقیق آینده پژوهی، از نوع دیده بانی آینده بوده و اطلاعات آن با مراجعه به پایگاه‌های اطلاعاتی داخل و خارج، کتب، اسناد، مدارک و تحقیقات جمع آوری و تجزیه و تحلیل گردید. نتایج به دست آمده حاکی از آن بود که به جهت رشد سریع تحولات علمی جهان و نیازهای روز جامعه، آینده نگری در برنامه‌های آموزشی، ضرورتی انکارناپذیر است. یکی از استلزامات تربیت آینده‌سازانی که بتوانند با بحران‌هایی که با آنها مواجه خواهند شد، کنار بیایند و از فرصت‌هایی که در یک دنیای متغیر به وجود خواهد آمد به نحو بهینه بهره‌برداري نمایند، برنامه‌ریزی آینده‌نگرانه در تربیت معلم است. برنامه‌ریزی در این زمینه، نه تنها باید نسخه‌ای برای درمان آسیب‌ها و مشکلات موجود نوشته شده باشد، بلکه باید بتواند با رویکردی پیشگیرانه، تهدیدها و نگرانی‌های تربیتی آینده را مهار نموده و برای تربیت معلمانی در شأن جوامع آینده نقش‌هایی را ترسیم نماید.

کلید واژه: آینده نگری، تربیت معلم، برنامه درسی تربیت معلم.



^۱. گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵، تهران، ایران، poorankhorushi@cfu.ac.ir

مقدمه

آینده پژوهی^۱ مشتمل بر مجموعه تلاشهایی است که با استفاده از تجزیه و تحلیل منابع، الگوها و عوامل تغییر و یا ثبات، به تجسم آینده های بالقوه و برنامه ریزی برای آنها می پردازند (مقیم، ۱۳۹۴). یکی از رویکردهای اساسی و مهم در آینده پژوهی، آینده نگری^۲ است که بیشتر در پی کشف و پیش بینی آینده و دیدن آنچه در آینده رخ خواهد داد، می باشد (خنیفر و مسلمی، ۱۳۹۸). آموزش و پرورش به عنوان مؤلفه ای تأثیرگذار در آینده کشورها دارای پیچیدگی روابط و تعاملات و تغییر عوامل محیطی است و توجه به آن مستلزم ملاحظات زیادی است. نظام آموزش و پرورش به عنوان یک نهاد اجتماعی تعریف شده است. نیاز اساسی سیاست گذاران، مدیران عالی و آموزگاران و استادان فعال در این نهاد به شناخت آینده برای تصمیم سازی و برنامه ریزی و اندیشه دانش آموزان و دانشجویان به عنوان مخاطبین و جامعه هدف این نهاد، به آینده های بلندمدت از یک سو و حرکت شتابان جهان به سوی دانش محوری از سوی دیگر الزام به شناخت آینده را در این نظام ضروری نموده و بر آن تأکید دارد. ظهور مفاهیم جدید آموزش اجتماعی، ارزش های فرهنگی در حال تغییر، سرعت تغییرات ناشی از رشد فناوری های ارتباطی، افزایش ضریب نفوذ رسانه های نوپدید در سطوح داخلی و خارجی، باعث شده است آینده نگری در این نظام اجتماعی اجتناب ناپذیر و البته پیچیده بنماید.

تاریخ آموزش و پرورش نشان می دهد هر چه از گذشته به سمت حال حرکت می کنیم، حدود مسئولیت و وظایف و فرآیندهای تحول آفرین و فضای نقش آموزشی و تربیتی معلمان افزایش یافته و هر روزه بر ابعاد و شاخص ها و نقش های اجتماعی به اتکای تربیت های تخصصی و آموزش های مناسب و آموخته های به روز و آینده نگرانه، بیشتر شده است (حمیدی شریف، ۱۳۸۲: ۹۰). با تأسیس مدرسه دارالفنون در سال ۱۲۲۹ ه.ش و ایجاد و گسترش مدارس جدید نیاز به معلم برای تدریس در مدارس به ویژه معلمانی که با اصول تعلیم و تربیت جدید آشنا باشند، به خوبی احساس می شد. اولین اقدام رسمی در زمینه تربیت معلم، تصویب قانونی در ۱۲۹۰ ه.ش توسط مجلس شورای ملی آن زمان بود. در همین سال برای افزایش سطح سواد معلمان موجود در تهران کلاسهای ویژه ای در مدرسه دارالفنون تشکیل گردید که در برنامه درسی آن علاوه بر دروس علوم و ادبیات، برای اولین بار دروس دیگری تحت عنوان «اصول تعلیم» افزوده شد تا معلمان از اصول اولیه تعلیم برای تربیت کودکان مطلع گردند. تشکیل این گونه کلاسها و دروس، نشانه توجه صاحب نظران و برنامه ریزان به معلم و ارتقای مهارت های حرفه ای آنان بوده است.

اولین نشانه توجه رسمی به تقویت توانمندی های عملی و حرفه ای معلمان را در برنامه های دارالمعلمین مرکزی در ۱۲۹۷ ه.ش می توان یافت و از این تاریخ ایجاد مراکز تربیت معلم زن و مرد صورت قانونی به خود گرفت. در برنامه این مراکز برای تربیت معلمین ابتدائی و متوسطه به طور مشخص ارتباط میان مدرسه و دانشگاه در راه توانمندسازی دانشجویان رشته های معلمی برنامه ریزی شده است. این برنامه در طول یک سال کارآموزی به شیوه های سنتی و مناسب بازه زمانی خود، شامل مشاهده مستقیم و تمرین های عملی و تدریس های آزمایشی مراقبت شده زیر نظر معلم راهنما در کلاس های درس مدارس بود.

به منظور گسترش دبیرستان ها و تربیت و تأمین دبیران مورد نیاز آن در ۱۳۰۷ ه.ش دارالمعلمین مرکز به دارالمعلمین عالی تبدیل گردید که نظام کارآموزی یک ساله به همان شیوه های مشاهده، تقلید و تمرین و تکرار استمرار داشته است (صدیق، ۱۳۵۵).

تا سال ۱۳۹۰ وزارت آموزش و پرورش دوره های تربیت معلم مختلفی را برحسب نیاز به طور متناوب برنامه ریزی و اجرا کرده است. شیوه های توسعه مهارت های معلمی در این نهاد بیشتر متکی بر کارآموزی در مدارس بوده است. در ۱۳۵۸ اساسنامه جدید مراکز تربیت معلم تهیه شد و درسی با عنوان «فن معلمی» تعریف و در برنامه دروس تربیتی قرار گرفت. هدف از این درس تقویت و توسعه مهارت های حرفه معلمی و هماهنگی علم و عمل در کار تدریس و معلمی بود. در ۱۳۶۰، در دوره سه ساله تربیت معلم، سال اول تحصیل در مراکز تربیت معلم به آموزش های نظری اختصاص یافته بود. دانشجویان در سال دوم به مدت یک سال در مدارس مناطق خود به تدریس آزمایشی به صورت عملی مشغول می شدند و پس از تجربه عملی در محیط واقعی آموزش، سال سوم مجدداً در مراکز تربیت معلم به تحصیل درس های باقی مانده مشغول می شدند و ضمن ارزیابی تجربه های کسب شده در مدارس به بازاندیشی

آن‌ها پرداخته و تجارب تازه‌ای را با همکاری و راهنمایی استادان برای مواجهه با مسایل تربیتی و پذیرش مسئولیت معلمی کسب می‌کردند (جمعی از نویسندگان، ۱۳۹۴).

از سال ۱۳۹۰ و با تأسیس دانشگاه فرهنگیان، تربیت معلمان فکور و تأثیرگذار و دارای صلاحیت‌های موردنظر این حرفه دشوار با در نظر داشتن رویکردهای جدید روان‌شناسی یادگیری، بهره‌گیری از فناوری‌های نوین آموزش و یادگیری، در نظام تربیت معلم مدنظر قرار گرفت. تربیت معلم براساس اسناد تحولی نظام آموزش و پرورش کشور، «فرآیند تعاملی زمینه‌ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت حرفه‌ای (اخلاق و تعهد حرفه‌ای، دانش تخصصی، دانش و نگرش تربیتی، مهارت تربیتی) معلمان براساس نظام معیار اسلامی، ضمن تأکید بر ارتقای هویت انسانی، اسلامی و ایرانی ایشان است» (سند مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰).

پرواضح است که ورود به عصر دانایی و فناوری اطلاعات همگام با تحولات جهانی، نیازهای جدیدی را برای معلمان به‌همراه داشته است. نیازهایی که مستلزم آماده‌سازی و افزایش آموزش است. آنان باید دانش و توانایی‌های تخصصی و حرفه‌ای خود را با تحولات آینده هماهنگ سازند. براین اساس کشورهای توسعه‌یافته و برخی از کشورهای در حال توسعه، برنامه‌ها و فعالیت‌هایی را برای رویارویی با این تحولات تدارک دیده و در برنامه‌های تربیت معلم کشورشان تغییر و تحولاتی ایجاد کرده‌اند (فراهانی و همکاران، ۱۳۸۹).

از آنجا که قرن جدید با تغییر و تحولات سریع و عظیم در عرصه‌های مختلف مواجه است، نظام‌های آموزشی هر کشوری از جمله نظام تربیت معلم، برای تحقق شایسته اهداف خود باید بتواند ضمن شناسایی این تحولات و برنامه‌ریزی برای مواجهه با آنها، دانشجو معلمان را نیز به دانش و مهارت‌هایی مجهز سازد که بتوانند تحولات و مسایل آینده را شناسایی کنند و برای آن آماده گردند، چراکه اولین و مهمترین وظیفه نظام آموزشی، آماده‌سازی دانشجویان برای نیازها، چالش‌ها و تقاضاهای آینده است (سردار^۱، ۲۰۱۰). بنابراین یکی از وظایف تربیت معلم، توانمندی دانشجویان در عرصه‌های مختلف از جمله شناخت آینده است.

همچنین؛ انتظار جامعه، برای تربیت دانش آموزان و در نهایت، نیروی انسانی کارآمد، دانا و توانا، بانشاط و متعهد به ارزش‌های ملی و مذهبی برای ساختن آینده‌های مطلوب، نظام تربیت معلم را بر این می‌دارد که با طرح این سوال که: "آینده نگری چه نقشی در افزایش توسعه و کارآمدی نظام تربیت معلم دارد؟"، به تحلیل ابعاد موضوع پردازد. این سؤال بر این پایه استوار است که مطالعات آینده از آنجا که فرصتی ساختاریافته برای نگاه به آینده و بررسی نقش عوامل مؤثر در شکل‌گیری آینده را فراهم می‌نماید، امکان ایجاد چشم‌انداز مطلوب را برای تصمیم‌گیران و سیاست‌گذاران نظام تربیت معلم به وجود می‌آورد. افق‌های نوین از طریق شناسایی و ایجاد ظرفیت‌ها و توانمندی‌های جدید، امکان بهره‌گیری از فرصت‌ها در زمان آینده را میسر می‌سازد. ضمن آن‌که با این رویکرد، مشکلات و نارسایی‌های ناشی از شرایط آینده در سیستم‌های تربیت معلم قابل احصاء و رفع آنها امکان‌پذیرتر خواهد بود. از این‌رو،

لذا این مطالعه قصد دارد ضمن بررسی مبانی نظری و تجربه عملی تربیت معلم در ایران از گذشته تا حال، به شناسایی مسائلی تربیت معلم حال و آینده کشور پرداخته و بایسته‌های تربیت معلم کشور با توجه به آینده را تبیین نماید. بنابراین برای دستیابی به اهداف مطالعه، سؤالات زیر مطرح شده است:

- ۱- مبانی نظری و تجربه عملی تربیت معلم در ایران تاکنون چگونه بوده است؟
- ۲- نظام تربیت معلم ایران در راستای تربیت معلم حال و آینده با چه مسائلی مواجه بوده است؟
- ۳- بایسته‌های تربیت معلم کشور با توجه به آینده چیست؟

روش

برای انجام پژوهش، از روش تحقیق آینده‌پژوهی با رویکرد آینده‌نگری؛ و از شیوه دیده‌بانی^۲ استفاده شده است. در این شیوه، یک حیطه‌ی خاص با هدف شناسایی چالش‌ها و فرصت‌های آتی موجود در آن حیطه؛ و برای موضوعاتی که در مجاورت زمانی با نمونه‌های فعلی می‌باشند، زیر نظر گرفته می‌شود. همچنین؛ به منظور تعیین اولیه‌ی حوزه‌های کلیدی جهت انجام تجزیه و تحلیل عمیق

^۱. Sardar

^۲. Horizon Scanning

بعدی و تهیهی سناریو یا نقشه‌ی راه برای آن‌ها؛ و یا پایش مستمر تغییرات در زمینه‌های مختلف، بر پایه‌ی مطالب مجلات، پایگاه‌های اینترنتی و دیگر رسانه‌ها، به منظور کشف سیگنال‌های تغییر، رویکرد بسیار مفیدی است (خنیفر و مسلمی، ۱۳۹۸). جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از مدل ۸ مرحله‌ای پیشنهادی «روند دیدبانی آینده» (نژادی، استادی و گودرزی، ۱۳۹۹) انجام شده است:

۱- جستجو برای به دست آوردن یک نمای کلی؛ ۲- تعریف زمینه پوشش خاص؛ ۳- انتخاب منابع و روش‌ها و استفاده از آنها؛ ۴- جستجوی موضوع پوشش با جزئیات بیشتر؛ ۵- نظرات متخصصین؛ ۶- معناسازی (انتقال و استفاده از آنچه به دست آمده)؛ ۷- آماده‌سازی خروجی پوشش / طراحی + گزارش؛ ۸- استفاده از محصول / گزارش پوشش در آینده پژوهی. در پژوهش حاضر، با هدف بررسی مبانی نظری و تجربه عملی تربیت‌معلم در ایران؛ و مسائل حال و آینده‌ی آن، و بایسته‌های تربیت‌معلم با توجه به آینده، موضوعات مرتبط شناسایی و مطالعه شده، و با مراجعه به پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی و خارج، کتب، اسناد و مدارک مورد بررسی قرار گرفته است. در این راستا، سعی شده تا نمای کلی «تربیت‌معلم در ایران» جستجو شود، سپس برای بررسی مسائل موجود و آینده؛ و همچنین بایسته‌های تربیت‌معلم کشور در آینده از منابع مختلف و از پایگاه‌های داخلی و خارجی موضوع مورد پوشش یعنی «تربیت معلم ایران» با جزئیات بیشتری جستجو؛ و نظرات متخصصین در این راستا جمع‌آوری گردد. برای معناسازی و استفاده از آنچه به دست آمده، از شیوه کدگذاری باز، محوری و انتخابی استفاده شده است و در نهایت سعی شده تا در بخش یافته‌ها و نتیجه‌گیری خروجی‌های تحقیق ارائه شوند، با این تصور که مطالب ارائه شده در مقاله مورد استفاده متخصصین امر واقع گردد.

