Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.8 (4); 2016, 85-118

دو فصلنامهٔ **نظریه و عمل در برنامهٔ درسی**
سال چهارم، شمارهٔ ۸، پاییز و زمستان ۱۳۹۵، ۱۱۸-۸۵

متولی تربیت معلم:
آموزش عالی یا آموزش و پرورش

Who's Responsible for Teacher Training? Ministry of Education or Higher Education?

M.Zare, A. Parsa (Ph. D),M. Safaei Moghadam(Ph.D)

Abstract: This qualitative study aimed to compare the qualification of Higher Education system and Education system in field of teacher education. Using qualitative content analysis, with open coding data by interviews and open-ended questionnaire, data been coded and categorized and then analyzed. Participants of research were selected by purposive sampling (22 samples). Through participants opinions four category of views were identified; 1- agree with higher education, 2- agree with education, 3- conditional agree with both, 4- agree with with the new structure. Inattention to practical practices, lack of affiliated schools for training, and inappropriate evaluation of students' performances in training, are the most important weaknesses of higher education system. Also, low academic ability of the faculties of Farhangian University, low flexibility and very limited freedom to thinking for change, low skills in research, and intense centralism are the most weaknesses of Education system specially Farhangian University. Adherents of new structure for teacher training, critisize both organizations (Education system and Higher education system) and named weaknesses such as: weakness in educational and pedagogical research and analysis, weakness in theorizing and acting and presenting techniques for improvement teacher education, and weakness in making appropriate contents for the curricula of teacher training. Ultimately, according to a teacher education curriculum, 4 aspects of knowledge have been proposed; content knowledge, educational knowlwge, practice knowledge, and introductory knowledge into teacher profession.

Keywords: Teacher education, qualification, higher education, Farhangian University, Curriculum.

مریم زارع[۱] ،دکتر عبداله پارسا[۲]، دکتر مسعود صفایی مقدم[۳]

چکیده :پژوهش کیفی حاضر با هدف بررسی مقایسه‌ای صلاحیت آموزش عالی و آموزش و پرورش در کار تربیت معلم انجام شده است. با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی، با کدگذاری باز داده‌های حاصل از مصاحبه و پرسشنامه باز پاسخ، کدگذاری و مقوله‌بندی و سپس تحلیل شدند. شرکت‌کنندگان در این پژوهش، به شیوه ی نمونه-گیری هدفمند انتخاب شدند. در مجموع ۲۲ نفر نمونه را تشکیل دادند. از مجموع دیدگاه‌ها و نظرات مصاحبه شوندگان، این چهار دیدگاه شناسایی شدند (موافق با آموزش عالی، موافق با آموزش و پرورش، موافق مشروط با هر دو نهاد، مشروط با ساختار جدید). کم توجهی به تمرین های عملی، فقدان مدارس وابسته به آموزش عالی برای کارورزی؛ و ارزشیابی نامناسب عملکرد دانشجویان در طول دوره کارورزی، از مهم ترین نقاط ضعف آموزش عالی برشمرده می شوند. همچنین توانمندی علمی پایین تر اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان، انعطاف‌پذیری اندک و آزادی های بسیار محدود اندیشه برای تحول و تغییر، مهارت های ضعیف درپژوهش، و تمرکز گرایی شدید آموزش و پرورش نیز از ضعف های مهم آموزش و پرورش و بویژه دانشگاه فرهنگیان است.موافقین با دیدگاه ساختار جدید برای تربیت معلم، نقاط ضعفی از قبیل: ضعف در پژوهش و تحلیل مسائل تربیتی، ضعف در نظریه پردازی و عمل و ارائه راهکارهایی برای بهبود تربیت معلم، ضعف در تدوین محتوای مناسب برای برنامه های درسی تربیت معلم را به هر دو نهاد نسبت می دهند. در نهایت با توجه به مؤلفه برنامه درسی تربیت معلم چهار بعد پیشنهادی: دانش محتوائی، دانش تربیتی عام، دانش تربیتی توأم با کارورزی و برنامه آغازین ورود به حرفه معلمی ارائه شد که از تقسیم کار بین نهاد آموزش و پرورش و آموزش عالی در اجرای تربیت معلم حمایت می‌کند.

کلید واژه ها: تربیت معلم، صلاحیت، آموزش عالی، دانشگاه فرهنگیان، برنامه درسی

[۱] دانشجوی کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه شهید چمران اهواز. رایانامه:Maryam.zarex@yahoo.com
[۲] عضو هیات علمی دانشگاه چمران اهواز (نویسنده مسئول) رایانامه Abdparsa@gmail.com
[۳] استاد دانشگاه شهید چمران اهواز رایانامه:Safaei-m@scu.ac.ir

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-09-16]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.85]

مقدمه و بیان مسأله

در میان ارکان مدرسه، نقش معلم (عامل نیروی انسانی) از همه مهم‌تر و چشم‌گیرتر است؛ اما اینکه به کارگیری معلمان از چه فرآیندی پیروی می‌کند و چه مراحلی را می‌پیماید، یا چه بخش‌ها و واحدهایی در وزارت آموزش و پرورش درگیر این مسأله می‌باشند، اغلب از نظرها دور مانده است. از این رو اقدام به انجام تحولات اساسی در آموزش و پرورش و در متن آن تحول در تربیت معلم به عنوان زیر بنای توسعه و بر پایه نیازهای امروز و تجربه‌های جهانی، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است.

به عقیده کورتاگن[1] (۲۰۰۴، نقل در زارع، ۱۳۹۰) نمی‌توان به این سؤال که ویژگی‌های ضروری یک معلم خوب چیست و چگونه می‌توان یک معلم خوب تربیت کرد پاسخ روشنی داد؛ زیرا کارآمدی و موفقیت حرفه معلمی 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 و محوری 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[2] در معلمان و توسعه گسترده در علوم تربیتی، همگی بر ضرورت فراهم آوردن چنین چارچوبی تأکید دارند. برنامه‌های درسی نتیجه مداری مانند آن چه در کشور ما یک رویکرد غالب است، فقط در صورتی شانس موفقیت بیشتری خواهد داشت که معلمان به طور شایسته‌ای تربیت شده و مجهز شوند.

اما باید به این پرسش نیز پاسخ داد که تربیت معلم؛ کجا و چگونه. یعنی کجا و در چه فضایی و با چه نوع جهت‌گیری به تربیت معلم و چه تعریفی از نقش معلم و ذیل کدام سیاست‌ها و استراتژی‌های کلان آموزشی می‌توان چنین افرادی را پرورش داد؟ آیا

[1]. Korthagen
[2]. reflective thinking

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-09-16]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.85]

آموزش و پرورش قادر به فراهم ساختن چنین فضایی هست؟ دانشگاه چطور؟ کدام یک از این دو نهاد، توانمندی، فرصت و صلاحیت بیشتری برای عهده‌دار شدن این امر خطیر دارند؟ در حالی که دانشگاه متهم به غلبه رویکرد نظری و غفلت از حوزه عمل است؛ آیا می‌توان آموزش و پرورش که اکنون خودش رأساً به تربیت معلم اقدام می‌کند را به فن‌گرایی و تنزل جایگاه معلم به یک فن سالار متهم کرد؟

برخی منتقدان می‌گویند، همسویی برنامه‌های آماده‌سازی معلمان با ساز و کارهای مدارس و آزمون‌ها و ارزشیابی‌ها، ممکن است به تضعیف نقش مهم و اساسی آموزش-های دانشگاهی معلمان بیانجامد (که بخشی از آن مورد سؤال قرار دادن روش‌های مرسوم مدارس و برنامهٔ درسی و تدریس آنهاست). منتقدان معتقدند، هر قدر آموزش معلمان، مدرسه محورتر باشد، احتمال آن که آنها از روش‌های موجود و بعضاً نادرست جاری درمدارس انتقاد کنند، کمتر خواهد شد (کوکران اسمیت و پاور[1]، ترجمه ربانی، ۱۳۹۰).

بر اساس نظریه سرمایه انسانی، تحصیلات بیشتر و هر نوع مهارت و آموزشی که فرد می‌بیند، در وی ظرفیت و قابلیتی ایجاد می‌کند که می‌تواند جریان درآمد بیشتری را در آینده نسبت به زمانی که این مهارت را کسب نکرده است، ایجاد کند. از آنجا که قابلیت ایجاد شده با سرمایه‌های مادی و فیزیکی ثابت می‌تواند به تولید و درآمد بیشتر منجر شود، آموزشی که فرد کسب کرده و توانایی‌های وی را افزایش داده است، به منزله سرمایه‌هایی 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[2]، ۱۹۸۹؛ جانگبلد[3]، ۲۰۰۴؛ مولن و همکاران[4]، ۲۰۰۳؛ ریسنک[1]،

[1]. Cochran-smith & Power
[2]. Fa gerlind and Saha
[3]. Jongbloed
[4]. Mullen et al.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-09-16]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.85]

۲۰۰۶ نقل در لین[۲]، ۲۰۱۱؛ مقدم، ۱۳۹۲). در آموزش عالی بر اساس انتظاراتی که در حوزه تقویت و حفظ سرمایه انسانی جامعه می‌رود، سه دیدگاه متفاوت وجود دارد. گروهی با نگاه غیر ابزاری فقط بر ارزش ذاتی دانش، خردگرایی ذهن و معرفت شناسی تأکید دارند. گروه دیگری نگاه ابزاری یا جمع گرایانه دارند و معطوف به بحث پرورش مهارت‌های حرفه‌ای و تخصصی و تجربی هستند. گروهی دیگر نیز با نگاه تلفیقی به مسؤولیت آموزش عالی در تقویت سرمایه انسانی، بر یک رویکرد مدنی و معرفت شناسانه نیز تأکید دارند (عارفی، ۱۳۸۴). استنباط می شود رویکرد تلفیقی با هدف تحقیق حاضر، با واقعیات جامعه ما و هم‌چنین با انتظارات و جایگاه آموزش عالی و آموزش و پرورش ما همخوانی و تناسب بیشتری دارد. بنابراین در ذیل نظریه سرمایه انسانی، رویکرد تلفیقی به تربیت نیروی انسانی می‌تواند مبنای فکری این تحقیق قرار گیرد.

آموزش به بهره‌وری بیشتر از طریق تحریک تغییرات در دانش افراد، تولید، اثربخشی فعالیت ها و نوآوری کمک می‌کند (لین، ۲۰۱۱). بلکه و پینه (۲۰۰۸؛ نقل در مقدم، ۱۳۹۲) معتقدند نگاهی به تجارب کشورهای مختلف نشان می‌دهد که مهم‌ترین عامل اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی به ویژه در دهه‌های اخیر، توجه و سرمایه‌گذاری وسیع آن‌ها در آموزش و پرورش بوده است. تورس مشاور ارشد آموزش و پرورش یونیسف، در کتاب خود اصلاح کیفیت آموزش را در گرو صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دانسته و معتقد است تغییر در نظام تعلیم و تربیت معلمان آینده ضروری است. وی برنامه یادگیری معلمان پیش از خدمت و ضمن خدمت را به منزله‌ی یک پیوستار نظام مند تلقی؛ و نوسازی برنامه‌های درسی تربیت معلم از نظر هدف، محتوا، رویکردها، روش‌ها، منابع و وسایل را پیشنهاد کرده است (ملایی نژاد و ذکاوتی، ۱۳۸۷).

