

دانشگاه فرهنگیان
پژوهش در تربیت معلم
سال اول، شماره ۱، بهار ۱۳۹۶

برنامه درسی تربیت معلم دوره ابتدایی: ارائه الگویی همسو با سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش

منصوره مهدوی هزاوه^۱
دکتر حسن ملکی^۲
دکتر محمود مهرمحمدی^۳
دکتر عباس عباس‌پور^۴

چکیده

پژوهش حاضر با هدف طراحی الگوی برنامه درسی تربیت معلم دوره ابتدایی، همسو با سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش، با روش پژوهش هنجاری و از طریق تحلیل محتوای کیفی داده‌ها انجام یافته است. بدین منظور، پیشینه نظری و پژوهشی مبانی برنامه درسی تربیت معلم، با توجه به هدف اصلی پژوهش، متون سند و مبانی نظری تحول بنیادین، مطالعه و مفاهیم مرتبط با تربیت استخراج و مقوله‌بندی شد. مرحله نخست، به تنظیم اصول برنامه درسی تربیت معلم اختصاص داشت. سپس جهت تبیین این اصول برای تربیت معلم دوره ابتدایی با ۶ نفر از نویسندگان مبانی نظری تحول بنیادین و سند، و ۱۴ نفر از صاحب‌نظران تعلیم و تربیت مصاحبه شد. دستاورد این مطالعه و مصاحبه، معرفی ۵ اصل است: 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 حفظ، ارتقا و بازنگری برنامه- تعیین گردید، سپس بر اساس رویکرد تربیت معلم شایسته، شایستگی‌های مورد نظر برای تربیت معلم دوره ابتدایی در قالب یک الگو طراحی شد.

کلیدواژه‌ها: طراحی الگوی تربیت معلم دوره ابتدایی، رویکرد شایسته‌محور، سند تحول بنیادین

۱. نویسنده مسئول: دکتری برنامه درسی، مشاور آموزش و پرورش منطقه ۴ تهران. mahdavi.hezaveh@gmail.com

۲. استاد برنامه درسی، دانشگاه علامه طباطبائی.

۳. استاد برنامه درسی، دانشگاه فرهنگیان و دانشگاه تربیت مدرس.

۴. دانشیار مدیریت آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۷/۳۰ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۲/۷

مقدمه و بیان مسئله

آماده کردن معلمان برای دستیابی به شایستگی‌های حرفه‌ای، با درکی از آنچه می‌گذرد و داشتن چشم اندازی از آینده و در نظر گرفتن تغییرات مداوم در سطح ملی و جهانی، نیاز به اتخاذ تدابیری جدی دارد و در چنین شرایطی نیازهای معلمان باید شناخته شود. در سال‌های اخیر، تلقی از نقش معلمان متفاوت‌تر شده است. توجه به کیفیت تدریس (فنستر ماخر و ریچاردسون^۱، ۲۰۰۰، ترجمه فردانش، ۱۳۸۵)، توجه به آموزش یکپارچه و خلق نقشه شناختی از دانش (تاملینسون^۲ و همکاران، ۲۰۰۸؛ دارلینگ- هاموند و برانسفورد^۳، ۲۰۰۵)، ترکیب جنبه‌های آموزش‌شناسی با زبان، فرهنگ و زمینه اجتماعی برای یادگیری (دارلینگ- هاموند، هامرنس، گراسمن، روست و شالمن^۴، ۲۰۰۵)، توجه به نقش هنری آموزش و معلمی (امام جمعه و مهرمحمدی، ۱۳۸۵؛ مهرمحمدی، ۱۳۸۹)، شایستگی تربیت چندفرهنگی (استونس اسمیت، وارنر، پادیللا^۵، ۲۰۱۴؛ صادقی، ۱۳۹۰)، کسب شایستگی‌های عملی موضوعی فنی (نادلسون، کالاهان، پایک^۶ و همکاران، ۲۰۱۳؛ آدامز، برنال، کول-جکسون و مارتین هانسن^۷، ۲۰۱۵)، مفهوم پیوسته در حال‌تطور شایستگی‌های مورد انتظار برای معلمی را یادآور می‌شود. از سوی دیگر، نقش معلمان در دوره ابتدایی و ویژگی‌های منحصر به فردی دارد و مراقبت کودکان در این دوره حایز اهمیت است (بوید^۸، ۲۰۱۴)؛ به گونه‌ای که فریره^۹ (۱۹۹۳) ویژگی آموزش در این دوره را عمل آمیخته با عشق نام نهاده است (به نقل از دریسکول، لمبرت و رودن^{۱۰}، ۲۰۱۲). پذیرفتن چنین دیدگاهی مستلزم برقراری تعامل مناسب با کودکان و لذت بردن از حرفه معلمی است؛ معلمی که علاوه بر دانش آموزش‌شناسی (پداگوژی)، طریق پرورش روح و جان را نیز بیاموزد.

