

شناسایی دلایل اوج‌گیری و افول نظام تربیت‌معلم در بستر تاریخی مطالعه موردی استان هرمزگان

Identification of the reasons behind the rise and decline of the teacher education system in the historical context: A case study of Hormozgān province

Mokhtār Zākeri¹

مختار ذاکری^۱

Abstract

Teacher training is one of the most important and influential areas in the educational and cultural system of any country. One of the factors that can help the development of the teacher education system is to conduct appropriate studies on the reasons behind the rise and decline of this system in the historical context. The purpose of this study was to investigate this phenomenon. The research was conducted by qualitative content analysis method and the inductive coding system. The research population included the teacher training managers of Hormozgān province since 1343. Sampling was performed using the purposive sampling method by observing the principle of saturation and maximum diversity. It was saturated with 15 people. Data was collected through deep interview and it was validated using audit path and scorers' agreement coefficient. Data analysis showed that in response to the first question about the reasons behind the rise of the teacher education system, eleven categories of pragmatism in the field of teacher education, i.e., responsibility, motivation, being a model of the set of teacher education factors, healthy human relations, quality, efficient and effective monitoring system, Justice-orientedness, unity, and a comprehensive view and the interactive management in the teacher training set were enumerated. The three components of quality of the set of teacher training, pragmatism in the field of teacher training and the planned nature of the teacher training set were the most prominent among them, and the other categories were of the next degrees of importance. In response to the

چکیده

تربیت‌معلم، یکی از حوزه‌های بسیار مهم و تأثیرگذار در نظام آموزشی و فرهنگی هر کشور است. یکی از عواملی که می‌تواند به پیشرفت نظام تربیت‌معلم کمک شایانی نماید، انجام مطالعات مناسب در ارتباط با دلایل موفقیت و افول این نظام در بستر تاریخی است. هدف این مطالعه، بررسی دلایل اوج‌گیری و افول نظام تربیت‌معلم در بستر تاریخی بوده است. پژوهش با روش تحلیل محتوای کیفی و نظام کدگذاری استقرایی به انجام رسید. جامعه مورد مطالعه، مدیران تربیت‌معلم استان هرمزگان از سال ۱۳۴۳ تاکنون بودند. نمونه‌گیری با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و با رعایت اصل اشباع‌شدگی و حداکثر تنوع انجام شده که با ۱۵ نفر به اشباع رسید. روش جمع‌آوری اطلاعات، مصاحبه عمیق و روش اعتباریابی داده‌ها، مسیر ممیزی و ضریب توافق نمونه‌گذاران بود. تجزیه و تحلیل اطلاعات نشان داد، در درخصوص دلایل موفقیت نظام تربیت‌معلم، یازده مقوله عمل‌گرایی در حوزه تربیت‌معلم، مسئولیت‌پذیری، انگیزه‌مندبودن، الگوبودن مجموعه عوامل تربیت‌معلم، روابط انسانی سالم، کیفی بودن، وجود نظام نظارتی کارا و اثربخش، برنامه‌مندبودن، عدالت‌محوربودن، وحدت‌گرایی و نگاه همه‌جانبه‌نگر، و مدیریت تعاملی در مجموعه تربیت‌معلم؛ احصا گردید. سه مولفه کیفی بودن مجموعه تربیت‌معلم، عمل‌گرایی در حوزه تربیت‌معلم و برنامه‌مندبودن مجموعه تربیت‌معلم، بیشترین برجستگی را در این بین دارا بودند و سایر مقولات در درجات بعدی اهمیت قرار گرفتند. درخصوص دلایل

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۲۶

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۲/۲۲

mokhtarzakeri365@gmail.com

۱. استادیار علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

Received: 2020-05-11

Accepted: 2021-10-18

1. (PhD), Farhangjān University, Tehran, Iran

mokhtarzakeri365@gmail.com

second question, six key categories including the lack of specialization in the teacher education, financial weakness, inattention, attitudinal weakness, lack of quality and centralization in the teacher education set were identified as the reasons behind the decline of the teacher education system. Among these, the components of the non-specialization in teacher training and inattention to the teacher training set were of the most prominence and the other components were of the next priorities.

Keywords: Qualitative Content Analysis Method, Teacher Training, the Rise of the Teacher Training System, the Decline of the Teacher Training System

افول نظام تربیت معلم، شش مقوله کلیدی شامل عدم تخصص‌گرایی در تربیت معلم، ضعف مالی، بی‌توجهی، ضعف نگرشی، عدم کیفیت‌گرایی، و تمرکزگرایی در مجموعه تربیت معلم؛ مشخص شد. در این بین، مولفه عدم تخصص‌گرایی در تربیت معلم و بی‌توجهی به مجموعه تربیت معلم، دارای بیشترین برجستگی بودند و سایر مولفه‌ها در اولویت‌های بعدی جای گرفتند.

واژگان کلیدی: روش تحلیل محتوای کیفی، تربیت معلم، اوج‌گیری نظام تربیت معلم، افول نظام تربیت معلم.

مقدمه

تربیت معلم، یکی از حوزه‌های بسیار مهم و تأثیرگذار در نظام آموزش عالی هر کشور است که نقشی حیاتی در اصلاح و تقویت بنیادهای توسعه‌ای کشورها ایفا می‌کند. در برخی از کشورهای جهان، سیاست‌های نوینی برای تربیت معلم طراحی شده که منجر به دگرگونی وضعیت آن، از حالت فقر و عقب‌ماندگی به سوی کشوری پیشرو، شده است. این در حالی است که ضمن توجه ناکافی به پژوهش در حوزه تربیت معلم در ایران، سنت‌های تربیت معلم همانند سایر حوزه‌های حیات اجتماعی، در دوسویگی میان سنت و مدرنیته در چالش بوده و تاریخ تربیت معلم ایران گاهی گرایش به واردات و تبعیت محض از سنت‌های تربیت معلم خارجی داشته و گاهی رو به فهم سنت و به‌کارگیری مکاتب سنتی برای تربیت معلم کرده است (خنیفر، ۱۳۹۸). اما آنچه در این میان اهمیت دارد، تحلیل و ارزیابی مؤلفه‌های تأثیرگذار بر تربیت معلم و شناخت نقاط قوت و ضعف این حوزه با تأکید بر ریشه‌های تاریخی است.

در دهه‌های اخیر، نظام تربیت معلم از اولویت ویژه‌ای برخوردار شده است. تقریباً تمام صاحب‌نظران بر نقش و اهمیت این نظام تأکید دارند و اصلاح و تحول آن را یک مأموریت می‌دانند. در ارتباط با تاریخ تربیت معلم در ایران، می‌بایست گفته شود که در تعریف عام: قدمتی به اندازه تاریخ مکتب‌خانه، مدرسه و تعلیم و تعلم دارد. از نخستین روزهای آموزش‌های علمی بشری، یکی از دغدغه‌های دلسوزان این جامعه، تربیت افرادی برای تداوم امر آموزش در جامعه بوده است اما اهمیت دادن به امر تربیت معلمان شایسته در یکصد سال اخیر، از فحوای اسناد و متون اداری کشور قابل دریافت است. قانون اساسی معارف

در آبان ماه سال ۱۲۹۰ش به تصویب رسید و ضمن اعلام اجباری بودن تعلیمات ابتدایی، مدرسه و مکتب را از لحاظ حقوقی، تعریف کرد و سن ورود به مدرسه و انواع مدارس را مشخص نمود و به بسیاری از ابهامات از جمله شرایط تأسیس مدارس غیر دولتی، شرایط مؤسسان و مدیران این‌گونه مدارس، بازرسین مدارس و کیفیت کار آن‌ها، محتوای کتاب‌های درسی و... پاسخ داد. حکیم‌الملک که وزیر معارف کابینه مستوفی‌الممالک و کابینه‌های علاء‌السلطنه بود به جدّ در صدد تأسیس دارالمعلمین برآمد. وزیران بر اثر پافشاری وی در تاریخ ۱۳۳۵ ق. با طرح تشکیل دارالمعلمین موافقت کردند و دوازده هزار تومان به این کار اختصاص دادند. نظامنامه اساسی دارالمعلمین تنظیم یافت، اما کابینه علاء‌السلطنه سقوط کرد و حکیم‌الملک به اجرای این خدمت بزرگ کامیاب نشد تا این‌که نوبت به وزیری معارف نصیرالدوله ب‌دیر رسید و او پس از اینکه نظامنامه اساسی دارالمعلمین را به تصویب شورای معارف رساند در اول صفر ۱۳۳۷ قمری برابر با ۱۲ عقرب (آبان) ۱۲۹۷ شمسی، این مرکز معتبر فرهنگی را گشود. (یغمائی، ۱۳۷۵، ص. ۱۳۴). از این تاریخ بود که در آموزش و پرورش کشور، معلمان آموزش دیده در کلاس درس به تدریس پرداختند.

