

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

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

Mokhtār Zākeri¹

مختار ذاکری^۱

Abstract

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

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

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۷/۲۶

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۲/۲۲

mokhtarzakeri365@gmail.com

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

Received: 2020-05-11

Accepted: 2021-10-18

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

mokhtarzakeri365@gmail.com

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

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

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

وازگان کلیدی: روش تحلیل محتوای کیفی، تربیت معلم، اوج گیری نظام تربیت معلم، افول نظام تربیت معلم.

مقدمه

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

امینی و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان ارزیابی ویژگی‌های کاریزماتیک استادی و نقش آن در برنامه درسی تجربه شده دانشجویان دانشگاه فرهنگیان نشان دادند که استادی مورد پژوهش از نظر کاریزم، از ویژگی‌های رفتاری و توانمندی‌های علمی و تخصصی برخوردار بودند، اما روحیه شوخ طبیعی و مهارت‌های تدریس لازم را نداشته و در این خصوص نتوانسته بودند بر روی دانشجویان تأثیر بگذارند. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه بیانگر آن بود که کاریزمای استادی دانشگاه فرهنگیان نقش معناداری در تبیین برنامه درسی تجربه شده توسط دانشجویان در هر سه بعد شناختی، عاطفی و مهارتی دارد. درنهایت نتایج پژوهش نشان داد که استادی دارای ویژگی‌های کاریزماتیک می‌توانند به بهبود برنامه‌ریزی درسی تجربه شده در تمامی ابعاد و درنتیجه به رشد و توسعه بیشتر دانشجویان کمک کنند.

صفرنواده و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان تجربه زیسته دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان از برنامه جدید کارورزی تربیت معلم ایران بیان می‌کنند که برنامه جدید کارورزی دارای اثربخشی بوده و نتوانسته است، رضایت دانشجو معلمان را کسب کند، شایستگی آنان را افزایش دهد و به شکل‌گیری هویت معلمی آنان، کمک نماید. با وجود این، اجرای برنامه کارورزی با مسائلی از جمله، ضعف آموزش کارگزاران مواجه است، ولی می‌تواند اعتلاً یابد.

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

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

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

یافته‌های پژوهش خروشی و همکاران (۱۳۹۷) با عنوان تبیین شیوه‌های ارزشیابی از شایستگی‌های مورد انتظار از دانشجو معلمان در برنامه درسی تربیت معلم شایسته محور نشان می‌دهد که مدل مفهومی ارزشیابی شایستگی‌های مورد انتظار از دانشجو معلمان در برنامه درسی تربیت معلم شایسته محور در قالب سه مضمون و شش مولفه حاصل شد. بر این اساس، لزوم تدوین برنامه درسی مناسب به منظور تربیت معلم شایسته و ایجاد نظام آموزشی کارآمد به همراه شیوه‌های مناسب ارزشیابی از شایستگی‌های معلمان، خاطرنشان می‌گردد. سلیمی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان واکاوی وضعیت دانشگاه فرهنگیان بر حسب تجارب زیسته دانشجو معلمان؛ به ویژه حوزه برنامه درسی و سرفصل‌ها، یک مطالعه آمیخته انجام دادند. براساس نتایج حاصل شده در بخش کیفی، وضعیت آسیب‌پذیری دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه دانشجو معلمان، در هفت طبقه توصیفی گنجانده شده که عبارتند از: وضعیت آموزشی، کارکرد پژوهشی، پتانسیل‌های نیروی انسانی، حوزه فضا و تجهیزات، حوزه مالی و اداری، برنامه درسی و سرفصل‌ها، و سازوکارهای ورودی، فرایندی و خروجی.

