فرآیند تربیت معلم ابتدایی در تراز جمهوری اسلامی ایران: فرصتها و تهدیدها

بیژن سمیعی‌نژاد*

دکتر مجید علی‌عسگری**

دکتر نعمت‌الله موسی‌پور***

دکتر غلامرضا حاجی حسین‌نژاد****

چکیده

نظام آموزش و پرورش کشورمان نخستین گامهای تحول بنیادین را در "دوره ابتدایی" و "تربیت معلم" برداشته است و لیکن تربیت معلم در جمهوری اسلامی ایران فاقد الگویی برای تربیت کردن معلمان دوره ابتدایی در تراز آن است. هدف اصلی مقاله حاضر[1] واکاوی فرآیند تربیت معلم در مقطع ابتدایی بر اساس ابعاد چهارگانه (جذب، آماده سازی، حفظ و ارتقا، ارزشیابی) در اسناد تحولی آموزش و پرورش است. این پژوهش مبتنی بر رویکرد کیفی تحقیق است و برای پاسخگویی به سؤالات پژوهش از روش نظریه مبنایی بهره برده‌است. داده‌های پژوهش از طریق مصاحبه با ۲۴ معلم ابتدایی و مدرس/کارشناس تربیت‌معلم گردآوری شده است. تحلیل داده‌ها به شیوه تحلیل محتوای استقرایی(از جزء به کل) و طی سه مرحله کدگذاری(باز، محوری، انتخابی) انجام پذیرفته است. یافته‌ها در پاسخ به سؤال اول پژوهش بیانگر نُه مقوله اساسی و در پاسخ به سؤال دوم پژوهش شامل یک پدیده محوری با عنوان "هویت حرفه ای معلمان ابتدایی" است. پاسخ سؤال سوم پژوهش انطباق و ارتباط نُه مقوله اساسی با ابعاد چهارگانه تربیت معلم بود: جذب (به‌گزینی، باورها، کارآمدیها)، آماده‌سازی(دانش اندوزی حرفه، مهارت افزایی حرفه)، حفظ و ارتقا(به‌داشت: اجتماعی/رفاهی، به‌سازی: ضرورت/ ساز وکار)، ارزشیابی(ارزشیابی بهینه). مقوله پشتیبانی حلقه رابط میان وظائف نهادهای اولیه(دانشگاه فرهنگیان، وزارت آموزش و پرورش) است. بر همین اساس الگوی فرآیندی پژوهش ترسیم گردید.

کلید واژگان: تراز، تربیت معلم، دوره ابتدایی، نظریه مبنایی

تاریخ دریافت: ۹۴/۱۱/۶ تاریخ پذیرش: ۹۵/۳/۱

* دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه خوارزمی bi_sam.4666@yahoo.com

** دانشیار گروه مطالعات برنامه درسی دانشگاه خوارزمی aliasgari2002@yahoo.com

*** دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان n_mosapour@yahoo.com

**** دانشیار گروه مطالعات برنامه درسی دانشگاه خوارزمی Hosseinnejad_1@yahoo.com

۱. این مقاله از رساله دوره دکتری مطالعات برنامه درسی دانشگاه خوارزمی تهران استخراج شده است.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-12]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.3.1.1]

مقدمه و بیان مسئله

تحولات عصری و لزوم هماهنگی نظامهای آموزشی با تحولات آینده سبب شده است که کشورهای جهان در برنامه‌های تربیت‌معلم کشورشان تغییراتی ایجاد و نواقص موجود را برطرف کنند، آن چنان که لو[1](۲۰۱۳) معتقد است مراکز تربیت معلم از عهده تربیت معلمانی که دارای توانایی علمی، انواع مهارتها و آمادگی لازم برای تدریس و مدیریت کلاس درس و آگاهی نسبت به مواد درسی و اوضاع و احوال دانش آموزان باشند، برنمی‌آیند. برخی از متفکران این حوزه مانند براون[2](۱۳۸۵) برای رفع این نقیصه، تدریس خرد[3] را برای معلمان توصیه کرده و از کارورزی به منزلهٔ مرحله نهایی تربیت معلم و مکمل تدریس خرد نام برده است (فراهانی، ۱۳۸۹) و فارغ‌التحصیلان دوره‌های تربیت‌معلم را فاقد کارایی لازم دانسته که نتیجه مطلوبی را نیز عاید نظام آموزشی نمی‌کنند.

اهمیت دوران ابتدایی و نقش معلم در شکل‌گیری شخصیت کودکان در این دوره بر متفکران پوشیده نیست، اما نتایج بررسی پژوهشگران در زمینه تربیت معلمان ابتدایی چندان مثبت ارزیابی نمی‌شود. احقر(۱۳۸۳) حاکمیت الگوی نظام بسته مبتنی بر روان‌شناختی محرک – پاسخ را نقص نظام آموزشی و معلمان در این مقطع اعلام نموده است. تقی‌پور ظهیر(۱۳۸۷) آموزش موضوعات متنوع برنامه‌های درسی ابتدایی را ناکافی به شمار آورده است. سمیعی زفرقندی(۱۳۹۰) نظام فعلی آموزش نیروی انسانی و دوره‌های بازآموزی را دارای نارسایی‌های متعدد مانند عدم کاربردی و روزآمد بودن آموزشها و عدم تناسب محتوا با نیازهای معلمان اعلام نموده که نیازمند اصلاح و بهبود است.

دگرگونی در نظامهای آموزشی به‌ویژه تربیت‌معلم در بسیاری از کشورها آغاز شده و در کشور ما نیز اراده نظام بر تغییر بنیادین آموزش و پرورش قرار گرفته و اسناد تحولی[4] تدوین و تصویب شده است. از نخستین گامهای تحول بنیادین را می‌توان ارتقای مراکز تربیت معلم با تأسیس دانشگاه فرهنگیان عنوان کرد که مبتنی بر اسناد تحولی ایجاد شد. ایجاد تحول در امر تربیت معلم

1. Lew
2. Brown

۳ . (Microteaching) تمرین مهارتهای تدریس در مقیاس کوچک و زیر نظر استاد مربوطه است که دانشجو- معلم مراحل آزمایش و خطا را در این کارگاه تدریس می‌گذارند و مثل یک هنرمند به «بازی نقش» می‌پردازد همانند دوره انترنی پزشکی (Internship) است تا خلاقیتهای خود را تحت نظر استاد مربوطه به کار بندد.

۴. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش(مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی در آذرماه ۱۳۹۰)، مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران(مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی در آذر ماه ۱۳۹۰).

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-12]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.3.1.1]

مستلزم شناخت این فرآیند و ابعاد آن است. این ابعاد در مبانی نظری تحول بنیادین در ۴ بُعد: جذب[۱]، آماده‌سازی[۲]، حفظ و ارتقا[۳] و ارزشیابی[۴] آمده است. تربیت در مبانی نظری تحول بنیادین نیز چنین تعریف شده است: "فرآیند تعاملی زمینه‌ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت متربیان، به صورتی یکپارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی، به منظور هدایت ایشان در مسیر آماده شدن جهت تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد".

- تربیت‌معلم[۵] : فرآیند تربیت داوطلبانی است که به‌قصد خدمت در شغل مقدس معلمی جذب دانشگاه شده و تحت آموزشهای موردنیاز قرار می‌گیرند و پس از فارغ‌التحصیلی وارد آموزش و پرورش می‌شوند.
- دوره ابتدایی[۶]: دوره ۶ ساله آموزش عمومی که در آن کودکان (۱۲-۷) ساله مورد آموزش قرار می‌گیرند.
- تراز[۷]:به معنای دارا بودن معیارها و ویژگیها و رفتار مورد انتظار است.

مسئله اصلی پژوهش این است که تاکنون بررسی و کاوشی درمورد فرآیند تربیت کردن معلمان ابتدایی در تراز جمهوری اسلامی ایران به ویژه پس از تدوین و تصویب اسناد تحولی مبتنی بر ابعاد چهارگانه (جذب، آماده سازی ، حفظ و ارتقا، ارزشیابی) انجام نپذیرفته است. لذا هدف پژوهش حاضر واکاوی در زمینه مسئله یادشده است. به این منظور ۳ پرسش اصلی مورد بررسی قرارگرفته است:

۱. فرآیندتربیت معلم دارای چه مقوله‌های اساسی است؟

۲. مقوله اصلی(نهایی) در فرآیند تربیت معلم کدام است؟

۳. طبقه‌بندی مقولات اساسی در ابعاد چهارگانه تربیت معلم چگونه صورت می‌گیرد؟

برنامه نوآوری آموزشی برای توسعه آسیا – پاسیفیک[۸] (۲۰۱۴) هدف اولین پروژه میان کشوری خود را بهبود کیفیت آموزش و پرورش از طریق نوآوری آموزشی قرار داده و یکی از موارد برجسته‌ای که در این راستا بر آن اصرار دارد، تربیت معلم است.

