



آموزش معلم: چیستی، چندگونگی و چگونگی

محبوبه السادات کدخدایی^۱

چکیده: مهم ترین سرمایه‌ای که هر سازمان برای تحقق بخشیدن به اهداف خود در اختیار دارد، نیروی انسانی است. آموزش و پرورش نیز به عنوان اثرگذارترین سازمان در هر جامعه، به منظور داشتن عملکرد مطلوب و بهینه نیاز به نیروی انسانی کارآمد و متخصص دارد. از آنجا که معلمان اصلی‌ترین سرمایه انسانی در نظام آموزشی هستند؛ دانش، مهارت و تخصص آنها از اهمیت بسزایی برخوردار است. ریشه چنین دانشی در آموزش و تربیت معلمان نهفته است که برنامه‌ریزی و اجرای اصولی آن ضرورتی اجتناب ناپذیر است. آموزش معلم فرایندی چند مرحله‌ای است که از گزینش افراد شایسته و واجد صلاحیت برای حرفه معلمی آغاز شده و تا آموزش‌های ضمن خدمت معلمان که لازمه به روز بودن دانش آنهاست ادامه می‌یابد. آنچه در این میان مهم است اینکه اولاً آموزش و پرورش معلمان به گونه‌ای باشد که برونداد آن معلمان دانشمند، اندیشمند و هنرمندی باشد که علاوه بر داشتن دانش پایه، توانایی حل مسأله و انطباق با موقعیت را داشته باشند و ثانیاً روش‌های آموزش معلمان، روش‌هایی بومی و متناسب با فرهنگ باشد تا علاوه بر سودمندی و اثربخشی بیشتر، معلمانی وابسته به فرهنگ بومی تربیت نماید.

کلید واژه‌ها: نظام آموزشی، گزینش معلم، آموزش معلم، معلم دانشمند

مقدمه

آموزش و پرورش را می‌توان مهم‌ترین سازمان هر جامعه دانست؛ چرا که از سویی به آموزش نیروی انسانی مورد نیاز جامعه می‌پردازد و دانش و مهارت لازم برای ایفای نقش‌های حرفه‌ای را در اختیار آنها قرار می‌دهد و از سویی دیگر به امر مهم پرورش می‌پردازد؛ پرورش انسان‌ها به عنوان افرادی خودشکופا، خلاق و توانمند که می‌توانند از دانش و مهارت خود برای هر چه بهتر ساختن جامعه خویش سود جویند. در خود نظام آموزشی نیز مانند سایر سازمان‌ها، نیروی انسانی، مهم‌ترین سرمایه دانسته می‌شود که در قلب آن معلمان به عنوان مجریان سیاست‌های

آموزشی جای گرفته‌اند. معلم به عنوان مدرس و مربی می‌تواند نقش حساس و کلیدی در تربیت نیروی انسانی کارآمد و خلاق برای جامعه داشته باشد و زمینه‌ساز رشد و تعالی جامعه را فراهم آورد. بر این اساس، یکی از مهم‌ترین ضروریات هر نظام آموزشی داشتن معلمانی آگاه و توانمند است تا بتوانند وظایف حرفه‌ای خود را به شایستگی انجام داده و فراتر از آن متولیان تغییر و دگرگونی سازنده در آموزش و پرورش باشند و این مهم، تحقق نمی‌یابد مگر با تعلیم و تربیت هدفمند و اصولی معلمان، یعنی آموزشی که متناسب با نیازهای جامعه، نظام آموزشی و به ویژه دانش‌آموزان باشد.

با گذشت زمان و رشد روزافزون علم؛ به ویژه علوم انسانی از سویی و ایجاد تغییرات مختلف رشدی در نسل جدید دانش‌آموزان، از سوی دیگر، تغییر رویه در آموزش و پرورش معلمان ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است. پر آشکار است معلمی که برون‌داد مراکز تربیت معلم و دانشگاه‌های دهه‌های پیشین باشد در پیشبرد آرمان‌ها و اهداف نظام آموزشی با دشواری مواجه خواهد شد. دانش‌آموزان امروزی، معلمان امروزی را طلب می‌کنند و معلم امروزی، معلمی است که از نظام تربیتی به روز و مدرنی بیرون آمده باشد؛ نظامی که از وی یک معلم خلاق، نوآور و منعطف ساخته است و نه فقط یک معلم آگاه. شاید شیوه‌های سنتی آموزش معلم که عمدتاً در مراکز تربیت معلم صورت می‌گرفت، می‌توانست کم و بیش پاسخگوی نیاز دانش‌آموزان نسل‌های پیشین باشد؛ چرا که دانش‌آموزان دیروزی از لحاظ میزان شناخت و اطلاعات، طبقه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی به اندازه دانش‌آموزان امروزی با هم متفاوت نبودند و به بیان دیگر تفاوت‌های فردی در آنها کمتر به چشم می‌خورد؛ اما استفاده از همان رویه آموزشی برای تربیت معلمان امروزی که با تنوعی از دانش‌آموزان با ویژگی‌ها و توانمندی‌های بیش از پیش متفاوت سر و کار دارند، چندان کارساز نخواهد بود و بنا بر نظر چینگ^۱ (۲۰۱۴) معلمان امروزی نیاز دارند نقش‌های چندگانه‌ای ایفا نمایند و مسئولیت‌های حرفه‌ای مختلفی در قبال دانش‌آموزان بر عهده دارند.