زارع صفت (۱۳۹۶) در پژوهشی با عنوان واکاوی تجربه‌های زیسته کارورزی در دانشگاه فرهنگیان، نشان داد که مسائل برنامه درسی کارورزی در شبکه‌ای از مقولات قرار می‌گیرند. در بخش اساتید راهنمای کارورزی، چهار مقوله شناختی، نگرشی، سازمانی و تعاملاتی؛ در بخش معلمان راهنمای، سه مقوله سازمانی، نگرشی و تعاملاتی؛ در بخش کارورزان پنج مقوله شناختی، عاطفی، نگرشی، رفتاری، تعاملاتی، و مقوله سایر مسائل؛ تدوین گردیده است. مهدوی هزاوه و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهشی با عنوان طراحی الگوی برنامه درسی تربیت معلم دوره ابتدایی، همسو با سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش، پنج اصل را معرفی کردند: اصل آزادی خردمندانه، تدریج و تعالی مرتبتی، سندیت و مرجعیت مریبان،

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

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

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

روش‌شناسی پژوهش

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

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت شناختی گروه نمونه

متغیر	تعداد	درصد	جنسيت
مرد	۱۰	۶۶/۶	

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

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

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

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

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

یافته‌های پژوهش

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

جدول ۲. کدهای باز مستخرج از متن مصاحبه‌ها

کد محوری	کدهای باز مستخرج از متن مصاحبه	کد
	- بر عملگرایی در حوزه‌های مختلف تایید ویژه‌ای وجود داشته است.	م۱ان۱
تاكيد بر عملگرایي	- جريان تدریس در تربیت معلم، ماهیت عملی و تجربی داشته است.	م۶ن۱
	- تلفیق تجربه و آموزش نظری وجود داشته است.	م۱۲ن۳
	- کلیه کادر آموزشی و اداری با دلسوزی و تعهد تمام کار می‌کردند.	م۱ن۲
	- بالا بودن تعهد کاری و تحصیلی وجود داشت.	م۵ن۱
	- یادگیری برای استادان و دانشجویان مهم بود.	م۶ن۲
تعهد کاری و تحصیلی	- روابط، از روی تعهد و دلسوزی بوده است.	م۸ن۲
	- مدرسان تمام داشته‌هایشان را در اختیار دانشجو قرار می‌دادند.	م۹ن۳
	- مدیران افرادی دلسوز و متعهد بودند.	م۱۴ن۲
	- جدیت در کار وجود داشت.	م۱۵ن۲

۱. منظور از «م۱ن» اولین کد باز از اولین متن مصاحبه هست. حرف م اشاره به متن مصاحبه و شماره مربوط به آن و حرف ن اشاره به کد باز و شماره مربوط به آن دارد.

کد محوری	کدهای باز مستخرج از متن مصاحبه	کد
انگیزه کاری و تحصیلی	<ul style="list-style-type: none"> - بالا بودن انگیزه کاری و تحصیلی - ایجاد نیاز و انگیزش از سوی مراکز تربیت معلم - یک علاقه و خواست درونی در داوطلبان معلمی وجود داشت - ایجاد علاقه مندی در دانشجویان معلمان - علاقه در وجود کارکنان و دانشجویان - وجود علاقه در دانشجویان 	م۱۹ م۲۰ م۲۷ م۲۹ م۱۱ م۱۴
اداری	<ul style="list-style-type: none"> - کادر اداری و آموزشی برای دانشجویان الگو بودند. - استادی برای دانشجویان الگو بودند. - تاکید بر تربیت الگوهای واقعی برای جامعه. - الگو بودن مدرس و همه کارکنان برای دانشجویان 	م۱۲ م۲۳ م۵۵ م۸۸
کیفی گرایی در آموزش و پرورش	<ul style="list-style-type: none"> - اولویت مفهوم تربیت بر آموزش صرف - کیفی بودن مقوله آموزش و پرورش 	م۲۰ م۲۴
اولویت دار بودن کیفیت بر کمیت	<ul style="list-style-type: none"> - تاکید مدیران بر کیفیت به جای کمیت بوده است. - تاکید بر باسواندار آوردن دانشجویان - تاکید بر تربیت معلم کارا - تاکید بر تحلیلگر آوردن دانشجویان معلمان 	م۲۲ م۲۹ م۱۰ م۱۵
روابط انسانی مشتبه	<ul style="list-style-type: none"> - روابط انسانی خوب بین استادی و کارکنان و دانشجویان وجود داشته است. - تاکید بر حفظ احترام متقابل بوده است. - روابط صمیمی غیررسمی وجود داشته است. - وجود فضای صمیمانه و از روی لذت کارکردن 	م۳۱ م۱۳ م۱۴ م۱۵