یافته‌ها

الف- مبانی نظری و تجربه عملی تربیت معلم در ایران

ابناء بشر برای کسب تجربه و مهارت در امور زیستی خود و تسریع در یادگیری و کسب مهارت‌ها نیازمند معلمان و مربیان ماهر و ویژه بوده‌اند. تربیت و نحوه گسترش آن در تاریخ جوامع در اعصار مختلف با سازمان‌های نامنظم به شیوه‌های گوناگونی انجام می‌شده و مسئولیت این وظیفه مهم همواره بر دوش آموزشگران توانمند در امر آموزش بوده است. زمانی معلم نقش انتقال‌دهنده اطلاعات و دانش را عهده‌دار بوده، در دورانی تسهیل‌کننده یادگیری و در شرایط کنونی یا در دوره پسامدرن، انتظارات و توقعات پیچیده‌تری چون راهنمایی فکور، شایسته و دارای صلاحیت‌های حرفه‌ای در پرورش دیگران از جمله وظایفش می‌باشد. موسی‌پور (۱۳۹۹)، چهار نسل تربیت‌معلم را در گذار از دارالمعلمین مرکزی به دانشگاه فرهنگیان، شناسایی و متمایز کرده است:

جدول ۱. چهار نسل تربیت‌معلم ایران

چهار نسل	روند تغییر	سال تأسیس	توضیحات بیشتر
نسل اول	- دارالمعلمین مرکزی (و دارالمعلمیات) - به سرعت تغییر به دارالمعلمین عالی به نام دانشسرای عالی - پیوستن به نهاد نو تأسیس هم‌نوع یعنی دانشگاه تهران	۱۲۹۷ ۱۳۱۲ ۱۳۱۳	- دارالمعلمین مدرسه‌ای است که اصولاً به «مدارس عالی» نظر دارد و با ضوابط آن عمل کرده و به سرعت هم توانست، در نام نیز قید «عالی» را وارد کند و با تأسیس دانشگاه در ایران، به آن ملحق شود.
نسل دوم	- دارالمعلمین مقدماتی - استمرار حیات به شکل‌های گوناگون	۱۳۰۸ ۱۳۵۸	- برای تولید انبوه در موقعیتهای بومی پدید آمد و دارای ضوابط مدرسه‌ای ماند.
نسل سوم	- احیای مجدد دانشسرای عالی - تأسیس دانشگاه تربیت‌معلم - احیای مجدد تربیت‌معلم دانشگاهی: با پذیرش دانشجوی دبیری به‌طور واقعی با حفظ نام تربیت‌معلم به‌طور ظاهری	۱۳۳۸ ۱۳۵۳ ۱۳۸۲ ۱۳۹۰	
نسل چهارم	- تأسیس مراکز تربیت‌معلم - استمرار حیات با نام مجتمع آموزش عالی پیامبر اعظم (ص) - دانشگاه فرهنگیان	۱۳۵۹ تا سال ۱۳۹۰ ۱۳۹۰ تاکنون	

وی معتقد است این چهار نسل تربیت معلم، تجربه‌های متفاوتی را در ایران رقم زده‌اند که می‌توان آنها را در دو رویکرد معرفی کرد: «رویکرد تربیت معلم دانشگاهی»^۱ و «رویکرد تربیت معلم مدرسه‌ای»^۲.

در رویکرد تربیت معلم دانشگاهی، ضوابط و مقررات دانشگاهی حرمت داشته و بر همه امور دانشگاه‌های مأمور به تربیت معلم حاکم بوده است. در سوی دیگر، نیازهای واقعی عرصه عمل آموزش و پرورش مطرح بوده و به اقتضای پاسخگویی به آن، عمل شده است. این رویکرد سبب شد تا ذیل این سنت به توسعه محدود دانشگاه‌های تربیت معلم اقدام شود و حتی در مواقعی که بنا بر افزایش شمار معلم بوده است، از ظرفیتهای خالی دانشگاه‌های فعال کشور استفاده شود (همکاری نهادهای واجد شرایط عمل)، نه ایجاد واحدهای متعدد دانشگاهی. تحت این رویکرد، دارالمعلمین عالی و بعد دانشسرای عالی تأسیس شد و در ادامه آن دانشگاه تربیت معلم شکل گرفت. در این رویکرد، ایجاد شرایط برای فعالیتهای «جامع» نظیر: مؤسسه تربیت دبیر، مؤسسه تربیت مدیر و راهنمایان تعلیماتی، مؤسسه مدرسی ریاضیات و مؤسسه تحقیقات تربیتی مورد نظر بوده است.

وقتی که نام دانشسرای عالی به دانشگاه تربیت معلم تغییر یافت، دانشگاه تربیت معلم در فرایند پاسخگویی به نیازهای رو به گسترش آموزش و پرورش، شرایطی ایجاد کرد که چند شعبه آن در شهرستانها با رعایت ضوابط آموزش عالی کشور تأسیس شود. این سنت تربیت معلم از ابتدا متعهد به رعایت قواعد و معیارهای آموزش عالی بود و بر این تعهد باقی ماند و شرایط «انباشت تجربه و امکانات» را فراهم آورد. به همین علت، وقتی که مسئولیت تربیت معلم از این مراکز ساقط شد، هر یک از آنها با اتکای به انباشت امکانات و سرمایه، با تغییر دادن مأموریت خود توانستند در نظام آموزش عالی کشور به ایفای نقش دانشگاهی در رشته‌های دیگر ادامه دهند.

در رویکرد «تربیت معلم مدرسه‌ای» حاکمیت پنج ویژگی دیده می‌شود: ۱- تربیت معلم، تحت سیطره رویکرد تربیت معلم در محل دنبال شده، ۲- در تأسیس مؤسسه تربیت معلم از مکانهای مدرسه‌ای بهره‌مند بوده، ۳- با وفاداری به شاخصهای آموزش و پرورش، خود را بی‌نیاز از شاخصهای نظام آموزش عالی دانسته، ۴- تربیت معلم را به شیوه تک‌جنسیتی و در محیط محصور دنبال کرده؛ و ۵- منابع انسانی خود را به‌طور مستمر از معلمان مدارس و با مقررات و قواعد آن تأمین نموده است. افتخار اصلی این رویکرد آن است که در بستر اصلی آموزش و پرورش به تربیت معلم اقدام می‌کند و ارتباطی تنگاتنگ با مدرسه دارد. این ارتباط بدان معناست که از سویی در موقعیت مکانی مدرسه‌ای عمل می‌کند و آموزشگران آن را، معلمان مدارس تشکیل می‌دهند و از سوی دیگر دانشجویان معلمان را با سبکهای مدرسه‌ای و در رفت و آمد مداوم به مدرسه پرورش می‌دهد.

وقتی که از سبک مدرسه‌ای گفته می‌شود، دو پدیده مهم را اشخاص مدرسه‌دیده به‌خاطر می‌آورند: کتاب درسی و زنگ کلاس. در رویکرد مدرسه‌ای، همه تصمیمات تربیت معلم در نهادی اتخاذ می‌شود که تصمیمات مدرسه را اتخاذ می‌کند. برای مثال، اگر برای آموزش ابتدایی یک «دفتر» در سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش فعال است، برای تربیت معلم نیز «دفتری» با همان شکل و شمایل و جایگاه قدرتی لحاظ شده است تا تصمیمات را در ارتباط با دفاتر آموزش ابتدایی و آموزش متوسطه برای تربیت معلم آن دوره‌ها اتخاذ کند (موسی‌پور، ۱۳۹۸).

نیازهای دهه شصت به جهت افزایش جمعیت متقاضیان تحصیل در مدارس و ضرورت تأمین معلم، منجر به توسعه تربیت معلم در اقصی نقاط کشور با انواع تربیت معلم دوساله منتهی به لیسانس / فوق دیپلم / دیپلم، سه ساله منتهی به سیکل اول متوسطه و چهارساله منتهی به دیپلم شد. در سالهای اولیه تأسیس تربیت معلم در ایران که سرآغاز آموزش عالی نیز محسوب می‌شود، به سبب آنکه تولید آموزش به طور کامل به عهده یک وزارتخانه بود، با تصمیمات نسبتاً هماهنگی استمرار فعالیت داشته است. این وزارتخانه که در دهه‌های بعد به تأسیس دانشگاه نیز اقدام کرد، در مواجهه با اقتضانات پیگیری امور دو نهاد مهم اجتماعی یعنی «دانشگاه» به عنوان نهاد دارای قواعد و ضوابط جهانی و محدود به گروه برگزیده جامعه و «آموزش و پرورش» به‌عنوان نهاد دارای قواعد و ضوابط محلی و گسترده برای همه یک ملت در یک موقعیت با مشکلاتی برخاسته از ماهیت این دو نهاد تحت هدایت و البته با نگاهی که بیشتر جنبه سیاسی و اجتماعی داشت، به انشاق وزارتخانه منتهی شد.

^۱. University-based teacher education approach

^۲. School-based teacher education approach

در تلاش برای تولید عرصه تربیت معلم، توفیقی برای هیچ یک از طرفین منازعه طی چهار دهه فعالیت (از ۱۳۴۶ تا ۱۳۸۶) حاصل نشد تا یکی از آنها بر همه جغرافیای تربیت معلم حاکمیت یابد. وزارتخانه «آموزش و پرورش» پیگیری رویکرد تربیت معلم مدرسه‌ای بر ضعف رقیب در حوزه «پاسخگویی به نیازهای واقعی آموزش و پرورش و «ایجاد شایستگی عملی معلمی» تمرکز داشت و وزارتخانه «علوم، تحقیقات و فناوری» با پیگیری رویکرد تربیت معلم دانشگاهی، ضعفهای رقیب را در حوزه «تدارک شایستگی تخصصی (رشته‌ای)» و «رعایت موازین آموزش عالی» یادآوری می‌کرد. بدین ترتیب، توفیق حاصل شد تا هر یک از طرفین نشان دهند که این رویکردها دارای چه قوتها و ضعفهایی هستند. در این موقعیت، تلاش برای انسجام مراکز تربیت معلم از سویی و موافقت با تغییر رسالت دانشگاه تربیت معلم از سوی دیگر، نتوانست زمینه‌ای هموار برای شکل‌گیری نهادی جهت پایان بخشی به دوگانگی، فراهم کند. اندیشه‌هایی به سوی تأسیس دانشگاه فرهنگیان سوق یافت تا به «تأمین و تربیت و بهسازی منابع انسانی» وزارت آموزش و پرورش اقدام کند.

مهرمحمدی (۱۳۹۲) هم، در باب جایگاه تربیت معلم در کشور ایران، الگویی مشارکتی را به نام «چهارضلعی تربیت معلم» ارائه کرده است. وی مسئولیت اجرای دو ضلع اول و دوم (دانش محتوایی^۱، دانش تربیتی عام^۲) را متوجه آموزش عالی و دو ضلع سوم و چهارم (دانش محتوایی تربیتی^۳ همراه با کارورزی^۴، برنامه آغازین ورود به حرفه معلمی^۵) را متوجه آموزش و پرورش دانسته ضمن آن که ضلع سوم این الگو را حساس‌ترین و اثرگذارترین بعد این الگو قرار داده و آنگاه طرح برنامه‌درسی تربیت معلم خود را که دارای ویژگی «وارونگی»^۶ است مطرح نموده و آن را همسو با اندیشه «تأمل بر عمل»^۷ شون^۸ و سازگار با اندیشه عملی یا «عمل فکورانه»^۹ شوآب^{۱۰} به‌شمار آورده است. وی وارونگی را در معنای نخستین آن، تقدم تجربه کلینیکی یا میدانی بر تجربه نظری اعلام کرده است، یعنی وارونه ساختن تقدم و تأخر متعارف در برنامه‌های درسی تربیت حرفه‌ای معلمان که دانش نظری، برتری نسبت به دانش عملی ندارد. این طرح طی دهه نود تاکنون در دانشگاه فرهنگیان در حال اجراست.

ب- مسائل تربیت معلم حال و آینده کشور

با بررسی در پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه تربیت معلم کشور، مسائل متنوع و متعددی توسط پژوهشگران در این زمینه شناسایی شده‌اند که در ادامه برخی از آنها آمده است:

بررسی تاریخچه تربیت معلم ایران، از آغاز تأسیس دارالفنون به عنوان نخستین مرکز تربیت معلم تاکنون نشان می‌دهد که گرچه این نهاد تربیتی دستخوش تغییرات و بازنگری مستمر به ویژه در جهت توسعه‌ی کمی قرار گرفته است، به علت ضعف فرهنگی برنامه‌ریزی علمی و جامع، امروزه به اعتقاد کارشناسان وزارت آموزش و پرورش با تنگناها و نارسایی‌های بسیاری مواجه است. از جمله: کمبود اعتبارات مالی، نبود اهداف مشخص در زمینه‌ی گزینش و مهیاسازی معلمان و استخدام آنان، فقدان تشکیلات تازه به‌منظور تحقق بخشیدن به آرمان‌ها و ارزش‌های جدید و در راستای تأمین کارکنان شایسته آموزشی که بتوانند با بهره‌گیری از شایستگی‌های حرفه‌ای خود نقش اساسی در فرآیند اصلاحات آموزش ایفا نمایند (آقازاده، ۱۳۸۳).