۱. Ching

دونالد شون، شیوه سنتی حاکم بر آموزش حرفه‌ای و نظام تربیت معلم را نوعی «عقلانیت فنی» نامیده است و از آن به عنوان یک رویکرد اثبات‌گرایانه انتقاد می‌کند. شون معتقد است این نوع آموزش دارای دو پیش فرض اساسی است: یکی آنکه تحقیقات آکادمیک، دانش حرفه‌ای به بار می‌آورد و دیگر آنکه تدریس دانش حرفه‌ای در مراکز تربیت معلم، دانشجو-معلم را برای رویارویی با نیازهای واقعی آنها در مدارس آماده می‌سازد. این در حالی است که در دنیای عمل، مسائل بیشتر در قالب موقعیت‌های غیر قابل پیش بینی ظاهر می‌شوند؛ به طوری که معلم نمی‌تواند صرفاً با متوسل شدن به ابزارهای تکنیکی و قوانینی که از قبل آموخته است به آسانی مسائل جدیدی را که در کلاس‌های درسی با آنها رو به رو می‌شود حل و فصل نماید. در چنین شرایطی معلم باید با نوعی فی‌البداهه بودن و به کارگیری قدرت ابداع و آزمایش و راهبردهای ویژه خودش به حل مسأله بپردازد. به همین جهت، شون برای تربیت حرفه‌ای معلمان، نوعی عمل فکورانه یا تأمل در عمل را توصیه می‌کند که باید در دوره‌های تربیت معلم به معلمان آموزش داده شود (احمدی، ۱۳۹۱)؛ این همان چیزی است که می‌توان با عنوان "معلم اندیشمند" از آن یاد کرد. معلمی که در انجام نقش حرفه‌ای خود دست و پا بسته عمل نکند و خود را در چارچوب دانش و مهارت از پیش آموخته شده محصور ننماید. معلم اندیشمند، معلمی انعطاف‌پذیر، پذیرا، خلاق و نوآور است. برای داشتن چنین معلمانی باید روش‌های آموزش معلمان اصلاح شود. در ادامه با پرداختن به چیستی، چندگونگی و چگونگی آموزش معلمان بیشتر به این مهم پرداخته خواهد شد.

چیستی آموزش معلمان

آموزش معلم در تمام کشورهای دنیا پیشینه‌ای چندین ساله دارد و همواره سعی بر این بوده که افرادی که مستعد و شایسته معلمی هستند به بهترین شکل ممکن آموزش ببینند. این آموزش‌ها یا در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی و یا در مراکز تربیت معلم انجام شده است. دو مسأله اساسی که در مورد آموزش معلمان مطرح است اینکه چه آموزش داده شود و چگونه آموزش داده شود؟ در مورد مسأله نخست با محتوای آموزشی یا دانش معلم سر و کار داریم و در مورد مسأله دوم با نوع آموزش معلم مواجه هستیم. اگر چه هر دو مسأله مهم و بحث‌برانگیز هستند اما به نظر می‌رسد در مورد شیوه آموزش معلم تنوع رویکردها و دیدگاه‌ها بیشتر است. آنچه مسلم است این

است که آموزش معلم به هر شکلی که باشد باید در برگیرنده انواع دانش مورد نیاز معلم باشد. به بیان دیگر، آموزش معلم نباید محدود به رشد دانش و شایستگی‌های معلم در تدریس موضوع ویژه‌ای باشد؛ زیرا که معلم به دانش در زمینه‌های مختلف نیاز دارد. اصولاً دانش مورد نیاز معلم را در سه نوع دانش محتوایی، دانش محتوای پداگوژی و دانش پداگوژی دسته بندی می‌کنند (شولمن^۱، ۱۹۸۶؛ دیورا^۲، ۲۰۰۰؛ تو و همکاران^۳، ۲۰۰۳؛ بن پترز^۴، ۲۰۱۱).

البته ناگفته نماند که این دانش‌ها به یکدیگر وابسته و قابل ادغام با یکدیگر هستند؛ به طوریکه دانش محتوایی (CK) و دانش محتوای آموزشی (PCK) با یکدیگر رابطه مثبت دارند و هر دو نقش مهمی در تدریس اثربخش معلم و موفقیت دانش‌آموزان ایفا می‌کنند (دپاپ و همکاران^۵، ۲۰۱۵).

بنابر این اظهارات، آموزش معلم نیز باید به گونه‌ای طراحی، سازماندهی و اجرا شود که دانش‌های فوق در ترکیب با یکدیگر و به شکل یکپارچه ارائه شوند. به عبارت دیگر شایسته است که دانش محتوایی، دانش محتوای پداگوژی و دانش پداگوژی در ترکیبی منسجم و نه به صورت مجزا از یکدیگر در برنامه آموزشی معلمان جای بگیرد؛ به طوری که یک معلم پیش از شروع به خدمت انواع دانش مورد نیاز را در اختیار داشته باشد تا بتواند در شرایط مقتضی از آن استفاده نماید. آنچه در اینجا به عنوان یک مسأله در آموزش معلم با آن مواجه هستیم، دانش مورد نیاز معلم نیست بلکه نوع آموزش یا استفاده از روش آموزشی مناسب برای تربیت معلمان است؛ چرا که در مورد انواع دانش معلم و آنچه که یک معلم بدان نیاز دارد و باید در خدمت داشته باشد اختلاف نظر اندکی وجود دارد و بین پژوهشگران و صاحب‌نظران مختلف در این مورد کم و بیش توافق دیده می‌شود. آنچه مورد اختلاف نظر است و کمتر در مورد آن توافق و هم‌رأیی دیده می‌شود، چگونگی آموزش به معلمان است.

۱. Shulman

۲. Deborah

۳. Toh Et Al

۴. Ben-Peretz

۵. Depaape Et Al

پیش از پرداختن به آموزش معلم لازم است تعریف مناسبی از آن داشته باشیم. اگر چه در این مورد باورها و نگرش‌های مختلفی وجود دارد؛ به طوری که معلمان، والدین، مدیران و سیاست‌گذاران هر کدام باورها و تعریف خاصی در این زمینه دارند و هر یک از دیدگاهی ویژه به این مسأله می‌نگرند. بدین منظور و برای مقابله با چنین گوناگونی‌هایی، بهتر آن است که تمامی این تعاریف را در کنار یکدیگر و به صورتی یکپارچه و ادغام شده در نظر بگیریم؛ چرا که با وجود تفاوت‌های صوری، هدف تمامی این گروه‌ها کیفیت برتر آموزش معلم و تربیت معلمانی است که به بهترین شکل بتوانند به امر مهم آموزش و پرورش بپردازند (کنسانن^۱، ۲۰۰۴).