کد محوری	کدهای باز مستخرج از متن مصاحبه	کد
گزینش دقیق استاد و دانشجویان	<ul style="list-style-type: none"> - گزینش دانشجو به شکل دقیق - گزینش بهترین دانشجویان و استادان مدنظر باشد. - نظام انتخاب دقیق استاد و دانشجو - تاکید بر جواب مختلف دانشجویان در فرایند انتخاب - نحوه انتصاف مدرس سختگیرانه باشد. - انتخاب مدرسان خوب صورت گیرد. - حذف مدرسان نارکارآمد 	م ۲۰۳ م ۳۱۲ م ۵۱۳ م ۶۱۳ م ۵۱۴ م ۶۱۴ م ۶۱۵ م ۷۱۵
نظام نظارتی قوی	<ul style="list-style-type: none"> - وجود نظارت محکم بر مجموعه - توجه ویژه به مسائل آموزشی و انصباطی - نظارت دقیق - نظارت دقیق بر کارها 	م ۴۱۱ م ۴۶۶ م ۵۷۷ م ۴۹۹
پیروی از نظام برنامه‌ای معلم	<ul style="list-style-type: none"> - اجرای دقیق برنامه‌های اعلامی از سوی مرکز تربیت 	م ۱۵۱
افزایش واحدهای درسی مربوط به آموزش روابط انسانی	<ul style="list-style-type: none"> - افزایش واحدهای درسی مرتبط با روابط انسانی، - افزایش درس‌های مرتبط با روابط انسانی. 	م ۵۶۶ م ۳۱۴
به روز بودن استادیاد	<ul style="list-style-type: none"> - استادیاد مرتبط خود را به روز می‌کردند. - مدیران، افراد پاسوادی بودند. - استفاده از بهترین و محبوب‌ترین استادها 	م ۶۶۶ م ۲۱۵ م ۸۱۵
تاكيد بر تدریس عملی در درس کارورزی	<ul style="list-style-type: none"> - برنامه کارورزی در همه دوره‌ها محوریت داشته است. - تاکید بر اجرای دقیق برنامه درسی کارورزی - اجرای دقیق برنامه کارورزی 	م ۷۱۱ م ۲۱۲ م ۳۱۳
برنامه‌ریزی دقیق کلاسی	<ul style="list-style-type: none"> - برنامه‌ریزی دقیق برنامه کلاسی در طول هفته با پراکندگی مناسب - برنامه محور بودن جریان آموزش 	م ۴۱۲ م ۴۱۳

کد محوری	کدهای باز مستخرج از متن مصاحبه	کد
وجود کادر متخصص در تدوین برنامه درسی	- بهره‌گیری از کادر متخصص در تدوین برنامه درسی	م۹ن۶
قانون مداری	- قانون‌گرایی و بی‌طرفی	م۱۰ن۲
انضباط کاری	- انضباط و برنامه کاری مشخصی وجود داشته باشد.	م۱۰ن۳
جهادی کارکردن	- همه جهادی کار می‌کردند.	م۱۱ن۱
اخلاق مداری	- با وجود کمبود امکانات، صدای اعتراضی شنیده نمی‌شد و همه با تمام توان کار می‌کردند.	م۱۵ن۹
اتحاد و همدلی در مدیریت	- مدیران افراد منصف و صادقی بودند.	م۱۱ن۴
تاكید بر ارزش‌های ملی	- همراهی همه کادر دانشگاه در تربیت دانشجو معلمان - همدل بودن تمام ساختار در جهت اهداف ارزش‌های اسلامی و انقلابی مورد توجه بوده‌اند.	م۱۳ن۶ م۱۱ن۵
تعامل عوامل دخیل در تربیت معلم	- تعاملات بین مدیریت، کارکنان و دانشجویان - مدیریت همراه با تعامل	م۱۲ن۵ م۱۲ن۷
توجه همزمان به ابعاد مختلف تربیت دانشجو معلمان	- شورای تربیت معلم فعال بود.	م۱۳ن۸
پیگیری و مطالبه‌گری وجود نظام آموزش شبانه‌روزی	- بهره‌گیری از نهادهای حاضر در سطح منطقه در مدیریت - تصمیمات گروهی صورت می‌گرفت.	م۱۴ن۷ م۱۵ن۱۰
بطور همزمان	- توجه به مسائل آموزشی و فرهنگی و رفاهی تربیت معلم	م۱۲ن۸
	- تربیت همه جانبیه معلم	م۱۳ن۱
	- توجه به ابعاد چندگانه فرآگیران	م۱۳ن۹
	- پیگیری و مطالبه‌گری در همه زمینه‌ها	م۱۳ن۱۰
	- وجود نظام آموزشی غیررسمی در ساعت غیردرسی	م۱۳ن۱۱
	- آموزش شبانه‌روزی به دانشجویان	م۱۴ن۸