---

[1]. Resnik
[5]. Lin

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-09-16]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.85]

نکته‌ای که گذر از آن جایز نیست این است که سیاست‌ها، ساز و کارها و روش‌های مربوط به تربیت معلم، تابع شرایط و امکانات زمانی است و در هر زمانی نیاز به بازنگری مطابق وضعیت موجود و آینده دارد. نمی‌توان آن چه را که در گذشته انجام شده است امروز هم بدون مطالعه، کارساز و مؤثر دانست (امجدیان، ۱۳۸۸).

ایده آلیسم، بر برتری عقلی و اخلاقی معلم، تأکید می ورزد و رآلیسم، معلم را مسؤول فراهم ساختن فرصت تجربه و تعقل برای دانش اموزان می داند(گوتک[1]، ۱۹۳۵؛ ترجمه پاک سرشت ۱۳۸۴). تجربه گرایان منطقی معتقدند معلم، محور اصلی دانش است و موفقیت او در گرو تبعیت از قوانین علمی است (نودینگ، ۱۹۹۸، نقل در صمدی و مزیدی، ۱۳۸۴). در رویکرد عمل گرایی، معلم تولید کننده و سازنده دانش است. در این رویکرد معلم به دریافت‌های شهودی آنی، بصیرت و خلاقیت تا حدی متکی است که هرگز نمی‌توان قانونمندی‌ها و انضباط شناخته شده‌ای را بر عملکرد آن در چارچوب کلاس حاکم دانست (مهر محمدی، ۱۳۷۹).

بررسی تاریخچه تربیت معلم در 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 فرهنگ برنامه‌ریزی علمی و جامع، امروزه به اعتقاد کارشناسان وزارت آموزش و پرورش با تنگناها و نارسایی‌های بسیاری مواجه است. ازجمله، کمبود اعتبارات مالی، نبود اهداف مشخص در زمینه‌ی گزینش و مهیاسازی معلمان و استخدام آنان، فقدان تشکیلات تازه به منظور 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).

[1] . Gutek

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-09-16]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.85]

شعبانی (۱۳۸۳) معتقد است ۷۵ درصد آموزش‌های تربیت معلم به اطلاعات عمومی و نظری مربوط است و تنها ۲۵ درصد به چگونه یاد دادن اختصاص یافته و زمان کمتری برای آموزش مهارت‌ها و توانایی‌های حرفه‌ای در نظر گرفته شده است. صافی (۱۳۸۷) معلم شایسته را معلمی می‌داند که راه و رسم چگونه آموختن، چگونه اندیشیدن و چگونه زیستن را به دانش‌آموزان می‌آموزد و به خودسازی و دانش‌افزایی نیز توجه دارد.

قرن بیست ویکم نیازمند آموزش نو و نقش تازه‌ی معلم است. نظام‌های آموزشی نه تنها باید با تغییرات سریع هم گام شوند، بلکه باید " جهت دهنده و تسهیل کننده " آن نیز باشند. به عبارت دیگر ، " زمان نو" و انسان نو" ، " تربیت نو" و " تربیت معلم نو" می‌خواهد. بنابراین معلمان، نیز یکی از متغیرهای نیازمند تغییر به منظور سیستم-های آموزشی هستند. از نظر تاریخی، کشیش فرانسوی، دولاسال[1] نخستین کسی است که به اهمیت تربیت معلم در بهبود آموزش پی‌برده است و مرکز تربیت معلمی را برای تحقق این هدف تأسیس کرده است (کاردان، ۱۳۸۱). در آغاز ربع پایانی قرن بیستم، جهانیان دریافتند که آموزش و پرورش نباید فارغ از واقعیت‌های زندگی باشد. این درک از مفهوم آموزش و پرورش سبب پی‌ریزی نظام آموزشی شد که در آن معلم پایه و شالوده‌ی آموزش بود. در کتاب «تفکر درباره تحولات آینده آموزش و پرورش» که محصول گردهمایی‌های سال‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۸۱ میلادی در یونسکو است، به تحول نقش معلم در برنامه‌های تربیت معلم اشاره شده است. بر اساس اعلامیه‌ی جهانی" آموزش برای همه " که در سال۱۹۹۰، کنفرانس جهانی آموزش و پرورش در یونسکو آن را صادر کرده، یکی از زیر ساخت‌های مهم و کارساز در این زمینه بهسازی تربیت معلم قلمداد شده است (ملایی نژاد و ذکاوتی، ۱۳۸۷). در تاریخ آموزش و پرورش و در نتیجه در تاریخ تربیت معلم کشورهای مختلف جهان، حرکت‌هایی که منجر به تغییر در نظام آموزشی و ناگزیر در نظام‌های تربیت معلم شده وجود داشته است. اما تا قبل از نیمه‌ی دوم قرن بیستم، اغلب نظام‌های تربیت معلم در ساختار سنتی خود و مشابه آن‌ها

[1].Dulasall

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-09-16]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.85]

و غالباً اقتباس گونه از الگوهای متداول اروپایی عمل می‌کردند. ساختار کلی این الگوها در آموزشکده‌ها یا واحدهای آموزشی به نام دانشسراها یا کالج‌های تربیت معلم در کشورهای مختلف جهان، خلاصه می‌شد (رؤوف، ۱۳۷۹).

طاهرپور، رجایی پور و شهبازی (۱۳۸۶) تحقیقی با هدف بررسی ساختار سازمانی مراکز تربیت معلم و دانشگاه‌های دولتی استان اصفهان انجام داده‌اند. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که ساختار دانشگاه‌های دولتی بیشتر ارگانیکی است، اما در مقابل چون در مراکز تربیت معلم تفکیک افقی بیشتری صورت می‌گیرد و کنترل و رسمیت نیز در سطح بالاتری قرار دارد، می‌توان استنباط کرد که ساختار مراکز تربیت معلم، بیشتر مکانیکی است. با توجه به محیط پویایی که دانشگاه‌ها و مراکز تربیت معلم در آن فعالیت می‌کنند به نظر می‌رسد ساختارهای منعطف و ارگانیک مؤثرتراند.

گراوند و عباس پور (۱۳۹۱) در تحقیقی که انجام داده‌اند، خاطر نشان می‌کنند که، معلمان تربیت معلم نسبت به معلمان حق التدریس به لحاظ تجربه کاری کارآزموده‌ترند و ارتباط دوستانه بیشتری با دانش‌آموزان دارند. بر این اساس مدیران معتقدند که معلمان تربیت معلم نسبت به معلمان حق‌التدریس از تدریس مطلوب‌تری برخوردارند. زیرا میانگین تدریس آن‌ها بالاتر از معلمان حق‌التدریس است و آن‌ها به دلیل آموزش‌هایی که در مراکز تربیت معلم می‌بینند و از روش‌های جدید تدریس آگاهی می‌یابند، می‌توانند بهتر و تأثیرگذار شوند.

تربیت معلّم را می‌توان از جمله حسّاس‌ترین و مهّم‌ترین مؤلّفه‌های نظام تعلیم و تربیت دانست، زیرا موفّقیت و عدم موفّقیت در ایجاد تحوّل در نظام‌های آموزشی، منوط به توانمندی و قابلیت‌های حرفه‌ای معلّمانی است که مجریان اصلی برنامه در محیط واقعی هستند. بی‌دلیل نیست که ژاپنی‌ها می‌گویند؛ شایستگی هر نظام آموزشی به اندازه‌ی شایستگی معلّمان آن نظام است (رؤوف، ۱۳۷۹، نقل در اربابی، ۱۳۸۹). مراکز تربیت معلم (اخیراً دانشگاه فرهنگیان) سال‌هاست که نسبت به پذیرش و آموزش متقاضیان حرفه معلمی به صورت بومی و منطقه‌ای عمل می‌کنند و قریب به اتفاق دانشجو- معلمان این مراکز پس از تحصیل در این مراکز به منطقه محل سکونت خود

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-09-16]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.85]

بر می‌گردند. زمان کوتاه، فشردگی برنامه‌های درسی، نبودن تفاوت‌های فرهنگی بارز، فضای سازمانی و روانی تا حدودی ایستا در مراکز تربیت معلم، ممکن است شانس دانشجو معلمان برای رشد و توسعه دیدگاه آکادمیک و بصیرت حرفه‌ای را محدود کند. در مقابل تجربه عملی غنی و ارتباط نزدیک با آموزش و پرورش و مدارس، از مزایای مراکز تربیت معلم است. دانشگاه‌ها نیز ممکن است از گستردگی و تنوع دیدگاه‌های فرهنگی، نظری و آکادمیک و فضای سازمانی گشوده‌تر به عنوان یک نقطه قوت نام ببرند، اما تصور بر این است که از وادی عمل دور افتاده‌اند و ارتباط قوی و مؤثری با مدارس ندارند.

مهر محمدی (۱۳۷۵) در تحقیقی به بررسی برخی از ابعاد آموزش و پرورش جمهوری آلمان پرداخته و به این نتیجه رسیده است که تربیت معلم، طی دو مرحله آموزش‌های نظری و آموزش‌های عملی انجام می‌پذیرد. آموزش‌های نظری به داوطلبان ورود به حرفه معلمی از طریق دانشگاه‌ها و آموزش‌های عملی از طریق مراکز وابسته به وزارت آموزش و پرورش و فرهنگ ایالت‌ها انجام می‌شود. مرحله نخست با توجه به این که دانشجو، داوطلب تحصیل در کدام دوره تحصیلی است سه تا هفت سال به طول می‌انجامد. در صورتی که دانشجو این مرحله را با موفقیت بگذراند وارد مرحله دوم می‌شود. مرحله دوم در واقع یک دوره کارآموزی است و مدت آن برای همه‌ی داوطلبان تدریس و کلیه دوره های تحصیلی دو سال است.

یافته‌های تحقیق عابدی (۱۳۷۷) نشان داده که برنامه درسی تربیت معلم عمدتاً بر اساس دیدگاه‌های سنتی و موضوع محور شکل گرفته و مجموعه توانایی‌های بنیادی و لازم در عصر انفجار اطلاعات که باید آموزش داده شود، یعنی ایجاد تفکر علمی، کاوشگری، خلاقیت، استدلال و تردید منطقی، از نظر دور مانده است.