1. Recruitment
2. Preparation
3. Support & improvement
4. Evaluation
5.Teacher education
6. Elementary level
7. Norm
8. Asia-Pacific Program of Educational Innovation for Development (APEID)

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-12]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.3.1.1]

ملایی‌نژاد و ذکاوتی(۱۳۸۷) در بررسی خود پس از بیان تفاوتها و تشابهات نظام تربیت معلم در کشورهای انگلستان، فرانسه، ژاپن، مالزی و ایران، ضرورت تلفیق تئوری و عمل را در واحدهای درسی مراکز تربیت معلم خاطرنشان کرده و معتقدند که دوره‌های نظری در فرآیند آماده‌سازی دانشجو- معلمان باید به نحوی برنامه‌ریزی شوند که مبتنی بر تجربیات عملی باشند. آنان همچنین بر این اعتقادند که نهادهای اداره کننده در نظام تربیت معلم ایران هماهنگ نیستند. لذا توصیه به طراحی تشکیلات نظام‌مند در تربیت معلم نموده اند تا با برنامه ای منسجم مسیری که شامل جذب معلمان، آماده سازی و ارتقا آنان می‌باشد را در برگیرد و نیز خواهان تدوین استانداردهای تربیت معلم بر اساس تجربیات کشورهای پیشرفته و صنعتی شده اند و بر این اعتقادند که عملکرد مبتنی بر استانداردها همواره سبب ارتقای کیفیت تربیت معلم خواهد شد.

شلایکر[1](۲۰۱۲) توجه به برنامه‌های پیش از خدمت معلمان آن‌گونه که آنان را به صورتی باکیفیت و به‌گونه‌ای مستمر برای مواجهه با چالشها و مشکلات آماده نماید مدنظر قرار داده تا قادر به پاسخگویی نیازهای گوناگون دانش آموزان در عصر حاضر بوده و توانایی تعامل با والدین را داشته باشند.

یکی از جنبه‌های برجسته برنامه‌های تربیت‌معلم در کشورهای پیشرفته، تأکید بر رشد و توسعه حرفه‌ای و دوره کارآموزی یا تدریس عملی[2] است که ریکتر و همکاران[3](۲۰۱۱) آن را کلید اصلی پیشرفت و رضایت معلمان دانسته و فرآیند یادگیری را مادام العمر به شمار آورده اند. ریکنبرگ[4](۲۰۱۰) بهترین زمان این آموزشها را قبل از خدمت دانسته و بوزینسکی و هانسن[5] (۲۰۱۰) اصلاح و رفع موانع این آموزشها را خواستار شده‌اند. کوکران‌اسمیت و پاور[6] (۱۳۹۰) تقدم مهارت‌آموزی بر دانش‌اندوزی را مدّ نظر قرار داده‌اند. امام‌جمعه و مهر محمدی(۱۳۸۵) از نوعی گرایش در مورد متمرکز شدن بر تجربیات عملی درکنار دانش نظری در ایران و دیگر کشورها یادکرده‌اند.

مهرمحمدی(۱۳۹۲) در باب جایگاه تربیت معلم در کشور ایران، الگویی مشارکتی را به نام «چهارضلعی تربیت معلم» ارائه کرده است. وی مسئولیت اجرای دو ضلع اول و دوم

1. Schleicher
2. In –school training
3. Richter et al.
4. Riekenberg
5. Buczynski & Hansen
6. Cochran-Smith & Power

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-12]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.3.1.1]

(دانش محتوایی[۱]، دانش تربیتی عام[۲]) را متوجه آموزش عالی و دو ضلع سوم و چهارم (دانش محتوایی تربیتی[۳] همراه با کارورزی[۴]، برنامه آغازین ورود به حرفه معلمی[۵]) را متوجه آموزش و پرورش دانسته ضمن آنکه ضلع سوم این الگو را حساس‌ترین و اثرگذارترین بعد این الگو قرارداده و آنگاه طرح برنامه درسی تربیت معلم خود را که دارای ویژگی "وارونگی[۶] " است مطرح نموده و آن را همسو با اندیشه " تأمل بر عمل[۷] " دونالد شون[۸] و سازگار با اندیشه عملی یا "عمل فکورانه[۹]" ژوزف شوآب[۱۰] به شمار آورده است. وی وارونگی را در معنای نخستین آن، تقدم تجربه کلینیکی یا میدانی بر تجربه نظری اعلام کرده است، یعنی وارونه ساختن تقدم و تأخر متعارف در برنامه‌های درسی تربیت حرفه‌ای معلمان که دانش نظری، برتری نسبت به دانش عملی ندارد.

احمدی(۱۳۹۳) در بررسی مقایسه‌ای شیوه‌های ارتقای علمی معلمان ابتدایی سه کشور ایران، ژاپن، آلمان به این نتیجه رسیده است که معلمان نبایستی تابع شرایط محیطی بوده و منفعل باشند، بلکه بایستی فعال و خلاق باشند تا شرایط را به نفع خویش سازمان بدهند. لذا توصیه می‌کند معلمان از طریق آموزشهای ضمن خدمت بر محیط خود تأثیر بگذارند و از تجربیات دیگران در جهت پیشبرد کار تدریس و آموزش استفاده کنند و نیز بر بهره‌گیری از شیوه آموزش از راه دور توصیه کرده و نمونه موفق این روش را دانشگاه هاگن[۱۱] آلمان معرفی کرده است.

روش پژوهش

پژوهش حاضر مبتنی بر رویکرد کیفی[۱۲] تحقیق است که محمدی(۱۳۹۳) آن را توصیف غیرکمی از موقعیتها، حوادث و گروههای کوچک اجتماعی به شمار آورده است و با مفاهیم اساسی، تعاریف و نمادها و توصیف ویژگیها سروکار دارد. برای پاسخگویی به سؤال اصلی تحقیق از روش نظریه مبنایی[۱۳] بهره برده که اشتراوس و کوربین[۱۴](۱۳۹۳) از آن به‌عنوان رایج‌ترین روشهای کیفی یادکرده اند و فرآیند آن را "رفت و برگشتی"[۱۵] می‌دانند که به‌تدریج از دل کدها

1. Content knowledge
2. Pedagogical knowledge
3. Pedagogical content knowledge
4. Practicum/Internship
5. Induction
6. Upside-downness
7. Reflection on action
8. Schön
9. Deliberation
10. Schwab
11. Hagen
12. Qualitative paradigm
13. Grounded theory
14. Strauss & Corbin
15. Zigzag

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-12]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.3.1.1]

مفاهیم[1] و از دل مفاهیم مقوله‌ها[2] و از دل مقوله‌ها نظریه/ مدل[3] بیرون می‌آید. داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته[4] و با نمونه‌گیری هدفمند[5] و نمونه‌گیری گلوله برفی[6] گردآوری شده و تحلیل داده‌ها در سه مرحله و از طریق کدگذاری[7] (باز، محوری، انتخابی) و در قالب نمونه‌گیری نظری[8] انجام شد که محمدپور (۱۳۹۲) آن را نوعی خاص از نمونه‌گیری هدفمند می‌داند و تا اشباع نظری[9] ادامه یافت ضمن آنکه از نرم‌افزار مکس‌کیودا[10] به عنوان ابزار تجزیه وتحلیل داده‌های کیفی استفاده شد. جامعه پژوهش عبارت اند از:

الف) معلمان فارغ‌التحصیل مراکز تربیت معلم و شاغل در دوره ابتدایی شهر تهران.

ب) مدرسان و کارشناسان حوزه تربیت معلم شهر تهران دارای آثار یا تجربه مرتبط با محور بحث.

اطلاع‌رسانان (مصاحبه‌شوندگان) منتخب برای این پژوهش، ۲۴ نفر شامل ۱۲ معلم و ۱۲ مدرس/ کارشناس بودند (جدول شماره ۱).

ماحصل مصاحبه با آگاهی‌دهندگان کلیدی عبارت بود از : ۳۷۸ کد در مرحله کدگذاری باز[11] که از تحلیل مصاحبه‌ها به دست آمد (جدول شماره ۲) و ۵۸ مفهوم از آن کدها حاصل گردید و از مفاهیم حاصله، ۹ مقوله نتیجه شد و از تفسیر و ترکیب مقولات، مقوله منتخب یا پدیده به دست‌آمد (جدول شماره ۳).