یکی از معضلاتی که در این زمینه وجود دارد این است که بسیاری از مردم و حتی عده زیادی از سیاست‌گذاران آموزشی معتقدند تقریباً هر کسی می‌تواند به عنوان معلم از عهده آموزش برآید و آنچه یک معلم بدان نیاز دارد آگاهی و شناخت در مورد موضوعی است که می‌خواهد تدریس کند؛ بقیه دانش‌های مورد نیاز نسبتاً ساده و اندک هستند. این در حالی است که یک معلم نیاز دارد در زمینه‌های مختلف آموزش لازم را دریافت نماید تا بتواند شایستگی لازم را در حرفه خود داشته باشد. دانش و شناخت مذکور را می‌توان در زمینه‌های زیر خلاصه نمود: دانش در مورد یادگیرنده و رشد وی (یادگیری، رشد انسان، زبان)، دانش در مورد موضوع و برنامه‌ریزی (اهداف آموزشی و دانش محتوایی)، دانش در مورد تدریس (دانش محتوای آموزشی، ارزشیابی و مدیریت کلاس) (دارلینگ- هاموند^۲، ۲۰۰۶). از سویی دیگر، دونالد شون با مطرح کردن مفهوم کارگزار فکور به جای معلم، معتقد است کارگزاران در برخورد با مسائل عینی و در موقعیت‌های ویژه، خود را به کاربرد راه حل‌ها و دانش و مهارت‌های آموخته شده در دوره‌های تربیت حرفه‌ای و آموزش دانشگاهی محدود نمی‌کنند و هر موقعیت را به عنوان شرایطی منحصر به فرد و ویژه تلقی نموده و می‌کوشند تمامی قابلیت فکری و وجودی، از جمله دانش علمی خود را به کار گیرند تا موفق به کشف راه حل خاصی شوند (مهرمحمدی، ۱۳۷۷؛ به نقل از پورشافعی، ۱۳۸۵). چنین معلمی توانایی استفاده از قابلیت‌های خود را در مواجهه با مسائل مختلف دارد و هرگز خود را دست و پا بسته و وابسته به دانش غیر قابل انعطاف پیشین نمی‌داند.

۱. Kansanen

۲. Darling- Hammond

بنابراین و بر اساس آنچه در مورد انواع دانش معلم بدان اشاره شد می‌توان آموزش معلم را اینگونه تعریف کرد: " آموزش معلم عبارت است از آموزش همه جانبه انواع دانش مورد نیاز معلم در قالب اهداف و سیاست‌های از پیش تعیین شده و با استفاده از رویکردها و روش های آموزشی مناسب و نیز آماده سازی وی برای حل مسأله و انعطاف پذیری و منطبق شدن با شرایط ویژه" (پالاسان^۱، ۲۰۱۵). این آموزش را در دو سطح مورد بررسی قرار می‌دهد: سطح منطبق که بررسی زیربنای نظری و منطقی روش‌ها و فنون آموزشی است و سطح روش‌های آموزش که کاربردی است و به کارگیری روش‌های مختلف در تدریس را شامل می‌شود.

چندگونگی آموزش معلمان

چنانچه تأملی بر تاریخچه آموزش معلم داشته باشیم، خواهیم دید که نخستین دانشکده‌های تربیت معلم یک برنامه آموزشی مشترک را دنبال می‌کردند. این برنامه‌ها به گونه‌ای بود که در آنها مباحث تئوری و عملی از هم جدا شده و هر عنوان درسی، موضوعی جداگانه را به خود اختصاص می‌داد که در بررسی دقیق‌تر نوعی هم‌پوشانی و تکرار در آنها دیده می‌شود. به تدریج و با ایجاد تنوع در واحدهای درسی، مباحث تکراری در یکدیگر ادغام شدند و محتوا و برنامه آموزشی شکل منسجم‌تری به خود گرفت و دو رویکرد اصلی در آموزش معلم شکل گرفت. رویکرد محتوا محوری^۲ و رویکرد مهارت محوری^۳. رویکرد محتوا محوری، هدف گراست، آنچه تدریس می‌شود پایه و اساس تجربی ندارد، طراحی برنامه‌ها مبتنی بر تحقیقات نیست، بر آزمون و ارزشیابی تأکید می‌شود، آموزش، از نوع معلم محوری است، ارزیابی تکوینی در طول دوره آموزشی وجود ندارد و سرفصل‌ها بر اساس موضوع و محتوا تنظیم می‌شوند. در رویکرد مهارت محوری، صلاحیت و مهارت معلم در مرکز توجه قرار دارد، محتوای آموزشی بر مبنای یافته‌های تجربی است، برنامه‌ها بر اساس یافته‌های تحقیقی طراحی می‌شوند، ارزشیابی به صورتی دوره‌ای

۱. Palasan

۲. Content Based Approach

۳. Competence Based Approach

و پیوسته انجام می‌شود، آموزش از نوع یادگیرنده محوری است و ارزشیابی تکوینی بخشی از برنامه آموزشی است (چیشیمبا، ۲۰۰۱).