تحول در مفهوم شایستگی‌های مورد انتظار برای معلمی، جنبش‌های بهسازی در تعلیم و تربیت را پدید آورده است. نظام جمهوری اسلامی ایران نیز از این تحولات به دور نمانده است. سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، یکی از اسناد معتبر در نظام جمهوری اسلامی محسوب می‌شود.^{۱۱}

1. Fenstermacher & Richardson
2. Tomlinson
3. Bransford
4. Darling - Hammond, Hammerness, Grossman, Rust & Shulman
5. Stevens_Smith, Warner, Padilla
6. Nadelson, Callahan, Pyke
7. Adams, Bernal., Cole-Jackson & Martin-Hansen
8. Boyd
9. Friere
10. Driscoll, Lambirth & Roden

۱۱. این سند در مهر ماه ۱۳۹۰ توسط شورای عالی انقلاب فرهنگی تصویب و در تاریخ ۱۳۹۰/۹/۲۲ توسط رئیس‌جمهور وقت رونمایی شد و در تاریخ ۱۳۹۰/۱۲/۱ برای اجرا به آموزش و پرورش ابلاغ گردید.

در گزارش تلفیق یافته‌های مطالعات نظری طرح سند بنیادین آموزش و پرورش، هشتاد و شش بار از واژه شایستگی برای معلمان و دانش‌آموزان استفاده شده است. به عبارت دیگر، مأموریت نهاد آموزش و پرورش تأکید بر شایستگی‌های پایه دانش‌آموزان برای رسیدن به مراتبی از حیات طیبه است (سند تحول بنیادین: ۱۰). معلم شایسته، دانش‌آموز شایسته و مدرسه صالح یا شایسته برخی از کلیدواژه‌های مهم این سند هستند. در سند و مبانی تحول بنیادین، با وجود تأکید بر کسب شایستگی‌های حرفه معلمی، تعریف جامع و مشخصی از ماهیت و نوع این شایستگی‌ها نشده است. اما این سند، چارچوبی برای تعیین این شایستگی‌ها با توجه به فلسفه اسلامی مشخص کرده است و آنچه مشخص است این است که شایستگی‌ها بر اساس مبانی نظری فلسفه تربیت اسلامی قابل تعریف هستند.

با این تعبیر از شایستگی حرفه معلمی، دانشگاه فرهنگیان در سال ۱۳۹۳، به بازنگری برنامه درسی رشته‌های مختلف این دانشگاه بر اساس سند تحول بنیادین پرداخته است. در طراحی کلان برنامه درسی تربیت معلم بیان شده است که پیگیری اهداف عملیاتی مطرح در سند تحول و عمل بر اساس راهکار یازدهم، الزاماتی دارد که یکی از آنها «بازنگری برنامه‌های درسی تربیت معلم» است. در طرح کلان برنامه درسی تربیت معلم، شایستگی‌های کلیدی - که در تولید برنامه درسی تربیت معلم دارای نقش کلیدی هستند - چنین تعیین شده است: شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی^۱ (شایستگی تخصصی رشته)؛ شایستگی‌های معطوف به دانش تربیتی^۲؛ شایستگی‌های معطوف به عمل تربیتی-موضوعی^۳ و شایستگی‌های معطوف به دانش عمومی^۴ (مهرمحمدی، موسی‌پور، احمدی و همکاران، ۱۳۹۳).