جدول ۱. مشخصات اطلاع‌رسانان

مدرسان	تعداد/جنسیت	معلمان	تعداد/جنسیت
دانشگاه فرهنگیان : پردیس‌های دخترانه تهران	۳ / زن	مدارس ابتدایی دخترانه منطقه۹تهران	۶ / زن
دانشگاه فرهنگیان: پردیس‌های پسرانه تهران	۹ / مرد	مدارس ابتدایی پسرانه منطقه ۹تهران	۶ / مرد

پژوهشگر به منظور افزایش قابلیت اعتبار (روایی) الگوی ارائه‌شده و نتایج را برای برخی از خبرگان ارسال و صحت آن را دریافت کرده است تا تأکیدی باشد بر اینکه نتایج، ریشه در داده‌ها

1. Concept
2. Category
3. Theory/model
4. Semi-structured
5. Purposive sampling
6. Snowball sampling
7. Coding
8. Theoretical sampling
9. Theoretical saturation
10. MAXQDA
11. Open coding

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-12]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.3.1.1]

دارند. همچنین پژوهشگر در منابع گوناگون داده‌ها و در بازنمایی یافته‌ها از تکنیک "سه سوسازی[1]" استفاده نموده است.

جدول ۲ . نمونه مصاحبه و کدگذاری باز (آزاد)

گروه	متن/یادداشت	کد
معلمان	سؤال: کسب تجربیات عملی یا به‌اصطلاح کارورزی(تدریس عملی) تاچه حد باید در برنامه‌ها تدارک شود؟ جواب: امروزه، در مراکز تربیت‌معلم ما آموزش تئوریه (۷۰٪ تئوریه، ۳۰٪ عملی) ، به نظر من باید این قضیه به عکس شود، یعنی آموزشها عملی باشند، و در مراکز تربیت‌معلم توجه و تأکید روی کار عملی باشد در غیر این صورت یک دی‌وی‌دی همراه با کامپیوتر هم می‌تواند کار آموزش را انجام دهد بنابراین بسیاری از آموزشها بایستی صرف عمل شود .	وارونگی آموزش عملی با نظری

جدول ۳. یافته‌های پژوهش در مرحله کدگذاری باز و محوری

نتایج کدگذاری آزاد (۵۸ مفهوم)	۹ مقوله	مقوله اصلی (نهایی)
پیش انتخاب، فقدان ارزیابی عملی، کاربینی، انگیزه‌های ورود	**به‌گزینی**	**هویت حرفه ای معلمان ابتدایی**
قابلیتهای شناختی، خود-باوری نه خود-کم بینی، دیندار و حافظ ارزشها، بصیرت، دانایی	**باورها**	
توانایی، رفتار، گفتار و نوشتار شایسته، دارا بودن شمّ معلمی، سالم بودن، علاقه مندی به شغل معلمی و کار با کودکان، مسئولیت‌پذیری، ظاهر مناسب	**کارآمدیها**	
تسلط اساتید به مقطع ابتدایی بی‌توجهی به هویت حرفه‌ای شخصیت دانشجو-معلم تحت تأثیراستاد با اخلاق، انفکاک آموزش از حرفه دانشجو-معلم ابتدایی: دروس مورد نیاز حرفه	**دانش‌اندوزی حرفه**	

1. Triangulation

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-12]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.3.1.1]

نتایج کدگذاری آزاد (۵۸ مفهوم)	۹ مقوله	مقوله اصلی (نهایی)
کارورزی = آزمون جامع عدم وجود مدارس تجربی تعلل استاد راهنمای ناظر تدریس عملی احساس نیاز به کسب مهارتها دارا نبودن صلاحیتهای تعاملی تسلط دانشجو- معلم: محتوا،روش تدریس فقدان تولیدمحوری	**مهارت افزایی حرفه**	
مرکز حمایت از فارغ‌التحصیلان	**نبودپشتیبانی**	
اعتبار اجتماعی، رتبه‌بندی دانشگاهی، بی توجهی به تشکلات معلمان نگاه ابتدایی به دوره ابتدایی به‌داشت منوط به به‌سازی تأمین مالی معلم: آموزش تمام‌وقت اصالت با ساخته‌شدن فرد نه با موضوع خطر کمبود معلم مرد در ابتدایی مظلومیت ابتدایی در سایه تبعیضها حفظ شور و عشق معلمی	**به‌داشت:** **اجتماعی/رفاهی**	
توانمندسازی درگرو رشد مداوم حرفه ای تخصصی شدن پایه‌ها، پیشرفت علوم: تغییر محتوا نیاز: جامعه، معلم، دانش‌آموز کمبود بودجه آموزش = احساس حقارت معلم عملی و کاربردی نبودن آموزشها تناسب نداشتن آموزشها با نیاز و اقتضا زمینه‌های به اشتراک‌گذاری تجربیات عدم نظارت بر آموزشها : استاد، محتوا تغییر شیوه کنونی آموزشهای ضمن خدمت	**به‌سازی:** **ضرورت / ساز و کار**	
لزوم ارزشیابی عملکرد معلم مطلوب نبودن بازخوردهای ارزشیابی شاخصهای نازل، مثلث ارزشیابی‌کنندگان خود-ارزیابی: شیوه ایده آل ارزشیابی نواقص شیوه کنونی ارزشیابی	**ارزشیابی بهینه**	

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-12]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.3.1.1]

پژوهشگر در مرحله اول پس از انجام دادن هر مصاحبه اقدام به پیاده‌سازی مصاحبه و بررسی خط به خط مصاحبه نمود و داده‌ها را به صورت کُدهای به‌دست‌آمده ثبت وضبط وگاهی هم به پالایش سؤالات مصاحبه اقدام کرده است، سپس در همان مرحله کدهای مشابه یا کدهایی را که ارتباط بیشتری با هم داشتند درقالب مفهوم، استخراج و مفاهیم حاصله را در مرحله بعد در طبقات مشابه گنجانده و گاهی با استفاده از تکنیک حذف، ادغام و برداشتِ پژوهشگر، به تعیین و نام‌گذاری مقولات پرداخته و در مرحله کدگذاری محوری، مقوله اصلی (نهایی) را مشخص کرده است.

یافته‌ها

پرسش اول: فرآیند تربیت معلم دارای چه مقوله‌های اساسی است؟

بر اساس نتایج به‌دست‌آمده از مصاحبه با مشارکت‌کنندگان در پژوهش، فرآیند تربیت معلم مبتنی بر ابعاد چهارگانه و از جنبه‌ها و زوایای مختلف موردتوجه آنان قرار گرفت که حاصل آن ۹ مقوله بود که مشروح آنها عبارت است از:

۱. به‌گزینی

با توجه به تعریف تربیت در مبانی نظری تحول بنیادین که عبارت است از فرآیند تعاملی زمینه‌ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت متربیان، لازم است مرحله شناسایی، هدایت و ترغیب داوطلبان و علاقه‌مندان به شغل معلم ابتدایی از دوران دبیرستان صورت پذیرد، زیرا شکل گیری هویت در انسان که نتیجه تربیت است به تدریج شکل می‌گیرد. مدرس(۹) بر این اعتقاد است: «مطلبی که من توی همین مطالعه بهش رسیدم این بود که توی برخی کشورها این افراد رو زودتر شناسایی می‌کنن و تحت نظر می‌گیرن و در برخی اوقات به عنوان کمک معلم از اونا استفاده می‌کنن که هم توانایی اونا را بسنجن و هم آماده شون کنن برای معلمی، یعنی در واقع روی آنها سرمایه‌گذاری می‌کنن»، مدرس (۲) چنین نظر داده است «... این تکنیکها و روشها قطعاً" در مصاحبه جواب نمیده، آنچه جواب میده در حقیقت، قراردادن یک فرد در موقعیته، تصمیم برای اون موقعیت، ارزیابی نتایج اون موقعیت، همون که ما می‌گیم مطالعه موردی »، مدرس (۷) می‌گوید: «... پیشنهادم اینه با نظر به اینکه انسان موجود پیچیده ای است و یک آزمون و مصاحبه چند دقیقه ای نمیتونه همه صلاحیتها و شایستگیهاش رو مشخص کنه بنابراین استخدام، مشروط باشه و قطعی نباشه که این ذهنیت رو برای فرد پیش بیاره که آموزش و پرورش بایستی تا ۳۰ سال اونو تحمل کنه ...»

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-12]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.3.1.1]

۲. باورها

داوطلب شغل معلم ابتدایی باید واجد یک سری ویژگیهای فکری و دیدگاهی باشد و نیز نگرش او نسبت به این شغل مشخص شود، زیرا معلم هرگونه به انسان بیندیشد همانگونه به تربیت او اقدام خواهد کرد. بصیرت یکی از ویژگیهای اساسی است که در مورد نقش معلمان، در مبانی نظری تحول بنیادین بر آن تأکید شده است. مدرس(۲) نظر خود را این‌گونه بیان نموده است: «...یعنی منِ وضع موجود باید بتونم وضع مطلوب ایجاد کنم و این قدم اولش اینه که من باید بصیرت پیدا کنم، بتونم خودم رو به نَقد بگذارم، عملم رو به نقد بگذارم، تصمیماتم رو به نقد بگذارم، ولی اگه من نتونم این کار رو بکنم چه جوری میخوام وضع مطلوب ایجاد کنم، دور خودم می‌گردم » . مدرس (۸) دربارهٔ باورها می‌گوید :« ... باورش باشه که عُرضه معلمی رو داره، خداوند اصلاً او رو خلق کرده برای اینکه معلم باشه، معلم دوره ابتدایی، .... اون نگاه درونی اش به او حکم کنه که اصلاً تو به درد همین کار می‌خوری، این باور مهم است ...».