شعبانی (۱۳۸۳) هم، معتقد است ۷۵ درصد آموزش‌های تربیت معلم به اطلاعات عمومی و نظری مربوط است و تنها ۲۵ درصد به چگونگی یاددادن اختصاص یافته و زمان کمتری برای آموزش مهارت‌ها و توانایی‌های حرفه‌ای در نظر گرفته شده است.

یافته‌های تحقیق طاهرپور، رجایی‌پور و شهبازی (۱۳۸۶) با هدف بررسی ساختار سازمانی مراکز تربیت معلم و دانشگاه‌های دولتی استان اصفهان، نشان داد که ساختار دانشگاه‌های دولتی بیشتر ارگانیک است، اما در مقابل چون در مراکز تربیت معلم تفکیک افقی بیشتری صورت می‌گیرد و کنترل و رسمیت در سطح بالاتری قرار دارد، می‌توان استنباط کرد که ساختار مراکز تربیت معلم،

^۱ . Content knowledge

^۲ . Pedagogical knowledge

^۳ . Pedagogical content knowledge

^۴ . Practicum/Internship

^۵ . Induction

^۶ . Upside-downness

^۷ . Reflection on action

^۸ . Schön

^۹ . Deliberation

^{۱۰} . Schwab

بیشتر مکانیکی است. با توجه به پویایی که دانشگاه‌ها و مراکز تربیت معلم در آن فعالیت می‌کنند به نظر می‌رسد ساختارهای منعطف و ارگانیک مؤثرترند.

امین خندقی و وفانی (۱۳۹۰) به مطالعه‌ای تطبیقی با هدف تحلیل و مقایسه کنونی نظام برنامه درسی ایران و آلمان از نظر سه عنصر برنامه درسی (محتوا، شیوه‌های یاددهی-یادگیری و روش‌های ارزشیابی، و نیز شیوه انتخاب داوطلبان معلمی و شناسایی مشکلات و چالش‌های فراروی نظام برنامه درسی تربیت ایران پرداخته‌اند. یافته‌ها حاکی از آن است که در برنامه درسی تربیت معلم آلمان دانشجو-معلمان چگونگی یادگیری و طرز سازماندهی به یادگیری را فرا می‌گیرند؛ ولی در برنامه درسی نظام تربیت معلم ایران، بیشتر بر حجم تر کردن منابع اطلاعاتی برنامه‌ها تأکید شده است. برنامه تربیت معلم آلمان «یادگیرنده محور» یا مبتنی بر دانشجو-معلم است و آموختن بیش از یک تخصص برای دانشجویان امکان‌پذیر است و آنان با ارائه دروس اختیاری حق انتخاب دارند، ولی در نظام تربیت معلم ایران به علاقه یادگیرنده و قدرت انتخاب وی در برنامه درسی تربیت معلم چندان توجهی نشده است.

زارع و همکاران (۱۳۹۵) با هدف بررسی مقایسه‌ای صلاحیت آموزش عالی و آموزش و پرورش در کار تربیت معلم، چهار دیدگاه موافق با آموزش عالی، موافق با آموزش و پرورش، موافق مشروط با هر دو نهاد، و مشروط با ساختار جدید را شناسایی کردند و با اقتباس از مهرمحمدی (۱۳۹۲)، با توجه به مؤلفه برنامه درسی تربیت معلم چهار بعدی؛ دانش محتوایی، دانش تربیتی عام، دانش تربیتی توأم با کارورزی و برنامه آغازین ورود به حرفه معلمی را ارائه کردند که از تقسیم کار بین نهاد آموزش و پرورش و آموزش عالی در اجرای تربیت معلم حمایت می‌کند. آنان کم‌توجهی به تمرین‌های عملی، فقدان مدارس وابسته به آموزش عالی برای کارورزی؛ و ارزشیابی نامناسب عملکرد دانشجویان در طول دوره کارورزی، را از مهم‌ترین نقاط ضعف آموزش عالی برشمرده‌اند. همچنین توانمندی علمی پایین‌تر اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان، انعطاف‌پذیری اندک و آزادی‌های بسیار محدود اندیشه برای تحول و تغییر، مهارت ضعیف در پژوهش، و تمرکزگرایی شدید آموزش و پرورش را نیز از ضعف‌های مهم آموزش و پرورش و به‌ویژه دانشگاه فرهنگیان می‌دانند. برخی هم ضعف در پژوهش و تحلیل مسائل تربیتی، ضعف در نظریه‌پردازی و عمل و ارائه راهکارهایی برای بهبود تربیت معلم، ضعف در تدوین محتوای مناسب برای برنامه‌های درسی تربیت معلم را به هر دو نهاد نسبت می‌دهند.

طلایی و گندمی (۱۳۹۵)، یکی از چالش‌های اصلی نظام تربیت معلم در جهان و همچنین در ایران را ایجاد ارتباطی منسجم و اثربخش میان اردوگاه نظر-دانشگاهها یا مراکز آموزش عالی- و اردوگاه عمل یعنی مدرسه دانسته‌اند (ایوانز^۱ و همکاران، ۱۹۹۸؛ لاینر و لیتل^۲، ۱۹۸۶؛ تاملینسون^۳، ۱۹۶۸؛ مهرمحمدی، ۱۳۹۲). بالینی نبودن نظام تربیت معلم در کشور، سبب افتراق شدید نظریه از عمل تربیتی شده است، به‌طوری‌که به جرأت می‌توان گفت نه تنها سازوکار منظمی برای دخالت و نقش آفرینی سازمان یافته و مداوم مدارس در امر تربیت معلم تعبیه نشده است، بلکه حضور دانشجو-معلمان در مدرسه هم موقوف بر چند واحد کارورزی و مشاهده است که باید در دوره کارشناسی خود بگذرانند. پژوهش‌های فراهانی، نصراصفهانی و شریف خلیفه‌سلطانی، ۱۳۸۹؛ سلسیلی، ۱۳۸۴) و همچنین یافته‌های حاصل از مصاحبه با دانشجو-معلمان، حاکی از عدم اثربخشی واحدهای کارورزی فوق است (خروشی، پریشانی و قربانی، ۱۳۹۹).

موضوعات چندگانه‌ای که در چند دهه اخیر به شدت از طرف برنامه‌ریزان آموزشی مدنظر بوده است از این‌قرار هستند (کلارک^۴، ۲۰۰۴) حرکت به سمت تنوع اهداف در برنامه‌های درسی؛ اهدافی چون یادگیری چگونگی یادگیری و یادگیری چگونه بودن، چگونه انجام دادن و یادگیری چگونه با هم زیستن (فیلد^۵، ۲۰۰۴)، توجه و تمرکز بر تضمین فرصت‌های برابر برای همه (هم در دسترسی و هم در کسب موفقیت در این دسته از آموزش‌ها)، توجه به کیفیت به‌عنوان یک موضوع اولویت‌دار، کارآیی آموزش (توجه کافی به اقتصاد آموزش)، ارتباط نظام آموزشی با بخش‌های مختلف مخصوصاً توجه به نیازهای بازار کار (کازم‌پور و شاه بهرامی، ۱۳۹۵).

^۱. Evans

^۲. Lanier & Little

^۳. Tomlinson

^۴. Clark

^۵. Field

به طور کلی، متخصصان برنامه درسی در رشته‌های مختلف، نظام آموزشی تربیت‌معلم ایران را با چالش‌های جدی مواجه می‌دانند. لذا امروزه برنامه‌ریزان درسی و به‌طور کلی مسئولان نظام آموزشی با سه دسته از چالش‌ها روبه‌رو هستند: ۱- چالش جهانی که از بیرون از نظام آموزشی بر آن اثر می‌گذارد. ۲- چالش‌های درونی خود نظام آموزشی. ۳- چالش‌هایی که خاص منطقه خاورمیانه می‌باشد. در ارتباط با چالش‌های جهانی می‌توان به ۸ مورد اشاره نمود که برنامه‌ریزان درسی باید به دقت به آنان توجه نمایند (جونز^۱، ۲۰۰۵: ۱۵۶-۱۴۳). ۱- فرایند جهانی‌شدن و وابستگی متقابل ملت‌ها به همدیگر؛ این مورد می‌تواند در برگزیده مواردی چون، آلودگی- محیط زیست، فقر و محرومیت، قاچاق و مصرف مواد مخدر باشد ۲- سرعت تغییرات و پیشرفتهای تکنولوژیکی مخصوصاً در زمینه‌های ارتباطات و اطلاعات ۳- تغییرات بنیادی در عرصه کار و استخدام ۴- بالاگرفتن نابرابری‌های اجتماعی ۵- پیشرفت در عرصه دموکراسی و حقوق بشر و تلاش جهت این که جوامع مدنی در تصمیم‌گیری‌های سیاسی ایفای نقش نمایند ۶- جهان چندفرهنگی و تعاملات بین فرهنگ‌های مختلف ۷- رواج تغییرات سریع و ظهور پدیده عدم اطمینان در زندگی انسان‌ها، احساس ناامنی و افسردگی‌ها و خشونت‌های همه‌گیر ۸- کاهش اخلاقیات و احساس نیاز به بازسازی نظام‌های ارزشی و اخلاقی (هانگ^۲، ۲۰۰۵: ۷۶-۶۷). در مجموع؛ مسائل مطرح‌شده تربیت‌معلم ایران در پژوهش‌های فوق در دو دسته مسائل درونی و بیرونی به شرح جدول ۲ عبارتند از:

جدول ۲. مسائل تربیت‌معلم حال و آینده کشور

کد انتخابی	کد محوری (مؤلفه)	کدباز (شاخص)	منبع
	- اختلاف برنامه درسی تربیت معلم آموزش عالی و آموزش و پرورش	- مهم‌ترین نقاط ضعف آموزش عالی: کم‌توجهی به تمرین‌های عملی، فقدان مدارس وابسته به آموزش عالی برای کارورزی، ارزشیابی نامناسب عملکرد دانشجویان در طول دوره کارورزی. - ضعف‌های مهم آموزش و پرورش و دانشگاه فرهنگیان: توانمندی علمی پایین تر اعضای هیأت علمی، انعطاف‌پذیری اندک و آزادی‌های بسیار محدود اندیشه تحول و تغییر، مهارت ضعیف در پژوهش، و تمرکزگرایی شدید آموزش و پرورش. - هر دو نهاد: ضعف در پژوهش و تحلیل مسائل تربیتی، ضعف در نظریه‌پردازی و عمل و ارائه راهکارهایی برای بهبود تربیت‌معلم، ضعف در تدوین محتوای مناسب برای برنامه‌های درسی تربیت‌معلم.	(زارع و همکاران، ۱۳۹۵)
	- اختلاف برنامه درسی تربیت معلم ایران با دیگر کشورها	- برنامه‌درسی تربیت‌معلم آلمان: فراگیری چگونگی یادگیری و طرز سازماندهی به یادگیری، «یادگیرنده محور»/ مبتنی بر دانشجو-معلم، امکان آموختن بیش از یک تخصص برای دانشجویان و حق انتخاب در دروس اختیاری. - برنامه‌درسی تربیت‌معلم ایران: تأکید بیشتر بر حجم تر کردن منابع اطلاعاتی، عدم توجه به علاقه یادگیرنده و قدرت انتخاب وی در برنامه درسی تربیت‌معلم.	(امین‌خندقی و وفائی، ۱۳۹۰)
۱- مسائل درونی تربیت معلم	- کیفیت و کارآیی برنامه درسی	- توجه و تمرکز بر تضمین فرصت‌های برابر برای همه (در دسترسی و در کسب موفقیت در این دسته از آموزش‌ها)، - توجه به کیفیت به عنوان یک موضوع اولویت‌دار، - کارآیی آموزش (توجه کافی به اقتصاد آموزش)، - ارتباط نظام آموزشی با بخش‌های مختلف مخصوصاً توجه به نیازهای بازار کار.	(کاظم پور و شاه بهرامی، ۱۳۹۵)
	- ساختار ارگانیک در مقابل ساختار مکانیکی	- ساختار دانشگاه‌های دولتی: بیشتر ارگانیکی - ساختار مراکز تربیت‌معلم: بیشتر مکانیکی	(طاهرپور، رجایی‌پور و شهبازی، ۱۳۸۶)
	- ضعف برنامه‌ریزی علمی و جامع	- کمبود اعتبارات مالی، نبود اهداف مشخص در زمینه‌ی گزینش و مهیاسازی معلمان و استخدام آنان، فقدان تشکیلات تازه به‌منظور تحقق بخشیدن به آرمان‌ها و ارزش‌های جدید و تأمین کارکنان شایسته آموزشی برای ایفای نقش اساسی در فرآیند اصلاحات آموزش.	(آقازاده، ۱۳۸۳)