این دو رویکرد، دو نگرش و جهت اصلی به آموزش معلم را مشخص می‌نمایند. روش‌های متنوعی که در زمینه آموزش و تربیت معلم وجود دارد می‌تواند زیر مجموعه هر کدام از این رویکردها جای بگیرد. به بیان دیگر یک روش آموزشی را می‌توان به گونه‌ای طراحی و اجرا نمود که تأکید ویژه‌ای بر هدف و محتوا داشته باشد و یا اینکه مهارت حرفه‌ای معلم را در کانون توجه قرار دهد. به نظر می‌رسد رویکرد نخست که بر هدف، محتوا و ارزشیابی تأکید ویژه‌ای دارد برخاسته از روان‌شناسی رفتاری باشد که در آن رفتار قابل مشاهده و اندازه‌گیری مهم و اساسی تلقی می‌شود و رویکرد دوم که بر مهارت و صلاحیت معلم تأکید می‌ورزد، ریشه در روان‌شناسی شناختی دارد که شناخت را بیش از رفتار در کانون توجه قرار می‌دهد. می‌توان رویکرد سوم را معرفی نمود که تلفیقی از هر دو نگرش فوق است و آن را "رویکرد محتوا-مهارت" نامگذاری نمود. در این رویکرد هم محتوای آموزشی و هدف‌های از پیش تعیین شده مهم دانسته می‌شود و هم به آموزش مهارت‌ها و صلاحیت‌هایی که بایسته و شایسته معلم است پرداخته می‌شود. در واقع در این رویکرد سوم انواع دانش مورد نیاز معلم (دانش پداگوژی، دانش محتوایی و دانش محتوای آموزشی) مورد اهمیت است و از این جهت نسبت به رویکردهای دیگر جامعیت بیشتری دارد.

پس از بررسی رویکردهای آموزش معلم، بهتر است به بررسی روش‌های آموزشی معلمان و چگونگی و چندگونگی آنها بپردازیم. یکی از این روش‌های آموزشی، روش کارگاهی است که بسیار سودمند دانسته شده است. معلمان با شرکت در این کارگاه‌ها، که به صورت آموزش مشارکتی و همیاری است، می‌توانند به دانش مورد نیاز برای موفقیت در حرفه‌شان تجهیز شوند (سوسا، ۲۰۱۱). البته نباید از نظر دور داشت که چنین کارگاه‌هایی باید به شیوه‌ای درست و اصولی طراحی و اجرا شود تا اثربخشی لازم را داشته باشند. به بیان دیگر از آنجا که در آموزش معلم، دانش و عمل به یکدیگر وابسته هستند؛ لازم است در چنین کارگاه‌هایی علاوه بر ارائه

۱. Chishimba

۲. Sousa



دانش مورد نیاز به معلمان، فرصت استفاده از دانش در عمل، دریافت بازخورد از همکاران و اصلاح عملکرد وجود داشته باشد. کارگاه‌هایی با این ویژگی چند سودمندی می‌تواند داشته باشد: (۱) به دلیل آمیخته بودن دانش و عمل و نیز گروهی بودن، نسبت به روش‌های آموزشی دیگر پویایی بیشتری دارد (۲) فرصت تبادل نظر، دادن و گرفتن بازخورد بین همکاران وجود دارد و این موجب اصلاح کج فهمی‌ها و ناراستی‌ها می‌شود (۳) رغبت و انگیزه بیشتری در معلمان برای افزایش دانش و اصلاح روش خود ایجاد می‌شود (۴) بستری برای ارائه راهکارها و حل مشکلات معلمان مختلف فراهم می‌گردد.

روش دیگری که در این زمینه مطرح شده است، روش مطالعه درس^۱ است که یک فرایند نظام‌مند برای تولید دانش حرفه‌ای در مورد تدریس توسط معلمان است. این روش به معلمان کمک می‌کند دانش خود در مورد محتوا و آموزش را بهبود بخشند، توانایی مشاهده دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد، رابطه عملکرد روزانه با اهداف بلندمدت را قوی می‌کند، انگیزه و کارآمدی را افزایش می‌دهد و کیفیت برنامه درسی را بهبود می‌بخشد (پنگ و لینگ، ۲۰۱۲). در این روش که نخستین بار، معلمان ژاپنی از آن استفاده نمودند، معلمان، جلساتی را در طول یک دوره زمانی (از چند ماه تا یک سال) به صورت گروهی در مورد طراحی، اجرا، آزمودن و بهبود یک یا چند واحد درسی برگزار می‌کنند. به این صورت که گروهی از معلمان به طراحی درس ویژه‌ای می‌پردازند و بهترین روش آموزش آن را مشخص می‌کنند، سپس یکی از معلمان گروه به تدریس درس مربوطه می‌پردازد و معلمان دیگر نظرات خود را در مورد تدریس وی مطرح کرده و به صورت گروهی به اصلاح روش آموزشی می‌پردازند، سپس عضو دیگری از گروه روش اصلاح شده را اجرا می‌کند و این فرایند ادامه می‌یابد تا از درستی روش آموزشی اطمینان حاصل شود (لیوایز، ۲۰۰۰). پژوهش‌ها نشان می‌دهند معلمان ژاپنی با استفاده از این روش توانستند رویکرد خود را از "تدریس به عنوان گفتن" به "تدریس برای فهمیدن" تغییر دهند. معلمان ژاپنی نیز

۱. Lesson Study

۲. Pang & Ling

۳. Lewis

در این زمینه معتقدند مطالعه درس موجب بهبود در تدریسشان شده است و آنها را به سمت تلاش برای یافتن بهترین روش آموزشی سوق داده است (راک و ویلسون، ۱، ۲۰۰۵). روش دیگری که در این زمینه مورد استفاده قرار گرفته، استفاده از تکنولوژی است. زمانی که تکنولوژی به شیوه‌ای معنادار با برنامه درسی ادغام شود، به ساختن دانش هم در دانش‌آموزان و هم در معلمان کمک می‌کند. کاربرد تکنولوژی، چالش بیشتری را برای معلم در کلاس درس در پی دارد و بر غنای تجارب آموزشی وی می‌افزاید. در واقع کاربرد تکنولوژی در آموزش کلاسی و پروژه‌های درسی ابزار قدرتمندی برای بهبود آموزش و یادگیری در معلمان و دانش‌آموزان است. اشکال مختلفی از تکنولوژی در کلاس درس استفاده می‌شود مانند برنامه‌های نرم‌افزاری کامپیوتری که موجب می‌شود معلم و دانش‌آموزان به شیوه بهتری با یکدیگر در تعامل باشند. تکنولوژی همچنین از مشارکت و همکاری بین دانش‌آموزان، معلمان و خانواده‌ها حمایت می‌کند. البته تکنولوژی باید در کنار برنامه درسی مناسب استفاده شود و نه اینکه جایگزین آن شود (هانگ، ۲، ۲۰۰۴).