۳. کارآمدی‌ها

معلمان ابتدایی از کلیدی‌ترین اجزای نظام آموزش و پرورش به شمار می آیند و به دلیل نقش برجسته ای که در تعلیم و تربیت کودکان دارند و نیز بنا بر اصول مؤلفه جذب در مبانی نظری تحول بنیادین، نیازمند برخورداری از یک سری توانمندیهای ذهنی، جسمی، دانش و مهارتهای حرفه ای سطح بالا هستند که باید در رفتار و عملکرد آنان نمایان باشد یا زمینه عملکرد و رفتار مطلوبی را فراهم آورد. در زمینهٔ «شمّ معلمی» که متبحر بودن فرد را در یک زمینه خاص می‌رساند مدرس(۱۰) اظهار داشته است: «بعضیها شمّ معلمی دارن، ممکنه اونقدر آموزشهای آکادمیک نگرفته باشه ولی می‌بینیم اونقدر با تجربه هست که واقعاً موفقه، هم توی تدریس و هم توی رفتارش با دیگران ...». معلم (۱) عقیده دارد: « توانا در پاسخگویی به دانش آموزان باشه زیرا بچه‌های ابتدایی برای معلمی که قادر به جواب دادن به سؤالات اونا باشه احترام خاصی قائل هستن، البته این موارد قابل سنجش و اندازه گیری به وسیله آزمونها و تستهای ویژه خودشونه...»

۴. دانش اندوزی حرفه

براساس مبانی نظری تحول بنیادین، برنامه‌ها باید مبتنی بر کسب تجربیات عملی و مطالعه موردی در موقعیتهای پیچیده واقعی باشند. معلم ابتدایی در عصر دانایی برای دستیابی به اهداف متعالی نیازمند آموختن و دانش اندوزی است، زیرا او باید بیاموزد و بیاموزاند و دیگران را راهبر باشد. تلفیقی بودن عناوین برنامه‌ها و سرفصل دروس، همچنین عمل‌گرایی در مورد نوع برنامه‌های

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-12]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.3.1.1]

درسی و اجرای آن از رویکردهای حاکم بر برنامه درسی تربیت معلم از سوی دانشگاه فرهنگیان(۱۳۹۴)اعلام شده و در سند طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم آورده شده است. در همین زمینه معلمان (۱۱/۸/۷) بر این عقیده بودند که «تدریسها عملی باشه اصلاً درسها حالت عملی یا پژوهشی داشته باشه، دانشجو- معلمان رو تولید- محور تربیت کنیم نه محتوا- محور، ...اونا کار خودشون رو در معرض دید و قضاوت دیگران قرار بدن تا نقاط قوت و ضعف مشخص بشه، کلاسشون محل آزمایش و خطا باشه، ...استادای ما دونه دونه کتابها رو درس به درس با ما کار کردن وقتی ما به کلاس می رفتیم دستمون پُر بود، دانشجو-معلمان باید یاد بگیرن که مباحث دروس مختلف را می‌توان با همدیگه تلفیق کرد ...».

۵. مهارت افزایی حرفه

ماهیت معلمی، هم دانش است و هم مهارت حرفه ای، اما دنیای امروز، حرفه معلمی را به منزلهٔ یک حرفه سرآمد شناخته است. معلم، به ویژه معلم ابتدایی باید به یکسری مهارتها مجهز باشد که مهم‌ترین جلوه آن مهارتها در کلاس درس نمایان می شود. در سایه کارورزی است که بخشی مهم از هویت حرفه ای معلم شکل می گیرد و به همین دلیل است که کارورزی، تاج برنامه تربیت معلم اعلام شده و اجرای آن را بزرگ‌ترین پروژه دانشگاه فرهنگیان به شمار آورده اند. مدرسان(۷/۴/۱) تعبیرات متفاوت و قابل تأملی دربارهٔ مفهوم «کارورزی» در اظهارات خود بیان نموده اند: «...کارورزی به نظر من خیلی مهم‌تر از همه اون دانشیه که او می‌خواد به صورت نظری فرا بگیره، کارورزی امتحان جامع دانشجوست، کارورزی ستون فقرات تربیت معلمه زیرا آنچه را به صورت تئوری خونده باید به صورت عملی در محک تجربه و آزمایش قرار بده»، «دانشجو- معلم قبل از اینکه وارد کلاس و مدرسه بشه، فیلمهای مربوط به تدریس در جشنواره الگوهای برتر تدریس رو ببینه تا زمینه نوآوری و خلاقیت براش فراهم بشه، ... تجربیات دانشجو- معلمان بعد از کارورزی و در فاصله‌های کوتاه زمانی به اشتراک گذارده شود تا تجربیات لحظه ای کلاس و تدریس عملی آنان دستخوش مرور زمان نگردد و فراموش نشود...»

نظر معلمان(۹/۷) اینطور بیان شده است: «باید تفکر خودمون رو عملگرا نماییم، دانشجو- معلم باید مهارت فکر کردن، در جمع سخن گفتن، در جمع زندگی کردن، مدیریت کردن کلاس درس و دیگر مهارتهای مورد نیاز رو داشته باشه و به او یاد بدن». معلم(۸) نظر خود را این طور مطرح کرد: «معلم باید بتونه با بچه‌ها رابطه برقرار کنه و تعامل داشته باشه و این تعامل رو هم با دانش آموز و هم با والدین اونا داشته باشه ...»

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-12]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.3.1.1]

(*) مقوله «پشتیبانی» به عنوان حلقه رابط در میان ابعاد «آماده سازی» و «حفظ و ارتقا» قرار گرفت تا نشانه ای باشد از ارتباط وزارت آموزش و پرورش و دانشگاه فرهنگیان.

۶. پشتیبانی

دانشجو- معلمان تربیت معلم در زندگی شغلی و کاری خود دو بخش مهم و اساسی دارند: پیش از خدمت و حین خدمت، آنان پیش از خدمت آماده می‌شوند تا بتوانند مؤثرتر و مفیدتر خدمت کنند، اما در گذشته این دو بخش جدا از یکدیگر عمل می‌شدند. نتیجه مصاحبه و گفتگو با مشارکت کنندگان زمینه ای شد تا مفهوم «مرکز حمایت از فارغ التحصیلان» حاصل آید، مدرسان (۴/۱۰) نظر خود را در این زمینه چنین توضیح دادند: «... کسانی که از مراکز تربیت معلم فارغ التحصیل میشن مشکلات بسیار فراوانی دارن و احساس تنهایی می‌کنن، اشکال پیدا می کنن، هیچ کس نیست جوابشون رو بده لذا باید کانونی باشه که تا ۳ سال اونا رو مورد حمایت قرار بده و آموزش و پرورش و دانشگاه فرهنگیان این کانون رو در همه جا داشته باشن و البته این حمایت و پشتیبانی میتونه در مسائل مختلفی ازجمله امور آموزشی صورت بگیره ...»

۷. به‌داشت: اجتماعی/ رفاهی

انسانها در یک طبقه بندی کلی در گروههای گوناگون از نظر نیازمندیها قرار می گیرند، اما آنچه برای معلمان ابتدایی نمود بیشتری دارد نیاز به حرمت اجتماعی و جایگاه آنان در جامعه است و چه‌بسا پیشرفتی را که در برخی کشورها شاهد هستیم مرهون حرمت اجتماعی است که برای معلمان آن جوامع قائل هستند. سند تحول بنیادین، ایجاد ساز و کارهای لازم برای تقویت جایگاه و منزلت فرهنگی و اجتماعی معلمان را توصیه کرده است(راهکار۸/۲). دربارهٔ «اعتبار اجتماعی» مدرسان(۱۲/۲/۶) معتقدند که «منزلت اجتماعی معلم باید خیلی پُر رنگ باشه، ... بر اساس صلاحیت سنجی و رتبه بندی در حال حاضر کارمند تلقی شدیم، این مطلب ایجاد انگیزه نمی‌کنه، معلم رو باید با یه استاد دانشگاه مقایسه کنن ... اعتبار اجتماعی به دلیل تأثیری است که من بر سرنوشت بچه‌ها می‌گذارم و این یک سرمایه بلندمدته که عامل حفظه، اون حرمت اجتماعی که همین الان جامعه برای معلم و علی الخصوص معلم ابتدایی وخصوصاً معلم کلاس اول قائله، بسیار متفاوت با سایر معلمهاست، یعنی نوع قدر شناسی، نوع سپاسگزاری که پدر و مادر نسبت به معلم کلاس اول داره، مثلاً تو جشن الفبا حس قدرشناسی است، حس قدرشناسی پول نیست، اینه که معلم کلاس اول رو تو کلاس اول نگه می‌داره، حس قدرشناسی هست، حسِ شدن، این بچه‌ها یه چیزی شدن، معلم ابتدایی و علی الخصوص در معلم کلاس اول ابتدایی بروز و ظهور بیشتری داره

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-12]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.3.1.1]

و قابل لمس تره، معلم اول ابتدایی وقتی آخر سال می‌بینه بچه‌ها یه چیزی شدن، یه ظرفیتی تحقق پیدا کرد، همون چیزی که میگیم ظرفیت بالقوه بچه، فعلیت پیدا کرد، احساس رضایت حرفه ای بهش دست میده...».