امین خندقی و وفائی (۱۳۹۰) به مطالعه‌ای تطبیقی با هدف تحلیل و مقایسه وضعیت کنونی نظام برنامه درسی تربیت معلم ایران و آلمان از نظر سه عنصر برنامه درسی (محتوا، شیوه‌های یاددهی – یادگیری و روش‌های ارزشیابی) و نیز شیوه‌های انتخاب داوطلبان معلمی و شناسایی مشکلات و چالش‌های فراروی نظام برنامه درسی

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-09-16]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.85]

تربیت معلم 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 می-گیرند؛ ولی در برنامه درسی نظام تربیت معلم ایران، بیشتر بر حجیم‌تر 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 امکان پذیر 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 توجه نشده است. بنابراین، پژوهشگران بر اساس این یافته‌ها، برای کیفیت بخشی و ارتقای نظام برنامه درسی تربیت معلم ایران، پیشنهاد کرده‌اند از راهبردهایی چون تلفیق تئوری و عمل، توازن تئوری و عمل، تدوین استانداردها یا صلاحیت‌های حرفه معلمی، تلفیق فاوا در برنامه درسی تربیت معلم، برقراری ارتباط قوی میان نظام تربیت معلم پیش از خدمت با دانشگاه‌ها و مدارس استفاده شود.

در نگاهی به تاریخچه معـاصر آموزشی معلّمان و بررسی سیستـم مدارس کشور آلمان مشـاهده می‌گردد که معلّمان آلمانی همواره تحت دوره‌های آموزشی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی تعلیم می یافته‌اند. این در حالی است که معلّمان مقاطع آموزشی ابتدائی و مقدماتی متوسطه تا قبل از دهه ۱۹۷۰ در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی تعلیم نمی‌دیدند. قبل از دهه ۱۹۷۰ معلّمان در دانشکده‌های تربیت معلّم و حتی قبل از آن در اوایل قرن ۱۹ در قالب حضور در سمینارهای آموزشی تعلیم می‌دیدند. اما از قرن ۲۰ به بعد آموزش معلّمان کلیه مقاطع آموزشی در مراکز دانشگاهی و آموزش عالی ارائه می‌گردد (کرنلیزن[1]، ۲۰۱۱).

هیگنز، هینز، مک کایلی و فلیمینگ[2](۲۰۱۲) تحقیقاتی در زمینه یک طرح ابتکاری بین استادان دانشگاه و معلمان، مبنی بر همکاری آنها به انتخاب خودشان با تمرکز بر بهبود تجربه معلم قبل از خدمت انجام داده‌اند. یافته‌های تحقیق اشاره دارد به اینکه

[1] Cornelissen
[2] Higgins, Heinz, Cauley, Fleming

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-09-16]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.85]

همکاری دانشگاه و دانشکده تربیت معلم به ارتقای تجربه معلمان و یادگیری کمک شایان توجهی می‌کند و در این زمینه نقشی که روابط میان فردی و هیجانات ایفا می‌کند در اجرای این طرح از نظر استادان دانشگاه حائز اهمیت است.

سرکارآرانی، (۱۳۹۳) معتقد است " در فنلاند، سیاست‌گذاری آموزشی، ساختن جامعه و این که چه جامعه‌ای می‌خواهیم، نقطه عزیمت گفت و گو برای بهسازی آموزش و مدرسه داری است. براین اساس، معلمی نقطه پیوند فلسفه آموزش با فلسفه سیاسی است. سیاست به معنای بستری که ایده، توان و تجربه همه آحاد مردم برای ساختن جامعه به اشتراک گذاشته می‌شود. کیفیت این بستر، فرصت یا به تعبیری بارانداز، سطح نزاع و کیفیت گفت و گوها را مشخص می‌کند. سطح نزاع جوامع گوناگون درباره کیفیت معلمی، نشانگر آن است که هر کدام از این جوامع کجا ایستاده-اند. به معلمی نه به عنوان یک عمل حرفه‌ای، بلکه باید به مثابه عاملی برای بسط عدالت اجتماعی از طریق شناسایی قابلیت‌ها و یاری کننده به فرایند تحول آدمی، نگریسته شود." این نگاه در دانشگاه قوی‌تر است یا در آموزش و پرورش؟ به بیان دیگر چنین فرصتی در کدام یک از این مؤسسات امکان و شانس تحقیق بیشتری دارد؟ پاسخ به این پرسش‌ها، ضرورت انجام چنین پژوهشی را مورد تأکید قرار می‌دهد.

هدف اصلی این پژوهش، بررسی مقایسه‌ای صلاحیت آموزش و پرورش و آموزش عالی در عهده‌دار شدن تربیت معلم می‌باشد. از آنجا که در سال‌های اخیر در کشورهای مختلف اعم از توسعه یافته و در حال توسعه، تلاش‌های جدی برای بهبود کیفیت مراکز تربیت معلم صورت گرفته و تغییرات زیادی در زمینه آماده سازی معلمان انجام شده است، باز اندیشی در مسئله تربیت معلم به عنوان امری ضروری تلقی شده و بر کیفیت بخشی حرفه‌ای و توانمندی‌های معلمان بر اساس تغییر بنیادی در تبیین صلاحیت‌ها و استانداردهای شیوه‌های آموزش و تقویت منابع اطلاعاتی و توانایی پژوهشی مبتنی بر تلفیق نظر و عمل تأکید می‌شود. به منظور دستیابی به هدف اصلی این پژوهش یعنی مقایسه‌ی صلاحیت آموزش عالی و آموزش و پرورش در تربیت معلم، تلاش شده است که برای سؤالات زیر پاسخ در خوری یافت شود :

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-09-16]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.85]

۱- کدام یک از نهادهای دانشگاه یا آموزش و پرورش برای امر تربیت معلم از صلاحیت بیشتری برخوردار هستند؟

۲- وجوه اشتراک و افتراق دیدگاه اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها و آموزش و پرورش در مورد صلاحیت این مؤسسات درامر تربیت معلم کدامند؟

۳- آموزش عالی در تربیت معلم با چه مسائلی مواجه است؟

۴- چه تفاوت‌هایی در آموزش عالی و آموزش و پرورش در تأکید بر تربیت عملی و نظری معلمان وجود دارد؟

روش شناسی پژوهش:

با توجه به ماهیت موضوع و برای دستیابی به فهم عمیق‌تر و در نهایت امکان یک تحلیل معتبرتر، این پژوهش به شیوه کیفی (تحلیلی- استنتاجی) انجام شده است. به منظور جمع آوری اطلاعات در مرحله اول از ابزار مصاحبه استفاده شده و بعد از این مرحله، اطلاعات گردآوری شده، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و مؤلفه‌ها، استخراج و کدبندی و مقوله‌بندی شدند. به منظور پاسخگویی به سؤالاتی که برای محقق پیش آمد و رفع ابهامات و اعتبار بخشی بیشتر نتایج حاصله از تحلیل‌های مرحله اول، اطلاعات گردآوری شده در قالب یک جدول تنظیم و همراه با یک پرسشنامه باز پاسخ در اختیار تعدادی صاحبنظران قرار گرفت و نتایج آن تحلیل محتوا شد. برای تحلیل یافته ها از کدگذاری باز استاده شد. در این پژوهش با ۱۴ نفر از اعضای هیأت علمی دانشکده‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، دانشگاه شیراز، دانشگاه تربیت مدرس و دانشگاه خوارزمی و کارشناسان و صاحبنظران دانشگاه فرهنگیان اهواز، دانشگاه فرهنگیان شیراز، دانشگاه فرهنگیان شهید چمران تهران که درباره موضوع پژوهش اطلاعات کافی داشتند و به صورت هدفمند انتخاب می‌شدند، مصاحبه‌های نیمه ساختار یافته انجام گرفت. به منظور شناسایی افراد خبره، از روش زنجیره ای استفاده شد. بدین صورت که با مشورت استادان راهنما و مشاور، افراد صاحب نظر و متخصص که درباره موضوع پژوهش، از اطلاعات کافی برخوردار بودند شناسایی شدند و پس از انجام مصاحبه با این افراد، از آن‌ها خواسته می‌شد که سایر

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-09-16]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.85]

افراد مطلع و صاحب نظر درباره موضوع را معرفی کنند و بر اساس اشتهار همین افراد، پژوهشگر به آن‌ها مراجعه نموده و مصاحبه می‌کرد در ادامه یافته های تحقیق، گزارش شده و مورد تحلیل قرار خواهند گرفت.

جدول ۱: تعداد مشارکت کنندگان در پژوهش

مشارکت کنندگان	قلمرو مکانی	مرتبه علمی	مدرک رشته تحصیلی	سابقه خدمت و تجربه	جنسیت	تعداد	کل
اعضای هیأت علمی	دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز	استاد	دکتری ریاضی	بیش از ۳۰ سال	مرد	۳	۱۴
		استاد	دکتری فلسفه	بازنشسته بیش از ۳۰ سال	مرد		
		دانشیار	دکتری فلسفه	۱۸سال	مرد		
	دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز	دانشیار	دکتری روانشناسی تربیتی	بیش از ۲۰ سال	زن	۲	
		دانشیار	دکتری آموزش و پرورش دبستانی و پیش دبستانی	بیش از ۳۰ سال	مرد		
	دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تربیت مدرس تهران	استادیار	دکتری فلسفه تعلیم و تربیت	بیش از ۳۰ سال	مرد	۱	
	دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه خوارزمی تهران	دانشیار	دکتری فلسفه آموزش و پرورش	بیش از ۲۰ سال	مرد	۱	

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-09-16]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.85]

مشارکت کنندگان	قلمرو مکانی	مرتبه علمی	مدرک رشته تحصیلی	سابقه خدمت و تجربه	جنسیت	تعداد	کل
کارشناسان آموزش و پرورش	دانشگاه فرهنگیان شهید رجایی شیراز	مربی	دکتری برنامه ریزی درسی	بیش از ۲۰ سال	مرد	۳	
		مربی	دکتری فلسفه	بیش از ۲۰ سال	مرد		
		مربی	دکتری	بازنشسته بیش از ۳۰ سال	مرد		
	دانشگاه فرهنگیان شهید چمران تهران	مربی	دکتری جامعه شناسی	بیش از ۳۰ سال	مرد	۱	
		استاد	دکتری	بازنشسته بیش از ۳۰ سال	مرد	۱	
	دانشگاه فرهنگیان اهواز	مربی	کارشناس	بازنشسته بیش از ۳۰ سال	مرد	۱	
		مربی	دکتری	بیش از ۱۵ سال	مرد	۱	

مرتبه علمی اعضا در آموزش و پرورش متفاوت است و برخی اعضای هیأت علمی با مدرک دکتری، مرتبه علمی مربی دارند.

با توجه به ماهیت و هدف پژوهش حاضر در تحلیل داده‌ها، از روش مبتنی بر روش تحلیل محتوای کیفی با رویکرد استقرایی استفاده شده است. تحلیل محتوای کیفی را می‌توان روش تفسیر ذهنی محتوایی داده‌های متنی از طریق فرایندهای طبقه بندی نظام مند، کدبندی و تم‌سازی یا طراحی الگوهای شناخته شده دانست (ایمان و نوشادی،۱۳۹۰). این روش معمولاً برای تحلیل گروه وسیعی از داده‌های متنی شامل یادداشت‌های مصاحبه‌ها، مشاهدات ثبت شده، پاسخ سؤالات پرسشنامه باز پاسخ و

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-09-16]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.85]

گفتگوها هستند. بر اساس نظر الو[1] و کینگاس[2](۲۰۰۸) پس از تعیین واحد تحلیل در تحلیل محتوایی کیفی و ایجاد ارتباط با متن گام‌های تحلیل محتوای کیفی در زمانی که به صورت استقرایی اجرا شده و فاقد فرضیه باشد به صورت زیر است. در تحقیق حاضر نیز از این روند تبعیت شده است.