^۱ . Jones

^۲ . Huang

<p>(شعبانی، ۱۳۸۳)</p>	<p>- ۷۵ درصد آموزش‌های تربیت‌معلم مربوط به اطلاعات عمومی و نظری - تنها ۲۵ درصد به چگونه یاددادن. - اختصاص زمان کمتر برای آموزش مهارت‌ها و توانایی‌های حرفه‌ای.</p>	<p>- آموزش‌های شناختی بیشتر در ازای آموزش مهارت‌های حرفه‌ای</p>	
<p>(طلایی و گندمی، ۱۳۹۵) (فراهانی، نصراصفاغی و شریف‌خلیفه‌سلطانی، ۱۳۸۹) سلسبیلی (۱۳۸۴)</p>	<p>- عدم ایجاد ارتباطی منسجم و اثربخش میان نظر (دانشگاهها/ مراکز آموزش عالی) و عمل (مدرسه) - افتراق شدید نظریه از عمل تربیتی</p>	<p>- افتراق نظر و عمل</p>	
<p>(خروشی، پریشانی و قربانی، ۱۳۹۹)</p>	<p>- وجود ناهماهنگی میان آنچه در دانشگاه تدریس می‌شود و آنچه در کلاس درس اتفاق می‌افتد - عدم اثربخشی واحدهای کارورزی</p>	<p>- روش‌های تدریس غیر اثربخش</p>	
<p>(هانگ، ۲۰۰۵)</p>	<p>۱- آلودگی محیط زیست، فقر و محرومیت، قاچاق و مصرف مواد مخدر ۲- سرعت تغییرات و پیشرفتهای تکنولوژیکی ۳- تغییرات بنیادی در عرصه کار و استخدام ۴- بالاگرفتن نابرابری‌های اجتماعی ۵- پیشرفت در عرصه دموکراسی و حقوق بشر و ایفای نقش جوامع مدنی در تصمیم‌گیری‌های سیاسی ۶- جهان چندفرهنگی و تعاملات بین فرهنگ‌های مختلف ۷- رواج تغییرات سریع و ظهور پدیده عدم اطمینان در زندگی انسان‌ها، احساس ناامنی و افسردگی‌ها و خشونت‌های همه‌گیر ۸- کاهش اخلاقیات و احساس نیاز به بازسازی نظام‌های ارزشی و اخلاقی</p>	<p>- فرایند جهانی شدن و وابستگی متقابل ملت‌ها به همدیگر</p>	<p>۲- مسائل بیرونی تربیت معلم</p>

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود مسائل تربیت‌معلم ناشی از دو دسته مسائل درونی و بیرونی است. در زمینه مسائل درونی تربیت‌معلم می‌توان نتیجه گرفت که از جمله مسائل پیش‌روی تربیت‌معلم ایران در شرایط کنونی، توجه بیشتر به دانش‌افزایی معلمان، کم‌توجهی به تقویت مهارت‌های معلمی به لحاظ عدم توجه به علایق و نیازهای آنان در زمینه کسب شایستگی‌های مورد نیازشان، تفاوت نظر با عمل تربیتی، ضعف در برنامه‌ریزی جامع و ساختار مکانیکی آن می‌باشد. پر مسلم است که ساختار برنامه‌های تربیت‌معلم و اجرای آن، نقشی تعیین‌کننده در کیفیت این ارتباط دارد، لذا به‌عنوان یک مقوله چالش برانگیز، باید کانون توجه قرار گیرد. در قیاس با نظام تربیت پزشکی، می‌توان گفت که نقشها، برنامه‌ها، ارزشیابی و برنامه‌ریزی میان سازمانهای دخیل (دانشکده پزشکی و بیمارستان) و افراد ذینفع طی سالیان متمادی به سطحی از شفافیت، روانی، پختگی و سهولت برای اجرایی شدن نائل شده است، اما چنین رشد سیستمی در زمینه نظام تربیت‌معلم اتفاق نیفتاده یا به سطحی از اثربخشی لازم نرسیده است. در ایران چالش اساسی، اجرای سیاست تمامیت‌خواهانه یعنی استقرار همه‌جانبه تربیت‌معلم در دانشگاهها است (مهرمحمدی، ۱۳۹۲). همچنین، در زمینه محتوای تربیت‌معلم یا آنچه باید دانشجومعلمان یادگیرند، اختلاف‌نظر اساسی وجود ندارد، بلکه چالش اصلی به‌ویژه برای ایران در حال حاضر، طراحی و اجرایی نمودن ساختاری مطلوب و اثربخش در تربیت‌معلم است تا در نهایت سودمندترین تجربیات را برای دانشجومعلمان رقم بزنند. دارلینگ‌هاموند^۱ (۲۰۰۶)، بر اساس پژوهشهای گسترده و ژرف خود در زمینه تربیت‌معلم، اظهار می‌کند که سه عنصر ساختاری بنیادین، زیربنای مدل‌های اثربخش تربیت‌معلم را تشکیل می‌دهند: الف) انسجام و یکپارچگی در میان موضوعات ارائه‌شده در دوره آموزشی؛ ب) تلفیق آموزش‌های نظری دانشگاه و فعالیت بالینی در مدرسه - فعالیت بالینی گسترده و کاملاً نظارت‌شده و بهره‌گیری از روشهای آموزشی و نظریه‌های یادگیری که منجر به پیوند میان نظریه و عمل می‌شود و در نهایت موجبات تلفیق تجربیات بالینی مدرسه و آموزشهای ارائه شده در دوره تربیت‌معلم را فراهم می‌آورد - و ج) عنصر ساختاری سوم، ارتباط فعال با مدارسی که در خدمت دانش‌آموزان متنوع هستند که منجر به طراحی روشهای تدریس اثربخش و متنوع خواهد شد. تربیت‌معلم همواره با مسئله شکاف میان نظریه و عمل دسته و پنجه نرم کرده است. منتقدان برنامه‌های تربیت‌معلم دانشگاه‌محور، مدعی

^۱. Darling-Hammond

وجود ناهماهنگی میان آنچه در دانشگاه تدریس می‌شود و آنچه در کلاس درس اتفاق می‌افتد، هستند (گوپیناتان^۱، ۲۰۰۸). لذا چگونگی تلفیق دانش نظری تولیدشده در دانشگاه با دانش مدرسه‌بنیانی که منشأ آن فعالیت تجربی در مدرسه است یکی از مسائل مهمی است که در تربیت‌معلم ایران هم باید برای حل آن تدبیری اندیشیده شود.

این نکته را باید به یاد داشت که چالش‌های پیش‌روی نظام آموزشی و تربیت‌معلم تنها ناشی از عوامل درونی نیست، بلکه در بعضی از شرایط از عوامل بیرونی سیستم ناشی می‌شوند، همچون مسائلی که در جدول ۲ مشاهده می‌شود تربیت‌معلم ایران نیز از این‌گونه مسائل مستثنی نیست.

ج- بایسته‌های تربیت‌معلم کشور با توجه به آینده^۲

با توجه به مبانی نظری و دیدگاه‌های برخی صاحب‌نظران در کتب، اسناد و مدارک، و همچنین یافته‌های مقالات داخلی و خارجی پیرامون رسالت تربیت‌معلم در راستای تربیت معلمین آینده، موارد زیر قابل توجه است: برخی از صاحب‌نظران سال ۲۰۲۰ م را دوران گذر کامل به آینده متحول می‌دانند (دی^۳، ۲۰۰۱) و در حال حاضر برخی کشورها به مقوله آینده پژوهی و مطالعات آینده و کارآفرینی آینده در نظام‌های آموزشی مشغول شده و رشد کرده‌اند. برخی نیازهای آموزشی و پرورشی در آینده نیز عبارت‌اند از:

- نیاز به در اختیار داشتن منابع کافی
- نیاز به اطلاعات به موقع، موثق، مرتبط
- نیاز به سرعت عمل (عدم بوروکراسی)
- نیاز به کلاس‌های مفرح و متنوع
- نیاز به اقتباس از تغییر و انتخاب دقیق
- نیاز به اقتباس‌های مفید و نه تقلید
- نیاز به تقویت آموزش رسانه‌ای

- نیاز به تفکر پس‌فردایی که همان آینده پژوهی است (براون^۴، ۱۹۷۲).

با چنین گستره‌ای نظام‌های آموزشی امروزی به نحوی سعی در بهره‌گیری از آینده‌نگری در برنامه‌ریزی‌های خود دارند، زیرا تغییرات^۴ و تحولات فزاینده و سریع محیطی موجب شده است به این مهم توجه شود. در چنین شرایطی، این نظام‌ها ترجیح می‌دهند به رغم امکان نادرست بودن نتایج حاصل از آینده‌نگری، به حدس‌های عالمانه درباره آینده سازمان خویش متوسل شوند که طبعاً از حدس‌های غیرعلمی به مراتب با ارزش‌تر است (هانکه^۵، ۱۹۸۹). بنا به نظر شفیان و همکاران (۲۰۰۸؛ نقل از شفیع پور و همکاران، ۱۳۹۵)، نظام آموزشی باید به دور از سنت و عادات و با توجه به پویایی برنامه‌درسی و اقتضات زمانی، مکانی، اجتماعی، برنامه‌درسی را به طور مداوم احیاء کرد که این‌ها همه لازمه ژرف‌اندیشی، تفکر انتقادی و تحول‌گرایی است. با توجه به تغییر و تحولات تکنولوژیکی و الزامات زندگی در دوران انفجار اطلاعات و رویارویی با نیازمندی‌های روز افزون و متنوع، باید به جای بالابردن سطح محفوظات افراد، آموزش و پرورش را متحول نمود و آن را بر پایه تحقیق و تفکر بنا کرد تا دانش‌آموزان به یادگیرندگانی مستقل و مادام‌العمر تبدیل شوند و بتوانند از پس چالش‌های جهان در حال تغییر برآیند. برای دستیابی به اهداف فوق و اصلاح تعلیم و تربیت، از میان عناصر و مؤلفه‌های گوناگون تشکیل‌دهنده نظام تعلیم و تربیت اولویت قطعی را باید برای معلم قایل شد. معلم از آن جهت مورد تأکید و توجه و دارای نقش محوری است که کارگزار اصلی تعلیم و تربیت به شمار می‌رود و اهداف و منویات متعالی نظام‌های تعلیم و تربیت در ابعاد مختلف، در نهایت باید به واسطه او محقق شود (مهرمحمدی، ۱۳۷۹).

^۱ . Gopinathan

^۲ . Dey

^۳ . Brown

^۴ . Changes

توجه به برنامه های تربیت معلم^۱ همگام با تحولات جهانی در عصری که عصر دانایی^۲ و فناوری اطلاعات^۳ نامیده شده، از مهم ترین بحث هایی است که توجه صاحب نظران را به خود جلب کرده است. واضح است که ورود به این عصر نیازهای جدیدی را برای معلمان به همراه آورده که مستلزم آماده سازی و افزایش آموزش است. معلمان باید دانش و توانایی های تخصصی و حرفه ای خود را با تحولات آینده هماهنگ سازند. بر این اساس کشورهای توسعه یافته و برخی از کشورهای در حال توسعه برنامه ها و فعالیت هایی را برای رویارویی با این تحولات تدارک دیده و در برنامه های تربیت معلم کشورشان تغییر و تحولاتی ایجاد کرده اند (فراهانی و همکاران، ۱۳۸۹).

به طور مثال، بر اساس نظریه سرمایه انسانی، تحصیلات بیشتر و هر نوع مهارت و آموزشی که معلمان می بینند، در ایشان ظرفیت و قابلیت ایجاد می کند که می تواند جریان درآمد بیشتری را در آینده نسبت به زمانی که این مهارت را کسب نکرده است، ایجاد کند. از آن جا که قابلیت ایجاد شده با سرمایه های مادی و فیزیکی ثابت می تواند به تولید و درآمد بیشتر منجر شود، آموزشی که فرد کسب کرده و توانایی های وی را افزایش داده است به منزله سرمایه هایی است که مانند هر نوع سرمایه فیزیکی دیگری بازدهی دارد (قارون، ۱۳۸۳). نظریه سرمایه انسانی بر این باور است که "آموزش"، عاملی ضروری برای بهبود بهره وری است و باید با عوامل سنتی مانند سرمایه، نیروی کار و تجهیزات در نظر گرفته شود (فاگرلیند و ساها^۴، ۱۹۸۹؛ جانگبلد^۵، ۲۰۰۴؛ مولن^۶ و همکاران، ۲۰۰۳؛ ریسنک^۷، ۲۰۰۶ نقل در لین^۸، ۲۰۱۱؛ مقدم، ۱۳۹۲). آموزش به بهره وری بیشتر از طریق تحریک تغییرات در دانش افراد، تولید، اثربخشی فعالیت ها و نوآوری کمک می کند (لین، ۲۰۱۱). بلکه و پینه (۲۰۰۸؛ نقل در مقدم، ۱۳۹۲) هم معتقدند نگاهی به تجارب کشورهای مختلف نشان می دهد که مهم ترین عامل اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی به ویژه در دهه های اخیر، توجه و سرمایه گذاری وسیع آن ها در آموزش و پرورش بوده است.

مجیدی (۱۳۷۷؛ به نقل از تورس) اظهار می کند که اصلاح کیفیت آموزش در گرو صلاحیت های حرفه ای معلمان است و تغییر در نظام تعلیم و تربیت ضروری است. او نوسازی برنامه های درسی تربیت معلم از نظر هدف، محتوا، رویکردها، روش ها، منابع و وسایل را پیشنهاد می کند. نکته ای که گذر از آن جایز نیست این است که سیاست ها، ساز و کارها و روش های مربوط به تربیت معلم، تابع شرایط و امکانات زمانی است و هر زمانی نیاز به بازنگری مطابق وضعیت موجود و آینده دارد. نمی توان آن چه را که در گذشته انجام شده است امروز هم بدون مطالعه، کارساز و مؤثر دانست (امجدیان، ۱۳۸۸).