اکنون با توجه به انواع شایستگی‌های حرفه‌ای معلمی که در دانشگاه فرهنگیان مشخص شده است، این سؤال مطرح می‌شود که ویژگی‌های عناصر برنامه درسی تربیت معلم دوره ابتدایی، همسو با سند تحول بنیادین کدامند؟ آیا می‌توان اصول استخراج شده را در ظرف (عناصری) که از پیش حد و اندازه‌اش معین شده است، گنجاند؟ پرسش متعاقب آن، می‌تواند این باشد که آیا این اصول کشف شده هستند که منجر به تعیین عناصر می‌شوند یا اینکه عناصر تعیین‌کننده چگونگی کشف اصول هستند؟ و در نهایت، این سلسله سؤال‌ها ما را متوجه یک سؤال کلی‌تر می‌کند: الگوهای برنامه درسی چگونه به وجود آمدند؟ به نظر می‌رسد، قبل از اینکه به طراحی الگوی برنامه درسی تربیت معلم دوره ابتدایی پرداخته شود، پاسخ به این سؤال‌ها ضروری است. الگو کمک می‌کند مجموعه‌ای از روابط منطقی (کیفی یا کمی) با یکدیگر به گونه‌ای بپیوندند تا تصویری از واقعیت را پدید آورند (هنسن^۵،

1. Content Knowledge (CK)
2. Pedagogical Knowledge (PK)
3. pedagogical Content Knowledge (PCK)
4. General Knowledge (GK)
5. Henson

۲۰۱۰). در روند پژوهش‌های آموزشی متغیرهای تأثیرگذار شناسایی می‌شوند و نتایج یا فرضیه‌هایی برای تعریف یا بیان رابطه مفاهیم حاصل می‌شود. روابط این مفاهیم با پشتیبانی تحقیقات انجام شده تعیین می‌شود و ساختار و چارچوبی برای الگو پدید می‌آید.

منطق عناصر طراحی شده و ارتباط بین مفاهیم و عناصر هر الگو چیست؟ به نظر می‌رسد «سؤال‌های پژوهشی مهمی» که برای هر طراح و یا برنامه ریز درسی مطرح می‌شود، پایه اصلی عناصر الگوی او و جهت دهنده نوع روابط درون الگوی پیشنهادی اوست. سؤال‌هایی که او برای پاسخ به آنها دست به تحقیق می‌زند و پاسخ به آن سؤال‌ها، ویژگی عناصر الگوی او را مشخص می‌سازد. این سؤال‌ها، برگرفته از دیدگاه و تجارب برنامه‌ریزان درسی و تفسیر آنها از جهان هستی است؛ برای مثال، مطالعات و تحقیقات تایلر^۱ او را به چهار سؤال اصلی هدایت کرد و بر این مبنا تایلر، چهار عنصر اصلی در برنامه‌ریزی درسی را معرفی کرد که مبنای اصلی طراحی در برنامه‌های درسی مختلف قرار گرفته است (تایلر، ترجمه تقی پورظهیر، ۱۳۷۶)؛ تاملینسون، در پاسخ به این سؤال‌ها، نظیر چه چیزهایی برای یادگیرندگان سرآمد شگفتی‌آفرین است؟ کدام روش‌ها برای آنها مهم‌تر است؟ و تا چه میزان برنامه درسی فعلی این فرصت‌ها را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند؟ چهار شیوه موازی هسته برنامه درسی، ارتباطات، برنامه درسی عمل و برنامه درسی هویت را برای طراحی برنامه درسی انتخاب کرده است (تاملینسون و همکاران، ۲۰۰۸)؛ و یا ون دن اکر^۲ (۲۰۱۰)، نیز سؤال‌های پژوهشی خود را بر ده محور متمرکز کرده و حاصل الگوی پیشنهادی او معرفی ده عنصر برنامه درسی است.

در این پژوهش، موضوع محوری و مبنای اصلی طراحی برنامه درسی تربیت معلم دوره ابتدایی این است که مبانی نظری تحول بنیادین چه دیدگاه تربیتی نسبت به انسان و مفهوم شایستگی و نقش مربی و متربی دارد و اصول برنامه درسی تربیت معلم بر این اساس کدام است؟ نویسندگان مبانی نظری تحول بنیادین چه تبیینی برای این اصول در برنامه درسی تربیت معلم دارند و صاحب‌نظران تعلیم و تربیت بر چه نکاتی تأکید می‌کنند. باتوجه به اصول و دلالت‌های آن، انتظار می‌رود ویژگی‌های عناصر برنامه درسی تربیت معلم دوره ابتدایی و فرایند طراحی آن روشن شود. بهره‌مندی از عناصر ازپیش‌تعیین‌شده، ممکن است طرح سؤال و تفکر بیشتر برای استخراج اصول و نقش آنها در تعیین عناصر را محدود کند. به همین دلیل، در این پژوهش قصد بر آن است که از طریق پاسخ به سؤال‌های پژوهشی و استخراج اصول برنامه درسی تربیت معلم دوره ابتدایی، در مورد عناصر برنامه درسی تصمیم‌گیری شود.