کد	کدهای باز مستخرج از متن مصاحبه	کد محوری
م ۱۴۹	- برگزاری مسابقات و تقدیرهای مختلف	تقدیر از فعالان تربیت معلم
م ۱۴۰	- به مسئولان استانی تربیت معلم اختیارات لازم داده دادن اختیارات لازم به واحدهای استانی می شد.	خلاقیت در کار
م ۱۵۱	- خلاقیت در مدیریت	وجود فضای ازادانه در تربیت معلم
م ۱۵۲	- بهادران به دانشجویان	تربیت معلم
م ۱۵۳	- بر ارزش های اسلامی و انقلابی در تربیت معلم بعد از تکید بر ارزش های ملی پیروزی انقلاب تکید جدی صورت گرفت.	هرمان گونه که در جدول ۲ مشاهده می شود، تعداد ۳۰ کد محوری مربوط به دلایل موفقیت نظام تربیت معلم در بستر تاریخی احصا گردید.

همان گونه که در جدول ۲ مشاهده می شود، تعداد ۳۰ کد محوری مربوط به دلایل موفقیت نظام تربیت معلم در بستر تاریخی احصا گردید.
در ادامه، پژوهشگر براساس اصل استقرار با شناسایی تفاوت ها و شباهت ها بین کدهای محوری که در مرحله قبل به دست آمده بودند، اقدام به کدگذاری گرینشی کرده است که شرح آن در جدول ۳ آمده است

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

کدهای محوری	کدهای گرینشی
تاكيد بر عمل گرافي	تاكيد بر عمل گرافي
تاكيد بر تدریس عملی در درس کاروزی	عمل گرافي در حوزه تربیت معلم
کار جهادی	
تعهد کاری و تحصیلی	مسؤلیت پذیری مجموعه تربیت معلم
پیگیری و مطالبه گری	انگیزه مند بودن مجموعه تربیت معلم
انگیزه کاری و تحصیلی	تقدیر کردن از فعالان در تربیت معلم
اسوه بودن کادر اموزشی و اداری	الگو بودن مجموعه عوامل تربیت معلم
تاكيد بر ارزش های ملی	

روابط انسانی مثبت	
اخلاقی مداری	
روابط انسانی سالم در تربیت معلم	افزایش واحدهای درسی مربوط به آموزش روابط انسانی
	کیفی گرایی در تربیت دانشجو معلمان اولویت دار بودن کیفیت بر کمیت
کیفی بودن مجموعه تربیت معلم	به روز بودن استانید خلاقیت در مدیریت وجود نظام آموزش شبانه روزی
وجود نظام نظارتی کارا و اثربخش	گزینش دقیق استانید و دانشجویان وجود نظام گزینشی قوی برنامه ریزی دقیق کلاسی
برنامه مند بودن مجموعه تربیت معلم	وجود کادر متخصص تدوین برنامه درسی انضباط کاری پیروی از نظام برنامه ای اعلامی قانون مداری
عدالت محور بودن مجموعه تربیت معلم	دادن اختیار لازم به واحدهای استانی اتحاد و همدلی در مدیریت توجه همزمان به ابعاد مختلف تربیت دانشجو معلمان
وحدت گرایی و نگاه همه جانبه نگر در مجموعه تربیت معلم	تعامل عوامل دخیل در تربیت معلم مدیریت تعاملی در مجموعه تربیت معلم