از این رو، رویکردهای جدید در تربیت معلم برنامه های آموزشی را ابزارهای مهم و اساسی می دانند که اهداف آموزش آینده را به دانشجو معلمان منتقل می کند و به آنها می شناساند. در این جاست که مفهوم "نوسازی برنامه آموزشی" شکل می گیرد و به خوبی نشانگر اهداف آموزش دهندگان آینده است. این گونه برنامه های آموزشی بر افق های برنامه و پیوند جنبه های مختلف آن تأکید ورزیده و سلسله روابط پیچیده، عواملی را که بر هر یک از مؤلفه های برنامه اثر می گذارد را معرفی می کند. به عنوان مثال، برخی صاحب نظران معتقدند انسجام محتوایی در برنامه تربیت معلم و تلفیق تجربیات بالینی گسترده دانشجو- معلمان و یادگیریهای حاصل از نشستها در دانشگاه، بهترین تجربیات یادگیری را برای معلمان رقم خواهد زد. یافته های علوم شناختی نیز، تصریح کرده اند که "یادگیری اثربخش" هنگامی رخ می دهد که ایده ها و اندیشه ها هم در نظریه و هم در عمل یکدیگر را تقویت کنند و با هم پیوند بخورند. لذا برای اثربخش تر نمودن برنامه های تربیت معلم، تمرکز بر نظریه های یادگیری مفید در زمینه تدریس الزامی است (دارلینگ هاموند، ۲۰۰۶). از این رو در "برنامه های اثربخش تربیت معلم"، معلمان باید از طریق مطالعات میدانی، اقدام پژوهی ها، و ایجاد پورت فولیوهای ساختار یافته، در یک فرآیند پژوهشگری درگیر شوند. این رویکرد متأثر از دیدگاهی است که دیویی در جستجوی آن بود، یعنی توانمندسازی معلمان از طریق افزایش فهم آنها از موقعیت های پیچیده ای که جایگزینی است برای رویکرد

^۱ . Teacher Training Programs

^۲ . Knowledge age

^۳ . IT

^۴ . Fa gerlind and Saha

^۵ . Jongbloed

^۶ . Mullen et al.

^۷ . Resnik

متداول که باور اصلی در آن این است که معلمان با استفاده از فرمولهای ساده سازی شده یا راه حلهای غیر مبتکرانه برای تدریس قابل کنترل هستند. به زعم دیویی، دانش از طریق پژوهش در مسائل مرتبط با عمل حاصل می شود (دارلینگ هاموند، ۲۰۰۰). بنا به اعتقاد شولمن (۱۹۹۶)، اصول و نظریه ها سودمند هستند، اما مطالعات موردی و تجربیات بالینی همواره در ذهن دانشجو- معلمان ماندگار است. حتی در "برنامه های اثربخش تربیت معلم"، دانشجو- معلمان زمان بسیاری را در مدرسه سپری می کنند و مفاهیم و راهبردهایی را که در دانشگاه آموخته اند همزمان در مدرسه و در کنار معلم در عمل پیاده کرده و مورد بررسی قرار می دهند. چنین برنامه هایی ایجاب می کند که حداقل یک سال کامل دانشجو- معلمان تحت نظارت معلمان به امر تدریس مشغول باشند. به طور کلی کار بالینی گسترده، نظارت شدید، الگوبرداری از فعالیت افراد کارآزموده و تجربه در مدرسه و همچنین وجود دانش آموزان متنوع در یک مدرسه لازمه "تربیت حرفه ای اثربخش" هستند. نکته جالبی که دارلینگ هاموند براساس پژوهشها (کوکران- اسمیت و زایکتر، ۲۰۰۵) خاطر نشان می کند، حضور دانشجو- معلمان در مدارسی با دانش آموزان متنوع است. استدلال وی این است که در غیر این صورت ممکن است تجربیات دانشجو- معلمان در کلاس درس به جای تحریک حس کنجکاوی و کاوشگری در آنها، تقویت کننده تصورات قالبی آنها در مورد دانش آموزان باشد. ایجاد چنین مکانهایی بسیار مهم و یکی از دشوارترین تکالیف است (دارلینگ هاموند، ۲۰۰۶). بنابراین بازسازی ارتباطات میان مدرسه و دانشگاه، به منظور پرکردن شکاف بین نظریه و عمل، امری ضروری است.

پشتوانه مفهومی "الگوهای اثربخش تربیت معلم" و دیدگاه جدید در مورد "تربیت حرفه ای"، نظریه هایی مانند دیدگاه دیویی (۱۹۱۶)، دیدگاه هاوس (۱۹۷۵)، نظریه شون (۱۹۸۷)، نظریه های یادگیری تجربی کلب^۲ (۱۹۸۴) و دیدگاه سازنده گرایی و یگوتسکی است. اصل بنیادینی که در همه این نظریه ها مشترک است، این است که یک محیط تربیتی حمایت گر و چالش برانگیز، تسهیل کننده فرآیند یادگیری است. دغدغه بسیاری از پژوهش ها در سراسر قرن بیستم، جستجوی راهکاری برای پیوند میان نظریه و عمل بوده است. استدلال شون و استن هاوس مبتنی بر بینشی سازنده گرایانه در قبال تربیت معلم است. دلالت بینش فوق این است که آنچه باید در دوره تربیت معلم مورد تأکید قرار گیرد، نائل شدن به فهمی است که به عنوان تلفیق میان نظریه و عمل تعریف می شود و زمانی این فهم حاصل می شود که موقعیت های عمل، تبدیل به نظریه برآمده از آن موقعیت ها شود. بنابراین به زعم شون (۱۹۹۰) در نتیجه گفتگوی فکورانه با موقعیت، ایده های ضمنی معلم، در شکل نظریه های آشکار برای تدریس بازسازی می شود (کینی^۳، ۱۹۹۴).

و اما در رخداد های جدید، "تربیت حرفه ای"، حاصل برنامه درسی تجویزی و برنامه درسی رویدنی است. به عبارت دیگر برنامه کاملاً تجویزی نیست، بلکه بخشی از آن رویدنی و برآمده از نیازها و دغدغه های دانشجو- معلمان است (سوان^۴ و همکاران، ۲۰۱۰). کارآموزان خود تعیین کننده مسیر و محتوای یادگیریشان هستند. اگر چه تکالیف برنامه درسی و معیارهای ارزشیابی آشکارا تعیین می شوند، اما تجارب پیشین و احساس تعهد دانشجو- معلمان هنگام ورود به دوره، نیازهای احساس شده آنها در ارتباط با حرفه معلمی، و انگیزه های درونی و ادراک آنها از حرفه معلمی است که تعیین کننده آن چیزی است که آنها در جستجوی یادگیری آن و مسائلی است که در جستجوی حل آنها هستند.

بنابراین در برنامه درسی "تربیت حرفه ای"، به منظور هموار نمودن مسیرهای یادگیری متنوع و در حال گسترش برای کارآموزان، گستره ای وسیع از منابع، اندیشه ها، بینشها و فعالیت های مورد نیاز تدارک دیده شده است. در این برنامه، با پذیرش این اصل که "توافق میان عالمان عرصه نظر و عالمان عرصه عمل، راه حل نهایی نیست"، پلی را میان دو عرصه دانشگاه و مدرسه ایجاد می کند. رخداد "تربیت حرفه ای"، در قالب مشارکت میان دانشگاه و مدرسه اتفاق می افتد که هر کدام دانشی متفاوت را برای کارآموزان به ارمغان می آورند، دانش حاصل از هنر معلمی که قضاوت های پیچیده ای است که در فعالیت روزمره معلمان گنجانده شده است، دانش در مورد سیاستها و فعالیت های ویژه مدرسه، و دانش قابل تعمیم استادان دانشگاه که بنیان آن تجربیات انباشته آنها،

^۱ Cochran-Smith & Zeichner

^۲ Kolb

^۳ Keiny

^۴ Swann

پژوهش و ارتباط با معلمان در بسیاری از مدارس گوناگون است. مکان تولید انواع گوناگون دانش با هم متفاوت است، اما مدرسه محیطی است که اجتماع آنها در آن رخ می دهد. دانشی که معلم برای انجام دادن فعالیت روزمره خود نیازمند آن است، متفاوت از دانش مورد نیاز استاد دانشگاه است. بحث صلاحیت و شایستگی مطرح نیست، بلکه موضعی که هر کدام متصدی آن شده اند اهمیت می یابد (مک اینتایر^۱، ۱۹۹۰). در یک جمع بندی؛ بایسته های پیش روی تربیت معلم کشور با توجه به آینده عبارتند از (جدول ۳):

جدول ۳. بایسته های تربیت معلم کشور با توجه به آینده

کد انتخابی	کد محوری (مؤلفه)	کد باز (شاخص)	منبع
۱- نیازسنجی	- نیازهای آموزشی و پرورشی	- نیاز به در اختیار داشتن منابع کافی - نیاز به اطلاعات به موقع، موثق، مرتبط - نیاز به سرعت عمل (عدم بوروکراسی) - نیاز به کلاس های مفرح و متنوع - نیاز به اقتباس از تغییر و انتخاب دقیق - نیاز به اقتباس های مفید و نه تقلید - نیاز به تقویت آموزش رسانه ای - نیاز به تفکر پس فردایی (آینده پژوهی)	(براون، ۱۹۷۲)
	- بهره گیری از آینده نگری در برنامه ریزی ها	- حدس های عالمانه نظام های آموزشی درباره آینده سازمان خویش در اثر تغییرات و تحولات فزاینده و سریع محیطی. - نظام آموزشی باید به دور از سنت و عادات و با توجه به پویایی برنامه درسی و اقتضائات زمانی، مکانی، اجتماعی، برنامه درسی را به طور مداوم احیاء کند که این ها همه لازمه ژرف اندیشی، تفکر انتقادی و تحول گرایی است.	(هانکه، ۱۹۸۹) (شقیان و همکاران، ۲۰۰۸؛ نقل از شفیع پور و همکاران، ۱۳۹۵)
	- تغییر و تحول در برنامه های تربیت معلم	- با توجه به تغییر و تحولات تکنولوژیکی و الزامات زندگی در دوران انفجار اطلاعات و رویارویی با نیازمندی های روزافزون و متنوع، باید به جای بالابردن سطح محفوظات افراد، آموزش و پرورش را متحول نمود و آن را بر پایه تحقیق و تفکر بنا کرد تا دانش آموزان به یادگیرندگانی مستقل و مادام العمر تبدیل شوند و بتوانند از پس چالش های جهان در حال تغییر برآیند. - اولویت قطعی را باید برای معلم قایل شد.	(مهرمحمدی، ۱۳۷۹)
۲- احیای برنامه درسی	- نو سازی برنامه درسی تربیت معلم	- اصلاح کیفیت آموزش در گرو صلاحیت های حرفه ای معلمان؛ و تغییر در نظام تعلیم و تربیت؛ و نو سازی برنامه های درسی تربیت معلم از نظر هدف، محتوا، رویکردها، روش ها، منابع و وسایل ضروری است. - سیاست ها و سازوکارهای تربیت معلم، تابع شرایط و امکانات زمانی است و هر زمانی نیاز به بازنگری مطابق وضعیت موجود و آینده دارد. نمی توان آن چه را که در گذشته انجام شده است امروز هم بدون مطالعه، کارساز و مؤثر دانست.	(مجیدی، ۱۳۷۷؛ به نقل از تروس) (امجدیان، ۱۳۸۸)
	- آماده سازی و افزایش آموزش معلمان متناسب با تحولات آینده	- توجه به برنامه های تربیت معلم همگام با تحولات جهانی در عصر دانایی و فناوری اطلاعات. - ورود به این عصر و به همراه آوردن نیازهای جدیدی برای معلمان، که مستلزم آماده سازی و افزایش آموزش است. معلمان باید دانش و توانایی های تخصصی و حرفه ای خود را با تحولات آینده هماهنگ سازند.	(فراهانی و همکاران، ۱۳۸۹)
	- کاربرد نظریه سرمایه انسانی در آموزش معلمان	- نظریه سرمایه انسانی: تحصیلات بیشتر و هر نوع مهارت و آموزش معلمان، ایجاد ظرفیت و قابلیت در ایشان که می توانند جریان درآمد بیشتری را در آینده نسبت به زمانی که این مهارت را کسب نکرده اند، ایجاد کند. - قابلیت ایجاد شده می تواند به تولید و درآمد بیشتر منجر شود، آموزش کسب کرده و افزایش توانایی های فرد، به منزله سرمایه هایی است که بازدهی دارد. - آموزش، عاملی ضروری برای بهبود بهره وری است و باید با عوامل سنتی مانند سرمایه، نیروی کار و تجهیزات در نظر گرفته شود.	(قارون، ۱۳۸۳) (مقدم، ۱۳۹۲) (فاگرلیند و ساها، ۱۹۸۹) (جانگبیلد، ۲۰۰۴)