سرمایه‌گذاری برای آموزش و پرورش و حفظ و نگهداشت معلمان، سرمایه گذاری برای آینده است زیرا هیچ تحول و دگرگونی اساسی در کشورها و جوامع بدون در نظر گرفتن سهم و نقش بسزای معلمان امکان پذیر نیست. مدرس (۵) معتقد است : «...آموزش و پرورش یه جایگاه بی‌بدیله و اگر در روزهای آغاز حیات علمی، فکری و تربیتی دانش آموز این اهتمام رو به عمل نیاوریم هزینه‌های سنگینی رو بعداً متحمل خواهیم شد ... اگر معلم رو با شایستگی و واجد شرایط تربیت بکنیم بنیه علمی و اخلاقی بچه‌ها قوی می شه و ریزش جدی دانش آموزان به طور کامل کاهش می‌یابد و از لحاظ اقتصادی واقعاً یک رویکرد بهره وری است ...»

۸. به‌سازی: ضرورت/ سازوکار

پیشرفتهای شگفت آور علم و فناوری ایجاب می‌کند که معلمان ابتدایی برای همگامی و همراهی با این دگرگونیها و عقب نماندن از قافله تمدن جدید بی‌تفاوت نباشند و با روزآمد کردن اطلاعات و دانسته‌های خود سعی نمایند تا این نقص را جبران کنند . یکی از اصول مؤلفه آماده سازی در مبانی نظری تحول بنیادین، بهبود مستمر شایستگیهای عمومی و حرفه ای معلمان است که آن را با عنوان بخش جدایی ناپذیر فرآیند ارتقای شغلی توصیه نموده اند، زیرا یادگیری مستمر زمینه درک و اصلاح مداوم موقعیت معلمان را در پی دارد و احساس خودکارآمدی و رضایت شغلی را در آنان افزایش می‌دهد. معلم (۷) نظر و تجربه خود را این طور بیان کرده است: «گاهی دانش آموز از معلم جلو می افته، دانش آموزی در انتقادهای خودش نوشته بود معلم ما کامپیوتر بلد نیست و من حرفه ای تر هستم، منِ معلم به مدت یک‌سال لپ تاپ می آوردم و زنگهای تفریح این دانش آموز به من کامپیوتر و کار با لپ تاپ را یاد داد ...»، «اصلاً معلم باید در جریان آموزش مداوم و مادام العمر قرار بگیره، به طور دائم باید در جریان بازسازی معلوماتش و مهارتش و توانمندیش باشه، این استمرار لازمه کار معلمه که علمش رو به روز بکنه و دائماً با مسائل جدید آشنا بشه... »

معلم (۵) راهکار پیشنهادی خود را این گونه بیان کرد: «بهتر این است که آموزشهای ضمن خدمت جنبه پژوهشی و تحقیقی و مهارت آموزی و عملی آزمایشگاهی و کارگاهی داشته باشه»، لزوماً همیشه آموزش نباید از طریق کلاس و حضور فیزیکی معلم باشد، با توجه به اقتضائات عصر

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-12]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.3.1.1]

کنونی، تبادل اطلاعات و دانسته‌ها و «به اشتراک گذاری تجربیات» با دیگران شیوه آموزشی خوبی است که گستره کمّی و کیفی وسیعی می‌تواند داشته باشد. در خصوص مفهوم یادشده، معلمان (۹/۸) راههای گوناگون را برای به اشتراک گذاری پیشنهاد دادند که اهم آنها عبارت اند از: "سایت(وبلاگ) ، مجله، روزنامه محلی، شورای آموزگاران، شبکه‌های اجتماعی و تشکیل گروه در این شبکه‌ها، زنگهای تفریح، گردهماییهای تغییر کتب ...».

۹. ارزشیابی بهینه

معلم، مرکز و محور تلاشهایی است که برای توسعه و اصلاح نظام آموزش و پرورش کشورها انجام می‌پذیرد و لازم است که آن نظامها اطمینان حاصل کنند که معلمان نهایت تلاش را برای افزایش یادگیری دانش آموزان صورت می‌دهند و در همین مورد نقاط قوت و ضعف و میزان دستیابی به اهداف مشخص می‌شود، لذا ارزشیابی از عملکرد معلمان ضرورت پیدا می‌کند. معلمان(۷/۶/۵) عقیده خود را چنین اعلام کردند: "بازخوردها باید مثل نسخه پزشک باشه هم نقاط ضعف رو مشخص کنه و راهکار بده و هم نقاط قوت شناسایی و تشویق بشه، نتیجه ارزشیابی فقط انتقاد نباشه، ...بازخورد ارزشیابی بایستی فعال بودن و به تکاپو واداشتن معلم رو به دنبال داشته باشه، تقویت نقاط قوت و تشویق آنان باعث اعتماد به نفس فرد می‌شه..." مدرس (۹) معتقد است: "تدوین شاخص‌ها به عهدهٔ شورای عالی آموزش و پرورش است و ما طرحی را تحت عنوان طرح جامع نیروی انسانی به شورای عالی پیشنهاد دادیم که همان سازمان نظام معلمی بوده است که از بدو ورود معلم تا بازنشستگی رو شامل می‌شد و لیکن تا کنون موافقت خودشون رو اعلام نکردن...»

چنانچه ارزشیابی از عملکرد معلم دارای چارچوب، معیار، شاخص یا استاندارد نباشد این بُعد که مکمل ابعاد چهارگانه زیرنظام تربیت معلم مندرج در مبانی نظری تحول بنیادین است، به صورتی غیر منطقی و مبتنی بر سلائق ارزشیابی کنندگان انجام می‌شود و تبعیضها و بی عدالتیها موجب نارضایتی ارزشیابی شوندگان می‌گردد. در زمینهٔ مفهوم «خود- ارزیابی: شیوه ایده آل ارزشیابی» معلم (۱) بر این اعتقاد است که «همه ما نیاز به انگیزه داریم پیشنهاد من اینه که مهارت خود-سنجی (انگیزه درونی) رو معلم در خودش تقویت کنه، هم کار خودش راحت‌تر میشه و هم می‌تونه اون رو به دانش آموزاش انتقال بده، شاید اصلاً نیازی به ارزشیابی نداشته باشه وقتی من می‌دونم که در روش تدریسم مشکل دارم خب معلومه که باید به هر طریق ممکن اونو رفع کنم ....»

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-12]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.3.1.1]

مشارکت کنندگان بر "عملی ، فرآیندی و عینی بودن" اجرای ارزشیابی از عملکرد معلمان تأکید داشتند.

پرسش دوم: مقوله اصلی در فرآیند تربیت معلم چیست؟

نتیجه‌ای که از تحلیل داده‌ها در مرحله دوم کدگذاری(کدگذاری محوری) به دست آمد و گزارش یافته‌ها بر آن صحه گذاشت، حاکی از محوری‌بودن مسئله «هویت حرفه‌ای معلم[1]» از دیدگاه مشارکت‌کنندگان است، البته این مطلب بدان معنا نیست که همهٔ اطلاع‌رسانان به صراحت و از روی آگاهی، چنین مسئله‌ای را اظهار کرده‌اند و لیکن اشارات پراکنده آنان حاکی از اهمیتی بود که برای این مطلب درنظر داشتند.

مفهوم هویت در مبانی نظری تحول بنیادین، تصریح نسبت به سیالیت هویت و تحول پیوسته آن، ارائه تصویری مثبت و ارزش- مدار، یکپارچه و ترکیبی از ابعاد فردی و جمعی هویت است و تأکید بر حضور فعال انسان در موقعیت و نقش اساسی خودِ فرد در روند تکوین و تحول پیوسته است(شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰). در این مطالعه منظور از هویت همان بُعد جمعی یعنی هویت حرفه‌ای که ناظر به وجوه مشترک شخصیت فرد با دیگران است در نظر گرفته شده است.