1. Tyler

2. Van Den Akker

سؤال‌های پژوهش

۱- اصول برنامه درسی تربیت معلم دوره ابتدایی بر اساس مبانی نظری تحول بنیادین و سند تحول، نویسندگان مبانی نظری تحول بنیادین و صاحب‌نظران کدام‌اند؟

۲- ویژگی‌های عناصر الگوی برنامه درسی و ویژگی‌های الگوی سازماندهی کلان برنامه درسی تربیت معلم دوره ابتدایی چیست؟

روش پژوهش

رویکرد کلی این تحقیق، پژوهش هنجاری است. در قالب پژوهش هنجاری، می‌توان فرایندهایی را تعریف کرد که به واسطه آنها در تدوین اسناد طراحی برنامه درسی، مسائل ارزشی برجسته شود، و اجزای مختلف برنامه درسی بر مبنای ارزش‌ها و هنجارهای تعیین‌شده، انسجام یابد (برمن^۱، ترجمه فتحی واجارگاه، ۱۳۸۸: ۲۹۲). از آنجا که در این مطالعه، قصد بر این است الگویی همسو با مبانی نظری و سند تحول بنیادین، جهت برنامه درسی تربیت معلم دوره ابتدایی ارائه شود و این اسناد بالادستی، بر ارزش‌ها و هنجارهایی که برای تربیت انسان شایسته در جامعه اسلامی تأکید دارند، پژوهش هنجاری می‌تواند به عنوان رویکرد کلی این پژوهش در نظر گرفته شود. پژوهش هنجاری در برنامه درسی به دنبال پرسش‌هایی است که با ارزش‌ها و هنجارهای زیربنایی برنامه درسی و کاربرد آنها در اجزای مختلف برنامه درسی سروکار دارد. هدف پژوهش هنجاری در برنامه درسی مطالعه برنامه‌ریزی درسی با توجه به درهم تنیدگی و روابط درونی موجود در بین بخشهای مختلف برنامه درسی است؛ به نحوی که تمامیت، انسجام و تجانس مبتنی بر ارزش‌های مورد نظر در برنامه درسی متجلی شود.

به منظور انجام این پژوهش، به استنتاج اصول اساسی برنامه درسی تربیت معلم دوره ابتدایی از مبانی نظری و سند تحول و نظر صاحب‌نظران پرداخته شده است که دلالت بر ارزش‌ها و هنجارهای مورد نظر در جمهوری اسلامی ایران دارد. منبع اطلاعاتی اصلی در این مطالعه، دیدگاه تربیت انسان شایسته از دیدگاه اسلام (بر اساس دیدگاه انسان‌شناختی مبانی نظری تحول بنیادین) است و شیوه‌ای که برای استنتاج اصول برنامه درسی از سند تحول و مبانی نظری تحول بنیادین استفاده شده است، تحلیل محتوای کیفی است. چرایی و چیستی اصول برنامه درسی تربیت معلم از طریق مبانی نظری و سند تحول و نیز تبیین آنها، با توجه به مصاحبه با نویسندگان مبانی نظری تحول بنیادین، تعیین شد. برای تصمیم‌گیری در انتخاب عناصر، سؤال مهم دیگری مطرح شد: چگونه این اصول تحقق می‌یابند؟ پاسخ به چگونگی تحقق اصول، از طریق مصاحبه با نویسندگان مبانی نظری تحول بنیادین،

و صاحب‌نظران، عناصر الگوی پیشنهادی برنامه درسی تربیت معلم دوره ابتدایی را تعیین کرد. به این شیوه که متن مصاحبه‌ها از طریق تحلیل محتوای کیفی تحلیل گردید و در نهایت، از ترکیب و تلفیق سه منبع سند و مبانی نظری تحول بنیادین و نظر متخصصان، الگوی تربیت معلم دوره ابتدایی طراحی شد.