<p>(مولن و همکاران، ۲۰۰۳) (ریسنک، ۲۰۰۶) (لین، ۲۰۱۱) (بلکه و پینه، ۲۰۰۸)</p>	<p>- آموزش به بهره‌وری بیشتر از طریق تحریک تغییرات در دانش افراد، تولید، اثربخشی فعالیت‌ها و نوآوری کمک می‌کند. - مهم‌ترین عامل اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی به‌ویژه در دهه‌های اخیر، توجه و سرمایه‌گذاری وسیع آن‌ها در آموزش و پرورش بوده است.</p>		
<p>(دیویی، ۱۹۱۶) (هاوس، ۱۹۷۵) (شون، ۱۹۸۷) (کلب، ۱۹۸۴) (دیدگاه‌سازنده‌گرایی و یگو تسکی) (کینی، ۱۹۹۴؛ به نقل از شون، ۱۹۹۰)</p>	<p>- پشتوانه مفهومی الگوهای اثربخش تربیت‌معلم و دیدگاه جدید در مورد تربیت حرفه‌ای: یک محیط تربیتی حمایت‌گر و چالش برانگیز، تسهیل‌کننده فرآیند یادگیری (اصل بنیادین مشترک در همه این نظریه‌ها). - دغدغه بسیاری از پژوهش‌ها در سراسر قرن بیستم: جستجوی راهکاری برای پیوند میان نظریه و عمل. - استدلال شون و استن هاوس مبتنی بر پیشنی سازنده‌گرایانه در قبال تربیت‌معلم، دلالت‌شان: آنچه باید در دوره تربیت‌معلم مورد تأکید قرار گیرد، نائل شدن به فهم تلفیق میان نظریه و عمل. زمانی این فهم حاصل می‌شود که موقعیت‌های عمل، تبدیل به نظریه برآمده از آن موقعیت‌ها شود. - در نتیجه گفتگوی فکروانه با موقعیت، ایده‌های ضمنی معلم، در شکل نظریه‌های آشکار برای تدریس بازسازی می‌شود.</p>	<p>- نظریه‌های یادگیری اثربخش</p>	
<p>(سوان و همکاران، ۲۰۱۰) (مک اینتایر، ۱۹۹۰)</p>	<p>- برنامه درسی در رخداد‌های جدید، تربیت حرفه‌ای: حاصل برنامه درسی تجویزی و برنامه درسی رویدادی. - برنامه کاملاً تجویزی نیست، بخشی از آن رویدادی و برآمده از نیازها و دغدغه‌های دانشجویان-معلمان. - کارآموزان خود تعیین‌کننده مسیر و محتوای یادگیریشان. - تعیین تکالیف برنامه‌دستی و معیارهای ارزشیابی، و تجارب پیشین و احساس تعهد دانشجویان-معلمان هنگام ورود به دوره، نیازهای احساس شده آنها در ارتباط با حرفه معلمی، و انگیزه‌های درونی و ادراک آنها از حرفه معلمی، تعیین‌کننده آن چیزی است که آنها در جستجوی یادگیری آن و حل مسائل مربوط به آن هستند. - تدارک گسترده‌ای وسیع از منابع، اندیشه‌ها، بینشها و فعالیت‌های موردنیاز در این برنامه‌دستی تربیت حرفه‌ای، به‌منظور هموار نمودن مسیرهای یادگیری متنوع و در حال گسترش برای کارآموزان. - ایجاد پلی میان دو عرصه دانشگاه و مدرسه: رخداد تربیت حرفه‌ای، در قالب مشارکت میان دانشگاه و مدرسه اتفاق می‌افتد که هر کدام دانشی متفاوت را برای کارآموزان به ارمغان می‌آورند، دانش حاصل از هنر معلمی در فعالیت روزمره معلمان، دانش در مورد سیاستها و فعالیت‌های ویژه مدرسه، و دانش قابل تعمیم استادان دانشگاه که بنیان آن تجربیات انباشته آنها، پژوهش و ارتباط با معلمان در بسیاری از مدارس گوناگون است. - تفاوت در مکان تولید انواع گوناگون دانش: مدرسه محیطی است که اجتماع آنها در آن رخ می‌دهد، دانشی که معلم برای انجام دادن فعالیت روزمره خود نیازمند آن است، متفاوت از دانش موردنیاز استاد دانشگاه است.</p>	<p>- تلفیق برنامه درسی تجویزی با برنامه درسی رویدادی</p>	<p>۳- استفاده از برنامه درسی اثربخش</p>
<p>(دارلینگ هاموند، ۲۰۰۶)</p>	<p>- اهمیت برنامه‌های آموزشی در رویکردهای جدید در تربیت‌معلم و آشنایی و انتقال اهداف آموزش آینده را به دانشجومعلمان، و شکل‌گیری مفهوم نوسازی برنامه آموزشی و نشانگر اهداف آموزش دهندگان آینده. - این گونه برنامه‌های آموزشی بر افق‌های برنامه و پیوند جنبه‌های مختلف آن تأکید ورزیده و سلسله روابط پیچیده، عوامل تأثیرگذار بر هر یک از مؤلفه‌های برنامه را معرفی می‌کند. مثال: انسجام محتوایی در برنامه تربیت‌معلم و تلفیق تجربیات بالینی گسترده دانشجویان-معلمان و یادگیریهایی حاصل از نشستها در دانشگاه، بهترین تجربیات یادگیری را برای معلمان رقم خواهد زد. - یافته‌های علوم شناختی تصریح کرده‌اند که یادگیری اثربخش هنگامی رخ می‌دهد که ایده‌ها و اندیشه‌ها هم در نظریه و هم در عمل یکدیگر را تقویت کنند و با هم پیوند بخورند. لذا برای اثربخش تر نمودن</p>	<p>- انتقال اهداف آموزش آینده به دانشجومعلمان در قالب نظریه‌های علمی و تجارب بالینی میدان عمل</p>	

	برنامه‌های تربیت معلم، تمرکز بر نظریه‌های یادگیری مفید در زمینه تدریس الزامی است.	
(کوکران- اسمیت و زایکتر، ۲۰۰۵)	<p>- دانشجو-معلمان زمان بسیاری را در مدرسه سپری می‌کنند و مفاهیم و راهبردهایی را که در دانشگاه آموخته‌اند همزمان در مدرسه و در کنار معلم در عمل (حداقل یک‌سال کامل تحت نظارت معلمان مشغول به امر تدریس) بیاده کرده و مورد بررسی قرار می‌دهند.</p> <p>- لازمه تربیت حرفه‌ای اثربخش: کار بالینی گسترده، نظارت شدید، الگوبرداری از فعالیت افراد کارآموده و خبره در مدرسه و همچنین وجود دانش آموزان متنوع در یک مدرسه.</p> <p>- حضور دانشجو-معلمان در مدرسی با دانش آموزان متنوع؛ استدلال: در غیر این صورت ممکن است تجربیات دانشجو-معلمان در کلاس درس به جای تحریک حس کنجکاوی و کاوشگری در آنها، تقویت‌کننده تصورات قالبی آنها در مورد دانش آموزان باشد. ایجاد چنین مکانهایی بسیار مهم و از دشوارترین تکالیف است.</p> <p>- ضروری بودن بازسازی ارتباطات میان مدرسه و دانشگاه، به‌منظور پرکردن شکاف بین نظریه و عمل.</p>	- عمل تربیتی برنامه‌درسی
(دارلینگ هاموند، ۲۰۰۶)	<p>- درگیر شدن معلمان در فرآیند پژوهشگری در برنامه‌های اثربخش تربیت معلم، از طریق مطالعات میدانی، اقدام‌پژوهی‌ها، و ایجاد پورت‌فولیوهای ساختاریافته.</p> <p>- رویکردی متأثر از دیدگاه دیویی: که در جستجوی توانمندسازی معلمان از طریق افزایش فهم آنها از موقعیت‌های پیچیده‌ای برای جایگزینی رویکرد متداول است. به‌زعم او، دانش از طریق پژوهش در مسائل مرتبط با عمل حاصل می‌شود.</p> <p>- اصول و نظریه‌ها سودمند هستند، اما مطالعات موردی و تجربیات بالینی همواره در ذهن دانشجو-معلمان ماندگار است.</p>	- پژوهش محوری برنامه درسی
(دارلینگ هاموند، ۲۰۰۰)		
(شولمن، ۱۹۹۶)		

یافته‌ها در جدول ۳، سه مضمون اصلی و مؤلفه‌های هر کدام؛ شامل: (۱) نیازسنجی: نیازهای آموزشی و پرورشی، (۲) احیای برنامه درسی: بهره‌گیری از آینده‌نگری در برنامه‌ریزی‌های تربیت معلم، تغییر و تحول در برنامه‌های تربیت معلم، نوسازی برنامه‌درسی تربیت معلم، آماده‌سازی و افزایش آموزش معلمان متناسب با تحولات آینده، کاربرد نظریه سرمایه انسانی در آموزش معلمان، (۳) استفاده از برنامه درسی اثربخش: نظریه‌های یادگیری اثربخش، تلفیق برنامه درسی تجویزی با برنامه درسی رویدادی، انتقال اهداف آموزش آینده به دانشجو معلمان در قالب نظریه‌های علمی و تجارب بالینی میدان عمل، عمل تربیتی برنامه‌درسی و پژوهش محوری برنامه درسی را در خصوص رسالت‌های پیش‌روی تربیت معلم ایران برای تربیت معلمان آینده نشان می‌دهد.

با توجه به یافته‌ها، می‌توان اذعان نمود که نگاه به برنامه آموزشی آینده‌محور در تربیت معلم، به جای آموختن واقعیات به دانشجو معلمان، بر فرآیند یادگیری یعنی چگونه یاد بگیریم، تأکید می‌کند و توسعه مهارت‌ها و تلقی‌های متغیر درباره آینده را مهم‌تر از کسب دانش مطلق می‌داند. این برنامه انعطاف‌پذیر است و به دانشجو معلم می‌فهماند که یادگیری چیزی فراتر از همکاری صرف بین او و آموزش دهنده در دانشگاه و حتی در مدرسه است و به این ترتیب او تشویق می‌شود که خود ابتکار عمل را در دست گرفته و در تنظیم دستور کار برنامه آموزشی‌اش اقدام کند و حتی از برنامه‌ریزان آموزشی‌اش پیشی بگیرد. با این اوصاف چنین به نظر می‌رسد که قرن بیست و یکم و حتی سالهای آتی پس از آن، نیازمند آموزش نو و نقش تازه‌ی معلم است. نظام‌های آموزشی نه تنها باید با تغییرات سریع هم‌گام شوند، بلکه باید «جهت‌دهنده و تسهیل‌کننده» آن نیز باشند. به عبارت دیگر، «زمان نو» و «معلم نو»، «تربیت نو» و «تربیت معلم نو» می‌خواهد.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف آینده‌نگری در تربیت معلم، سعی نمود که از طریق سه سؤال به اهمیت و ضرورت این امر بپردازد. در پاسخ گوئی به: «مبانی نظری و تجربه عملی تربیت معلم در ایران»، یافته‌ها نشان داد که تربیت معلم در ایران سابقه بلندی دارد. ایرانیان ضمن آن که در طول تاریخ تمدن خود همواره «معلمی کردن» را آموخته‌اند، از روزی که با نظام جدید تربیتی در دنیای جدید آشنا شدند، بلافاصله به ایجاد مراکزی برای تربیت معلم اقدام کردند. با تأسیس دارالمعلمین مقدماتی در سال ۱۲۹۷، اولین گام‌ها برای توسعه نهادهای تربیت معلم برداشته شد. خیلی از کشورهایی که در جهان امروز دارای وضعیت الگویی در موضوع تربیت معلم هستند، در آن موقع حتی گام‌های اولیه را برنداشته بودند.

برنامه‌ریزی تربیت معلم همواره به عنوان یک مقوله تخصصی در ایران مطرح بوده است. این اقدام منجر به آن شده که ده‌ها برنامه درسی ویژه تربیت معلم تدوین و تصویب شود. البته این برنامه‌ها به علت‌های قابل شناسایی طی سال‌های گذشته مورد بازنگری قرار نگرفته بودند و به طور متوسط بیست سال برنامه درسی ثابت مانده بود. طی این سالها، بزرگترین دارایی برنامه درسی تربیت معلم، عمر زیاد آن بود. واقعاً این عمر برای برنامه درسی تربیت معلم، عمر زیادی بود، زیرا برای برنامه درسی، آن هم در حوزه تربیت معلم که هر روز در حال دگرگونی است، بازنگری برنامه‌های درسی یک اضطرار می‌نمود. خوشبختانه طی سال‌های ۱۳۹۵ و ۱۳۹۶ برنامه درسی تربیت معلم توسط دانشگاه فرهنگیان زیر نظر وزارت علوم مورد بازنگری قرار گرفت.

در رویکرد جدید دانشگاه فرهنگیان، برنامه درسی در پی آن است تا شرایط "تربیت حرفه‌ای معلم" را فراهم کند و زمینه بسنده برای تحقق شایستگی به عنوان مجموعه‌ای از صفات، توانمندیها و مهارت‌های ناظر به همه جنبه‌های هویت را فراهم کند که دانشجو معلم برای درک موقعیت خود و دیگران و عمل فردی و جمعی برای بهبود مستمر آن براساس نظام معیار اسلامی در جهت دستیابی به مراتب حیات طیبه نیازمند کسب آن هستند. در مجموع، فرصت‌های تربیتی بتواند به تربیت معلم حرفه‌ای کمک کند و برای طراحان این برنامه درسی در حال حاضر، معلم حرفه‌ای، معلمی فکور است که چهار شایستگی: موضوعی، تربیتی، تربیتی-موضوعی و عمومی را کسب کرده است. همه این شایستگی‌ها نیز به طریقی به هم پیوند می‌خورند که در نهایت یک شخصیت وحدت یافته و پویا را در هویت معلمی او آشکار می‌سازند. آن‌چه مطرح است ایجاد فرصت‌هایی برای یادگیری و کسب تجربه است که معلمی با چنین خصایصی تحقق یابد (جمعی از نویسندگان، ۱۳۹۴).

مطالعه تاریخ تربیت معلم در ایران و مشاهدات پویایی تلاش برای ارتقای آموزش معلمان، غرور آفرین و آموزنده و امیدبخش و در عین حال، هشداردهنده است. آموزنده است، زیرا تاریخ نشان می‌دهد که سیاستگذاران کلان کشور از حدود دو سده اخیر، چاره ورود به عصر تمدنی جدید و یافتن و تثبیت و گسترش جایگاه خود را در جهان، آموزش و تربیت متخصصان و نخبگان دیده‌اند و خود را ملزم به شنیدن توصیه‌ها و نظرات اندیشمندان نموده‌اند. همچنین، مصلحان تربیتی به درستی واقف بوده‌اند که شروع آموزش رسمی و توسعه و گسترش آن، بدون تربیت معلمان توانا و آشنا به علوم موضوعی و تربیتی روز، امکان فراگیر شدن ندارد. از این رو، زمینه مشارکت فکری و پشتیبانی اجرایی برای تربیت معلم در ایران فراهم آمده و آنچه به اختصار در این مقاله ارائه شد، جهت نشان دادن گوشه‌هایی از این حرکت به قصد درس آموزی برای حرکتهای بعدی بود.