نخستین مرکز تربیت معلم در ایران دارای دو شعبه ابتدایی و عالی بود. دوره تحصیلی در دوره ابتدایی سه سال و شرط ورود به آن داشتن گواهینامه ششم ابتدایی بود. دارالمعلمین مرکزی مدرسه‌ای بود دولتی و مجانی تحت نظارت وزارت معارف که برای تعلیمات ابتداییه و حد معینی از تعلیمات متوسطه، معلم تربیت می‌کرد و به این ترتیب شامل دو بخش بود. یکی شعبه ابتدایی و دیگری شعبه عالی. مدت تحصیل در شعبه عالی چهار سال تعیین شده بود. در ۱۹ اسفندماه ۱۳۱۲ش قانون تأسیس دانشسراهای مقدماتی به تصویب رسید. در این قانون دولت مکلف شد که از اول فروردین ۱۳۱۳ به مدت پنج سال، ۲۵ باب دانشسرای مقدماتی و یک باب دانشسرای عالی دختران در تهران تأسیس و دانشسرای عالی پسران را تکمیل کند. مجوز تأسیس «دارالمعلمین عالی» را در سال ۱۳۰۸ شمسی اعلام کرد. مدت تحصیل در این مرکز سه سال تعیین شده بود. در کنار این مراکز به منظور تأمین نیروی انسانی در رشته‌های علمی، فنی و علوم تربیتی، قانون «اعزام محصل به خارج از کشور» در سال ۱۳۰۷ شمسی تصویب گردید. براساس این قانون، ۳۵ درصد از دانشجویان اعزامی می‌بایست در رشته معلمی تحصیل کنند (صافی، ۱۳۹۸، ص. ۱۱-۴۳). با تأسیس دارالمعلمین، دارالمعلمیات و دانشسراهای مقدماتی، مراکز تربیت معلم در اشکال گوناگون

شروع به کار نموده و معلمین مورد نیاز مراکز آموزشی جدید را تأمین نمودند. در ارتباط با تاریخ تربیت معلم در سطح استان هرمزگان بایست گفت، در سال ۱۳۲۳ش، رئیس وقت اداره فرهنگ؛ محمود پزشکی، به منظور تأمین آموزگار مورد نیاز شهر و روستاها به تاسیس کلاس کمک آموزگاری مبادرت ورزید. طبق حکم وزارت فرهنگ، در اجرای ماده واحده مصوب نهم مهرماه ۱۳۲۳ با اجرای قانون تعلیمات اجباری، تلگرافی به ادارات فرهنگ شهرستان‌های مختلف از جمله بندرعباس صادر و دستور داده شد از اول آبان ماه نسبت به تاسیس کلاس‌های کمک آموزگاری اقدام نمایند. کلاس مذکور با ۹ نفر دانش‌آموز که دارای مدرک ششم ابتدایی بودند، ضمیمه دبستان جاوید شد و به وسیله استادانی همچون محمود پزشکی، یدالله نخعی، رضا سعید عادل و آقای شریف، کار آموزش کمک آموزگاران انجام می‌پذیرفت (کمالی‌زاده، ۱۳۹۷، ص. ۲۷۸).

در سال ۱۳۴۱ بر اساس مجوز شماره ۱۵۹۲ مورخه ۱۳۴۱/۷/۱۷ وزارت آموزش و پرورش، دوره‌ای به نام کالج تربیت معلم یک ساله به شیوه‌ای خاص برای تأمین و تربیت تعدادی معلم برگزار گردید (کمالی‌زاده، ۱۳۹۷، ص. ۱۹۶). دانشسرای مقدماتی پسران در بندرعباس در سال ۱۳۴۳ تاسیس شده است. مدیریت این مرکز بر عهده جناب آقای رحیم امیری زرنندی بوده است. این مرکز آموزشی زیر نظر وزارت آموزش و پرورش وقت و اداره کل آموزش و پرورش بنادر و جزایر دریای عمان اداره می‌شد. سپس به تدریج دانشسراهای روستایی، مراکز تربیت معلم، دانشسراهای سه و چهارساله و مجتمع پیامبر اعظم و نهایتاً در دهه ۹۰، دانشگاه فرهنگیان در استان تاسیس شد تا به امر خطیر تربیت معلم در این استان بپردازد. یکی از مسائلی که نظام تربیت معلم با آن مواجه است، نبود پژوهشی مناسب در ارتباط با دلایل موفقیت و شکست نظام تربیت معلم در بستر تاریخی آن در سطح کشور است. در مطالعات تاریخی مربوط به استان هرمزگان نیز اگرچه گاه به ضرورت و به هنگام سخن گفتن از شخصیت‌های ادبی و فرهنگی منطقه به حوزه فعالیت آنان نیز اشاره شده و یا از مدارس نوین سخن گفته شده است، اما به جرأت می‌توان گفت تاکنون تحقیق مستقل و مفصلی در باب تربیت معلم استان انجام نشده است. در حقیقت صرف نظر از اشاراتی مختصر که در کتاب‌های محققان عرصه تعلیم و تربیت به شیوه‌های تربیت معلم در کشور مشاهده می‌شود، پژوهش جامعی مشتمل بر همه عناصر و مولفه‌های تربیت معلم انجام به اجرا در نیامده است. در ادامه به برخی از پژوهش‌هایی که در زمینه تربیت معلم صورت

پذیرفته اما بر موضوعی محدود و خاص تمرکز و تاکید داشته‌اند، اشاره می‌شود.

یارمحمدیان و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی که با هدف تبیین انتشار بازنگری بومی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان براساس تجارب زیسته اساتید انجام شده است، ۳۷۹ کد مفهومی استخراج کردند که بیانگر تجارب اساتید در شناسایی مراحل تدوین مدل بومی بازنگری برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان بود. در زمینه مقدمات بازنگری بومی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان، سه مؤلفه اصلی و هفت زیرمؤلفه دسته‌بندی شدند.

یافته‌های پژوهش خروشی و همکاران (۱۳۹۹) نشان داد که مشکلات درس کارورزی را می‌توان در دو بُعد «برنامه درسی» و «اجرای آن» دسته‌بندی کرد. طبق نتایج این پژوهش، بیشترین مشکلات در بُعد برنامه درسی، در مؤلفه اهداف برنامه درسی کارورزی: نگاه آرمان‌گرایانه و هدف‌گذاری‌های شخصی؛ در مؤلفه محتوا: نگذراندن دروس پیش نیاز توسط دانشجو؛ در مؤلفه راهبردهای یاددهی یادگیری: عدم آشنایی بعضی از مدرسین کارورزی با شیوه پژوهش‌های کیفی؛ و در مؤلفه ارزشیابی: عدم هماهنگی لازم در شیوه ارزشیابی است. خسروی و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان بررسی وضعیت موجود برنامه درسی قصد شده آموزش ابتدایی از منظر دانش فن‌آوری نشان دادند که برنامه درسی حاضر، از منظر دانش‌های معلمی بر مبنای الگوی قدیمی شولمن طراحی شده است. چون موضوعات مربوط به دانش فن‌آوری، جزء شایستگی محتوای پداگوژی بیان شده، به دانش فن‌آوری به عنوان یکی از انواع شایستگی به صورت واحدهای تئوری و عملی و به صورت آنالوگو دیجیتال، همچنین به تلفیق فن‌آوری با محتوا و پداگوژی و یکپارچه‌سازی این سه، توجه نشده است. بنابراین از ظرفیت برنامه درسی برای آموزش دانش فن‌آوری به خوبی استفاده نشده و براساس الگوی TPACK ناقص است.

آقاحسینی و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان تحلیل محتوای برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان از نظر توجه به مؤلفه‌های حرفه‌ای‌گری نشان دادند که در برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی: به حوزه‌های برنامه‌ریزی و آماده‌سازی، محیط کلاس درس، آموزش، مسئولیت‌های حرفه‌ای به طور متوازن توجه نشده است. هم‌چنین، مؤلفه‌های ایجاد محیطی همراه با احترام و حمایت، ثبت و نگهداری دقیق سوابق، آگاهی استفاده از منابع، به‌کارگیری فنون پرسشگری و مباحثه مورد توجه قرار نگرفته است.