۱. کدگذاری باز: در این مرحله یادداشت‌ها و سرفصل‌ها در متن به هنگام خواندن آنها، نوشته و سپس، مطالعه مجدد شد و عناوین ضروری و حیاتی در حاشیه یادداشت شد تا بتواند ابعاد محتوا را تشریح کند.

۲. فهرست کردن کدها: در این گام، عناوین یادداشت شده در حاشیه متون به صفحه مجزایی انتقال یافت تا پس از آن، جهت استخراج دسته‌ها بر روی آنها تحلیل صورت پذیرد.

۳. گروه‌بندی کردن: پس از مرحله اول و دوم، در این مرحله، کدهای باز با یکدیگر تحت عناوین کلی‌تر گروه‌بندی شدند. هدف از مرحله گروه‌بندی، کاهش تعداد کدها با ادغام کدهای مشابه در کدهای کلی‌تر است.

۴. دسته بندی کردن: در این مرحله، گروه‌های مشابه با یکدیگر ادغام شده و دسته‌ها به وجود آمدند. نکته مهم این است که تلاش شد گروه‌های ذیل هر دسته باید به آن تعلق داشته باشد و هدف از این مرحله، فراهم ساختن ابزاری برای توصیف پدیده برای افزایش فهم و همچنین تولید دانش است.

۵. انتزاع: انتزاع به معنای فرموله کردن توصیفی کلی از موضوع تحقیق از طریق تولید دسته‌ها است. در این مرحله زیر دسته‌های با رویدادهای مشابه با یکدیگر جهت تشکیل دسته‌ها به منظور تشکیل دسته اصلی، ادغام شدند.

[1] .Elo
[2] .Kyngas

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-09-16]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.85]

گزارش یافته ها

سؤال اول پژوهش:

کدامیک از نهادهای دانشگاه یا آموزش و پرورش برای امر تربیت معلم از صلاحیت بیشتری برخوردار هستند؟

با توجه به مصاحبه‌های انجام شده، چهار دیدگاه شناسایی شدند:

۱. دیدگاه موافق با آموزش عالی؛
۲. دیدگاه موافق با آموزش و پرورش؛
۳. دیدگاه موافق مشروط با هر دو نهاد؛
۴. دیدگاه مشروط با ساختار جدید.

مجموعه آرای هر کدام از این چهار گروه، در چهار مقوله، امتیازات آموزشی و پژوهشی، وجود نیروهای انسانی متخصص و حرفه‌ای، ساختار و تشکیلات و عوامل اجتماعی- فرهنگی- اقتصادی- سیاسی دسته بندی شدند.

دیدگاه « موافق با آموزش عالی» امتیازات گوناگونی را برای آموزش عالی قائل است و به این دلایل آموزش عالی را برای صلاحیت بالاتری برای تربیت معلم برخوردار می‌دانند. از این دیدگاه ،آموزش عالی موجب عمق بخشیدن به نگرش‌های علمی و فرهنگی می‌شود. هم‌چنین به عنوان یک نهاد پیشتاز در تحولات جامعه عمل می‌کند و از طریق رصدکردن تغییرات اجتماعی و فرهنگی، به ویژه در عرصهٔ علم و فنّاوری، جامعه را برای تسلط بر رویدادهای آینده توانمند و مهیا می‌سازد. دانشگاهی که منطبق بر ساخت اجتماعی فرهنگی جامعه باشد؛ هم، توانایی پاسخ گویی به نیازهای اجتماعی، فرهنگی، علمی، اقتصادی، و ... جامعه را خواهد داشت و هم، مردم به آن اعتماد می‌کنند و نهایتاً در فرایند توسعه سهیم خواهد بود. چرا که، رسالت‌های دانشگاه و آموزش عالی را تسهیل کننده در رشد و تکامل انسان، توسعه و غنای دانش و فرهنگ کشور، و پرورش نیروی انسانی متخصص مورد نیاز جامعه می‌دانند.

انتظار جامعه از مدرسه و معلم این است که دانش‌آموزان را برای زندگی واقعی در جامعه فردا تربیت کنند. لذا دانش، مهارت و شایستگی و قابلیت مردان و زنان فردا به

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-09-16]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.85]

دانایی، توانایی، صلاحیت، تلاش و احساس مسؤولیت معلمان امروز بستگی دارد. آنچه مسلم است تنوع موضوعات آموزشی و درسی، بیشتر تحت‌تأثیر تحولات علمی جامعه است. آموزش عالی نیز با تحولات علمی و اجتماعی روز هماهنگی دارد و افرادی را در بر دارد که در سطوح بالای علمی قرار دارند. به همین خاطر علمی‌تر و تخصصی‌تر کار می‌کنند تا بتواند زمینه مهارت و اشتغال دانش آموختگان خود، که بخش اعظم نیروی کار کشور هستند را فراهم آورند. به نظر می‌رسد این دیدگاه به این دلایل مرجح است که جدیدترین تحقیقات علمی در دوره‌های کارشناسی ارشد و دکتری در این نهاد انجام می‌شود. از طرفی امکانات و تکنولوژی، اعضای هیأت علمی متخصص و دانشمند در سطح دانشگاه به تدریس و تحقیق مشغولند و دانش خود را به دانشجویان منتقل می-کنند و دستاوردهای جدیدتری را به حوزه علمی آموزش و پرورش عرضه می‌کنند. آموزش، منشأ ایجاد مهارت است و از این رو سرمایه‌گذاری در آموزش، نوعی سرمایه-گذاری در نیروی انسانی تلقی می‌شود و این خود به مفهوم سرمایه‌گذاری در ظرفیت-های تولیدی انسانی است. این موضوع با رویکرد عمل‌گرایی و دیدگاه پیاژه درباره جایگاه معلم و نظریه سرمایه انسانی در آموزش عالی و همخوانی دارد. نظریه سرمایه انسانی بر این باور است که آموزش، عاملی ضروری برای بهبود بهره‌وری است. تجارب کشورهایی مثل کانادا، انگلستان، آلمان و ...نشان داده است که تربیت معلم این کشورها بر عهده آموزش عالی است.

در کشور آلمان، دوره‌های تربیت معلم برای همه‌ی سطوح و دوره‌های تحصیلی در دانشگاه‌ها برگزار می‌شود. برنامه‌های تربیت معلم در همه‌ی ایالت‌ها از بسیاری جهات از جمله در ساختار نظام تربیت معلم شبیه به یکدیگر است و تفاوتی محسوس میان آن‌ها به چشم نمی‌خورد (مهر محمدی، ۶۱:۱۳۷۵). و معلمان براساس توانایی‌ها و صلاحیت‌هایی تربیت می‌شوند که بتوانند سیاست‌های آموزشی و برنامه‌های درسی را که از آنان خواسته می‌شود اجرا کنند.

دوره‌های آموزش معلمان در کشور انگلستان ۴ سال آموزش تمام وقت را شامل گردیده و به درجه کارشناسی منتهی می‌گردد. دوره‌های آموزشی مذکور توسط

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-09-16]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.85]

مؤسسات آموزش عالی کشور ارائه گردیده و ترکیبی از کلاس‌های تئوری و فعالیت‌های تدریس عملی را شامل می‌گردد. در اکثر دانشگاه‌های علوم تربیتی کانادا معیارهایی برای انتخاب داوطلبان حرفهٔ معلمی، برمبنای ترکیبی از عوامل تحصیلی و شخصیتی مانند علاقه به کودکان، اظهارات شخص داوطلب و مصاحبه، مطرح شده است. علت استفاده از مصاحبه برای انتخاب افراد این است که عواملی مانند انگیزه، مهارت‌های ارتباطی، سرعت عمل، میزان مهارت‌های تعاملی و شخصیتی، خلاقیت، اراده، اشتیاق، بالندگی وقدرت رهبری داوطلبان را ارزیابی می‌کنند. دانشگاه اوتاوا برای گزینش داوطلبان، ارزیابی سه معلم را دربارهٔ اظهارات آنان ملاک قرار می‌دهد (شعبانی، ۱۳۸۳).

در کشور ما نیز درسال ۱۳۴۶ هجری شمسی، با راه اندازی دانشسرای عالی، وظیفه تربیت معلم به عهده وزارت علوم و آموزش عالی گذاشته شد. اما به فاصله چند سال، مجدداً با راه‌اندازی مراکز تربیت معلم این مسؤولیت به آموزش و پرورش محول شد.

برخی از پژوهش‌های انجام شده، آموزش عالی را برای صلاحیت تربیت معلم تأیید کرده‌اند (مجتهدی، ۱۳۷۲؛ مهرمحمدی، ۱۳۷۵؛ عابدی، ۱۳۷۷؛ لیاقتدار، ۱۳۸۰؛ آقازاده، ۱۳۸۳؛ طاهرپور، رجایی‌پور و شهبازی، ۱۳۸۶؛ مرعشی، اربابی و صفایی مقدم، ۱۳۸۸؛ رضایی،۱۳۹۱؛ جفرسون، ۲۰۰۹، ۱۳۸۹؛ امین خندقی و عقیلی، ۱۳۹۰؛ کرنلیزن، ۲۰۱۱). اما برخی از تحقیقات انجام شده (از جمله پژوهش امین خندقی و نامخواه، ۱۳۹۰؛ گراوند و عباس‌پور، ۱۳۹۱) به این نتیجه رسیده‌اند که تعادل در سازماندهی محتوای دروس آموزش عالی در رشته علوم تربیتی که عمدتاً عهده دار تربیت معلمان است به خوبی دیده نمی‌شود و حدود پنج برابر واحدهای عملی، واحد نظری وجود دارد و هم-چنین به سختی می‌توان تحول و بازنگری، تغییر محتوایی یا تغییر در رویکرد ارائه دروس را در برنامه درسی آموزش عالی مشاهده کرد.

آموزش و پرورش در سطوح و مقاطع مختلف تحصیلی، معلم تربیت می‌کند و در تقویت و بالا بردن موقعیت اجتماعی و نقش تأثیرگذار معلم در فرهنگ جامعه مؤثر است. یکی از برنامه‌های مهم و مؤثر مراکز تربیت معلم که زمینه ساز مهارت‌های انسانی، ادراکی و فنی است، برنامه تمرین معلمی است. کارورزی یا تمرین عملی یعنی

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-09-16]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.85]

تجربه نظریه در عمل و از این طریق است که دانشجوی تربیت معلم می تواند دست به تفکر تأملی بزند و این درس تنها درسی است که در دانشگاه فرهنگیان به صورت فعالیت عملی در آموزش پیش از خدمت و حین خدمت به طور ویژه به آن پرداخته می‌شوند. در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران، راه اندازی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد آموزش تخصصی و حرفه‌ای تربیت محور توسط وزارت آموزش و پرورش به منظور باز تنظیم اصول حاکم بر برنامه درسی تربیت معلم با تأکید بر کارورزی و انطباق سطح شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در سطح ملی و جهانی و طراحی سیاست-های مناسب برای ارتقای شیوه‌های جذب، تربیت و نگهداشت معلمان در آموزش و پرورش و علاقه‌مندی به پژوهشگری پیشنهاد شده است.