در زمینهٔ تبیین هویت حرفه‌ای معلمان، یکی از اطلاع‌رسانان (مدرس / ۲) معتقد است: "اصالت در دوره آماده‌سازی به درک من نسبت به هویت خودم و چگونگی ارتقای این هویت داده می‌شه، در طول ۴ سال فرصتهایی برای بروز و ظهور هویت حرفه‌ای برای آنها باید فراهم شود، درسها بهانه است برای بروز و ظهور، بسترهایی است برای بروز و ظهور این هویت، اصالت از موضوع درس گرفته می‌شه و به کسب هویت حرفه‌ای داده می‌شه یعنی اگر فیزیک می‌خونم این فیزیکه چقدر به من کمک می‌کنه تا اون هویت رو پیدا کنم، پیوند میان دانش تخصصی، دانش حرفه‌ای، و عمل حرفه‌ای در اینجا باید اتفاق بیفته، این چیزیه که دانشجو، باید ببینه از کجا آغاز کرد و به چی رسید، همینه که دستمایه ارتقای او قرارمی‌گیره...».

پرسش سوم: طبقه‌بندی مقولات اساسی در ابعاد چهارگانه تربیت معلم چگونه صورت می‌گیرد؟

پژوهشگر براساس شواهد مذکور به این نتیجه رسید که بهتر است مقولات: «به‌گزینی»، «باورها»، «کارآمدیها» زیر مجموعه بُعد (جذب) و مقولات «دانش اندوزی حرفه»، «مهارت‌افزایی حرفه» تحت بُعد (آماده‌سازی) و مقولات «به‌داشت: اجتماعی/رفاهی»، «به‌سازی: ضرورت/

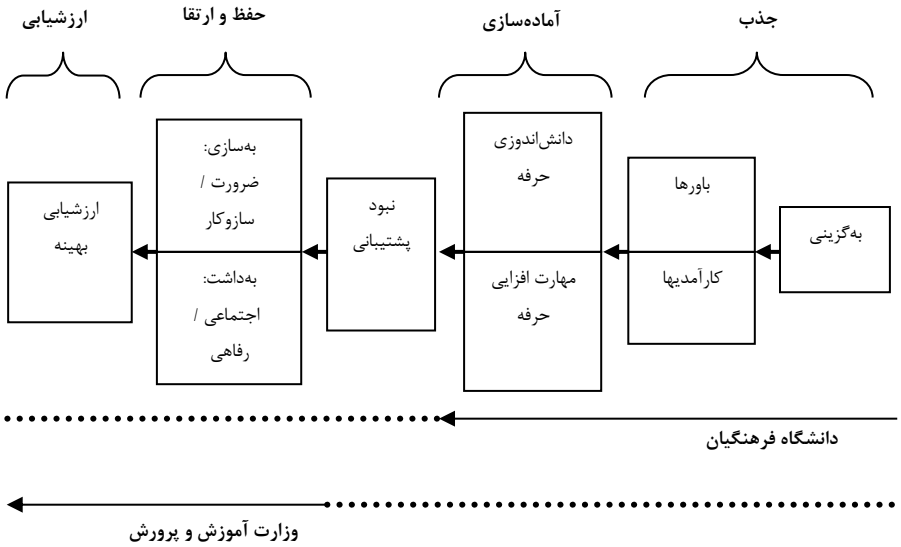
1. Teacher professional identity

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-12]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.3.1.1]

سازوکار» تحت بُعد حفظ و ارتقا و مقوله« ارزشیابی بهینه» تحت بُعد ارزشیابی از ابعاد چهارگانه تربیت معلم قرار گیرند تا به این ترتیب الگوی فرآیندی ارائه شده معنا یابد. گفتنی است که مقوله «پشتیبانی» حلقه رابط دوره پیش از خدمت و دوره حین خدمت است. به سخن دیگر این مقوله وظیفه اتصال میان وظایف دانشگاه فرهنگیان و وزارت آموزش و پرورش را در ابعاد چهارگانه به عهده دارد(نمودار شماره ۱).

نمودار شماره ۱. الگوی فرآیندی هویت حرفه‌ای معلم و انطباق آن با ابعاد چهارگانه تربیت معلم



بحث و نتیجه گیری

(*) برخی از اصول مؤلفه جذب: "سیاستهای حاکم بر جذب باید تنوع کافی و انعطاف داشته باشند و امکان انتخاب افرادی با صفات و ملکات، توانمندیهای ذهنی و جسمی را فراهم نمایند و به صورت دوره ای مورد بازنگری قرار گیرند"(شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰).

- مقوله "به‌گزینی" و مفاهیم مندرج در آن با نتایج مطالعه شمشیری(۱۳۸۱) همخوانی دارد. وی روش جذب اولیه[1] و ثبت‌نام علاقه‌مندان به شغل معلمی از دوران دبیرستان و تدارک برنامه‌های حمایتی از آنان را در کشور آمریکا مطرح کرده است و همچنین با یافته‌های

1. Initial absorption

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-12]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.3.1.1]

پژوهش نیکوکار(۱۳۸۸) مطابقت دارد که مصاحبه عملی چهار ساعته شامل تدریس یک درس نمونه، یک نمونه نوشتار و گفتگو با تک‌تک گزینشگران را اعلام نموده است.

- مقوله "باورها" و "کارآمدیها" و مفاهیم مربوط به آنها با ماحصل تحقیق ملایی‌نژاد(۱۳۸۴) همسوست. وی ویژگیهایی مانند علاقه، انگیزه معلم شدن، حس وظیفه‌شناسی، علاقه به دانش آموزان، سلامت کامل جسمی و روانی، توانایی برقرار کردن ارتباط با دیگران، دارا بودن صلاحیتهای اخلاقی، نداشتن عیوب گفتاری مانند لکنت زبان و نقص اندام را مدنظر داشته است. بنابراین با توجه به انطباق مقولات گفته شده با نتایج برخی از پژوهشها و نیز با در نظر گرفتن تعریف تربیت که هویت را امری پیوسته به شمار آورده و با عنایت به اصول مؤلفه جذب، شایسته است که سیاست جذب براساس شیوه های موفق و تجربه شده در دیگر کشورها، همچون جذب اولیه(شناسایی از دوران دبیرستان) بومی سازی و اجرا شود و انتخاب افراد با توانمندیهای مورد نظر(بصیرت، شمّ معلمی...) از طریق ارزیابیهای عملی و به صورت مطالعه موردی انجام پذیرد.

(*) برخی از اصول مؤلفه آماده سازی: "برنامه‌های آماده سازی باید مبتنی بر کسب تجربیات عملی و مطالعه موردی در موقعیتهای پیچیده واقعی باشد،... از انعطاف لازم برخوردار باشد، ابعاد مختلف رشد حرفه ای را مورد توجه قرار دهد، آنان را برای کمک به خود و متربیان جهت دستیابی به مراتب حیات طیبه یاری رساند"(شورای عالی انقلاب فرهنگی،۱۳۹۰).

- مقوله "دانش اندوزی حرفه" و مفاهیم مندرج در آن با نتایج بررسیهای مؤسسه خدمات آموزشی استرالیا[1] (۲۰۱۲)، و چینگ و یی[2](۲۰۱۲)، هماهنگ است. آنان بر تلفیق نظر و عمل در دوره پیش از خدمت و نیز بر توانمند ساختن اساتید تربیت معلم و دانشجو-معلمان توصیه نموده‌اند.
- مقوله "مهارت‌افزایی حرفه" با نتایج حاصله از تحقیقات مهرمحمدی(۱۳۹۲) و شورای ملی اعتباربخشی تربیت‌معلم[3](۲۰۰۸) همخوان است که بحث وارونگی به معنای تقدم عمل بر نظر در آنجا طرح گردیده و با ماحصل اثر احمدی و همکاران(۱۳۹۴) منطبق است که بر کارورزی و تدریس عملی و یادگیری مهارتهای لازمه کار معلمی و مسلط شدن بر روشهای تدریس و تسلط بر محتویات کتب توصیه شده است.

1. Education Services Australia(ESA)
2. Ching & Yee
3. National Council for Accreditation of Teacher Education(NCATE)

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-12]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.3.1.1]

بنابراین با در نظر گرفتن اصول مؤلفه آماده سازی و نیز یافته‌های علمی، غلبه و حاکمیت جنبه‌های عملی در این مرحله در مقایسه با زمینه‌های نظری و در برنامه ریزی و اجرا مورد تأکید واقع شده است. بحث کارورزی از اهمیت خاصی برخودار است به گونه ای که هیچ مسئله مهم دیگری با آن برابری نمی کند، مطالعه موردی مندرج در اصول مؤلفه نیازمند برخورداری از اساتید مسلط به دوره ابتدایی است.

- مقوله "پشتیبانی" از دانشجو- معلمان فارغ‌التحصیل در بدو ورود به خدمت معلمی با آنچه مهرمحمدی(۱۳۹۲) در ضلع چهارم الگوی مشارکتی خویش از آن یادکرده هماهنگ است.