امینی و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان ارزیابی ویژگی‌های کاریزماتیک اساتید و نقش آن در برنامه‌داری درسی تجربه‌شده دانشجویان دانشگاه فرهنگیان نشان دادند که اساتید مورد پژوهش از نظر کاریزما، از ویژگی‌های رفتاری و توانمندی‌های علمی و تخصصی برخوردار بودند، اما روحیه شوخ‌طبعی و مهارت‌های تدریس لازم را نداشته و در این خصوص نتوانسته بودند بر روی دانشجویان تأثیر بگذارند. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه بیانگر آن بود که کاریزمای اساتید دانشگاه فرهنگیان نقش معناداری در تبیین برنامه‌داری درسی تجربه‌شده توسط دانشجویان در هر سه بعد شناختی، عاطفی و مهارتی دارد. در نهایت نتایج پژوهش نشان داد که اساتید دارای ویژگی‌های کاریزماتیک می‌توانند به بهبود برنامه‌ریزی درسی تجربه‌شده در تمامی ابعاد و در نتیجه به رشد و توسعه بیشتر دانشجویان کمک کنند. صفرنواده و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان تجربه زیسته دانشجویان معلمان دانشگاه فرهنگیان از برنامه جدید کارورزی تربیت معلم ایران بیان می‌کنند که برنامه جدید کارورزی دارای اثربخشی بوده و توانسته است، رضایت دانشجویان را کسب کند، شایستگی آنان را افزایش دهد و به شکل‌گیری هویت معلمی آنان، کمک نماید. با وجود این، اجرای برنامه کارورزی با مسائلی از جمله، ضعف آموزش کارگزاران مواجه است، ولی می‌تواند اعتلا یابد.

نتایج حاصل از مطالعه نظری عطاران و همکاران (۱۳۹۸) با عنوان طراحی و اعتباربخشی الگوی بازنگری برنامه درسی تربیت معلم در ایران نشان داد که الگوی بازنگری برنامه درسی تربیت معلم در ایران می‌تواند در چهار وجه هویتی (تبعیت از دانش برنامه‌ریزی، پذیرش اصل تغییر، عملی کردن تربیت حرفه‌ای و اهمیت سلسله مراتب) و در سه سطح تصمیم‌گیری فراکلان، کلان و خرد مطرح شود. بر اساس الگوی پیشنهادی پژوهش حاضر، هفت گام بازنگری برنامه درسی تربیت معلم ایران عبارت‌اند از: تعیین وضعیت موجود، بازاندیشی در خط‌مشی‌های موجود و تعیین استانداردهای برنامه درسی تربیت معلم ایران، اقدام به بازنگری، امکان‌سنجی اجرای برنامه درسی بازنگری شده، مصوب‌سازی، توزیع برنامه درسی بازنگری شده و نظارت بر کیفیت و به‌روزرسانی برنامه درسی بازنگری شده.

تلخایی و همکاران (۱۳۹۸) در مقاله‌ای با عنوان تبیین مولفه‌های برنامه درسی تربیت معلم بر مبنای نظریه شناخت موقعیتی بیان می‌کنند که مدل تجویزی برنامه درسی تربیت معلم در قالب راهبردهای یاددهی و یادگیری قابل ارائه است. یافته‌های پژوهش حاضر در ذیل مولفه‌های هدف، فرصت‌های یاددهی-یادگیری، راهبردهای یادگیری و ارزشیابی

دسته‌بندی شده است. در بخش اهداف به چهار هدف، انتقال دانش کاربردی و مستحکم به فراگیران، ساخت اجتماعی معنا، تربیت معلم حرفه‌ای، کارا و مولد، و شکل‌دهی هویت حرفه‌ای فراگیران اشاره شد. فرصت‌های یادگیری به مواردی چون انجام فعالیت‌های اصیل، گفتمان، روایت‌پردازی، سناریو سازی، طراحی و تصویرسازی از ادراک حرفه‌ای خود پرداخته است. فرصت‌های یادگیری در بطن دو راهبرد یادگیری کارورزی شناختی و جوامع عمل تحقق اهداف مورد نظر را محقق می‌سازد. در نهایت، ارزشیابی معتبر و اصیل جهت ارزیابی برنامه درسی طراحی شده پیشنهاد داده شد.

یافته‌های پژوهش خروشی و همکاران (۱۳۹۷) با عنوان تبیین شیوه‌های ارزشیابی از شایستگی‌های موردانتظار از دانشجومعلم در برنامه درسی تربیت معلم شایسته‌محور نشان می‌دهد که مدل مفهومی ارزشیابی شایستگی‌های موردانتظار از دانشجومعلم در برنامه درسی تربیت معلم شایسته‌محور در قالب سه مضمون و شش مولفه حاصل شد. بر این اساس، لزوم تدوین برنامه درسی مناسب به منظور تربیت معلم شایسته و ایجاد نظام آموزشی کارآمد به همراه شیوه‌های مناسب ارزشیابی از شایستگی‌های معلم، خاطرنشان می‌گردد.

سلیمی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان واکاوی وضعیت دانشگاه فرهنگیان بر حسب تجارب زیسته دانشجومعلم؛ به‌ویژه حوزه برنامه درسی و سرفصل‌ها، یک مطالعه آمیخته انجام دادند. براساس نتایج حاصل‌شده در بخش کیفی، وضعیت آسیب‌پذیری دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه دانشجومعلم، در هفت طبقه توصیفی گنجانده شده که عبارتند از: وضعیت آموزشی، کارکرد پژوهشی، پتانسیل‌های نیروی انسانی، حوزه فضا و تجهیزات، حوزه مالی و اداری، برنامه درسی و سرفصل‌ها، و سازوکارهای ورودی، فرایندی و خروجی.

زارع صفت (۱۳۹۶) در پژوهشی با عنوان واکاوی تجربه‌های زیسته کارورزی در دانشگاه فرهنگیان، نشان داد که مسائل برنامه درسی کارورزی در شبکه‌ای از مقولات قرار می‌گیرند. در بخش اساتید راهنمای کارورزی، چهار مقوله شناختی، نگرشی، سازمانی و تعاملاتی؛ در بخش معلمان راهنما، سه مقوله سازمانی، نگرشی و تعاملاتی؛ در بخش کارورزان پنج مقوله شناختی، عاطفی، نگرشی، رفتاری، تعاملاتی، و مقوله سایر مسائل؛ تدوین گردیده است.

مهدوی‌هزاوه و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهشی با عنوان طراحی الگوی برنامه درسی تربیت معلم دوره ابتدایی، هم‌سو با سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش، پنج اصل را معرفی کردند: اصل آزادی خردمندانه، تدریج و تعالی مرتبتی، سندیت و مرجعیت مریبان،

کسب شایستگی‌ها، و رویارویی و تجربه. در نهایت، مؤلفه‌های برنامه‌های درسی تربیت معلم دوره ابتدایی؛ شامل غایت اصلی، اهداف، محتوا، روش، نقش استاد، ارزشیابی، جو، زمان، مکان، و ارتقا و بازنگری برنامه، تعیین گردید.

در مقام جمع‌بندی این بخش، بررسی پیشینه پژوهش در ارتباط با تربیت معلم نشان می‌دهد که علیرغم مطالعاتی که درخصوص تدوین و ارزیابی برنامه‌های درسی کارورزی، سیر تحول برنامه‌های درسی، مؤلفه‌های الگو و برنامه‌های مطلوب درسی، شیوه‌های ارزشیابی، و نظام ارزیابی برنامه‌های درسی تربیت معلم صورت گرفته است؛ اما هم‌چنان خلا پژوهشی درخصوص روند اوج‌گیری و افول نظام آموزشی و تربیتی این نهاد معلم‌ساز و فرهنگ‌آفرین حس می‌شود. از این رو، هدف اصلی این پژوهش، بررسی و تحلیل روند اوج‌گیری و افول نظام تربیت معلم در بستر تاریخی و پاسخگویی به این سوال‌ها است که:

۱. دلایل موفقیت نظام تربیت معلم در بستر تاریخی کدامند؟
۲. دلایل افول نظام تربیت معلم در بستر تاریخی چیست؟

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش، در قالب پارادایم کیفی و در چارچوب طرح پدیدایشی انجام شده است؛ زیرا مؤلفه‌ها، از پیش مشخص نیست و محقق خود به استخراج مؤلفه‌ها می‌پردازد (Maykut & Morehouse, 1994). جامعه پژوهشی تمامی مدیران تربیت معلم استان از سال ۱۳۴۳ تاکنون بوده است که ۱۵ نفر آن‌ها، با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند به عنوان نمونه پژوهشی انتخاب شده‌اند که مشخصات جمعیت شناختی نمونه مورد مطالعه در جدول ۱ گزارش شده است. پژوهشگر، از اصل نمونه‌گیری با حداکثر تنوع و رعایت اصل اشباع‌شدگی استفاده کرده است. رویکرد تجزیه و تحلیل داده‌ها، توصیفی - تفسیری است که مستلزم حدودی از تفسیر و پیش‌از آن، انتخاب اطلاعات می‌باشد.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت شناختی گروه نمونه

متغیر	تعداد	درصد
جنسیت		
مرد	۱۰	۶۶/۶

۳۳/۳	۵	زن
		میزان تحصیلات
۶۶/۶	۱۰	لیسانس
۲۶/۶	۴	فوق لیسانس
۶/۶	۱	دکتری
		سن
۶/۶	۱	زیر ۵۰ سال
۹۳/۳	۱۴	بالای ۵۰

روش جمع‌آوری داده‌ها در این پژوهش، مصاحبه عمیق است که در آن، داده‌ها در محیط طبیعی جمع‌آوری می‌شود. در پژوهش کیفی، پژوهشگر هم به‌عنوان گردآورنده داده‌ها و هم به‌عنوان گوینده معنای داده‌ها ایفای نقش می‌کند (Maykut & Morehouse, 1994).