به نظر می‌رسد این دیدگاه به این دلیل می‌تواند کارآمد باشد که مدارس، زیر نظر آموزش و پرورش هستند و بنابراین محیط کارورزی برای تمرین دبیری دانشجو-معلمان مهیاتر است. اما به این دلیل ناکارآمد است که ترکیب و توانمندی علمی اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان در مقایسه با دانشگاه های ریشه دار کشور، ضعیف است و از مدرسان مدارس کمک می‌گیرد. از طرفی برخی معتقدند انعطاف‌پذیری فکر و آزادی اندیشه برای تحول و تغییر، و همچنین توانایی مهارت پژوهشی در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان کمتر دیده می‌شود و تمرکز گرایی در این دانشگاه بیشتر به چشم می‌خورد. البته نزدیک به یک قرن از عمر تربیت معلم در ایران می‌گذرد و در این مدت عمدتاً تحت هدایت و مدیریت وزارت آموزش و پرورش با نام‌های مختلف بوده است. اما با وجود یک سده تجربه تربیت معلم، هنوز شاهد آن هستیم که در کلاس‌های درس و مدارس ما در نقاط مختلف کشور مشکلات تربیتی و آموزشی و رفتاری گوناگونی رخ می‌دهد که در صلاحیت آموزش و پرورش برای تربیت معلم تردید ایجاد می نماید.

در دی ماه سال ۱۳۹۰، با تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی و با تجمیع کلیه مراکز تربیت معلم سراسر ایران، دانشگاه فرهنگیان تأسیس شد و از سال ۱۳۹۱ با جذب ۲۵ هزار دانشجوی متعهد خدمت در مقاطع کارشناسی پیوسته و ناپیوسته در رشته‌های مختلف به تربیت معلمان می‌پردازد.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-09-16]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.85]

برخی از پژوهش‌های انجام شده، صلاحیت بیشتر آموزش و پرورش را برای تربیت معلم تأیید کرده‌اند (عظیمی، ۱۳۸۸؛ کارول، ۲۰۰۹؛ فوی، ۲۰۰۷، نقل در گراوند و عباس پور، ۱۳۹۱؛ گراوند و عباس پور، ۱۳۹۱، قاسم پور مقدم، ۱۳۹۳، یزدانی، ۱۳۹۳؛ جیمز و مک کورمیک، ۲۰۰۰؛ شرمن، ۲۰۰۸؛ یو اِن، ۲۰۰۹). اما برخی تحقیقات انجام شده (مجتهدی، ۱۳۷۲؛ عابدی، ۱۳۷۷؛ لیاقت دار، ۱۳۸۰؛ آقازاده، ۱۳۸۳؛ درکی، ۱۳۸۴؛ فراهانی، نصر اصفهانی و شریف خلیفه سلطانی، ۱۳۸۸؛ مرعشی، اربابی و صفایی مقدم، ۱۳۸۸؛ امین خندقی و وفائی، ۱۳۹۰؛ کرنلیزن، ۲۰۱۱) به این نتیجه رسیده‌اند که، معیارها و شرایط موجود در نظام تربیتی منجر به انتخاب دانشجویان برجسته و ممتاز برای حرفه‌ی معلمی نشده و برنامه‌های آموزشی و تربیتی مراکز تربیت معلم، صفات لازم برای حرفه‌ی معلمی را در دانشجو معلمان به وجود نیاورده است. برنامه‌ی درسی متمرکز و انعطاف‌ناپذیر و بی‌توجه به تفاوت‌های فردی و فرهنگی، مقاوم در برابر مشارکت معلمان در طراحی و اجرای برنامه‌ی درسی و آموزش معلمان پیش از خدمت و ضمن خدمت بوده و آموزش‌های ضمن خدمت در راستای آموزش‌های تربیت دبیری نبوده است. هم‌چنین رویه کنونی کارورزی مورد انتقاد قرار گرفته و آن را یکی از عوامل دلسردی داوطلبان معلمی به شمار آورده‌اند و از مهم‌ترین مشکلات کارورزی به عدم همکاری معلمان ناظر و مدارس مجری طرح کارورزی اشاره نموده‌اند.

این دیدگاه، اصولی‌تر و منطقی‌تر به نظر می‌رسد. به این دلیل اگر این دو نهاد در تعامل با یکدیگر باشند برنامه‌ریزی اثربخش‌تری خواهند داشت و از بسیاری از موازی کاری‌ها در دو نهاد پیشگیری می‌کند. استفاده از استادان مجرب و متخصص آموزش عالی در دانشگاه فرهنگیان در دروس خاص این امکان را به دانشجو – معلمان می‌دهد که محقق، تربیت شوند و دانش و اطلاعات به روزتری داشته باشند و هم‌چنین آموزش و پرورش می‌تواند تجهیزات، کارگاه‌ها و مدارسی را در اختیار آموزش عالی قرار دهد تا در عمل، بهتر بتواند با دانشجویان کار کند. برخی از پژوهش‌های انجام شده همکاری و تعامل بین آموزش عالی و آموزش وپرورش در امر تربیت معلم را تأیید کرده‌اند (تقی پور ظهیر، امین فر و باقری، ۱۳۸۸؛ امین خندقی و وفائی، ۱۳۹۰؛ هیگنز، هینز، کایلی و

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-09-16]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.85]

فلیمینگ، ۲۰۱۲) و به این نتیجه رسیده‌اند که راهبرد تلفیق تئوری و عمل در برنامه درسی تربیت معلم و برقراری ارتباط قوی میان نظام تربیت معلم پیش از خدمت با دانشگاه‌ها و مدارس به ارتقای تجربه و یادگیری معلمان کمک می‌کند.

گروهی که موافق با دیدگاه ساختار جدید برای تربیت معلم هستند، در هر دو نهاد ضعف‌هایی را بر می‌شمرند؛ مثل ضعف پژوهشی و تحلیل مسائل تربیتی، ضعف در ارائه نظر و عمل و راهکارهایی برای بهبود تربیت معلم، ضعف در تهیه محتوای مناسب برای برنامه درسی تربیت معلم. این گروه از صاحب نظران، تشکیل شورای عالی تربیت معلم و دانشگاه ضمن خدمت در کشور را ضروری می‌دانند.

این دیدگاه معتقد است که اگر سازمان و ساختار مستقلی به وجود آید که بتواند در گزینش و استخدام و حتی ارزیابی‌های دوره‌ای معلمان کار کند، دانشجویانی را که انگیزه و استعداد معلم شدن در آنها بالاتر است را جذب کند و از استادان برجسته و حرفه‌ای برای تربیت آنها استفاده کند، در تربیت معلم موفق‌تر خواهد بود. اما به نظر می‌رسد این دیدگاه ممکن است قابلیت اجرایی نداشته باشد. مشکلات ایجاد یک ساختار جدید، از طراحی تا اجرا، به دلایلی چون تنگناهای مالی و پیچ و خم های اداری و قانونی، عدم همسویی با سیاست های کلان دولت برای کوچک سازی، و همچنین باقی ماندن ابهام در نحوه و شیوه همکاری این ساختار یا سازمان جدید با سایر نهادها و مؤسسات مرتبط، از دلایل این امر است.

سؤال دوم پژوهش:

وجوه اشتراک و افتراق دیدگاه اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها و کارشناسان آموزش و پرورش در مورد صلاحیت این مؤسسات در امر تربیت معلم کدامند؟

در مصاحبه‌ای که با اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها و کارشناسان آموزش و پرورش انجام شد، معتقد بودند که دانش‌آموختگان آموزش عالی بیشتر در زمینه نظری توانمندند و وجود مدارس وابسته به دانشگاه فرهنگیان بهتر می‌تواند معلمان را در ایفای وظایف عملی و آموزش‌هایی که می‌بایست در فضای مدرسه تحت عنوان کارورزی کسب

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-09-16]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.85]

نمایند و کسب نگرش مورد نیاز برای ورود به عرصه معلمی، یاری کند. معلم شدن نیازمند آموزش مداوم است. باید معلمی تربیت کنیم که خودآموز باشد، مدام تجربه کند، کلنجار رود و خود ارزیابی کند. آن‌ها نیز معتقد بودند که در برنامه‌ریزی درسی تجدید نظر شود و برنامه درسی تربیت معلم باید به گونه‌ای مرحله‌بندی شده باشد که به سهم خود اجازه جذب بهترین‌ها به این حرفه حساس و خطیر را بدهد. این اتفاق مستلزم آن است که، اولاً، برنامه، فرصت تشخیص بهترین‌ها از میان جامعه داوطلبان ورود به حرفه معلمی را از نظام آموزشی به طور سیستماتیک سلب ننماید و ثانیاً، جامعه داوطلبان از متقاضیانی تشکیل شده باشد که با آگاهی و درایت اطمینان بخشی، قصد ورود به این حرفه را داشته باشند. البته برنامه درسی تربیت معلم و ساختار آن علت تامه تحقق این مهم نیست و طبعاً عوامل محیطی اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی که حرفه معلمی را احاطه کرده است نیز در آن دخالت دارند و بطور هم زمان باید برای آ-نها نیز چاره اندیشی گردد. آن‌ها نیز به حضور استادان مجرب و حقوق و مزایای بهتر برای استادان در آموزش عالی معتقد بودند و تأکید داشتند که این شرایط باعث شده که مربیان دانشگاه فرهنگیان خواستار انتظارات مالی بیشتر در این دانشگاه‌ها باشند.

اما از مصاحبه‌ها چنین برداشت می‌شود که اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها و کارشناسان آموزش و پرورش در مورد صلاحیت این مؤسسات در تربیت معلم با هم اختلاف‌هایی نیز دارند.

کارشناسان آموزش و پرورش معتقد به توانایی دانشگاه فرهنگیان برای تربیت معلم در سطوح مختلف تحصیلی بودند؛ در صورتی که اعضای هیأت علمی می‌گفتند مهم-ترین و بهترین دانشگاه‌های دنیا که تربیت معلم دارند بهترین و قوی‌ترین برنامه‌ها را روی آموزش ابتدایی دارند و در این دانشگاه‌ها میلیون‌ها کار تحقیقاتی در حوزه ابتدایی صورت گرفته و معتقدند که اگر بنیان تعلیم و تربیت که آموزش ابتدایی است تقویت شود راه را برای مقاطع بعدی هموار کرده‌ایم. در این حالت به مراتب قوی‌تر و محکم-تر، باید آموزش دبستانی به دانشگاه‌ها محول شود. اعضای هیأت علمی دانشگاه ها معتقد بودند: آموزش عالی با تقویت جنبه‌های فرهنگی و خودباوری، تحقق معرفت

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-09-16]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.85]

دینی و ارزش‌های اسلامی، بحث علمی آزاد و نقد آراء تقویت دوره‌های تحصیلات تکمیلی با بهره‌گیری از آخرین دستاوردهای دانش بشری با اولویت نیاز بازار کار در آموزش عالی، تمرکز گرایی کمتر و ساختار منعطف‌تر تصمیم‌گیری، بالا بودن استانداردها و معیارهای تشکیلاتی، از صلاحیت بالاتری برخوردار است؛ در صورتی که کارشناسان آموزش و پرورش معتقد بودند که این موارد در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان بیشتر دیده می‌شود.