اگر چه در اینجا به کاربرد تکنولوژی در کلاس درس اشاره شده است؛ اما می‌توان از آن برای آموزش معلمان نیز بهره گرفت. برخی از مزایای استفاده از تکنولوژی در آموزش معلمان عبارتند از: ۱) موجب آشنا شدن معلمان با کاربرد تکنولوژی در آموزش و استفاده از آن در کلاس درس برای دانش‌آموزان می‌شود، ۲) با ایجاد تنوع در آموزش، از ایجاد یکنواختی کسل‌کننده برای معلمان پیشگیری می‌شود، ۳) برای آموزش معلمانی که محل خدمتشان با مرکز استان فاصله دارد و شاید نتوانند به طور مداوم در جلسات آموزشی شرکت نمایند، امکان استفاده از نرم‌افزارهای آموزشی و آموزش مجازی را فراهم می‌نماید ۴) امکان برقراری ارتباط بین معلمان مختلف در سراسر کشور و حتی خارج از کشور را فراهم می‌نماید.

چنانچه روش‌های آموزشی فوق را با تیز بینی منتقدانه بررسی کنیم خواهیم دید که هر کدام از روش‌ها در شرایط و موقعیت ویژه‌ای و یا به طور گسترده برای فرهنگ خاصی کارسازتر است. برای مثال استفاده از کارگاه‌های آموزشی و روش مطالعه درس برای فرهنگ‌های جمع‌گرا

۱. Rock & Wilson

۲. Hong

که در آن به کار گروهی ارج نهاده می‌شود و افراد قدرت همکاری و همفکری با یکدیگر را دارند، سودمندتر است و یا روش مبتنی بر تکنولوژی را می‌توان در جوامعی مورد استفاده قرار داد که معلمان آن حداقل یک آشنایی مختصر و ابتدایی با تکنولوژی آموزشی و کاربرد آن داشته باشند. به بیان دیگر گزینش رویکردها و روش‌های آموزشی نباید چشم بسته و تقلیدی صورت بگیرد. آنچه مهم است گزینش متناسب با فرهنگ و شرایط و یا بومی‌سازی روش‌های آموزشی است. متأسفانه گاه با دانستن اینکه روشی در نظام آموزشی کشوری موفق بوده است، به تقلید و استفاده از آن در نظام آموزشی کشور دیگر پرداخته می‌شود و این کار بدون توجه به مناسب بودن بستر فرهنگی- اجتماعی آن صورت می‌گیرد و طبیعتاً یا با شکست مواجه می‌شود و یا به نتیجه دلخواه و مطلوب نمی‌انجامد.

چگونگی آموزش معلم

چگونگی آموزش معلم، بسته به نوع دیدگاه و تعریفی که از معلم وجود دارد، متفاوت و متنوع است. تعابیر مختلفی از حرفه معلمی مطرح شده است که در پی آن دیدگاه‌های متفاوتی نیز در مورد نوع آموزش معلم وجود دارد. برای مثال، معلمی، «پژوهش خودانتقادی نظام مند»^۱ (استن هاوس^۲، ۱۹۸۳). نوعی «دانش پژوهی» (بویر^۳، ۱۹۹۰)، «تأمل شخصی»^۴ و یا «هنری»^۵ (آیزنر^۶، ۱۹۹۷). تعریف شده است که به تبع آن، نوع آموزش پیشنهادی برای تربیت معلمان شکل ویژه‌ای خواهد داشت.

اینکه آموزش معلم چگونه است و چگونه باید باشد، دو مبحث جدا از هم هستند. در واقع می‌توان گفت بین آموزش فعلی معلم (آنچه هست) و آموزش ایده‌آل معلم (آنچه باید باشد) فاصله‌ای وجود دارد که لازم است شناسایی شود، مورد بررسی قرار گیرد و با راهکارهایی اندیشمندانه و خلاقانه به آن پرداخته شود. تا کنون در این زمینه راهکارها و پیشنهادهای ارائه

۱. Systematic Self-Critical Inquiry

۲. Stenhouse

۳. Boyer

۴. Personal Deliberation

۵. Artistry

۶. Eisner

شده است که هر کدام تا حدودی می‌توانند پرکننده فاصله مورد نظر و بهبود دهنده فرایند آموزش و پرورش معلمان باشد. برای مثال یکی از راهکارهای پیشنهادی در این زمینه این است که تدریس به عنوان یک رشته علمی در نظر گرفته شود و معلمان آن را در دانشگاه‌ها بیاموزند؛ که چیزی فراتر از آشنایی صرف با نظریه‌های یادگیری و روش‌ها و فنون تدریس است (آل حسینی، ۱۳۹۲). راهکار دیگر استفاده از الگوی مشارکتی اجرایی در تربیت معلم است. در این راهکار که موضعی بینابینی است و تربیت معلمان را نه به طور کامل در انحصار دانشگاه‌ها می‌داند و نه آن را تمام و کمال به مراکز تربیت معلم واگذار می‌نماید، از تقسیم کار برای آموزش و پرورش معلمان حمایت می‌شود (مهرمحمدی، ۱۳۹۲)؛ به نظر می‌رسد چنین الگویی بتواند تا حد زیادی مشکلات و نواقص دانشی معلمان را حل و فصل نماید. در واقع، چنانچه راهکاری اتخاذ شود که معلمان، دروس مربوط به حرفه معلمی را در مراکز تربیت معلم بگذرانند و آموزش تخصصی که مربوط به دانش موضوعی و محتوایی است را در دانشگاه‌ها دریافت نمایند، بهتر و عمیق‌تر می‌توانند بر انواع دانش مورد نیاز معلم تسلط یابند.