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها در این پژوهش، روش تحلیل استقرایی است. در روش استقرایی، پژوهشگر با مقایسه مستمر داده‌ها، به ساخت مفاهیم اقدام می‌کند. به این صورت که، پس از نوشتن متن مصاحبه و داده‌های حاصل از مشاهده مستقیم، با نگاه اجمالی به داده‌ها، زمینه سازواری داده‌ها و ساخت مفاهیم ایجاد می‌شود و همزمان با ساخت مفاهیم، نکات کلیدی مرتبط با موضوع پژوهش به شیوه کدگذاری باز از متن مصاحبه‌ها استخراج و کدهای مربوط به هر نکته مشخص می‌شوند. در مرحله بعد با کنار هم قرار دادن نکات کلیدی و مقایسه مستمر داده‌ها، مفاهیم اولیه و به‌طور همزمان مقوله‌های اولیه شکل می‌گیرند. سپس با استفاده از روش کدگذاری محوری، مقوله‌های اصلی مشخص می‌شوند. در مرحله نهایی، پژوهشگر با استفاده از شیوه کدگذاری انتخابی به استخراج مقوله‌های اصلی و مفهوم‌پردازی اقدام می‌کند (Maykut & Morehouse, 1994).

در این پژوهش، به‌منظور اعتبارسنجی پژوهش، از روش مسیر ممیزی استفاده شده است. در روش مسیر ممیزی، محقق مسیری را که در طول پژوهش، طی کرده، به‌صورت مرتب و ترتیب زمانی ثبت می‌کند. برای افزایش اعتبار پژوهش، سوال‌های مصاحبه و مولفه‌های حاصل از تحلیل و بررسی مصاحبه‌ها، پس از اعمال نظر پنج نفر از صاحب‌نظران و خبرگان عرصه تربیت معلم کشور، با بهره‌گیری از روش دلفی، جمع‌بندی و اصلاحات لازم صورت گرفت. به‌منظور پایایی و اعتباریابی یافته‌ها و نتایج نوشتار، ضریب توافق

نمره‌گذاران برای مولفه‌های به دست آمده، صورت گرفت. هم‌چنین نتایج پژوهش به مشارکت‌کنندگان (مصاحبه شونده‌گان) در پژوهش ارائه و با پرسش درباره صحت یافته‌ها، اطمینان‌پذیری و باورپذیری یافته‌ها حاصل گردید.

یافته‌های پژوهش

در پاسخ به پرسش اول پژوهش، درخصوص دلایل موفقیت نظام تربیت معلم در بستر تاریخی، با تحلیل انجام‌گرفته بر روی متن مصاحبه‌ها، پس از سه مرحله کدگذاری، داده‌های زیر حاصل شد. در این راستا، ابتدا کدهای محوری براساس کدهای باز مستخرج از متن مصاحبه، استنباط و استخراج گردید که در جدول ۲ گزارش شده است.

جدول ۲. کدهای باز مستخرج از متن مصاحبه‌ها

کد	کدهای باز مستخرج از متن مصاحبه	کد محوری
۱ان ^۱	- بر عملگرایی در حوزه‌های مختلف تأیید ویژه‌ای وجود داشته است.	
۱ن۶م	- جریان تدریس در تربیت معلم، ماهیت عملی و	تاکید بر عمل‌گرایی
۳ان ^۲ م	تجربی داشته است. - تلفیق تجربه و آموزش نظری وجود داشته است.	
۲ان ^۲ م	- کلیه کادر آموزشی و اداری با دلسوزی و تعهد تمام کار می‌کردند.	
۱ن۵م	- بالا بودن تعهد کاری و تحصیلی وجود داشت.	
۲ن۶م	- یادگیری برای استادان و دانشجویان مهم بود.	
۲ان ^۸ م	- روابط، از روی تعهد و دلسوزی بوده است.	تعهد کاری و تحصیلی
۳ن۹م	- مدرسان تمام داشته‌هایشان را در اختیار دانشجو قرار	
۲ان ^{۱۴} م	می‌دادند.	
۲ان ^{۱۵} م	- مدیران افرادی دلسوز و متعهد بودند.	
	- جدیت در کار وجود داشت.	

۱. منظور از «ان» اولین کد باز از اولین متن مصاحبه هست. حرف م اشاره به متن مصاحبه و شماره مربوط به آن و حرف ن اشاره به کد باز و شماره مربوط به آن دارد.

کد محوری	کدهای باز مستخرج از متن مصاحبه	کد
	- بالا بودن انگیزه کاری و تحصیلی	۳ان۳م
	- ایجاد نیاز و انگیزش از سوی مراکز تربیت معلم	۳ن۶م
	- یک علاقه و خواست درونی در داوطلبان معلمی وجود داشت	۲ن۷م
انگیزه کاری و تحصیلی	- ایجاد علاقه مندی در دانشجومعلمیان	۳ن۹م
	- علاقه در وجود کارکنان و دانشجویان	۲ان۱۱م
	- وجود علاقه در دانشجویان	۱ان۱۴م
	- کادر اداری و آموزشی برای دانشجویان الگو بودند.	۱ن۲م
اسوه بودن کادر آموزشی و اداری	- اساتید برای دانشجویان الگو بودند.	۳ن۳م
	- تاکید بر تربیت الگوهای واقعی برای جامعه.	۲ن۵م
	- الگو بودن مدرس و همه کارکنان برای دانشجویان	۴ن۸م
کیفی‌گرایی در آموزش و پرورش	- اولویت مفهوم تربیت بر آموزش صرف	۲ن۲م
	- کیفی بودن مقوله آموزش و پرورش	۲ن۴م
	- تاکید مدیران بر کیفیت به جای کمیت بوده است.	۳ن۲م
اولویت‌دار بودن کیفیت بر کمیت	- تاکید بر باسواد بارآوردن دانشجویان	۳ن۹م
	- تاکید بر تربیت معلم کارا	۱ان۱۰م
	- تاکید بر تحلیل‌گر بارآوردن دانشجومعلمیان	۳ان۱۵م
	- روابط انسانی خوب بین اساتید و کارکنان و دانشجویان وجود داشته است.	۱ن۳م
روابط انسانی مثبت	- تاکید بر حفظ احترام متقابل بوده است.	۲ان۱۳م
	- روابط صمیمی غیررسمی وجود داشته است.	۴ان۱۴م
	- وجود فضای صمیمانه و از روی لذت کارکردن	۵ان۱۵م