کارشناسان آموزش و پرورش هم‌چنین بر پیش بینی کردن هدف تربیت معلم حرفه-ای، ارزش‌های اخلاقی و علاقه به شغل معلمی در آموزش و پرورش تأکید داشتند و معتقد بودند که با وجود آن که بخش زیادی از کار تعلیم و تربیت عملی است، اما باید مبتنی بر بنیان‌های نظری باشد. یعنی این نظر و عمل هر دو باید با هم باشند و هر عملی باید از نظر مباحث نظری قوی باشد.

محقق نتوانست تحقیق ویژه ای که در این حوزه انجام شده باشد، پیدا کند و آن را در جهت همخوانی و یا نا همخوانی نتایج تحقیق مورد بررسی قرار دهد.

سؤال سوم پژوهش:

آموزش عالی در تربیت معلم با چه مسائلی مواجه است؟

با توجه به مصاحبه‌های انجام شده چنین استنباط می‌شود که آموزش عالی در موارد زیر در امر تربیت معلم ضعیف عمل کرده است.

- ✓ نظری بودن دروس و کم توجهی به مباحث عملی در آموزش عالی؛
- ✓ هدف قرار ندادن آموزش عالی برای پرورش معلمین حرفه‌ای؛
- ✓ نبود مدارس وابسته به آموزش عالی برای کارورزی دانشجویان؛
- ✓ نبود ارزشیابی قوی در عملکرد دانشجویان در طول دوره کارورزی.

چنین از مصاحبه‌ها استنباط می‌شود که آموزش عالی، روی جنبه‌های عملی کار نمی‌کند و بیشتر روی مباحث نظری تمرکز دارد، هدف خود را پرورش معلمین حرفه-ای قرار نمی‌دهد و بیشتر به معلومات و توانمندی‌ها و مهارت‌هایی که به تولید علم و

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-09-16]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.85]

تحقیق منجر می‌شود، توجه دارد. نمی‌توان انتظار داشت که آموزش عالی، معلمین حرفه‌ای را تربیت کند. نبود مدارس وابسته به آموزش عالی این امکان را به دانشجویان خود نمی‌دهد که به عنوان حرفه معلمی، مهارت‌های لازم برای این شغل را پیدا کنند. همچنین گزارش شده که در آموزش عالی ارزیابی دقیقی بر عملکرد دانشجویان در طول دوره کارورزی انجام نمی‌شود.

برخی پژوهش های انجام شده (گراوند و عباس پور، ۱۳۹۱؛ یزدانی، ۱۳۹۳) به این نتیجه رسیده اند که آموزش عالی نمی تواند به لحاظ تجربه کاری، مهارت ها، تخصص، صلاحیت های لازم و آگاهی از روش های جدید تدریس دانشجو معلمان را آماده کند.

سؤال چهارم پژوهش:

چه تفاوت‌هایی در آموزش عالی و آموزش و پرورش در تأکید بر تربیت عملی و نظری معلمان وجود دارد؟

محتوای برنامه های درسی دوره های مختلف آموزشی به طور عام و تربیت معلم به طور خاص، نقش حائز اهمیتی در تربیت فراگیران از یک سو و تحقق اهداف غایی نظام تعلیم و تربیت و آموزش عالی دارد.

یکی از ویژگی‌های معلمان، تسلط داشتن بر محتوای دانش موضوعی است که با توجه به آموزش‌هایی که می‌بینند، می‌توانند در یادگیری دانش‌آموزان مؤثر باشند. در واقع معلم کلید موفقیت دانش آموز به حساب می‌آید و یافتن، انتخاب، استخدام و نگاه داشتن معلمان کارآمد و شایسته کار ساده ای نیست بنابراین آموزش‌های قبل از خدمت می‌تواند در فرد تغییراتی را ایجاد کند که وی را اثر بخش‌تر کند.

آموزش عالی، علاوه بر تعمق در مباحث نظری و امتیاز به روز بودن اطلاعات، دانشجویان خود را با فرهنگ تحقیق و پژوهش و دسترسی به شیوه‌های نوین پژوهش و ارتباط با مراکز تحقیقاتی آشنا می‌کند. از طرفی آموزش و پرورش نیز در ارائه دروس عملی و کارورزی و هم‌چنین روش تدریس به دلیل وجود مدارس وابسته به این نهاد، بهتر کار می‌کند. چرا که دانشجویان قبل از خدمت با محیط های آموزشی بهتر آشنا می-شوند. در تحقیقات انجام شده (مجتهدی، ۱۳۷۲؛ مهرمحمدی، ۱۳۷۵؛ طاهرپور، رجایی

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-09-16]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.85]

پور، شهبازی، ۱۳۸۶؛ جفرسون، ۲۰۰۹؛ کرنلیزن، ۲۰۱۱) بیان شده است که با توجه به تجارب کشورهای پیشرفته همچون آلمان می‌توان چنین استنباط کرد که آموزش‌های نظری به داوطلبان ورود به حرفه معلمی از طریق آموزش عالی صورت می‌گیرد. این نهاد، محیطی پویاتر و ساختار منعطف‌تری دارد و توانمندی در مهارت پژوهشی در دانشجویان آموزش عالی نیز بیشتر است. برخی پژوهش های دیگر (گراوند و عباس پور، ۱۳۹۱؛ استیفن، ۲۰۰۶؛ کالدر، ۲۰۰۹، کینگ، ۲۰۱۰) به این نتیجه رسیده اند که دانش آموختگان مراکز تربیت معلم، به دلیل کسب و آگاهی از تجارب عملی و روش های جدید تدریس، کارآزموده‌ترند و ارتباط دوستانه بیشتری با دانش آموزان برقرار می کنند و بنابراین تأثیر گذارترند.

نتیجه‌گیری:

تربیت نیروی انسانی در توسعه جوامع، نقش محوری دارد. از آنجا که معلم رکن اساسی هر نظام تعلیم و تربیت شناخته می‌شود و «با پای فشردن بر این باور که معلم، ستون محکم تغییر، توسعه و پیشرفت‌های اجتماعی است و تربیت معلمان سودآورترین سرمایه‌گذاری در اقتصاد ملی به حساب می‌آید» (رئوف، ۱۳۷۹)، سرمایه گذاری برای تربیت نیروی انسانی و به طور ویژه معلم، موضوعیت و اهمیت پیدا می‌کند.

واضح است که ورود به عصری که عصر دانایی نامیده شده، نیازهای جدیدی را برای معلمان به ارمغان آورده است. نیازهایی که مستلزم آماده‌سازی و افزایش آموزش است. معلمان باید دانش و توانایی‌های تخصصی و حرفه‌ای خود را با تحولات آینده هماهنگ سازند. دانش و اطلاعات روز، توانایی حرفه‌ای و تخصصی که با تحولات و نیاز جامعه هماهنگ باشد و مهارت حرفه‌ای تدریس معلم که نقش تعیین‌کننده‌ای را در یادگیری و پیشرفت دانش آموزان ایفا می‌کند؛ اهمیت و ضرورت خود را بیش از پیش نمایان می‌سازد. این شواهد لزوم توجه بیشتر به برنامه‌های تربیت معلم از سوی مسؤولان را نشان می‌دهد.

متأسفانه، در کشور ما بی‌علاقگی و کم توجهی جوانان با استعداد به اشتغال در آموزش و پرورش، مسأله‌ای فراگیر و عمومی است. این پدیده اجتماعی دلایل مختلفی

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-09-16]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.85]

مانند پایین بودن سطح جاذبه شغلی، موقعیت اجتماعی، اقتصادی، مالی و استخدامی معلمان دارد. این یک واقعیت اجتناب ناپذیر است که وقتی افراد واجد درجات بالاتر تحصیلی و تخصصی بیشتر به سوی مشاغلی می‌روند که پردرآمدتر بوده و موقعیت اجتماعی بالاتری دارند. بدون تردید، شرایط اقتصادی حرفه معلمی در بی اشتیاق کردن جوانان صلاحیت‌دار نسبت به آن مؤثر است. لذا باید با تدوین قوانین و افزایش اعتبارات، بر جاذبه‌های حرفه معلمی بیافزاییم تا دسترسی به فرد شایسته و آزموده برای کار تعلیم و تربیت فراهم آید. الگوگیری از جوامع موفق در این زمینه ضروری است. البته تقسیم مسؤولیت تربیت و آماده‌سازی دانشجویان در حرفه معلمی میان آموزش عالی و آموزش و پرورش، بر اساس صلاحیت‌های هر یک از آن‌ها آن‌گونه که در کشورهای مترقی متداول است، می‌تواند نقش تعیین کننده‌ای در پیشبرد و توفیق برنامه-های تربیت معلم در کشورمان باشد.

کدام نهاد، با کدام ساختار از اثر بخشی بیشتری برای تربیت معلم برخوردار است و قادر است معلمان توانمندتر و موفق‌تری را به کلاس‌های درس گسیل نماید. با بررسی-های انجام شده در این پژوهش از یکسو، اصحاب آموزش و پرورش در تلاش هستند که این دستگاه را به عنوان یگانه نهاد صالح برای تربیت معلم معرفی نمایند و معتقدند برای متقاعد ساختن مراجع سیاستگذار نیز از هیچ کوششی فروگذار نکرده‌اند. از سوی دیگر، گروهی از صاحبنظران دانشگاهی از ایده رقیب و بدیلی حمایت می‌کنند که تمامیت خواهانه به دنبال استقرار همه جانبه تربیت معلم در دانشگاه‌ها هستند و نهاد آموزش و پرورش را فاقد صلاحیت جزئی و کلی برای ورود به این عرصه معرفی می-نمایند. گروهی نیز به تعامل و همکاری این دو نهاد معتقدند. گروهی دیگر خواستار یک نهاد مستقل با ساختار جدید می‌باشند. چرا که امر تربیت معلم و اجرای برنامه‌های درسی آن پیچیده‌تر از آن است که بتوان برای آن نسخه‌های این چنینی پیچید.