یکی از مسائلی که در زمینه آموزش و دانش معلمان وجود دارد و می‌توان اذعان نمود که تا حدود زیادی نادیده انگاشته شده و یا در مورد آن چاره جویی نشده است، فاصله بین انواع دانش‌های مورد نیاز معلم است. برای مثال، بین دانش محتوایی و دانش محتوای پداگوژی معلمان یا بین CK و PCK شکافی وجود دارد؛ به این معنا که دانش محتوایی معلمان معمولاً بیش از دانش محتوای آموزشی آنان است. از آنجا که چنین شکافی بر کیفیت تدریس و عملکرد معلمان مؤثر است لازم است برای پر کردن این فاصله به آموزش معلمان اقدام شود تا نواقص دانش آنها رفع شود (سوسا، ۲۰۱۱). معلمان به ویژه کسانی که در سطح آموزش عالی تدریس می‌کنند در رشته تخصصی خود مسلط و حتی گاه صاحب‌نظر هستند اما این برای موفقیت در فرایند آموزش - یادگیری کافی نیست. آنچه این معلمان به آن نیازمند هستند و در واقع یکی از ستون‌های موفقیت در تدریسشان است، دانستن چگونه آموزش دادن و آشنایی با راهبردها و روش‌های مختلف آموزشی است. اگر چه به گفته (تو و همکاران، ۲۰۰۳) این دانش عمدتاً پا به پای تجربه رشد می‌کند؛ اما آیا باید منتظر ماند تا یک معلم تازه کار سال‌ها وقت صرف کند، یادگیرندگانی را آموزش دهد و آنگاه در خلال تجارب این سال‌ها به چنین دانشی دست یابد؟ این



اندکی کم لطفی به نظام آموزشی، به یادگیرندگان و حتی خود معلم است. می‌توان چنین دانشی را به معلمان تازه کار و حتی پیش از آنکه حرفه خود را آغاز کنند آموزش داد. به نظر می‌رسد جای چنین دانشی در رشته‌های دانشگاهی و تخصصی ما خالی است. اگر چه در برخی رشته‌های تخصصی در مورد آموزش الگوها و روش‌های آموزشی و مانند آن برنامه‌ریزی‌هایی صورت گرفته است اما چنین برنامه‌ها و محتوای مربوط به آن عمدتاً از سوی صاحب‌نظران و متخصصان رشته‌های علوم تربیتی و برنامه‌ریزی است که هر چند بسیار تخصصی و ارزشمند است اما آنچه در آن نادیده گرفته می‌شود انطباق الگوها و روش‌های طراحی شده برای رشته‌های تخصصی مختلف است. به بیان دیگر طراحی و تدوین چنین برنامه‌هایی اندکی خودمحورانه و متناسب با کیفیت محتوایی و آموزشی رشته‌های مربوط به رشته طراحان آن و یا نهایتاً رشته‌های نزدیک به آن است. توسعه علوم میان رشته‌ای در دانشگاه‌ها و استفاده از رویکرد تلفیقی در برنامه درسی که راهکاری برای پر کردن شکاف معرفتی بشر و پاسخگویی به نیازهای نوظهور جوامع است (مهرمحمدی، ۱۳۸۸) می‌تواند تا حد زیادی در این زمینه راهگشا باشد؛ برای مثال رشته‌هایی مانند آموزش زبان انگلیسی، آموزش علوم، ریاضی و مانند آن هم تسلط بر تخصص مربوطه را در پی دارد و هم موجب آشنایی دانشجویان با الگوها و روش‌های آموزشی مناسب می‌شود.

بنا بر آنچه بدان اشاره شد آموزش و پرورش معلمان را باید به صورت یک فرایند در نظر گرفت که از گزینش داوطلبان شایسته برای این حرفه آغاز شده و تا آموزش ضمن خدمت معلمان و انجام ارزشیابی‌های مستمر از آنها ادامه می‌یابد. از آنجا که چگونگی و کیفیت این فرایند تعیین کننده مهارت‌های رفتاری و کیفیت تدریس معلم است (سویتو و همکاران^۱، ۲۰۱۴)؛ لازم است این فرایند به صورت گام به گام تعریف و توصیف شود تا در مورد تمامی مراحل آن برنامه‌ریزی لازم صورت پذیرد. این مراحل را می‌توان در گام‌های زیر گنجانند:

۱. انجام آزمون‌ها و مصاحبه‌های تعیین صلاحیت و گزینش افراد مناسب و علاقه مند برای حرفه معلمی: نخستین گام برای داشتن معلم ایده‌آل، انتخاب افراد واجد صلاحیت برای این حرفه است. بدین منظور لازم است افرادی که داوطلب معلمی هستند در زمینه‌های مختلف

۱. Soitu Et Al

مورد بررسی و گزینش قرار بگیرند. این زمینه‌ها عبارتند از: انگیزه شغلی، علاقه، هوش (به ویژه هوش تحصیلی و هوش هیجانی)، سلامت روان، وضعیت فرهنگی-اقتصادی و اجتماعی و البته خلاقیت و میزان سازگاری معلم که به منظور بررسی توانایی وی در مواجهه با موقعیت‌های غیرقابل پیش بینی در محیط آموزشی ضروری به نظر می‌رسد. بدیهی است برخی از معیارهای گزینش معلمان وابسته به زمان و مکان است؛ به گونه‌ای که این معیارها از فرهنگی به فرهنگ دیگر و نیز از زمانی به زمان دیگر دستخوش تغییر می‌گردد.