کد محوری	کدهای باز مستخرج از متن مصاحبه	کد
گزینش دقیق اساتید و دانشجویان	-گزینش دانشجو به شکل دقیق	۲ن۳م
	-گزینش بهترین دانشجویان و استادان مدنظر باشد.	۳ن۱۲م
	-نظام انتخاب دقیق استاد ودانشجو	۵ن۱۳م
	-تاکید بر جوانب مختلف دانشجویان در فرایند انتخاب	۶ن۱۳م
	- نحوه انتصاب مدرس سختگیرانه باشد.	۵ن۱۴م
	-انتخاب مدرسان خوب صورت گیرد.	۶ن۱۴م
	- حذف مدرسان نازکارآمد	۶ن۱۵م
نظام نظارتی قوی	- وجود نظارت محکم بر مجموعه	۷ن۱۵م
	- توجه ویژه به مسائل آموزشی و انضباطی	۱ن۴م
	- نظارت دقیق	۴ن۶م
	- نظارت دقیق بر کارها	۵ن۷م
پیروی از نظام برنامه‌ای	- اجرای دقیق برنامه‌های اعلامی از سوی مراکز تربیت معلم	۴م۹م
افزایش واحدهای درسی مربوط به آموزش روابط انسانی	- افزایش واحدهای درسی مرتبط با روابط انسانی،	۱ن۱۵م
	- افزایش درس‌های مرتبط با روابط انسانی.	۵ن۶م
به‌روز بودن اساتید	- اساتید مرتبط خود را به‌روز می‌کردند.	۳ن۱۴م
	- مدیران، افراد باسواد بودند.	۶ن۶م
	- استفاده از بهترین و مجرب‌ترین استادها	۲ن۱۵م
تاکید بر تدریس عملی در درس کارورزی	- برنامه کارورزی در همه دوره‌ها محوریت داشته است.	۸ن۱۵م
	- تاکید بر اجرای دقیق برنامه درسی کارورزی	۱ن۷م
	- اجرای دقیق برنامه کارورزی	۲ن۱۲م
برنامه‌ریزی دقیق کلاسی	- برنامه‌ریزی دقیق برنامه کلاسی در طول هفته با	۳ن۱۳م
	پراکندگی مناسب	۴ن۱۲م
	- برنامه‌محور بودن جریان آموزش	۴ن۱۳م

کد	کدهای باز مستخرج از متن مصاحبه	کد محوری
۲۰۹م	- بهره‌گیری از کادر متخصص در تدوین برنامه درسی	وجود کادر متخصص در تدوین برنامه درسی
۲۱۰م	- قانون‌گرایی و بی‌طرفی	قانون‌مداری
۳۱۰م	- انضباط و برنامه کاری مشخصی وجود داشته باشد. - همه جهادی کار می‌کردند.	انضباط کاری
۱۱۱م	- با وجود کمبود امکانات، صدای اعتراضی شنیده نمی‌شد و همه با تمام توان کار می‌کردند.	جهادی کار کردن
۹۱۵م	- مدیران افراد منصف و صادقی بودند.	اخلاق‌مداری
۵۱۱م	- همراهی همه کادر دانشگاه در تربیت دانشجومعلمیان	اتحاد و همدلی در مدیریت
۶۱۳م	- همدل بودن تمام ساختار در جهت اهداف	
۱۱۲م	- ارزش‌های اسلامی و انقلابی مورد توجه بوده‌اند. - تعاملات بین مدیریت، کارکنان و دانشجویان	تاکید بر ارزش‌های ملی
۵۱۲م	- مدیریت همراه با تعامل	
۷۱۲م	- شورای تربیت معلم فعال بود.	تعامل عوامل دخیل در تربیت معلم
۸۱۳م	- بهره‌گیری از نهادهای حاضر در سطح منطقه در مدیریت	
۷۱۴م	- تصمیمات گروهی صورت می‌گرفت.	
۱۰۱۵م	- توجه به مسائل آموزشی و فرهنگی و رفاهی تربیت معلم بطور همزمان	توجه همزمان به ابعاد مختلف تربیت دانشجومعلمیان
۸۱۲م	- تربیت همه جانبه معلم	
۹۱۳م	- توجه به ابعاد چندگانه فراگیران	
۱۰۱۳م	- پیگیری و مطالبه‌گری در همه زمینه‌ها	پیگیری و مطالبه‌گری
۱۱۱۳م	- وجود نظام آموزشی غیررسمی در ساعات غیردرسی	وجود نظام آموزش شبانه‌روزی
۸۱۴م	- آموزش شبانه‌روزی به دانشجویان	

کد	کدهای باز مستخرج از متن مصاحبه	کد محوری
۹۱۴م	- برگزاری مسابقات و تقدیرهای مختلف	تقدیر از فعالان تربیت معلم
۱۰۱۴م	- به مسئولان استانی تربیت معلم اختیارات لازم داده می‌شد.	دادن اختیارات لازم به واحدهای استانی
۱۱۱۵م	- اخلاقیت در مدیریت	اخلاقیت در کار
۱۲۱۵م	- وجود فضای آزادانه در تربیت معلم	وجود فضای آزادانه در تربیت معلم
۱۳۱۵م	- بهادادن به دانشجویان - بر ارزش‌های اسلامی و انقلابی در تربیت معلم بعد از پیروزی انقلاب تاکید جدی صورت گرفت.	تاکید بر ارزش‌های ملی

همان‌گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، تعداد ۳۰ کد محوری مربوط به دلایل موفقیت نظام تربیت معلم در بستر تاریخی احصا گردید.

در ادامه، پژوهشگر براساس اصل استقرا و با شناسایی تفاوت‌ها و شباهت‌ها بین کدهای محوری که در مرحله قبل به دست آمده بودند، اقدام به کدگذاری گزینشی کرده است که شرح آن در جدول ۳ آمده است

جدول ۳. کدگذاری گزینشی مربوط به دلایل موفقیت نظام تربیت معلم در بستر تاریخی

کدهای محوری	کدهای گزینشی
تاکید بر عمل‌گرایی	
تاکید بر تدریس عملی در درس کارورزی	عمل‌گرایی در حوزه تربیت معلم
کار جهادی	
تعهد کاری و تحصیلی	
پیگیری و مطالبه‌گری	مسئولیت‌پذیری مجموعه تربیت معلم
انگیزه کاری و تحصیلی	
تقدیر کردن از فعالان در تربیت معلم	انگیزه‌مند بودن مجموعه تربیت معلم
اسوه بودن کادر آموزشی و اداری	
تاکید بر ارزش‌های ملی	الگو بودن مجموعه عوامل تربیت معلم

روابط انسانی مثبت	روابط انسانی سالم در تربیت معلم
اخلاق مداری	
افزایش واحدهای درسی مربوط به آموزش روابط انسانی	
کیفی‌گرایی در تربیت دانشجومعلم	
اولویت‌دار بودن کیفیت بر کمیت	کیفی بودن مجموعه تربیت معلم
به روز بودن اساتید	
خلاقیت در مدیریت	
وجود نظام آموزش شبانه‌روزی	
گزینش دقیق اساتید و دانشجویان	وجود نظام نظارتی کارا و اثربخش
وجود نظام گزینشی قوی	
برنامه ریزی دقیق کلاسی	
وجود کادر متخصص تدوین برنامه درسی	برنامه‌مند بودن مجموعه تربیت معلم
انضباط کاری	
پیروی از نظام برنامه‌ای اعلامی	
قانون مداری	عدالت محور بودن مجموعه تربیت معلم
دادن اختیار لازم به واحدهای استانی	
اتحاد و همدلی در مدیریت	وحدت‌گرایی و نگاه همه‌جانبه‌نگر در مجموعه تربیت معلم
توجه همزمان به ابعاد مختلف تربیت دانشجومعلم	
تعالی عوامل دخیل در تربیت معلم	مدیریت تعاملی در مجموعه تربیت معلم

داده‌های مندرج در جدول ۳، بیانگر این است که یازده مقوله عمل‌گرایی در حوزه تربیت معلم، مسئولیت‌پذیری مجموعه تربیت معلم، انگیزه‌مند بودن مجموعه تربیت معلم، الگو بودن مجموعه عوامل تربیت معلم، روابط انسانی سالم در تربیت معلم، کیفی بودن مجموعه تربیت معلم، وجود نظام نظارتی کارا و اثربخش، برنامه‌مند بودن مجموعه تربیت معلم، عدالت محور بودن مجموعه تربیت معلم، وحدت‌گرایی و نگاه همه‌جانبه‌نگر در مجموعه تربیت معلم، و مدیریت تعاملی در مجموعه تربیت معلم؛ دلایل موفقیت نظام تربیت معلم در بستر تاریخی هستند. سه مولفه کیفی بودن مجموعه تربیت معلم، عمل‌گرایی در حوزه

تربیت معلم، و برنامه مند بودن مجموعه تربیت معلم؛ بیشترین برجستگی را در این بین دارا هستند و سایر مقولات در درجات بعدی اهمیت قرار می‌گیرند.