در این پژوهش این نتیجه حاصل شد که، چنانچه به پیچیدگی و چند وجهی بودن امر تربیت معلم، باور داشته باشیم تقسیم کار ملّی و استفاده بهینه از کلیه ظرفیت‌های ملّی به ویژه در حوزه آموزش و پرورش و آموزش عالی به عنوان یک راهبرد اجتناب

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-09-16]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.85]

ناپذیر، جلوه‌گر خواهد شد. روشن است که برای تحقق این ابعاد نمی‌توان تنها به ظرفیت‌های بالفعل یا بالقوه یکی از دو نهاد آموزش و پرورش و آموزش عالی متوسل شد؛ بلکه باید بر هم‌افزائی و مشارکت آن‌ها در قالب یک الگوی تازه، تأکید و تمرکز داشت. به نظر می‌رسد، ابعاد چهارگانه زیر می‌تواند برای برنامه تربیت معلم قابل دفاع باشد و در این چارچوب می‌توان دو بعد نخست را ذیل مأموریت‌های ذاتی دانشگاه‌ها دانست و در نتیجه مسئوولیت آن را به طور طبیعی متوجه آموزش عالی ساخت و دو بعد دیگر را در زمره مأموریت‌های آموزش و پرورش قلمداد کرد و به طور طبیعی مسئوولیت آن متوجه آموزش و پرورش باشد. این ابعاد عبارتند از:

- ✓ تربیت تخصصی/ نظری
  ۱. دانش محتوائی
  ۲. دانش تربیتی عام (تربیت حرفه‌ای)
  ۳. دانش تربیتی/ توأم با کارورزی
  ۴. برنامه آغازین ورود به حرفه معلمی

این ابعاد از تقسیم کار بر مبنای وظائف و ظرفیت‌های طبیعی دستگاه آموزش و پرورش و دستگاه آموزش عالی حمایت می‌کند.

درس‌های تخصصی(موضوعی): آموزش عالی، در این زمینه فعالیت کند و دروس تخصصی و نظری را برای آن گروه از دانشجویان که چشم‌انداز حرفه‌ای معلمی را تعقیب می‌نمایند (دانشکده علوم‌تربیتی) در نظر بگیرد. می‌توان انتظار داشت با این همکاری و مشارکت در امر تربیت معلم، هم‌افزائی میان دانشگاه و آموزش و پرورش که نتیجه آن افزایش بهره‌وری برای کل نظام آموزشی است نیز حاصل شود که قطعاً بر کارآئی فرایند تربیت معلم خواهد افزود.

درس‌های ناظر به تربیت حرفه‌ای عام: این مؤلفه از برنامه درسی تربیت معلم نیز کماکان بر انتقال دانش نظری به دانشجو- معلمان تأکید دارد و به همین دلیل مسؤولیت آن به عهده دانشگاه و دانشکده‌ها یا گروه‌های علوم تربیتی آن‌ها محول شده است.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-09-16]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.85]

دانش نظری مورد نظر در اینجا، دانش مدون و سازمان‌یافته تربیتی است که در قلمروهای فرعی گوناگون مانند فلسفه تعلیم و تربیت، سنجش و اندازه‌گیری، برنامه-ریزی درسی، مشاوره، تکنولوژی آموزشی و... سامان‌یافته و متخصصان مربوطه در دانشکده‌ها یا گروه‌های علوم تربیتی به تدریس آن مشغول می‌باشند. ظرفیت آموزش عالی به دلیل تحولات مستمر در حوزه علم و دانش و وارد کردن این تحولات در برنامه درسی بیشتر است. همانطور که قبلا هم اشاره شد برنامه درسی آموزش عالی از نوع پدیداری است. بنابراین آموزش عالی همیشه آمادگی لازم را برای تحول و به روز شدن دارد. در صورتی که آموزش و پرورش از این آمادگی برای تحولات سریع برخوردار نیست.و برنامه‌های درسی که در مراکز تربیت معلم عرضه می‌شوند معمولاً از ایستایی نسبتاً زیادی برخوردارند. و این یکی از نقاط قوت آموزش عالی است که می-تواند به لحاظ نظری موفق‌تر از آموزش و پرورش باشد.

قبل از ورود به این مرحله که معرف تصمیم فرد برای ورود به حرفه معلمی است، می‌توان با تدارک یک برنامه آشنایی با شغل معلمی به آنان کمک کرد تا تصمیم دقیق‌تر و هوشمندانه‌تری اتخاذ کنند. در برخی از برنامه‌های تربیت معلم در فرانسه، متقاضیان مکلف می‌شوند طی یک برنامه یک هفته‌ای در مدرسه حضور پیدا کنند و به مشاهده از نزدیک جریانات درون و پیرامون مدرسه بپردازند تا حس حضور و زیست در مدرسه را به شکلی تجربه نمایند. این بخش قاعدتاً باید با همکاری مؤثر آموزش و پرورش به اجرا گذاشته شود (مهرمحمدی، ۱۳۹۲).

دانش تربیتی توأم با کارورزی: در این دوره به شکل ترکیبی یا پیوسته با مؤلفه مأنوس تمرین معلمی/ کارورزی که در برنامه‌های سنتی تربیت معلم نیز تعبیه شده است، به اجرا گذاشته شود. طول دوره تمرین معلمی آمیخته با آموزش‌های نظری معطوف به رشته، که بدون تردید مهم‌ترین بعد برنامه است و بیشترین برد را در شکل گیری قابلیت‌های حرفه‌ای معلمان دارا می‌باشد؛ بین ۱ سال تا ۲ سال پیشنهاد می‌شود در بعد میدانی فعالیت‌ها، طی این دوره، دانشجو- معلم طبق برنامه‌ریزی به عمل آمده به

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-09-16]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.85]

فعالیت‌های متنوعی چون عهده‌دار شدن مسؤولیت تدریس، ایفای نقش دستیاری برای معلمان کارآزموده، مشاهده کلاس‌های معلمان کار آزموده و مبتدی و ... می‌پردازد.

برنامه آغازین ورود به حرفه معلمی: برنامه‌ریزی ویژه برای مدیریت بهینه‌ی سال نخست ورود معلم به مدرسه و کلاس درس است که از تکالیف جدی و اساسی آموزش و پرورش است. این حلقه پایانی حامل این معنای مهم است که تربیت حرفه‌ای باید در ورای آنچه در مرحله پیشین اتفاق می‌افتد و پس از آنکه دانشجو- معلم موفق به دریافت گواهی‌نامه صلاحیت معلمی می‌شود نیز به شکل سازمان یافته استمرار داشته باشد. لذا این مؤلفه‌ی آموزش‌های پیش از خدمت، به شکل طبیعی به آموزش‌های ضمن خدمت که آن هم در آموزش و پرورش سامان می‌یابد وصل می‌شود که با بیان آیزنر(۲۰۰۲) در آموزش و پرورش همخوانی دارد. در این دوره یک ساله، که بدین ترتیب به بخش رسمی و پایانی برنامه تربیت معلم بدل می شود، قابلیت‌های حرفه‌ای در بعد هنری و یا از نوع هنری آن مورد توجه و تأکید قرار می‌گیرد و خلائی اساسی که او در برنامه‌های جاری تربیت معلم شناسایی کرده است بر طرف می‌شود (مهر محمدی، ۱۳۹۲).

ارتباط و همکاری بین نهاد آموزش و پرورش و آموزش عالی تأثیر مطلوبی در تربیت معلمان خواهد داشت. این نتیجه در مصاحبه‌ای که با صاحب نظران انجام گرفت، تأیید شد. یافته‌های حاصل از مصاحبه و پرسشنامه باز پاسخ تقریباً با هم همخوان بودند. صاحبنظران اظهار نمودند که دانشگاه، متولی آموزش؛ و آموزش و پرورش، متولی کارآموزی باشد که می‌تواند نتایج بهتری را عاید معلمان و آموزش و پرورش کند. در کشورهایی که این دو نهاد در یک وزارت‌خانه استقرار یافته‌اند این هماهنگی امکان پذیر است و تأثیر مثبتی داشته است.

مجموعه یافته‌ها، محقق را به این نتیجه رساند که نظرات کسانی که موافق این دیدگاه هستند متقاعدکننده تر است. چون آموزش عالی فرصت‌های زیادی برای خلق دانش، تحقیق، نظریه پردازی در حوزه آموزش و پرورش و از جمله تربیت معلم- که زیر مجموعه آموزش و پرورش است- دارد، بنیان‌های نظری قوی را می‌توان

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-09-16]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.85]

درآموزش عالی دید. آموزش و پرورش نیز به مدارس به لحاظ ساختاری اشراف و نظارت دارد. بنابراین فرصت برنامه‌ریزی، سازماندهی، مدیریت منابع برای حضور دانشجویان تربیت معلم در کلاس‌های درس در سطح مدارس به منظور کارورزی و تجربه عملی خیلی بیشتر از دانشگاه‌هاست. اگر ما بتوانیم روابط تعاملی تشکیلات، ساختارها و یا کانال‌های تعاملی بین این دو نهاد را پیدا بکنیم و آن‌ها را به شکل درستی به کار بگیریم، نهادهایی مثل شورای تحقیقات آموزش و پرورش، شورای آموزش و پرورش استان‌ها، شورای عالی آموزش و پرورش؛ و یا روابط بین سازمانی مثلاً دانشگاه هر شهری با تربیت معلم همان شهرها قادر خواهند بود فرصت‌های بالقوه و بالفعل بیشتری برای هم فراهم ساخته و نتایج بهتری کسب کنند.

در نقد دیدگاه موافق با ساختار جدید می‌توان به این مسئله اشاره کرد که با توجه به اینکه نهادهای فعلی و موجود، پتانسیل و ظرفیت‌های بالقوه و بلااستفاده‌ی زیادی دارند، بنابراین راه‌اندازی تشکیلات جدید، پیامد دیگری به جز افزودن مشکلات جدید نمی‌تواند داشته باشد. در حالی که نهادهای کنونی در برخی تعاملات خود و فعالیت-های مشترک هم‌چنان ضعیف هستند و یا متأثر از مشکلات ساختاری، سیاسی، اجتماعی و اقتصادی و... نمی‌توانند هماهنگی‌های مناسبی داشته باشند. به ویژه می‌توان حدس زد نهاد سومی خارج از این دو نهاد برقراری تعاملات دو طرفه بین آموزش عالی و آموزش و پرورش نخواهد توانست از عهده غلبه بر این مشکلات بر آید و موفقیتی در این مسیر حاصل کند.

بر اساس آن چه گذشت می توان پیشنهاد داد انتخاب و تقویت یک نهاد کارآمد به عنوان متولی امر تحقیقات در زمینه مسائل و مشکلات تعلیم و تربیت، توجه به زیرساخت‌های اساسی نظام آموزشی در زمینه نیروی انسانی، فضاهای آموزشی، وسایل الکترونیک و فضای مجازی. حمایت مسؤولین نظام از تحقیقات علوم انسانی در بهبود وضعیت تربیت معلم نقش اساسی ایفا می کنند. همچنین لازم است برنامه‌ریزان و مؤلفان کتب درسی در دانشگاه فرهنگیان جهت انتخاب و اعتباربخشی به محتوای این کتب، به تناسب محتوا با دانش سازمان یافته، مفید بودن، تناسب با علایق دانشجویان و

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-09-16]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.85]

تأثیر این محتوا در رشد و توسعه جامعه توجهی خاص مبذول نمایند. در جریان طراحی آموزشی کتب درسی، بهتر است پایه آموخته‌های آتی، پایه‌ریزی شود و نیز سعی شود تا ارتباط افقی و عمودی بین کتب عمومی رعایت شده و از موازی کاری و تکرار دروس بخصوص دروس تربیتی در دوره آموزش ابتدایی خودداری شود.