(*) برخی از اصول مؤلفه حفظ و ارتقا: "اشتغال مربیان در سطح مدرسه به صورت تمام وقت است، در به کار گیری مربیان تدابیری اتخاذ شود که از حمایتهای لازم برای انجام دادن مسئولیتهای خانوادگی برخوردار شوند. شرایط کار مربیان باید امکان رشد و ارتقای مستمر شایستگیها را به منظور ایفای وظائف حرفه ای در طول خدمت فراهم نماید ... برنامه‌های کوتاه مدت و بلند مدت رشد منابع انسانی باید امکان درک و اصلاح مداوم موقعیت مربیان را در پی داشته باشد و احساس خودکارآمدی آنان را افزایش دهد"(شورای عالی انقلاب فرهنگی،۱۳۹۰).

- مقوله "به‌داشت: اجتماعی/ رفاهی" منطبق با نتایج بررسیهای سازمان همکاری و توسعه اقتصادی[1](۲۰۰۹)، وب سایت حقوق و دستمزد[2](۲۰۱۵) است. آنان معلم در ژاپن را مظهر تقوا و فضائل اخلاقی و تمایلات انسانی به شمار آورده و جایگاه آنان را والاتر از مهندسان و کارمندان عالی‌رتبه در شرکتهای بزرگ دانسته‌اند، معلمی را در اولویت انتخاب شغل از سوی جوانان اعلام نموده و همترازی حقوق و دستمزد معلمان با کارکنان ارشد دولتی و دریافت کمکهای غیر نقدی، هزینه مسکن، کمک هزینه تطبیق با هزینه زندگی و عضویت در تشکلهای معلمان را از دیگر مشوقها به شمار آورده‌اند.
- مقوله "به‌سازی: ضرورت/سازوکار" با یافته‌های گزارش وزارت آموزش و پرورش آمریکا (۲۰۱۴) و پژوهش کالج تربیت‌معلم کوئینزلند[3](۲۰۱۱) همسوست. از دیدگاه آنان ارتقا و رشد حرفه‌ای معلمان به‌صورت مادام‌العمر و جدایی‌ناپذیر از کار عادی روزانه یک معلم است. آنان بر عملی و کاربردی بودن این‌گونه آموزشها تأکید کرده و بهره‌گیری از آموزش

1. Organization for Economic Co-operation & Development (OECD)
2. Salary Explorer
3. Queensland College of Teachers (QCT)

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-12]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.3.1.1]

از راه دور به‌وسیله رادیو و تلویزیون و مشاهده تدریس خوب اساتید دانشگاهها را توصیه نموده اند.

براساس گزاره‌های مندرج در مبانی نظری تحول بنیادین و نتایج پژوهشها، توسعه حرفه ای به صورت مستمر و غیرمنفک از زندگی معلمان است که مستلزم اشتغال تمام وقت معلمان در مدرسه است و نتیجه آن توانمندی معلمان در حرفه خویش است که رضایت شغلی را در پی دارد، زیرا در این مرحله جلوه‌های هویت حرفه ای ارتقا یافته آنان عینیت پیدا کرده و قابلیتهای بالقوه دانش آموزان به فعلیت می‌رسد. لذا اعتبار اجتماعی آنان نیز افزایش یافته و جامعه در صدد قدر شناسی از چنین معلمانی بر می آید و به‌داشت اجتماعی و رفاهی تحقق می‌یابد.

(*) برخی از اصول مؤلفه ارزشیابی: "ارزشیابی از عملکرد مربیان باید مبتنی بر میزان کارآمدی و اثربخشی نتایج کار آنان باشد. عملکرد مربیان باید به صورت دوره ای مورد ارزشیابی قرار گیرد و نتایج آن در باقی ماندن در خدمت و ارتقای آنان مورد استفاده قرار خواهد گرفت"(شورای عالی انقلاب فرهنگی،۱۳۹۰).

- مقوله "ارزشیابی بهینه" و مفاهیم مندرج در آن هماهنگ با یافته‌های پژوهش بین المللی تدریس و یادگیری سازمان همکاری و توسعه اقتصادی[1](۲۰۱۳)، مؤسسه استرالیایی تدریس و خط‌مشی رهبری در مدرسه[2](۲۰۱۲)، سانتیاگو[3] و همکاران (۲۰۱۲)، مؤسسه آمریکایی توسعه بین‌المللی[4] (۲۰۱۰)، مورالیدارن و ساندرارامان[5](۲۰۱۱) است. آنان ارتقای شغلی و حقوق را منوط به نتیجه ارزیابی از عملکرد معلم دانسته و فرصتی برای تغییر و بهبود کیفیت کار به شمار آورده و خود–ارزیابی معلم را توصیه کرده‌اند. روش سنتی ارزشیابی را مردود اعلام کرده و فعالیتهای آموزشی معلم و ارتباط با دانش آموزان و اولیای آنان و فعالیتهای فوق‌برنامه و خارج از کلاس درس را از شاخصهای یک ارزشیابی مطلوب و بهینه ذکر کرده‌اند و بر عینی، عملی و فرآیندی بودن ارزشیابی از عملکرد معلمان تأکید داشته‌اند.

1. The OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS)
2. Australian Institute for Teaching & School Leadership (AITSL)
3. Santiago
4. United States Agency for International Development (USAID)
5. Muralidharan & Sundararaman

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-12]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.3.1.1]

بنا بر اصول مؤلفه ارزشیابی و انطباق آن با یافته‌های علمی، ارزشیابی میزان کارآمدی معلمان مستلزم فرآیندی و عملی بودن ارزشیابی از عملکرد آنان است و باز خورد آن در موارد مربوط به حفظ و ارتقا تأثیر خواهد گذاشت. خود-ارزیابی، مرحله نهایی در تربیت معلم تراز نظام اسلامی است که فرد نقاط قابل بهبود را تشخیص می‌دهد. به این ترتیب زمینه مناسب برای درک و اصلاح مداوم موقعیت و تحقق بخشیدن به هویت حرفه ای برای دستیابی به حیات طیبه مربی و متربی فراهم می شود.

ماحصل آنچه گفته شد این است: چنانچه علاقه‌مندان به حرفه معلم ابتدایی از دوران دوم متوسطه شناسایی شوند و با مکانیزمهای هماهنگ و از پیش تعیین شده نهادهای اولیه، هدایت شوند و آموزش ببینند، سپس در آزمونهای علمی و عملی(ویژگیهای نگرشی و مَنشی آنان به صورت مطالعه موردی همچون: بصیرت، علاقه، توانایی و شمّ معلمی) مورد ارزیابی قرار گیرند، در زمان دانشجو- معلمی به شیوه تلفیقی و عمل گرایی از سوی اساتید مجرب آموزش ببینند و از لحاظ دانش و مهارت تا سرحد کسب هویت حرفه ای پیش روند و پس از فراغت از تحصیل از پشتیبانی و حمایت حرفه ای نهادهای اولیه برخوردار شوند، چنین معلمانی، هدفشان به فعلیت درآوردن ظرفیتهای بالقوه دانش آموزان در همه زمینه‌ها خواهد بود. این معلمان مجهز به ویژگی خود- ارزیابی و کشف نقاط قوت و ضعف خویشتن خواهند شد، بنابراین میان یادگیری و رشد مداوم شخصی و هویت حرفه ای خود فاصله ای نخواهند دید و به مرحله ای خواهند رسید که می‌توانند خود و متربیانشان را برای دستیابی به حیات طیبه یاری رسانند. این معلم، همان معلم فکوری خواهد بود که در تراز جمهوری اسلامی ایران است.

بر اساس نتایج حاصله و مبتنی بر ابعاد چهارگانه پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود:

- جذب: اهمیت امر تربیت معلم ایجاب می‌کند که دانش آموزان مستعد و علاقه‌مند از دوران دبیرستان شناسایی و به سوی معلم شدن هدایت شوند. کمیته ای با هدف شناسایی داوطلبان تشکیل شود و سازو کار اجرا را در آموزشگاه‌ها تعیین کند (اعضاء کمیته متشکل از دانشگاه فرهنگیان، وزارت آموزش و پرورش و وزارت علوم باشند). کمیته‌های استانی به تبع کمیته مرکزی فعالیت خواهند کرد. دانش آموزان پس از مرحله شناسایی در آزمون علمی شرکت کنند و در صورت پذیرفته شدن تحت آزمونهای عملی و ارزیابی از نوع مطالعه موردی قرار گیرند زیرا انسان موجودی پیچیده است و ابعاد شخصیتی وی در مصاحبه ای طولانی که او را در موقعیت کلاس درس قراردهد بیشتر نمایان می‌شود و انجام دادن آزمونهای شخصیت و رغبت سنجی تواناییهای

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-12]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.3.1.1]

بالقوه وی را تا اندازه زیادی مشخص می‌کند. استخدام در این مرحله باید موقت باشد و استخدام قطعی با توجه به موفقیت در آزمونهای تعیین صلاحیت دوره ای انجام پذیرد.