در پاسخ به پرسش دوم پژوهش، درخصوص دلایل افول نظام تربیت معلم در بستر تاریخی، با تحلیل انجام‌گرفته بر روی متن مصاحبه‌ها، پس از سه مرحله کدگذاری، داده‌های زیر حاصل شد. در این راستا، ابتدا کدهای محوری براساس کدهای باز مستخرج از متن مصاحبه‌ها، استنباط و استخراج گردید که در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴. کدهای باز مستخرج از متن مصاحبه‌ها

کد	کدهای باز مستخرج از متن مصاحبه	کد محوری
۲۱نم	- مشکلات زیرساختی وجود دارد	مشکلات زیرساختی و اعتباری
۳۲نم	- کم بودن اعتبارات در تربیت معلم	
۵۲نم	- کمبود تجهیزات و مشکلات ساختاری	
۴۲نم	- وجود مشکلات تجهیزاتی و رفاهی	
۶۵نم	- عدم اختصاص منابع مالی	
۱۷نم	- مشکلات سخت افزاری و کمبود منابع فیزیکی	مشکلات زیرساختی و اعتباری
۵۱۵نم	- مشکلات رفاهی دیده می‌شود.	
۱۳نم	- کم بودن استاد متخصص	
۱۱۴نم	- کمبود کادر اداری کارا	کمبود نیروی انسانی متخصص
۱۵نم	- افراد شاغل در بدنه تربیت معلم همواره مشکلات معیشتی را تجربه کرده‌اند	
۴۱۱نم	- اکثرا با مشکلات معیشتی درگیرند.	وجود مشکلات معیشتی
۷۵نم	- به مراکز تربیت معلم همواره کم توجهی شده است.	
۴۵نم	- تربیت معلم در حوزه آموزشی با مشکلات برنامه‌ای متعددی درگیر بوده است.	
۲۱۵نم	- وجود مشکلات برنامه‌ریزی در حوزه‌های مختلف	نبود برنامه‌ریزی دقیق

۳۷م	- به جذب نیروهای بومی در مراکز تربیت معلم بجز دوره دانشسراها، کم توجهی صورت گرفته است	کم توجهی به بومی گرایی در جذب دانشجو
۷۱۱م	- به جای نگاه سرمایه‌ای، همواره به تربیت معلم به‌ویژه در سه دهه اخیر نگاه هزینه‌ای شده است.	نگاه هزینه‌ای به تربیت معلم
۳۱۳م	- کمیت در موارد زیادی جای کیفیت را گرفته است.	توجه به کمیت بجای کیفیت
۲۷م	- مراکز تربیت معلم را به عنوان محل استخدام و نه تربیت نیروی انسانی آموزشگر جامعه تلقی کرده‌اند.	تبدیل شدن تربیت معلم به بنگاه استخدامی
۱۸م	- سازمان مرکزی تربیت معلم اختیارات کمی به واحدهای استانی داده است.	تمرکزگرایی شدید در حوزه سازمان مرکزی
۱۱۰م	- منابع و امکانات پژوهشی در دانشگاه کم است	ضعف در منابع کتابخانه‌ای و پژوهشی
۳۱۱م	- حاشیه‌روی و عدم تمرکز بر وظایف اساسی	نبود تمرکز کافی بر اصل تربیت معلم
۱۱۲م	- همراهی لازم در حل مشکلات تربیت معلم دیده نمی‌شود	عدم همکاری مسئولین استانی در پیشبرد اهداف تربیت معلم

همان‌گونه که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، تعداد ۱۴ کد محوری مربوط به دلایل افول نظام تربیت معلم در بستر تاریخی احصا گردید.

در ادامه، پژوهش‌گر براساس اصل استقرا و با شناسایی تفاوت‌ها و شباهت‌ها بین کدهای محوری که در مرحله قبل به دست آمده بودند، اقدام به کدگذاری گزینشی کرده که شرح آن در جدول ۵ آورده شده است.

جدول ۵. کدگذاری گزینشی مربوط به دلایل افول نظام تربیت معلم در بستر تاریخی

کدهای محوری	کدهای گزینشی
کمبود نیروی انسانی متخصص	
نبود برنامه‌ریزی دقیق	
ضعف در منابع کتابخانه‌ای و پژوهشی	عدم تخصص‌گرایی در تربیت معلم
نبود تمرکز کافی بر اصل تربیت معلم	

مشکلات زیرساختی و اعتباری	ضعف مالی در مجموعه تربیت معلم
وجود مشکلات معیشتی	
کم توجهی به مراکز تربیت معلم از سوی مسئولان	
کم توجهی به بومی‌گرایی در جذب دانشجو	بی توجهی به مجموعه تربیت معلم
عدم همکاری مسئولین استانی در پیشبرد اهداف تربیت معلم	
نگاه هزینه‌ای به تربیت معلم	ضعف نگرشی به مجموعه تربیت معلم
تبدیل شدن تربیت معلم به بنگاه استخدامی	
توجه به کمیت بجای کیفیت	عدم کیفیت‌گرایی
تمرکزگرایی شدید در حوزه سازمان مرکزی	تمرکزگرایی

داده‌های مندرج در جدول ۵ بیانگر این است که شش مقوله کلیدی شامل عدم تخصص‌گرایی در تربیت معلم، ضعف مالی در مجموعه تربیت معلم، بی توجهی به مجموعه تربیت معلم، ضعف نگرشی به مجموعه تربیت معلم، عدم کیفیت‌گرایی و تمرکزگرایی؛ دلایل افول نظام تربیت معلم در بستر تاریخی هستند. در این بین، مولفه عدم تخصص‌گرایی در تربیت معلم و بی توجهی به مجموعه تربیت معلم، دارای بیشترین برجستگی هستند و سایر مولفه‌ها در اولویت‌های بعدی جای می‌گیرند.

نتیجه‌گیری و بحث

در این پژوهش، به‌طورکلی دو سوال اساسی را دنبال کردیم. در پاسخ به پرسش اول درخصوص دلایل موفقیت نظام تربیت معلم در بستر تاریخی، یازده مقوله عمل‌گرایی در حوزه تربیت معلم، مسئولیت‌پذیری مجموعه تربیت معلم، انگیزه‌مند بودن مجموعه تربیت معلم، الگو بودن مجموعه عوامل تربیت معلم، روابط انسانی سالم در تربیت معلم، کیفی بودن مجموعه تربیت معلم، وجود نظام نظارتی کارا و اثربخش، برنامه‌مند بودن مجموعه تربیت معلم، عدالت محور بودن مجموعه تربیت معلم، وحدت‌گرایی و نگاه همه‌جانبه نگر در مجموعه تربیت معلم و مدیریت تعاملی در مجموعه تربیت معلم، احصا گردید.

در تبیین یافته‌های پرسش اول، می‌توان گفت که در طول تاریخ تربیت معلم، هر جایی دست اندکاران امر بر مبنای روحیه جهادی بر عملیاتی کردن قوانین و دستورالعمل‌ها و پیاده‌سازی حوزه‌های نظری به‌ویژه در زمینه روش‌های آموزشی در میدان عمل تمرکز

کرده‌اند، وضعیت تربیت معلم مساعد و رو به رشد بوده است. به‌ویژه تاکید بر برنامه کارورزی همواره موثر واقع شده است. یکی از عوامل بسیار موثر در فضای آموزش عالی به‌ویژه تربیت معلم، تعهد و مسئولیت‌پذیری مسئولین به‌ویژه اساتید بوده است، به طوری که هرجایی که از روی دلسوزی و تعهد درونی و شغلی و با روحیه پیگیری مصرانه و مطالبه‌گرانه و از روی جدیت عمل شده است، دستاوردهای تربیت معلم هم فزونی یافته است. داشتن انگیزه شغلی و تحصیلی همواره شرط پیشبرد امور هست. مطابق با یافته پژوهش پیش‌رو، در مواردی که انگیزه لازم افراد درگیر در تربیت معلم از کادر اداری گرفته تا دانشجومعلم، مورد توجه قرار گرفته است و به علایق و خواست‌های درونی آنها بها داده شده، مثر ثمر واقع گشته است. به‌ویژه در مواردی که تقدیر به شیوه‌های مختلف اعم از مادی و معنوی صورت پذیرفته و کارکنان و دانشجویان به‌نوعی مورد توجه قرار گرفته‌اند، راندمان کاری به شکل قابل توجهی ارتقا یافته است.