در رابطه با «مسائل تربیت معلم حال و آینده کشور»، یافته‌ها مسائل درونی و بیرونی تربیت معلم را نشان دادند. الف) مسائل درونی شامل: اختلاف برنامه درسی تربیت معلم آموزش عالی و آموزش و پرورش، اختلاف برنامه درسی تربیت معلم ایران با دیگر کشورها، کیفیت و کارایی برنامه درسی، ساختار ارگانیکی در مقابل ساختار مکانیکی، ضعف برنامه‌ریزی علمی و جامع، آموزش‌های شناختی بیشتر در ازای آموزش مهارت‌های حرفه‌ای، افتراق نظر و عمل و روش‌های تدریس غیر اثربخش؛ و ب) مسائل بیرونی شامل: فرایند جهانی شدن و وابستگی متقابل ملت‌ها به همدیگر بوده است. در حوزه برنامه درسی دغدغه‌هایی همچون کم توجهی به تمرین‌های عملی، تفاوت در توانمندی علمی اعضای هیأت علمی، ضعف در پژوهش و تحلیل مسائل تربیتی، ضعف در تدوین محتوای مناسب برای برنامه‌های درسی تربیت معلم، چگونگی یادگیری و طرز سازماندهی به یادگیری، موضوع محوری/دیسپلین محوری نظام برنامه‌ریزی درسی، به کارگیری برنامه درسی تجویزی و به‌روز نبودن راهبردهای یاددهی-یادگیری، فاصله زیاد بین برنامه درسی قصدشده و برنامه درسی اجراشده، محوریت یادگیری حافظه‌محوری وجود داشته است.

از آنجایی که در حال حاضر تمرکز بر تربیت معلم فکور در برنامه درسی جدید تربیت معلم ایران وجود دارد، بنابراین به نظر می‌رسد تربیت معلم مساوی با کسب قابلیت‌های لازم برای تصمیم‌گیری صحیح در موقعیت‌های متحول و متنوع تربیتی است. معلم باید به مثابه فقیه تربیتی عمل کند و با ارجاع به اصول، احکام خاص مسأله‌های مطرح در موقعیت‌های گوناگون را استنتاج کند. او به مثابه تکنسین و براساس راهنمای از پیش طراحی شده، عمل نمی‌کند. تربیت چنین معلمی نیازمند آن است که از سطح فنون معلمی گذر شود و چشم به فهم معلمی دوخته شود.

محور کلیدی دیگر در عرصه تربیت معلم، یادگیرنده‌ای است که توسط معلم در مدارس تربیت می‌شود و در اهمیت آن فقط در یک جمله باید گفت: «یادگیرنده فردا و حتی یادگیرنده امروز، از هر نظر بسیار متفاوت از یادگیرنده دیروز است»، چرا که همه عوامل فعال در تعلیم و تربیت نقطه هدفشان یادگیرنده است. از طرفی «یادگیری برای دانستن»، «یادگیری برای انجام دادن»، «یادگیری برای بودن» و «یادگیری برای با هم زیستن» در دنیای امروز بسیار مهم است. بنابراین تربیت و آماده‌سازی فراگیرانی که به دست معلمان سپرده می‌شوند و اکثر آنها بایستی برای ورود به زندگی آینده و یا کار و شغل مهیا شوند، بسیار مهم است.

در مجموع؛ مقصد تربیت معلم، تربیت معلمانی آگاه از دانش‌های لازم برای معلمی کردن است که با این باور آمیخته‌اند که همواره به دانش‌های تازه‌ای نیاز دارند که با به کارگیری روش‌های مناسب از موقعیت‌های عملی حاصل می‌آیند. معلمی که بزرگترین عرصه کسب دانایی را کلاس درس، عملی‌ترین گروه پژوهشگران را همکاران و مؤثرترین آزمون اعتبار را به اشتراک‌گذاری با معلمان دیگر می‌داند و این خود ضرورت پیوند دانشگاه و مدرسه را در کسب دانش‌های مورد نیاز معلمی خاطر نشان می‌سازد.

بنابراین، ملاحظه می‌شود که مأموریت تمام نهادهای رسمی تربیت معلم، تأمین نیروی انسانی برای ورود به عصر تمدنی جدید از طریق گسترش پوشش آموزش و فراهم نمودن شرایط لازم برای آموزش معلمان بوده و هست. از طرفی، جهت‌گیریها، رویکردها و خط‌مشی‌های متفاوتی مورد توجه واقع شده است. در حقیقت این تفاوتها، سبب دگردیسی‌های چشمگیری در طی دوره صدساله تربیت معلم ایران شده است. بررسی مسائل این حوزه، توانسته بر نوع درس‌آموزی از سیر تاریخی تربیت معلم ایران، تأثیر مثبت بگذارد و در رفع ابهام‌ها، پرهیز از تکرار اشتباه‌ها و شناخت موفقیت‌ها مؤثر باشد. همچنین به شناسایی عمیق‌تر دلایل صدسال تلاش بی‌وقفه، ساختن‌ها و از نوساختن‌های مکرر و عوامل اثرگذار بر گسست‌ها کمک کرده و نشان داده که اگر از دستاوردهایی که حاصل خرد جمعی است، استفاده اصولی نشود، حاصلش خسران، تکرار و اتلاف سرمایه‌ها خواهد بود.

در پاسخ گونی به: «بایسته‌های تربیت معلم کشور با توجه به آینده»، یافته‌ها سه مضمون اصلی و مؤلفه‌های هر یک شامل: ۱- نیازسنجی؛ نیازهای آموزشی و پرورشی، ۲- احیای برنامه درسی: بهره‌گیری از آینده‌نگری در برنامه‌ریزی‌های تربیت معلم، تغییر و تحول در برنامه‌های تربیت معلم، نوسازی برنامه‌درسی تربیت معلم، آماده‌سازی و افزایش آموزش معلمان متناسب با تحولات آینده، کاربرد نظریه سرمایه انسانی در آموزش معلمان، ۳- استفاده از برنامه درسی اثربخش: نظریه‌های یادگیری اثربخش، تلفیق برنامه درسی تجویزی با برنامه درسی رویدنی، انتقال اهداف آموزش آینده به دانشجو معلمان در قالب نظریه‌های علمی و تجارب بالینی میدان عمل، عمل تربیتی برنامه‌درسی و پژوهش‌محوری برنامه درسی را نشان داد.

می‌توان ادعان داشت در عصری که از آن با عنوان «عصر انفجار اطلاعات» و «عصر توسعه دانایی محور» یاد می‌کنند و در آن تغییر و تحولات به صورت لحظه‌ای اتفاق می‌افتد، بی‌اعتمادی به آینده و تا حدودی ترس و نگرانی از معضلات فرهنگی، اجتماعی و اخلاقی آینده، تصمیمات و برنامه‌های جوامع را تحت‌الشعاع خود قرار داده است. بر همین اساس است که گفته‌اند: آینده‌نگری در عرصه‌های مختلف اجتماعی، «ضرورتی انکارناپذیر است» (اورنشتاین و هانکینز^۱، ۲۰۰۴؛ به نقل از آزادمنش، ۱۳۸۶: ۶). بنابراین برنامه‌ریزی از نوع نگاه به آینده است. شرایط امروزی جوامع، سبب شده است که هرگونه برنامه‌ریزی در ابعاد مختلف رویکردی آینده‌نگرانه داشته باشد. تنها در این صورت است که می‌توان از برنامه به عنوان نقشه راه آینده یاد نمود.

تربیت معلم، یکی از حوزه‌های کلیدی در همه جوامع است که از گذشته تا امروز در سرنوشت بشر تأثیر به‌سزایی داشته و از جایگاه خطیری برخوردار بوده است. این امر بر اهمیت و پیچیدگی مسئولیت‌ها و مأموریت‌های تربیت معلم افزون شده است، زیرا اگر هدف آرمانی و غائی آن را تربیت معلم شایسته و به تعبیری «شهروندی ایده‌آل» بدانیم، جوامع امروزی انسان‌هایی با قابلیت‌ها و

^۱. Ornstien & Hunkins

توانمندی‌های گسترده‌تر و پرمسئولیت‌تر می‌طلبند. لذا سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی‌های آینده‌نگرانه در تربیت معلم با در نظر گرفتن ابعاد مختلف تربیت و پیش‌بینی هوشمندانه مسائل و تهدیدهای پیش‌رو امری لازم و ضروری است. همانطور که تافلر می‌گوید: «آینده بر ما می‌تازد»، پس باید برای رویارویی با آن آماده بود و تربیت معلم باید این آمادگی را تدارک ببیند.

نکته دیگر این‌که؛ تربیت معلم که یکی از حوزه‌های اثرگذار و بنیادین فرهنگی در هر کشور است ماهیتی «آینده‌نگرانه» دارد؛ زیرا برونداد و خروجی آن تربیت نسلی برای زندگی در جهان فرداست. لذا هرگونه برنامه‌ریزی و طراحی در این نهاد، باید رویکردی آینده‌نگرانه داشته باشد. توضیح بیشتر اینکه در بحث وظایف همیشه این‌گونه سؤالات مطرح است که: تا چه حد می‌توان با امکانات و شرایط موجود امروز و اطلاعات دیروز، دانش‌آموزان و فراگیران فردا را تربیت کرد؟ آیا پیش‌بینی‌ها، پیش‌داوریه‌ها، قضاوت‌ها و قواعد طراحی‌شده امروز، موفقیت‌تعلیم و تربیت فردا را تضمین خواهد کرد؟

آموزش و پرورش آینده‌نگر، نظامی است که بر مبنای آینده‌نگری و تحلیل شرایط پیش‌رو، افق‌های آینده را ترسیم کند، فرصت‌ها را عمیق‌تر ارزیابی کند، موانع را بهتر درک کند و در نتیجه در تدوین راهبردها و خط‌مشی‌های لازم سنجیده‌تر عمل کند. برای تشریح بهتر اهمیت آینده‌نگری در مقوله «تربیت معلم» می‌توان گفت که وظیفه تربیت معلم، تربیت معلمانی است که بتوانند دانش‌آموزانی را برای زندگی مطلوب در جامعه آینده تربیت نمایند. این شهروند مطلوب بایستی توانایی زندگی در اجتماع و بازار کار آینده را داشته باشد و نه تنها از پس مسائل و مشکلات دوره زمانی پیش‌روی خود برآید، بلکه باید بتواند به بهترین وجه از امکانات و ظرفیت‌های زمان خود بهره‌گیرد و زندگی مطلوبی را برای خود رقم بزند.

از آن‌جا که هدف تربیت معلم، «تربیت معلم شایسته برای آینده» است، آینده‌نگری در ذات آن است و آینده‌شناسی برای پیشبرد اهداف و رسالت‌های ضرورتی انکارناپذیر است. مؤلفه‌هایی همچون: برنامه‌های درسی و به تبع آن کتاب درسی، معلم، ارزشیابی، فضا، تجهیزات و فناوری (محیط یادگیری)، جریان فرهنگی حاکم بر مدرسه و جامعه، یادگیرنده و مدیریت و رهبری هم که مورد تأکید اسناد داخلی و بین‌المللی تعلیم و تربیت بوده، در این خصوص نقش کلیدی دارند. در بحث جایگاه و نقش معلم، تربیت معلم آینده‌نگر با تسلط بر انواع سواد‌های موردنیاز جامعه امروزی از جمله سواد اطلاعاتی، سواد رسانه‌ای، سواد تربیتی و غیره، اهمیت نقش الگویی معلم برای دانش‌آموزان، عنایت لازم به برنامه‌ریزی جهت بالابردن روزافزون کارآیی حرفه‌ای معلمان در فرایند یاددهی یادگیری، مشارکت آنان در تدوین برنامه‌های درسی و آموزشی و برنامه‌های تحولی، هماهنگی آموزش‌های معلمان با نیازهای دانش‌آموزان و واقعیت‌های محیط اجرا و کلاس درس در حوزه تربیت معلم، از رسالت‌های اصلی پیش‌روی این محور تربیتی است. به بیان دیگر تربیت معلمی فکور، پژوهشگر و خلاق از استلزامات موفقیت تربیت معلم آینده است. در این راستا، به نظر کورتاگن^۱ (۲۰۰۴؛ به نقل از زارع، ۱۳۹۰) می‌توان استناد کرد که کارآمدی و موفقیت حرفه معلم به شدت وابسته به شرایط زمینه‌ای است و لذا ارائه یک مجموعه واحد و مطلق از ویژگی‌های یک معلم موفق کاری دشوار است. اما می‌توان برخی از اصول و معیارهای اساسی را برشمرد که مبتنی بر آن‌ها بتوان ارزشیابی نسبتاً معتبرتری از این حرفه و کارکرد آن به عمل آورد و چارچوبی برای اندیشیدن دوباره این موضوع فراهم ساخت. تغییرات گسترده جهانی در امر تربیت معلم، تأکید فوق‌العاده بر پرورش تفکر تأملی^۲ در معلمان و توسعه گسترده در علوم تربیتی، همگی بر ضرورت فراهم آوردن چنین چارچوبی تأکید دارند.