۲. آموزش واحدهای عمومی برای تمامی دانشجو-معلمان: در این مرحله لازم است به آموزش دانش و مهارت‌های عمومی، صرف نظر از رشته تخصصی معلمان پرداخته شود؛ مانند ایجاد نگرش مثبت نسبت به حرفه تدریس و فعالیت‌های آموزشی، آموزش مجموعه‌ای از توانایی‌های حرفه‌ای که لازمه عملکرد مطلوب در تدریس است (تودور^۱، ۲۰۱۵)، آموزش برخی از مهارت‌های زندگی مانند توانایی برقراری رابطه با دیگران یا رویط بین فردی، یادگیری زبان خارجی، توان محاسباتی، آشنایی با تکنولوژی آموزشی (سایمون^۲، ۲۰۱۵)، آشنایی با اصول راهنمایی و مشاوره برای کمک به دانش‌آموزان (چینگ، ۲۰۱۴) و البته هر آنچه هر نظام آموزشی با توجه به فرهنگ و موقعیت خود مناسب تشخیص می‌دهد.

۳. آموزش واحدهای تخصصی متناسب با مقطع و دروسی که معلمان قرار است در آن به تدریس بپردازند: بدیهی است که تدریس در هر مقطع و یا هر رشته و درس خاصی، نیاز به تخصص دارد. برای مثال معلمان دوره ابتدائی نیاز به دانش و شناخت در مورد کودکان دارند و معلمان مقاطع بعد از آن لازم است با ویژگی‌های دوره نوجوانی آشنایی کافی داشته باشند و حتی بتوانند آگاهی‌های لازم را در زمینه بحران‌های رشدی به دانش‌آموزان خود ارائه نمایند.

۴. کار عملی مربوط به واحدهای عمومی و تخصصی گذرانده شده در بافت مربوطه: از آنجا که مهارت یک معلم تنها در دانش وی خلاصه نمی‌شود؛ لازم است دانشجو-معلمان در بافت آموزشی که قرار است در آینده به عنوان معلم در آن جای بگیرند، به کارورزی بپردازند تا علاوه بر

۱. Tudor

۲. Simona

دانش ذهنی به دانش عملی نیز مجهز شوند و از نزدیک محیط حرفه‌ای آینده خود را لمس کنند و بین آنچه آموخته‌اند و آنچه باید انجام دهند پیوند لازم را ایجاد نمایند.

۵. **ارزشیابی کتبی و عملکردی:** آموزش معلمان نیز مانند هر نوع آموزش دیگر نیاز به ارزشیابی برای تعیین میزان اثربخشی و سودمندی دوره آموزشی دارد. از آنجا که آموزش معلمان، همانطور که در مراحل پیشین اشاره شد در دو زمینه نظری و عملی صورت می‌گیرد، لازم است ارزشیابی نیز به دو صورت باشد تا مهارت معلمان در هر دو زمینه مورد ارزیابی واقع شود.

۶. **آموزش‌های ضمن خدمت ضروری و ارزشیابی‌های مستمر از معلمان:** آموزش معلمان به پیش از خدمت محدود نمی‌شود زیرا معلمان نیاز دارند برای موفقیت حرفه‌ای خود به روز باشند و همواره آماده و پذیرای تغییر و دگرگونی در دانش اولیه خود باشند. از این رو آموزش ضمن خدمت معلمان، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است که البته لازم است بر اساس نیاز معلمان و با استفاده از نظرسنجی یا نیازسنجی برنامه‌ریزی شود تا علاوه بر اقبال معلمان به آن، بازده مطلوب را داشته باشد.

۷. **امکان برقراری رابطه واقعی یا مجازی بین معلمان:** امروزه با توجه به جهانی شدن برخی از زمینه‌های دانش و شناخت و نیز امکان ایجاد رابطه در دنیای مجازی، ایجاد ارتباط بین معلمان داخلی و خارجی می‌تواند پیامدهای بسیار سودمندی در پی داشته باشد؛ برای مثال معلمان از این طریق می‌توانند به طرح مسأله، بیان راهکار، ارائه نظرات و تجارب شخصی بپردازند. علاوه بر این می‌توانند هر گونه نوآوری، تولید دانش و پژوهش‌های خود را در اختیار معلمان دیگر قرار دهند و از این طریق هم زمینه را برای ترغیب معلمان دیگر برای تولید دانش نو فراهم می‌آورند و هم از نظرات و انتقادات همکاران خود در زمینه دانش تولید شده خود آگاه می‌شوند.

نتیجه

طراحی و برنامه‌ریزی آموزش معلمان ضرورتی است که در هر جامعه باید مورد اقبال خاص قرار گیرد، چرا که ضامن موفقیت معلمان و در پی آن موفقیت نظام آموزشی است. آموزش معلم پیشینه‌ای دیرینه دارد و پا به پای رشد و پیشرفت روان‌شناسی و علوم تربیتی دچار تغییر و تحول شده است و آشکار است که این تغییرات همچنان ادامه دارد و به هیچ وجه نمی‌توان تصور

کرد که به نقطه‌ای برسیم که چیستی و چگونگی آموزش معلم تبدیل به مسأله‌ای مورد توافق همگان و به عبارتی تبدیل به قوانین غیر قابل تغییر شود. این مسأله از آن جهت است که اولاً با گذشت زمان و پیشرفت علوم انسانی به ویژه علوم تربیتی، تعریف معلم شایسته و در پی آن تعریف آموزش معلم دچار تغییر و دگرگونی می‌شود و ثانیاً پیشینه و وضعیت تاریخی، فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی جوامع بسیار با هم متفاوت است و این موجب می‌شود در جوامع مختلف بسترهای متفاوتی برای رشد و آموزش معلم فراهم شود.

در مجموع و بر اساس آنچه تا کنون بدان پرداختیم سه نکته حائز اهمیت است:

۱) آموزش معلمان و یا در واقع آموختن معلمان فرایندی است که اگرچه آغاز آن تعریف شده و مشخص است اما پایانی برای آن نمی‌توان در نظر گرفت؛ و این به دلیل ضرورت به روز بودن دانش معلم و همگامی معلمان با تغییرات نظام آموزشی، دانش و یادگیرندگان است.