نتایج این مطالعه، نشان می‌دهد که اگر به دنبال پیشبرد اهداف والا و رسیدن به موفقیت‌های چشمگیر در تربیت معلم هستیم، باید آگاه باشیم که هر عضو فعالی در حوزه تربیت معلم، از مدیر و مدرس گرفته تا حتی نگهبان درب ورودی و سرپرست‌های خوابگاه، حکم یک الگو و اسوه رفتاری را دارند و همگان باید با دقت نظری بالا عمل کنند، چرا که در سرنوشت معلم شدن دانشجومعلمان موثر می‌افتد. حفظ ارزش‌های ملی، به‌ویژه ارزش‌های اسلامی و انقلابی و هویداسازی مولفه‌های هویت اسلامی ایرانی در رفتار تمامی فعالان در دانشگاه فرهنگیان، می‌بایست به‌عنوان یک اصل رفتاری مورد توجه واقع گردد. مطابق با نتایج پژوهش، داشتن روابط انسانی سالم و پویا و اخلاق‌مداری، شرط موفقیت نظام تربیت معلم است چرا که مسئله اصلی در هر کار جمعی یا سازمانی، ایجاد و نگهداری روابط انسانی پویا و هماهنگ است. از این رو، دغدغه شاغلان در تربیت معلم باید این باشد که چگونه کارکنان و دانشجویان را با هم هماهنگ کنند که با شکل‌گیری یک شبکه درون سازمانی، با یک هدف مشترک، مجموعه تربیت معلم به موفقیت دست یابد. باید توجه داشت که برقراری روابط انسانی و غیررسمی قوی بین کارکنان و شرکت دادن آنها در مسائل سازمان و توجه به حرمت و شان انسانی آنها اساس پیشرفت سازمان است.

برای موفقیت سازمان تربیت معلم، جدا از انجام امور عادی و روزمره، داشتن خلاقیت و بها دادن به کیفیت امور، از یک سو، و انتصاب مدرسان باکیفیت و گزینش دانشجویان

صاحب شایستگی‌های لازم حرفه معلمی، باید با جدیت مورد توجه قرار گیرد. هر سازمانی از جمله دانشگاه فرهنگیان، برای سنجش میزان تحقق اهداف مورد نظر و تشخیص و رفع مسائل احتمالی، نیاز به ساختار نظارتی دقیقی دارد که در این خصوص نتایج پژوهش نشان می‌دهد که هرجا، تربیت معلم در گزینش اساتید و دانشجویان دقیق عمل کرده، موفقیت‌های قابل ملاحظه‌ای نصیب مجموعه تربیت معلم شده است. داشتن برنامه و چشم انداز مناسب آموزشی و تربیتی برای تربیت معلم از یک سو، و رعایت مساوات در کلیه امور از سمت دیگر، مطابق با یافته‌های پژوهش، همواره مقارن با تحقق هرچه وسیع‌تر اهداف مجموعه تربیت معلم بوده است. وجود روحیه همدلی و همکاری صمیمانه و از روی اخلاص در تربیت معلم که یک نهاد انسان‌ساز محسوب می‌شود، شرط موفقیت تربیت معلم در طول تاریخ شکل‌گیری آن بوده است که به‌ویژه در دوره حاضر که مرتب از طرف‌های مختلف، شاهد بی‌مهری‌های متعددی نسبت به دانشگاه فرهنگیان هستیم، لازم است بیش از پیش مورد توجه واقع گردد. نهایتاً مطابق با یافته‌های پژوهش پیش رو، با توجه به این‌که سازمان‌های آموزشی، جزء سازمان‌های باز قلمداد می‌شوند، وجود مولفه مدیریت تعاملی، هم در سطح دانشگاه و هم در ارتباط با نهادهای ذیربط با تربیت معلم، از دلایل اوج‌گیری تربیت معلم هستند.

در پاسخ به پرسش دوم در خصوص دلایل افول نظام تربیت معلم در بستر تاریخی، شش مقوله عدم تخصص‌گرایی در تربیت معلم، ضعف مالی در مجموعه تربیت معلم، بی‌توجهی به مجموعه تربیت معلم، ضعف نگرشی به مجموعه تربیت معلم، عدم کیفیت‌گرایی و تمرکزگرایی، احصا شد.

در تبیین یافته‌های پرسش دوم می‌توان گفت، هرجا در طول تاریخ تربیت معلم، به امر مهم تخصص‌گرایی بی‌توجهی شده و امور توسط افرادی که از دانش و مهارت و نگرش لازم و کافی برخوردار نبوده‌اند، اداره شده است، سرزشت محتوم تربیت معلم شکست بوده است. از جمله مصداق‌های این امر می‌توان به کمبود نیروی انسانی متخصص، نبود برنامه‌ریزی دقیق، ضعف در منابع کتابخانه‌ای و پژوهشی، و نهایتاً نبود تمرکز کافی بر اصل تربیت معلم و پردازش بیش از حد به مسائل حاشیه‌ای اشاره داشت. مطابق با یافته‌های این پژوهش، ضعف مالی در حوزه‌های مختلف، همواره در تضعیف عملکرد مجموعه تربیت معلم تاثیرگذار بوده و مانع تحقق اهداف مورد نظر بوده است. این مورد، هم مربوط

به زیرساخت‌های سازمان تربیت معلم و هم مشکلات اقتصادی کارکنان این مجموعه شده است، که همچنان پابرجاست. کم‌توجهی به مراکز تربیت معلم از سوی مسئولان کشوری و استانی، که درموردی حتی در تامین مسائل حداقلی مثل فضای فیزیکی آموزشی دانشجومعلمان به‌ویژه در دهه اخیر رویت می‌شود، کم‌توجهی به بومی‌گرایی در جذب دانشجو که پس از حذف دانشسراها، به جد خود را نشان می‌دهد و عدم همکاری مسئولین استانی در پیشبرد اهداف تربیت معلم، از دیگر دلایل افول مجموعه تربیت معلم قلمداد می‌شود. علیرغم این‌که نهاد تربیت معلم یک نهاد انسان‌ساز است و پشتوانه فرهنگی و نیروی انسانی توانمند جامعه محسوب می‌شود، مطالعه پیش‌رو نشان می‌دهد که نگاه هزینه‌ای به تربیت معلم به عنوان یک نهاد مصرف‌کننده و تبدیل شدن تربیت معلم به بنگاه استخدامی از سوی سیاست‌گذاران و دولتمردان جامعه، به عنوان دو نگرش بسیار مضر و خطرناک به نهاد مقدس تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان؛ که اساساً با فلسفه بنیادی این نهاد در تضاد هستند، موجبات شکست این مجموعه در تحقق اهداف خود به‌ویژه در سه دهه اخیر بوده است. کمیت‌گرایی و تمرکزگرایی در حوزه‌های مختلف نیز، از دیگر دلایل افول مجموعه تربیت معلم در این مطالعه تشخیص داده شده است.

درخصوص تطبیق و مستند نمودن نتایج این پژوهش با پژوهش‌های انجام‌گرفته در حوزه تربیت معلم می‌توان گفت، نتایج این پژوهش با یافته‌های پژوهش یارمحمدیان و همکاران (۱۳۹۹)، عطاران و همکاران (۱۳۹۸)، خسروی (۱۳۹۹)، تلخابی و همکاران (۱۳۹۸) و مهدوی‌هزروه و همکاران (۱۳۹۶) که همگی بر لزوم بازنگری و بازنویسی برنامه درسی بر مبنای یافته‌های علمی و الگوهای جدید حوزه برنامه‌ریزی درسی تاکید داشتند، همخوانی دارد. هم‌چنین نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش‌های خروشی و همکاران (۱۳۹۹)، آقاسینی و همکاران (۱۳۹۹)، امینی و همکاران (۱۳۹۹)، صفرنواده و همکاران (۱۳۹۸)، سلیمی و همکاران (۱۳۹۷) و زارع صفت (۱۳۹۶) که به ترتیب بر وجود مشکلات در حوزه اجرایی، چالش‌های حوزه برنامه‌ریزی، وجود اشکالاتی در حوزه آموزش و مهارت‌های تدریس، احصاء آسیب‌های برنامه درسی از دید دانشجویان و تبیین مسائل حوزه عملی و محتوایی و نگرشی برنامه، تاکید داشته‌اند، مطابقت دارد.