داده های مندرج در جدول ۳، بیانگر این است که یازده مقوله عمل گرایی در حوزه تربیت معلم، مسئولیت پذیری مجموعه تربیت معلم، انگیزه مند بودن مجموعه تربیت معلم، الگو بودن مجموعه عوامل تربیت معلم، روابط انسانی سالم در تربیت معلم، کیفی بودن مجموعه تربیت معلم، وجود نظام نظارتی کارا و اثربخش، برنامه مند بودن مجموعه تربیت معلم، عدالت محور بودن مجموعه تربیت معلم، وحدت گرایی و نگاه همه جانبه نگر در مجموعه تربیت معلم، و مدیریت تعاملی در مجموعه تربیت معلم؛ دلایل موفقیت نظام تربیت معلم در بستر تاریخی هستند. سه مولفه کیفی بودن مجموعه تربیت معلم، عمل گرایی در حوزه

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

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

جدول ۴. کدهای باز مستخرج از متن مصاحبه‌ها

کد محوری	کدهای باز مستخرج از متن مصاحبه	کد
	- مشکلات زیرساختی وجود دارد	م ان ۲
	- کم بودن اعتبارات در تربیت معلم	م ان ۳
	- کمبود تجهیزات و مشکلات ساختاری	م ان ۵
مشکلات زیرساختی و اعتباری	- وجود مشکلات تجهیزاتی و رفاهی	م ان ۴
	- عدم اختصاص منابع مالی	م ان ۶
	- مشکلات سخت افزاری و کمبود منابع فیزیکی	م ان ۷
	- مشکلات رفاهی دیده می‌شود.	م ان ۵
کمبود نیروی انسانی متخصص	- کم بودن استاد متخصص	م ان ۱
	- کمبود کادر اداری کارا	م ان ۱۴
	- افراد شاغل در بدنه تربیت معلم همواره مشکلات	م ان ۵
معیشتی را تجربه کرده‌اند	- وجود مشکلات معیشتی	م ان ۴
	- اکثراً با مشکلات معیشتی درگیرند.	م ان ۱۱
کم توجهی به مراکز تربیت معلم از سوی مسئولان	- به مراکز تربیت معلم همواره کم توجهی شده است.	م ان ۷
	- تربیت معلم در حوزه آموزشی با مشکلات برنامه‌ای متعددی درگیر بوده است.	م ان ۴
	- وجود مشکلات برنامه‌ریزی در حوزه‌های مختلف	م ان ۱۵

م۲۷	- به جذب نیروهای بومی در مراکز تربیت معلم بجز کم توجهی به بومی گرایی در دوره دانشسراها، کم توجهی صورت گرفته است
م۱۱	- به جای نگاه سرمایه‌ای، همواره به تربیت معلم به ویژه نگاه هزینه‌ای به تربیت معلم در سه دهه اخیر نگاه هزینه‌ای شده است.
م۱۲	- کمیت در موارد زیادی جای کیفیت را گرفته است. توجه به کمیت بجای کیفیت
م۲۵	- مراکز تربیت معلم را به عنوان محل استخدام و نه تبدیل شدن تربیت معلم به بنگاه استخدامی تربیت نیروی انسانی آموزشگر جامعه تلقی کرده‌اند.
م۱۸	- سازمان مرکزی تربیت معلم اختیارات کمی به واحدهای استانی داده است. تمرکزگرایی شدید در حوزه سازمان مرکزی
م۱۰	- منابع و امکانات پژوهشی در دانشگاه کم است ضعف در منابع کتابخانه‌ای و پژوهشی
م۱۱	- حاشیه‌روی و عدم تمرکز بر وظایف اساسی نبود تمرکز کافی بر اصل تربیت معلم
م۱۲	- همراهی لازم در حل مشکلات تربیت معلم دیده عدم همکاری مسئولین استانی در پیشبرد اهداف تربیت معلم نمی‌شود