لازم است محتوای دروس عمومی و تربیتی به گونه‌ای تنظیم گردد تا دانشجویان به همکاری گروهی، شرکت در فعالیت‌های جمعی و انتقال تجربیات خود از آموزشگاه به دانشگاه و بالعکس ترغیب گردیده و ضمن هم فکری و مشارکت در کلاس‌های درس در جهت حل مسائل و مشکلات آموزشی کلاس درس خود در محیط علمی دانشگاه، تلاش نمایند. انجام تحقیقات دیگر در باره عوامل مؤثر بر بهبود وضعیت برنامه درسی تربیت معلم و با استفاده از روش های مختلف پژوهشی مانند طرح های آمیخته و یا استفاده از گروه های کانونی، می تواند در دستیابی به نتایج عمیق تر، سودمند واقع شود.

فهرست منابع

اربابی، نظر محمد (۱۳۸۹)، **مقایسه رویکردهای نظام تربیت معلم ایران با رویکردهای نظام تربیت معلم مبتنی بر جهانی شدن**. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز.

امجدیان، کیومرث (۱۳۸۸). نگاهی نو به تربیت معلم در ایران. **روزنامه رسالت**، شماره ۶۸۸۲، تاریخ ۱۳۸۸/۱۰/۲، ص: ۵.

امین خندقی، مقصود؛ وفائی، فاطمه (۱۳۹۰). بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در دو کشور ایران و آلمان. **مجموعه مقالات همایش برنامه‌درسی تربیت معلم**، ۱۳۹۰.

امین خندقی، مقصود و عقیلی، علیرضا (۱۳۹۰). ارزیابی توانمندی مراکز تربیت معلم در پرورش معلمان با صلاحیت در حوزه تدریس. **مجموعه مقالات همایش برنامه‌درسی تربیت معلم**، ۱۳۹۰.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-09-16]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.85]

تقی‌پورظهیر، علی؛ امین‌فر، مرتضی؛ باقری، سیفعلی (۱۳۸۸). بررسی مقایسه‌ای اثربخشی معلمان جذب شده از نهضت سوادآموزی و معلمان جذب شده از آموزش عالی و مراکز تربیت معلم در دوره ابتدایی، **فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی**، شماره دوم، زمستان ۸۸.ص۵۶-۳۷.

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**.

درکی، سیمین (۱۳۸۴). بررسی تحلیلی ویژگی‌های کنونی نظام تربیت معلم ایران و مقایسه وجوه تفاوت و تشابه آن با دو کشور آلمان و ژاپن. **فصلنامه تعلیم و تربیت**، سال بیست و یکم، شماره ۸۴ زمستان ،۱۳۸۴، صص: ۱۵۱-۱۰۹.

رؤوف، علی (۱۳۷۹). جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلّم. تهران: **پژوهشکده تعلیم و تربیت.**

زارع، ندا (۱۳۹۰). **بررسی ویژگی‌های معلم خوب از دیدگاه دانش‌آموزان دختر دوره‌ی دبیرستان، دبیران و دانشجویان تربیت معلم شهر یزد**. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشکده علوم اجتماعی و اقتصاد دانشگاه الزهرا.

سرکارآرانی، محمدرضا (۱۳۹۳). **ساحت معلمی**. پنج شنبه، ۴ اردیبهشت، کد مطلب ۲۵۷۱۲۶، قابل دسترسی از طریق سایت همشهری آنلاین. http:// hamshahrionlion.ir/letails/25712

شعبانی، زهرا (۱۳۸۳). بررسی تطبیقی برنامه تربیت معلم ایران و چند کشور جهان. **فصلنامه تعلیم و تربیت**، شماره ۷۹، پاییز ،۱۳۸۳، صص: ۱۵۸-۱۲۱.

صافی، (۱۳۸۷) سیر تحول تربیت معلم در آموزش و پرورش معاصر ایران: گذشته، حال و آینده. **فصلنامه تعلیم و تربیت** (ویژه نامه تاریخ آموزش و پرورش معاصر ایران)، سال بیست و چهارم شماره ۴ زمستان ۱۳۸۷. شماره مسلسل۹۶. ص ۱۷۳-۲۰۴.

صمدی، معصومه ؛ مزیدی، محمد (۱۳۸۴). بررسی امکان نزدیک‌سازی یافته‌های مکاتب تجربه‌گرایی منطقی و عمل‌گرایی در زمینه نقش معلم و فراگیر در فرایند

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-09-16]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.85]

یاددهی- یادگیری و آثار آن بر تعلیم و تربیت. **مجله روان شناسی و علوم تربیتی**، سال ۳۵، شماره ۱ صص ۱۷۷-۱۹۸.

طاهرپور، فاطمه؛ رجایی‌پور، سعید؛ شهبازی، زهرا (۱۳۸۸). بررسی ساختار سازمانی مراکز تربیت معلم و دانشگاه های دولتی استان اصفهان. **چشم انداز مدیریت**، شماره ۳۰، بهار ۱۳۸۸، ص ۱۸۴-۱۶۵.

عابدی، لطفعلی (۱۳۷۷). **بررسی و توانایی‌های عمومی تدریس در برنامه درسی دوره‌های تربیت معلم دو ساله ایران** ، پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت مدرس، تهران.

عارفی، محبوبه (۱۳۸۴). **برنامه‌ریزی درسی راهبردی در آموزش عالی**. تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی، دانشگاه شهید بهشتی. **۴۵.**

عظیمی، محمدحسین (۱۳۸۸). **ارزیابی میزان کاربرد ICT در نظام آموزشی تربیت معلم شیراز**: طرح پژوهشی ارائه شده به شورای پژوهشی آموزش و پرورش.

فراهانی، علیرضا؛ نصر اصفهانی، احمد رضا؛ شریف خلیفه سلطانی، سید مصطفی (۱۳۸۹). ارزیابی شیوه‌های آموزش و تربیت معلمان ابتدایی در نظام آموزش عالی کشور. **نشریه علمی پژوهشی فناوری آموزش**، سال پنجم، جلد ۵، شماره ۱، پاییز۱۳۸۹، صص۷۵-۶۱.

قارون، معصومه (۱۳۸۳). **تخمین و برآورد تقاضای اجتماعی ورود به آموزش عالی**. تهران مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

قاسم پور مقدم، حسین (۱۳۹۳).ضرورت تربیت راهبران برنامه‌درسی در دانشگاه فرهنگیان. **مجموعه مقالات همایش ملی رسالت و نقش دانشگاه فرهنگیان در پرورش معلم متعهد و متخصص**،اردیبهشت ۱۳۹۳صص۱۲۰-۱۲۸.

کاردان، علی محمد(۱۳۸۱). **سیر آراء تربیتی غرب**. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-09-16]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.85]

کوکران اسمیت، مریلین و پاور، کریستوفر(۱۳۹۰). چالش پایان ناپذیر تربیت معلم. ترجمه: حسین ربانی. **رشد معلم**، شماره ۷ فروردین ۱۳۹۰،صص ۲۸-۲۶.

گوتک، جرالد. ال (۱۳۸۲). **مکاتب فلسفی و آراء تربیتی**، ترجمه: محمدجعفر پاک‌سرشت، چاپ دوم، سمت: تهران.

لیاقتدار، محمد جواد (۱۳۸۰). گزارش تحقیقی از وضعیت آموزش عملی در ایران، **فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت** ،شماره ۱۳و۱۴.صص ۳۸-۵۵.

مقدم، فاطمه (۱۳۹۲). **نگرش دانشجویان و دانش‌آموختگان کارشناسی ارشد گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز درباره نقش برنامه‌های درسی رشته تحصیلی خود بر رشد مهارت‌های شغلی و شانس اشتغال آن‌ها.** پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

ملایی‌نژاد، اعظم و ذکاوتی، علی (۱۳۸۷). بررسی تطبیقی نظام برنامه‌درسی تربیت معلم در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران. **فصلنامه نوآوری‌های آموزشی**، شماره ۲۶، سال هفتم، صص: ۶۲-۳۵ .

مهر محمدی، محمود، (۱۳۷۵) **کند و کاو در برخی از ابعاد آموزش و پرورش جمهوری آلمان**، تهران، انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت.

مهر محمدی، محمود (۱۳۷۹). **باز اندیشی فرایند یاددهی- یادگیری و تربیت معلم**، تهران: مدرسه.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرائی مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران. **دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی**. سال اول، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۳۹۲، ۲۶-۵.

یزدانی، ابوالفضل (۱۳۹۳).صلاحیت‌ها و توانایی‌های معلمان در عصر حاضر و نقش دانشگاه فرهنگیان در پرورش آن‌ها. **مجموعه مقالات همایش ملی رسالت و نقش دانشگاه فرهنگیان در پرورش معلم متعهد و متخصص**،اردیبهشت ۱۳۹۳ صص۳۹۲-۴۰۰.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-09-16]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.85]

منابع انگلیسی

Anderson, C.S. (2007). the search for school climate, A review of the researchre education research**, journal of personal evaluation in Education** ,V.45, pp : 107-128.

Calder M.2009. **Teacher training and Student achievement**.paper 23.

Cornelissen. F .& Van swet. J .& Beijaard. D.& bergen . T . (2011) Aspects of schooleuniversity research networks that play a role in developing, sharin and using knowledge based on teacher research, **Teaching and Teacher Education** 27,PP. 147-156.

Eisner, .E. (1994). **the Educational Imagination third Edition** (mac millan Publishing company).

Elo, S. & Kyngs.H (2008)." The qualitative content analysis process" **journal of advanced Nursing**, Vol.62.No. 1 pp.115-1.

Higgins. A . & Heinz . M. & Mc Cauley. V . & Fleming. M . (2012) Creating the future of teacher educatio together: the role of emotionality in university-school partnership**. Procedia - Social and Behavioral Sciences** 93(2013) 1110 – 1115.

Jefferson, Annel.(2009). Teacher training : what's Needed?. **Journal of furtherand higher Education**, V33n3, p 282 -288.

king R. 2010. **The impact of Teacher experience examining the evidence and policy implications.**

Korthagen, F.A.J. (2004) in search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. **Teaching and teacher education.** V.20. Issve,1. pp.77-97.

Lin, M. j. (2011) Womens Aspirations for graduate education in Taiwan. **International journal of educational development**. Vol 31. Pp 515-523. SHermman.G. (2008). Acomparision of Elementary, Middle and High school prencipals teacher selection practices and perception of Teacher Effectivenes**. Procedia - Social and Behavioral Sciences.** 93 (2013) 1110– 1115.

Tell, C. (2000). **Ensuring Teacher Quality**. Fostering Performance & Respectability, ASCD,22, 1-8.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-09-16]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.85]