در مجموع، استنباط پژوهشگر پژوهش حاضر با استناد به برخی مراجع و صاحب‌نظران از جمله: (یونسکو^۳، ۱۹۷۲ و ۲۰۰۴)، (سازمان ملل متحد^۴، ۲۰۰۴)، (پارلمان اروپا، ۲۰۰۸) و (امین بیدختی و همکاران، ۱۳۹۴) آن است که ساختار زیر می‌تواند به‌مثابه مقدماتی برای ظهور یک نظریه مشخص در زمینه آینده‌پژوهی در تربیت معلم مورد توجه قرار گیرد و جوهره اصلی چنین نظریه‌ای را شکل دهد: اگر معلمین آینده به گونه‌ای تربیت و تجهیز بشوند که:

۱. بتوانند در هر زمان درک صحیحی از موقعیت و شرایط حرفه معلمی داشته باشند (توانایی تشخیصی)،

۲. بر مبنای درک صحیح خود از موقعیت و شرایط بتوانند تصمیم درست و راه درست را اتخاذ کنند (توانایی تصمیمی)،

۳. قادر باشند الزامات ضروری برای پیمودن این راه را شناسایی کنند (توانایی تشخیصی)،

^۱. Korthagen

^۲. reflective thinking

^۳. UNESCO

^۴. United Nations Organization

۴. آنقدر ورزیده باشند که بتوانند الزاماتی را که شناسایی کرده اند، تأمین کنند (توانایی تأمینی)؛ همچنین، اگر آرمان‌خواهی، عزت‌طلبی، خودباوری و اشتیاق به پیشرفت همراه با پشتکار و امید در آنها نهادینه شده باشد (محرک‌های فرهنگی)، بنابراین؛ می‌توان تا حد نزدیک به تضمین، به بقا، موفقیت و پیروزی آنها امیدوار بود.

اگر کلیت این چهارچوب نظری پذیرفته شود، قاعدتاً این سؤال اساسی مطرح می‌شود که چگونه می‌توان معلمین آینده را به چنین توانمندی‌هایی تجهیز کرد؟ به‌زعم محقق پژوهش حاضر، تلاش برای پاسخگویی به این سؤال زمینه‌ساز و انگیزه‌بخش اجرای بسیاری از پژوهش‌های آتی در «مطالعات نظام‌های آموزشی» خواهد بود. با این اوصاف، به نظر می‌رسد یکی از استلزامات تربیت آینده‌سازانی با این ویژگی‌ها، برنامه‌ریزی آینده‌نگرانه در تربیت معلم است. از مشخصه‌های محوری این برنامه‌ریزی آنکه در این برنامه نه تنها باید نسخه‌ای برای درمان آسیب‌ها و مشکلات موجود نوشته شده باشد، بلکه بایستی با رویکردی پیشگیرانه، تهدیدها و نگرانی‌های تربیتی آینده را مهار نموده و برای تربیت معلمانی در شأن جوامع آینده نقش‌هایی را ترسیم نماید.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع

- امجدیان، کیومرث. (۱۳۸۸). نگاهی نو به تربیت معلم در ایران. *روزنامه رسالت*. شماره ۶۸۸۲، ۱۰/۲/۱۳۸۸، ص: ۵.
- امین بیدختی، علی اکبر؛ رستگار، عباسعلی؛ نامنی؛ احمد. (۱۳۹۴). آینده پژوهی تغییرات رویکردی آموزش عالی در توسعه سرمایه انسانی کشور؛ سناریویی محتمل برای افق ۱۴۱۰. *فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*، ۲۱(۳): ۳۱-۵۵.
- امین خندقی، مقصود؛ وفایی، فاطمه. (۱۳۹۰). بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در دو کشور ایران و آلمان. *مجموعه مقالات همایش برنامه درسی تربیت معلم*.
- آزادمنش، ناهید (۱۳۸۶). سیر تحول برنامه درسی و ضرورت نگرش راهبردی به آن در عصر تحولات فناوری اطلاعات و ارتباطات. *مجموعه مقالات اولین همایش تحلیل و تنظیم نظام علوم تربیتی؛ ۲۳ و ۲۴ شهریورماه ۱۳۸۴*. مشهد: دانشگاه فردوسی.
- تورس، روزا ماریا. (۱۳۷۷). *تربیت معلم به سوی الگویی تازه برای آموزش معلمان*. ترجمه: فریبرز مجیدی. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت وزارت آموزش و پرورش.
- جمعی از نویسندگان. (۱۳۹۴). *راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور*. تهران: دانشگاه فرهنگیان.
- حجتی کرمانی، محمدباقر. (۱۳۵۵). *اسلام و تعلیم و تربیت*. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- حمیدی شریف، وداد. (۱۳۸۲). *معلم؛ ماه آخر*. ماهنامه گزارش. اردیبهشت ماه. شماره ۱۴۶.
- خروشی، پوران؛ پریشانی، ندا و قربانی، سمیه. (۱۳۹۹). بررسی مسائل و مشکلات درس کارورزی از نظر مدرسین دانشگاه فرهنگیان (مطالعه موردی: دانشگاه فرهنگیان اصفهان). *فصلنامه پژوهش در تربیت معلم*، ۳(۱): ۳۹-۱۳.
- خنیفر، حسین؛ مسلمی، ناهید. (۱۳۹۸). روش های پژوهش کیفی، رویکردی نو و کاربردی (ج ۲). تهران: انتشارات نگاه دانش.
- زارع، ندا. (۱۳۹۰). بررسی ویژگی های معلم خوب از دیدگاه دانش آموزان دختر دوره ی دبیرستان، دیران و دانشجویان تربیت معلم شهر یزد. *پایان نامه کارشناسی ارشد دانشکده علوم اجتماعی و اقتصاد دانشگاه الزهرا*.
- زارع، مریم؛ پارسا، عبدالله، صفایی مقدم، مسعود. (۱۳۹۵). *متولی تربیت معلم: آموزش عالی یا آموزش و پرورش*. دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۸(۴): ۸۵-۱۱۸.
- شفیع پور مطلق، فرهاد؛ خدیوی، اسدالله؛ ترابی نهاد، منیره. (۱۳۹۵). ارائه مدلی جهت تعیین عوامل مؤثر بر توسعه ذهنیت فلسفی آموزشی آینده پژوهانه دانشگاه آزاد اسلامی ادارک شده (مورد مطالعه؛ دیدگاه اساتید دانشگاه آزاد اسلامی واحد محلات). *فصلنامه علمی پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی*، ۸(۱): ۱۲۹-۱۴۰.
- شعبانی، زهرا. (۱۳۸۳). بررسی تطبیقی برنامه تربیت معلم ایران و چند کشور جهان. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۷۹(۱): ۱۵۸-۱۲۱.
- صدیق، عیسی. (۱۳۵۶). *روش های نوین در آموزش و پرورش*. تهران: انتشارات شرکت سهامی طبع کتاب.
- طاهرپور، فاطمه؛ رجایی پور، سعید؛ شهبازی، زهرا. (۱۳۸۸). بررسی ساختار سازمانی مراکز تربیت معلم و دانشگاه های دولتی اصفهان. *چشم انداز مدیریت*، ۳۰(۳): ۱۶۵-۱۸۴.
- طلایی، ابراهیم؛ گندمی، فهیمه. (۱۳۹۵). واکاوی الگوی کارآموزانه تربیت معلم در دانشگاه آکسفورد و ارائه دلالت هایی برای نظام تربیت معلم ایران. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳۱(۳): ۳۱-۶۸.
- فراهانی، علیرضا؛ نصرافهانی، احمدرضا؛ شریف خلیفه سلطانی، سید مصطفی. (۱۳۸۹). ارزیابی شیوه های آموزش و تربیت معلمان ابتدایی در نظام آموزش عالی کشور. *نظریه علمی پژوهشی فناوری آموزشی*، ۵(۱): ۶۱-۷۷.
- قارون، معصومه. (۱۳۸۳). *تخمین و برآورد تقاضای اجتماعی ورود به آموزش عالی*. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی.
- کاظم پور، اسماعیل؛ شاه بهرامی، نوشین. (۱۳۹۵). ارائه مدلی جهت رفع نارسایی های برنامه درسی تربیت معلم. *فصلنامه روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن*، ۷(۱): ۳۶-۲۴.

- مقدم، فاطمه. (۱۳۹۲). نگرش دانشجویان و دانش آموختگان کارشناسی ارشد گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز در باره نقش برنامه‌های درسی رشته تحصیلی خود بر رشد مهارت‌های شغلی و شانس اشتغال آن‌ها. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*.
- مقیم، ابوالفضل. (۱۳۹۴). معرفت‌شناسی در رویکردهای نظری به برنامه‌ریزی شهری، معماری و صنعت ساختمان. *فصلنامه تخصصی آینده‌پژوهی*، ۱(۱): ۱۰۴-۷۵.
- موسی‌پور، نعمت‌الله. (۱۳۸۷). برنامه ریزی درسی در ایران معاصر. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۲۴(۴): ۱۲۴-۸۳.
- موسی‌پور، نعمت‌الله. (۱۳۹۸). یگانه سازی دو رویکرد در تربیت معلم ایران: نقدی بر اساسنامه دانشگاه فرهنگیان. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳۵(۲): ۳۸-۱۳.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۷۹). *بازاندیشی فرایند یاددهی- یادگیری و تربیت معلم*. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. انتشارات مدرسه.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرائی مشارکتی آن، راهبرد تحولی برای تربیت در ایران. *دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۱(۱): ۹-۴۶.
- نژادی، کیومرث؛ استادی، رسول؛ گودرزی، غلامرضا. (۱۳۹۹). تحلیل پیکره روش دیده‌بانی در آینده‌پژوهی و شناخت مدل‌های آن جهت به کارگیری در مراکز آینده‌پژوهی. *نشریه علمی آینده‌پژوهی انقلاب اسلامی*، ۱(۲): ۱۸۸-۱۶۱.
- وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). *سند مبنای نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران*. وزارت آموزش و پرورش و شورای عالی آموزش و پرورش.
- Brown, J.W. (۱۹۷۲). *Administering Educational Media: Instructional Technology And Library Services*, Mc graw Hill.
- Clark, R. Clark. (۲۰۰۴). *Sustaining Change in Universities*. New York, NY: Open University.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (Eds.) (۲۰۰۵). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Darling-Hammond, L. (۲۰۰۰). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, ۵۱(۳), ۱۶۶-۱۷۳.
- Darling-Hammond, L. (۲۰۰۶). Constructing ۲۱st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, ۵۷(۱۰), ۱-۱۵.
- Dewey, J. (۱۹۱۶). *The relation of theory to practice in education*. In C. A. McMurry, (Ed.), *The relation of theory to practice in the education of teachers: Third yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education*, (pp. ۹-۳۰). Chicago: University of Chicago Press.
- Dey, A. K. (۲۰۰۱) Understanding and using context personal and Ubiquitous computing, special Issue www. Enc. Org/ focus. ۱۹. Everett E. Adam & Ebert, Ronald, Production and Operations Management: Concepts, Models and Behavior, New York, Prentice - Hall.
۱۹۸۹. Evans, L., Abbot, I., Goodyear, R. & Pritchard, A. (۱۹۹۶). Is there a role for higher education in initial teacher training? A consideration of some of the main issues in the current debate. *Higher Education Quarterly*, ۵۰(۲), ۱۳۸-۱۵۵.
- Field, J. (۲۰۰۰). *Lifelong Learning and the New Educational Order*, Stoke of Trent: Trentham Books.
- Gopinathan, S., Tan, S., Yanping, F., Devi, L., Ramos, C., & Chao, E. (۲۰۰۸). *Transforming teacher education: Redefined professionals for 21st century schools*. The International Alliance of Leading Education Institutes (IALEI), National Institute of Education, Singapore, Nanyang Technological University, www.nie.edu.sg
- Jones, P. W. (۲۰۰۵). Globalisation and internationalism: Democratic prospects for world education. *Comparative Education*, ۳۴(۲): ۱۴۳-۱۵۶.
- Hanke. E. & Reitsch, Arthur G. Business Forecasting. (۱۹۸۹). ۳rded. Allyn and Bacon.
- Huang, F. (۲۰۰۵). 'Globalization and Changes in Chinese Higher Education', in Akira Arimoto, Futao Huang, pp. ۶۷-۷۶.

- Keiny, S. (۱۹۹۴). Constructivism and teachers' professional development. *Teaching & Teacher Education*, ۱۰(۲), ۱۵۷-۱۶۷.
- Korthagen, F. A. J. (۲۰۱۰). *The relationship between theory and practice in teacher education*. International Encyclopedia of Education (۳rd ed., pp. ۶۶۹-۶۷۵). Elsevier.
- Lanier, J., & Little, J. W. (۱۹۸۶). *Research in teacher education*. In M. C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching (۳rd ed., pp. ۵۲۷-۵۶۰). New York: MacMillan.
- Lin, M. j. (۲۰۱۱) Women's Aspirations for graduate education in Taiwan. *International journal of educational development*. (۳۱), ۵۱۵-۵۲۳.
- McIntyre, D. (۱۹۸۰). *The contribution of research to quality in teacher education*. In E. Hoyle & J. Megarry (Eds.), World yearbook of education ۱۹۸۰: Professional development of teachers (pp. ۲۹۳-۳۰۷). London: Kogan Page.
- Sardar Z. (۲۰۱۰). The Namesake: Futures; futures studies; futurology; futuristic; foresight—what's in a name? *Futures*, ۴۲(۳) : ۱۷۷-۸۴.
- Schön, D. A. (۱۹۸۷). Educating the reflective practitioner. San Francisco, CA: Jossey- Bass.
- Swann, M., McIntyre, D., Pell, T., Hargreaves, L. & Cunningham, M. (۲۰۱۰). Teachers' conception of teacher professionalism in England in ۲۰۰۳ and ۲۰۰۶. *British Education Research Journal*, ۳۶(۴), ۵۴۹-۵۷۱.
- Tomlinson, L. (۱۹۶۸). Oxford University and the training of teachers: The early years (۱۸۹۲-۱۹۲۱). *British Journal of Educational Studies*, ۱۶(۳), ۲۹۲-۳۰۷.
- UNESCO.(۱۹۷۲). *Convention Concerning the Protection of the World Cultural and Natural Heritage*.
- United Nations Organization.(۲۰۰۴). *World Population to 2300*. Department of Economic and Social Affairs, Population Division.