- آماده سازی: تئوری، تا وقتی که مبتنی بر عمل باشد کارآیی دارد، از این رو دوران آماده سازی باید دوران عملگرایی باشد و ارائه دروس با دیدگاه عملکردی مدنظر برنامه‌ریزان قرارگیرد. در ضمن اساتید و مدرسان باید تحت آموزشهای کاربردی قرار گیرند تا نگرش و عمل آنان نیز در همین جهت رشد پیدا کند.
- حفظ و ارتقا: کاربردی بودن آموزشهای ضمن خدمت در قالب کارگاه و آزمایشگاه و بهره‌گیری از اساتید متخصص و مجرب که تجربه خود را با علم روز هماهنگ نموده اند زمینه رضایت شغلی بیشتری را برای معلمان ابتدایی فراهم می‌نماید. این موضوع تأثیری مثبت و مستقیم در یادگیری دانش آموزان می‌گذارد، زیرا معلمی که کاربردی آموزش ببیند کاربردی هم آموزش می‌دهد.
- ارزشیابی: اهمیت ارزشیابی به منزلهٔ مکمل ابعاد چهارگانه ایجاب می‌کند که این امر به دور از هرگونه حب و بغض و تبعیض میان معلمان و به صورت فرآیندی و عملی و به دور از ذهنیتها و از سوی مثلث ارزشیابی کنندگان(فرد، مدیر و معاونان، والدین دانش آموزان) انجام گیرد.
- به منظور کسب برونداد مطلوب، سیاستگذاریها، برنامه ریزیها و اجرا با ساز و کاری یکپارچه و همخوان انجام پذیرد و دوگانگی و گسستگی میان مراحل و ابعاد وجود نداشته باشد.
- فارغ التحصیلان نیاز به حمایت و پشتیبانی دارند، لذا کمیته فوق الذکر ساز و کار حمایت و هدایت را مشخص کند و کمیته‌های استانی به تناسب موقعیت و امکانات محلی عمل کنند تا فارغ التحصیلان خود را رها شده نپندارند.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-12]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.3.1.1]

منابع

احقر، قدسی. (۱۳۸۳). تحلیل محتوای کتاب علوم تجربی پایه پنجم ابتدایی و تناسب آن با توان ذهنی دانش آموزان شهر تهران. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۲۰ (۴)، ۷-۳۸ .

احمدی، آمنه؛ مهرمحمدی، محمود؛ موسی پور، نعمت الله؛ مشفق آرانی، بهمن؛ آل حسینی، فرشته؛ حسین زاده یوسفی، غلامحسین؛ ... مهدوی هزاوه، منصوره. (۱۳۹۴). *راهنمای عملی برنامه کاروزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور(۱)*. تهران: دانشگاه فرهنگیان.

احمدی، حسن. (۱۳۹۳). *مقایسه شیوه‌های ارتقاء علمی معلمان ابتدایی کشورهای ایران، آلمان، ژاپن*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد آموزش و پرورش تطبیقی، دانشگاه علامه طباطبایی.

اشتراوس، آنسلم؛ کوربین، جولیت. (۱۳۹۳). *اصول روش تحقیق کیفی: نظریه مبنایی، رویه و شیوه‌ها*، (ترجمه بیوک محمدی). تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

امام‌جمعه، محمدرضا؛ مهر محمدی، محمود. (۱۳۸۵). نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه به‌منظور ارائه برنامه درسی تربیت‌معلم فکور. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، ۱ (۳)، ۳۰-۶۶ .

براون، جورج. (۱۳۸۵). *تدریس خُرد (تمرین مهارتهای تدریس در مقیاس کوچک)*، (ترجمه علی رئوف). تهران: انتشارات مدرسه.

تقی پورظهیر، علی. (۱۳۸۷). *برنامه‌ریزی درسی برای مدارس ابتدایی در هزاره سوم*. تهران: آگاه.

سمیعی‌زفرقندی، مرتضی. (۱۳۹۰). تربیت معلم در ایران و جهان و ارائه الگوی تحول در تامین و تربیت معلم کشور. *ماهنامه رشدمعلم*، (۷)، ۱۸-۲۳.

سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش. (۱۳۹۰). تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی.

شمشیری، بابک. (۱۳۸۱). بازنگری در نظام تربیت معلم با تأکید بر تجربه‌گرایی. ارائه شده در *همایش ملی مهندسی اصلاحات در آموزش‌وپرورش*. تهران، خرداد ۱۳۸۱.

طراحی کلان(معماری) برنامه درسی تربیت معلم (برنامه درسی ملی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران). (۱۳۹۴). دانشگاه فرهنگیان، مصوب شورای عالی برنامه‌ریزی آموزش عالی.

فراهانی، علیرضا. (۱۳۸۹). ارزشیابی شیوه‌های آموزش و تربیت معلمان ابتدایی در نظام آموزش عالی کشور. *نشریه فناوری آموزشی*،۵ (۱)، ۶۱-۷۵ .

کوچران اسمیت، مریلین؛ پاور، کریستین. (۱۳۹۰). چالش پایان‌ناپذیر تربیت معلم، (ترجمه حسین ربانی). *ماهنامه رشد معلم*، (۷) ، ۲۶-۲۸.

مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. (۱۳۹۰). تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی.

محمدپور، احمد. (۱۳۹۲). *روش تحقیق کیفی ضد روش*. تهران: جامعه شناسان.

محمدی، بیوک. (۱۳۹۳). *درآمدی بر روش تحقیق کیفی*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

ملایی نژاد، اعظم. (۱۳۸۴). *بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران*. گزارش طرح پژوهشی، وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-12]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.3.1.1]

ملایی‌نژاد، اعظم؛ ذکاوتی، علی. (۱۳۸۷). بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران. *نوآوری‌های آموزشی*، ۷ (۲۶)، ۳۵-۶۲.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). برنامه درسی تربیت‌معلم و الگوی اجرائی مشارکتی آن، راهبرد تحولی برای تربیت‌معلم در ایران. *دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۱ (۱) ، ۵-۲۶.

نیکوکار، حسن. (۱۳۸۸). *بررسی تطبیقی گزینش و تربیت معلمان آموزش عمومی در کشورهای ایران، امریکا، فرانسه*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد آموزش و پرورش تطبیقی، دانشگاه علامه طباطبایی.

AITSL (Australian Institute for Teaching and School Leadership). (2012). *Evaluation of teachers in Australia*. Available at: www.aitsl.edu.au

APEID (Asia-Pacific Programme of Educational Innovation for Development). (2014). *The powerhouses of education: Teachers for the future we want.* 17th APEID Conference, 29-31 October, Bangkok. Available at: www.unescobkk.org

Buczynski, S., & Hansen, C.B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections. *Teaching and Teacher Education, 26*(3), 599-607.

Ching, C.P., & Yee, C.P. (2012). Primary teacher education in Malaysia. *Journal of International Education Research, 8*(4), 373-380.

ESA (Education Services Australia). (2012). *Teacher education in Australia*. Available at: www.esa.edu.au

Lew, L.Y. (2013). National science education standards and pre- service programs in the USA. *Journal of Curriculum Studies,* 7(27), 21-44.

Muralidharan, K., & Sundararaman, V. (2011). Teacher performance pay: Experimental evidence from India. *Journal of Political Economy, 119*(1), 39 -77.

NCATE (National Council for Accreditation of Teacher Education). (2008). *The standard of excellence in teacher preparation*. Available at: www.ncate.org

OECD. (2009). *Evaluating and rewarding the quality of teachers: International practices*. OECD Publishing.

_____ (2013). *The OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS). Performance evaluation of teachers in Malaysia*. Available at: www.oecd.org/countries/Malaysia.

Queensland College of Teachers (QCT). (2011). *Australian professional standards for teachers.* Available at: www.ct.edu.au/standard

Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Ludtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching & Teacher Education, 27*(1), 116–126.

Riekenberg, J.J. (2010). *The relationship between student perceptions of teachers and classrooms, teacher goal orientation toward teaching, and student ratings of teacher effectiveness.* Doctoral Dissertation, Austin: University of Texas.

Salary Explorer. (2015). *Elementary teachers' salary around the world*. Available at: www.salaryexplorer.com

Santiago, P., Gilmore, A., Nusche, D., & Sammons, P. (2012). *OECD reviews of evaluation and assessment in education*: Czech Republic. OECD Publishing.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-12]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.3.1.1]

Schleicher, A. (Ed.). (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world.* OECD Publishing.

United States Agency for International Development (USAID). (2010). *SCOPE: (Standard-based Classroom Observation Protocol for Egypt).* Available at: www.usaid.gov

U.S. Department of Education. (2014). *Teacher education*. Available at: www.ed.gov

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-12]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.3.1.1]