۲) معلم شایسته معلمی است که علاوه بر مجهز بودن به سلاح دانش، که از وی «معلم دانشمند» می‌سازد؛ قابلیت تولید دانش نو و افزودن آن به خزانه دانش و مهارت خویش را داشته باشد و به بیان دیگر «معلم اندیشمند» باشد. همچنین در برخورد با موقعیت‌های جدید و مسائل ناآشنا، انعطاف‌پذیری لازم و توانایی حل مسأله را داشته باشد و به عبارت دیگر «معلم هنرمند» باشد.

۳) مناسب‌ترین روش برای آموزش و پرورش معلمان روشی است که بر اساس نیازهای نظام آموزشی و متناسب با شرایط جامعه طراحی و برنامه‌ریزی شود. این امر در صورتی محقق می‌شود که یا خود نظام آموزشی توسط افراد متخصص و حرفه‌ای اقدام به طراحی الگو و روش آموزشی برای معلمان نماید و یا در صورتیکه از روش‌های مورد استفاده جوامع دیگر الگوبرداری می‌شود، در جهت تناسب با فرهنگ خودی بومی سازی شده و سپس به خدمت گرفته شود.

منابع

آل حسینی، فرشته (۱۳۹۳)، *تدریس به عنوان رشته علمی*، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال هشتم، شماره ۳۲، ص ۴۱-۶۶.



احمدی، غلامعلی (۱۳۹۱)، *ارزشیابی برنامه اجرا شده و کسب شده دروس تربیتی دوره‌های دو*

ساله تربیت معلم، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۱۱۸، ص ۱۱۷.

پورشافعی، هادی (۱۳۸۵)، *کارگزار فکور (نگاهی بر نقش حرفه‌ای معلم در نظام آموزشی)*، فصلنامه

پژوهشگران، شماره ۶ و ۷، ص ۳.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۸)، *ملاحظات اساسی در باب سیاستگذاری توسعه علوم میان‌رشته‌ای*

در آموزش عالی از منظر فرایند تکوین، فصلنامه مطالعات میان رشته‌ای در علوم انسانی، سال

اول، شماره ۳، ص ۱.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲)، *برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرایی مشارکتی آن*؛ راهبرد

تحولی برای تربیت معلم در ایران، سال اول، شماره ۱، ص ۲۶-۵.

Ben-Peretz M (2011), *Teacher knowledge: What is it? How do we uncover it? What are its implication for schooling?*, Teaching and Teacher education, 27, 3-9.

Boyer E.L (1990), *Scholarship revisited: priorities of the professoriate*, Princeton NJ: The Carnegie foundation for the advancement of teaching, p 82.

Ching S.W (2014), *The need for guidance and counselling training for teachers*, Procedia - Social and Behavioral Sciences 113 (2014) 36 – 43

Chishimba C.P (2001), *Content-based teacher education approach versus competence-based teacher education approach*, Prospects, 2, 229-238.

Darling- Hammond L(2006), *Constructing 21st-century teacher education*, Journal of Teacher Education, 57, 1-15

Deborah C.S (2000), *Content and pedagogical content knowledge for elementary science teacher educators: knowing our students*, Journal of science teacher education, 11 (1), 27-46.

Depaepe F, Torbeyns J, Vermeersch N, Janssens D, Janssen R, Kelchtermans G, Verchaffel L & Van Dooren W (2015), *Teachers content pedagogical content knowledge on rational numbers: A comparison of prospective elementary and lower secondary school teachers*, Teaching and Teacher education, 47, 82-92.

Eisner E.W (1997), *Educational Imagination: On the design and evaluation of school program*, New york: Macmillan College publishing, p 6-17.

Eisner E.W (1997), *From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching*, Teaching and teacher education, 18, 375-385.

Hong S.B(2004), *Technology: A tool for knowledge Construction in a Reggio Emilia Inspired Teacher Education Program*, Early childhood Educational Journal, 32, 87-94.

Kansanen P (2004), *The role of general education in teacher education*, Zeitschrift fur erziehungswissenschaft, 7, Jahrg, 207-218.

Lewis C.C (2002), *Lesson study: A handbook of teacher-led instructional change*. Philadelphia: Research for better school, p 55.

Palasan T (2015), *Increased professionalization, priority of teacher training*, Procedia - Social and Behavioral Sciences 180, 930 – 936

Pang M & Ling L(2012), *Learning Study: helping teacher to use theory, develop professionally and produce new knowledge to be shared*, Available online at Springerlink.com, p 589-606.

Rock T.C & Wilson C (2005), *Improving Teaching through Lesson Study*, Teacher education quality, p 77-92.

Shulman, L. S. (1986). *Those who understand: Knowledge growth in teaching*, Educational Researcher, 15, 4-14.

Soitu L, Ungureanu R & Rusu C (2014), *EI training and pre-service teacher wellbeing*, Personality and Individual Differences, 65, 81-85

Simona G (2015), *Teacher training for embedding life skills into vocational teaching*, Procedia - Social and Behavioral Sciences 180, 814 – 819.

Sousa, A (2011), *Building Pedagogical Content Knowledge: an empirical study*. Procedia Social and Behavioral Sciences, 11, 136-140.

Stenhouse L (1981), *The relevance of practice to theory*, Theory in to practice, 22(3), 211-215.

Toh K, Tiong Ho B, Chew M.K & Riley JP (2003), *Teaching, Teacher Knowledge and Constructivism*, Educational Research for Policy and Practice, 2: 195-204



Tudor L.S (2015), *Initial training of teachers for preschool and primary education from the perspective of modern educational paradigms*, Procedia - Social and Behavioral Sciences 187, 459 – 463