پیرو یافته‌های مربوط به پرسش اول، پیشنهاد می‌گردد، مسولان حوزه تربیت معلم با کار جهادی، بر عملیاتی کردن قوانین و دستورالعمل‌ها تمرکز کنند و همواره بر برنامه کارورزی

تاکید شود. مسئولین به‌ویژه با دلسوزی و تعهد درونی و شغلی و با روحیه پیگیری مصرانه و مطالبه‌گرانه و از روی جدیت عمل کنند. انگیزه لازم برای کارکنان، اساتید و دانشجویان در تربیت معلم مورد توجه قرار گرفته و به علایق و خواست‌های درونی آنها بها داده شود. هر عضو فعالی در حوزه تربیت معلم، به عنوان یک الگو و اسوه رفتاری عمل کند. حفظ ارزش‌های ملی، به‌ویژه ارزش‌های اسلامی و انقلابی و هویداسازی مولفه‌های هویت اسلامی ایرانی در رفتار تمامی فعالان در دانشگاه فرهنگیان به عنوان یک اصل رفتاری بایست مورد توجه واقع گردد. داشتن روابط انسانی سالم و پویا و اخلاق‌مداری از سوی کارکنان و دانشجویان، برقراری روابط غیررسمی قوی بین کارکنان و شرکت دادن آنها در مسائل سازمان، و توجه به حرمت و شان انسانی آنها به عنوان معیار تلقی گردد. داشتن خلاقیت و بهادادن به کیفیت امور از یک سو و انتصاب مدرسان باکیفیت و گزینش دانشجویان صاحب شایستگی‌های لازم حرفه معلمی به جد بایست مورد توجه قرار گیرد. مجموعه تربیت معلم در گزینش اساتید و دانشجویان، دقیق عمل کند. داشتن برنامه و چشم انداز مناسب آموزشی و تربیتی برای تربیت معلم از یک سو و رعایت مساوات در کلیه امور از سمت دیگر، مورد نظر باشد. وجود روحیه همدلی و همکاری صمیمانه و از روی اخلاص در تربیت معلم، بیش از پیش مورد توجه باشد. مولفه مدیریت تعاملی، هم در سطح دانشگاه و هم در ارتباط با نهادهای ذیربط با تربیت معلم، لحاظ شود.

در خصوص پرسش دوم، پیشنهاد می‌شود که به تخصص‌گرایی در سطح نهاد تربیت معلم در حوزه‌های مختلف اداری، آموزشی، فرهنگی و غیره توجه جدی شود و امور، توسط افرادی که از دانش و مهارت و نگرش لازم و کافی برخوردار هستند، اداره شود. در این راستا، نیروی انسانی متخصص برای دانشگاه تامین شود؛ برنامه‌ریزی دقیق آموزشی و اداری صورت پذیرد؛ منابع کتابخانه‌ای و پژوهشی به‌روز و استاندارسازی شود؛ و تمرکز کافی بر اصل تربیت معلم و حذف مسائل حاشیه‌ای در دستور کار قرارگیرد. ضعف مالی در حوزه‌های مختلف برطرف گردد. زیرساخت‌های سازمان تربیت معلم و مشکلات اقتصادی کارکنان این مجموعه رفع و رجوع گردد. از سوی مسئولان کشوری و استانی به مراکز تربیت معلم توجه لازم صورت گیرد. به بومی‌گرایی در جذب دانشجو معلمان توجه شود و همکاری مسئولین استانی در پیشبرد اهداف تربیت معلم افزایش یابد. نگاه هزینه‌ای به تربیت معلم به عنوان یک نهاد مصرف‌کننده و تبدیل شدن تربیت معلم به بنگاه استخدامی از سوی

سیاست‌گذاران و دولتمردان جامعه، حذف شده و نگاه سرمایه‌ای و شکل‌دهی به ساختار آموزشی و فرهنگی، جایگزین آن شود. کمیت‌گرایی و تمرکزگرایی در حوزه‌های مختلف کنار گذاشته شده و بر کیفیت‌گرایی و توزیع اختیارات در سطح پردیس‌های کشور، تاکید گردد. در پایان از تمامی افرادی که در جریان مصاحبه در این پژوهش با ما همکاری داشته‌اند، به‌ویژه آقایان غلام وکیلی و احمد ساربان‌کی کمال تشکر به عمل می‌آید.

منابع

- امینی، م.؛ سبکتکین، م.؛ رحیمی، ح.؛ و کیانی، م. (۱۳۹۹). ارزیابی ویژگی‌های کاربزماتیک اساتید و نقش آن در برنامه‌دستی تجربه شده دانشجویان دانشگاه فرهنگیان. *دوفصلنامه علمی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، ۸(۱۴)، ۲۰۳-۲۲۱.
- آقاحسینی، ت.؛ اسماعیلی جلال‌آبادی، ز.؛ و کلیاسی، ا. (۱۳۹۹). تحلیل محتوای برنامه‌دستی دوره کارشناسی پیوسته رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان از نظر توجه به مؤلفه‌های حرفه‌ای‌گری. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۹(۱)، ۱۲۳-۱۴۷.
- تلخابی، م.؛ صالحی، ک.؛ قاسم‌پور خوشرودی، ع.؛ و دهقانی، م. (۱۳۹۸). تبیین مؤلفه‌های برنامه‌دستی تربیت معلم برمبنای نظریه شناخت موقعیتی. *فصلنامه تازه‌های علوم شناختی*، ۲۱(۴)، ۷۳-۵۸.
- خروشی، پ.؛ پریشانی، ن.؛ و قربانی، س. (۱۳۹۹). بررسی مسایل و مشکلات درس کارورزی از نظر مدرسین دانشگاه فرهنگیان (مطالعه موردی: دانشگاه فرهنگیان اصفهان). *فصلنامه پژوهش در تربیت معلم*، ۳(۱)، ۱۳-۳۹.
- خروشی، پ.؛ نصراصفهانی، ا.؛ و میرشاه‌جعفری، ا. (۱۳۹۷). مدل مفهومی ارزشیابی از شایستگی‌های مورد انتظار از دانشجومعلمان در برنامه‌دستی تربیت معلم شایسته محور. *مطالعات برنامه‌دستی*، ۱۳(۵۰)، ۴۴-۵.
- خسروی، م.؛ قادری، م.؛ صادقی، ع.؛ و کوشکی، ف. (۱۳۹۹). بررسی وضعیت موجود برنامه‌دستی قصدشده آموزش ابتدایی از منظر دانش‌فن‌آوری. *فصلنامه فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، ۱۰(۴)، ۴۵-۶۵.
- خنیفر، ح. (۱۳۹۸). سخنرانی آیین نکوداشت صدمین سالگرد تأسیس تربیت معلم. تهران، دانشگاه خوارزمی، اردیبهشت ماه.
- زارع صفت، ص. (۱۳۹۶). واکاوی تجربه‌های زیسته کارورزی در دانشگاه فرهنگیان: الگوی مفهومی. *دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه‌دستی*، ۵(۹)، ۳۷-۶۸.
- سلیمی، ج.؛ ساعدموجشی، ل.؛ و عبدی، آ. (۱۳۹۷). واکاوی وضعیت دانشگاه فرهنگیان بر حسب تجارب زیسته دانشجو-معلمان: یک مطالعه آمیخته. *مجله پژوهش‌های برنامه‌دستی*، ۲(۸)، ۹۸-۱۴۴.
- صافی، ا. (۱۳۹۸). صدسال تربیت معلم در ایران. فرصت‌ها، تهدیدها و چشم انداز آینده. *فصلنامه علمی - پژوهشی تعلیم و تربیت*، ۳۵(۲)، ۸۳-۱۰۶.
- صفرنواده، م.؛ موسی‌پور، ن.؛ اظهري، م.؛ و محمدشفیعی، ع. (۱۳۹۸). تجربه زیسته دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان از برنامه جدید کارورزی تربیت معلم ایران. *دوفصلنامه مطالعات برنامه‌دستی آموزش عالی*، ۱۰(۱۹)، ۱۴۹-۱۶۹.
- عطاران، ع.؛ موسی‌پور، ن.؛ عطاران، م.؛ و حسینی‌خواه، ع. (۱۳۹۸). طراحی و اعتباربخشی الگوی بازنگري برنامه‌دستی تربیت معلم در ایران. *فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۶(۶۱)، ۳۳-۱۴.
- کمالی‌زاده، ح. (۱۳۹۷). تحولات آموزشی فرهنگ‌هرمزگان از مشروطه تاکنون (تاریخ آموزش و پرورش استان هرمزگان). نشر رسول.
- مهدوی هزاوه، م.؛ ملکی، ح.؛ مهرمحمدی، م.؛ و عباس‌پور، ع. (۱۳۹۶). برنامه‌دستی تربیت معلم دوره

ابتدایی؛ ارائه الگویی همسو با سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش. فصلنامه پژوهش در تربیت معلم، ۱(۱)، ۴۷-۷۴.

یارمحمدیان، م.؛ باواخانی، آ.؛ و کشتی آرای، ن. (۱۳۹۹). بازنمایی تجارب زیسته اساتید در انتشار بازنگری بومی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان. فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۵۰، ۸۳-۹۳. یغمائی، ا. (۱۳۷۵). وزیران علوم و معارف و فرهنگ ایران، مرکز نشر دانشگاهی.

Maykut. P. & Morehouse, R. (1994). **Beginning Qualitative Research**. London: The Falmer press.