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

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

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

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

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

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

نتیجه‌گیری و بحث

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

تاكيد شود. مسئولين به ويژه با دلسوزی و تعهد درونی و شغلی و با روحیه پیگیری مصرانه و مطالبه گرانه و از روی جديت عمل كنند. انگيذه لازم برای کارکنان، اساتيد و دانشجويان در تربیت معلم مورد توجه قرار گرفته و به عاليه و خواسته هاي درونی آنها بها داده شود. هر عضو فعالی در حوزه تربیت معلم، به عنوان يك الگو و اسوه رفتاري عمل كند. حفظ ارزش هاي ملي، به ويژه ارزش هاي اسلامي و انقلابي و هويداسازی مولفه هاي هويت اسلامي ايراني در رفتار تمامي فعالان در دانشگاه فرهنگيگان به عنوان يك اصل رفتاري بايست مورد توجه واقع گردد. داشتن روابط انساني سالم و پويا و اخلاق مداري از سوي کارکنان و دانشجويان، برقراری روابط غير رسمي قوي بين کارکنان و شركت دادن آنها در مسائل سازمان، و توجه به حرمت و شان انساني آنها به عنوان معيار تلقى گردد. داشتن خلاقيت و بهادران به كيفيت امور از يك سو و انتصاب مدرسان با كيفيت و گزينش دانشجويان صاحب شايستگي هاي لازم حرفه معلمی به جد بايست مورد توجه قرار گيرد. مجتمعه تربیت معلم در گزينش اساتيد و دانشجويان، دقیق عمل كند. داشتن برنامه و چشم انداز مناسب آموزشی و تربیتی برای تربیت معلم از يك سو و رعایت مساوات در كلیه امور از سمت ديگر، موردنظر باشد. وجود روحیه همدلی و همکاری صميمانه و از روی اخلاص در تربیت معلم، بيش از پيش مورد توجه باشد. مولفه مدیریت تعاملی، هم در سطح دانشگاه و هم در ارتباط با نهادهای ذيربط با تربیت معلم، لحاظ شود.

درخصوص پرسش دوم، پيشنهاد می شود که به تخصص گرایي در سطح نهاد تربیت معلم در حوزه هاي مختلف اداري، آموزشي، فرهنگي و غيره توجه جدي شود و امور، توسط افرادی که از دانش و مهارت و نگرش لازم و کافی برخوردار هستند، اداره شود. در اين راستا، نيروى انساني متخصص برای دانشگاه تامين شود؛ برنامه ريزی دقیق آموزشی و اداري صورت پذيرد؛ منابع کتابخانه ای و پژوهشی به روز و استاندارسازی شود؛ و تمرکز کافی بر اصل تربیت معلم و حذف مسائل حاشيه ای در دستور کار قرار گيرد. ضعف مالي در حوزه هاي مختلف بر طرف گردد. زيرساخت هاي سازمان تربیت معلم و مشكلات اقتصادي کارکنان اين مجتمعه رفع و رجوع گردد. از سوي مسئولان کشوری و استانی به مراكز تربیت معلم توجه لازم صورت گيرد. به يومي گرایي در جذب دانشجو معلمان توجه شود و همکاری مسئولين استانی در پيشبرد اهداف تربیت معلم افزایش يابد. نگاه هزينه ای به تربیت معلم به عنوان يك نهاد مصرف کننده و تبدیل شدن تربیت معلم به بنگاه استخدامي از سوي

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

منابع

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

- ابتدايی: ارائه الگویی همسو با سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش، فصلنامه پژوهش در تربیت معلم، ۱(۱)، ۴۷-۷۴.
- يار محمديان، م؛ باواخاني، آ؛ و کشتى آرای، ن. (۱۳۹۹). بازنمايی تجارب زيسته اساتيد در انتشار بازنگری بومی برنامه درسي دانشگاه فرهنگیان. فصلنامه پژوهش در نظام های آموزشی، ۵۰، ۸۲-۹۳.
- يغمائی، ا. (۱۳۷۵). وزیران علوم و معارف و فرهنگ ايران، مرکز نشر دانشگاهی.

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