صراحت و قابلیت اعتبار

صراحت: صراحت در این پژوهش یعنی رسیدن به نتایجی مشابه با به‌کارگیری معیارهای تکراری با ابزار یکسان در نمونه فرضی از اطلاعات، به منظور شناسایی و قضاوت درباره صراحت مقوله‌ها و رمزگذاری و تعیین درجه دوری از ابهام در اطلاعات (به نقل از هولستی، ۱۳۸۹، ترجمه سالارزاده امیری). به منظور تعیین صراحت در مقوله‌ها و طبقه‌بندی‌ها، جدول‌های طبقه‌بندی مقوله‌ها در اختیار سه نفر از دانشجویان دوره دکتری برنامه درسی گذاشته شد و سپس در مورد استقلال طبقات از یکدیگر، و بود یا نبود توافق در مورد طبقه‌بندی‌ها در جلسه‌ای بحث و گفت‌وگو شد. هولستی (۱۳۸۹) بیان می‌کند در تحلیل محتوا، مقوله‌ها باید جامع، مانع، مستقل و منعکس‌کننده اهداف پژوهش باشند و مهم‌ترین اصل درباره مقوله‌ها این است که آنها باید حول محور مسئله پژوهشی باشند. جامع بودن مقوله‌ها به این معناست که محقق بتواند موارد موجود در اسناد مورد بررسی را در مقوله‌ای مشخص جا دهد. استقلال مقوله‌ها یعنی قاعده‌ای که بر اساس آن تعین هر داده به مقوله‌ای خاص، تأثیری در طبقه‌بندی داده‌های دیگر نگذارد و در نهایت، این قاعده که هر مقوله باید از اصول طبقه‌بندی واحدی مشتق شود، تصریح می‌کند که از نظر مفهومی سطوح مختلف تحلیل باید از هم جدا نگاه داشته شود (هولستی، ۱۳۸۹، نقل از سالارزاده امیری). در این مطالعه، پژوهشگر، سعی کرده است تا از این اصول پیروی کند. در این پژوهش ابتدا حدود هجده عنوان یا اصل تعیین شد، سپس با توجه به اینکه بعضی از طبقات و مقوله‌ها از یکدیگر مستقل نبودند و هم‌پوشانی داشتند با هم تلفیق شدند و بعد از مصاحبه با متخصصان، اصول نهایی تعیین شد.

قابلیت اعتبار و سازگاری اطلاعات: به منظور اعتباریابی این پژوهش و محک زدن صراحت و نیز اطمینان از سازگاری اطلاعات با یکدیگر و مرتبط بودن با موضوع، از زوایای مختلف به اعتباریابی الگو پرداخته شد. گروه متخصصان به عنوان مخاطب در نظر گرفته شدند و نتایج به‌دست‌آمده سازگاری اطلاعات با یکدیگر و انسجام کلی فرایند پژوهش را نشان داد. متخصصان پیشنهادهایی ارائه کردند، که در اصلاح الگو استفاده شد.

جامعه و نمونه پژوهش

سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش و مبانی نظری تحول و متخصصان و نویسندگان مبانی نظری و سند، صاحب‌نظران تعلیم و تربیت جامعه این پژوهش را تشکیل می‌دهند. برای پاسخ به سؤال ۱، کلیه مفاد مبانی نظری و سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش مربوط به تربیت معلم در این پژوهش مورد توجه قرار گرفته است. همچنین برای تبیین و تصریح اصول مستخرج از سند و مبانی نظری، با متخصصان و نویسندگان این حوزه مصاحبه شد. در این پژوهش، از ۶ نفر از متخصصان مصاحبه به عمل آمد. همچنین از نظر متخصصان، چه در بخش استخراج اصول و چه در بخش اعتبار یابی، به صورت هدفمند استفاده شد (متخصصانی که در حوزه آموزش و پرورش ابتدایی و یا تربیت معلم دارای تجربه یا تحقیق هستند، در این پژوهش مورد نظر بودند) و زمانی انتخاب موارد کافی قلمداد شد که اطلاعات به معیار «اشباع نظری» برسد. در این پژوهش، ۱۴ نفر از صاحب‌نظران مشارکت داشتند.^۱

یافته‌های پژوهش

۱) اصول برنامه درسی تربیت معلم دوره ابتدایی بر اساس مبانی نظری تحول بنیادین و سند تحول، نظر نویسندگان مبانی نظری تحول بنیادین و صاحب‌نظران کدام‌اند؟

- معرفی ۵ اصل استخراج‌شده از مبانی نظری و سند تحول، تبیین چرایی، چیستی و چگونگی آن:

برای پاسخ به سؤال ۱، داده‌ها از طریق تحلیل محتوای مبانی نظری تحول بنیادین و سند تحول بنیادین، و مصاحبه‌های انفرادی نیمه ساختاریافته با نویسندگان مبانی نظری تحول بنیادین و صاحب‌نظران جمع‌آوری شدند. حاصل این مطالعه و مصاحبه، معرفی ۵ اصل شامل اصل آزادی خردمندانه، اصل تدریج و تعالی مرتبتی، اصل سندیت و مرجعیت مربیان، اصل کسب شایستگی‌ها، اصل رویارویی و تجربه است.

۱-۱- اصل آزادی خردمندانه^۲

در مبانی تحول بنیادین از دو نوع آزادی نام برده شده است. آزادی تکوینی که مقدمه انتخاب و اختیار و افعال ارادی انسان است و آزادی حقیقی (آزادگی) به معنای آزادی انسان از شهوات و تمایلات

۱. در این پژوهش، کدهای ۱ تا ۶ مربوط به نویسندگان مبانی نظری تحول بنیادین و کدهای ۷ تا ۲۰ مربوط به صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت است.

۲. مبتنی بر مبانی انسان‌شناختی (بندهای ۱-۲-۹؛ ۱-۲-۱۰؛ ۱-۲-۱۷؛ ۱-۲-۱۹؛ ۱-۲-۲۲) مبانی نظری تحول بنیادین. مبتنی بر بند ۱۱-۲-۱ و ۱۲-۲-۱ مبانی انسان‌شناختی و بند ۳-۳-۱ مبانی روانشناختی و بندهای ۱۱-۵-۱ مبانی دین‌شناختی و راهکار ۵-۱۱ سند تحول بنیادین.

نفسانی است. آزادی حقیقی انسان به معنای نفی اطاعت هر آنچه غیر از خداست (بند ۱۰-۲-۱). مبانی تحول بنیادین). در اصل مؤلفه آماده‌سازی الگوی زیرنظام تربیت معلم بیان شده است که از آنجا که تعالی مرتبه وجودی مربیان از طریق حرکت‌های رفت و برگشت متوالی رخ می‌دهد، لذا برنامه‌های آماده‌سازی مربیان باید انعطاف لازم را داشته باشد و امکان دستیابی و توسعه هویت حرفه‌ای مبتنی بر نظام معیار اسلامی را برای یکایک مربیان متناسب با تفاوت‌های فردی و مبتنی بر نقش الگویی انبیاء و اولیاء الهی فراهم کند (مبانی تحول بنیادین: ۳۹۰).

مشارکت‌کننده ۵، بیان می‌کند:

«بحث اینه که ما آزادی را چه معنا کنیم. آزادی خصلت انسانه. بر اساس حرکت جوهری. انسان در حال حرکت و رفته و نمی‌توان جلوی آن را گرفت. بر خلاف موجودات که برنامه معینی دارند؛ انسان اینطور نیست ... در واقع، اونیه که انسان اول بود، دیگه آخرش نیست. چون حرکتش سریع و با دامنه خیلی زیادی است. آزادی گزینه‌های فراوان دارد ... شما به محض این‌که شرایط را برای بروز یکی از استعدادها فراهم می‌کنید، خیلی چیزها را از دست داده‌اید ... در امر تربیت ضرورتاً باید طبقه‌بندی کرد ... در طبقه‌بندی باید برنامه‌ریزان درسی، منطق عقلانی داشته باشند. ... در دانشگاه نباید تحمیل کنید. برنامه‌ریزی در دانشگاه باید در یک تعامل فعالانه صورت بگیرد ... من ترجیح می‌دهم که خردمندی را به کار ببرید. شما به عنوان یک فرد خردمند، با دانشجو به عنوان یک فرد خردمند، در یک دیالوگ خردمندانه تصمیم می‌گیرید بعضی چیزها محدود شوند. ...»

مشارکت‌کننده ۲، با تأکید بر تفویض اختیار به افراد شایسته بیان می‌کند:

...اگر من بخواهم او رشد کند، باید خودم یک مقداری امساک کنم از اینکه همه چیز را بگویم ... چون دانشجو با دانش‌آموز ... فرق می‌کند،... اگر واقعا فضای اختیار و انتخاب است، من باید بپذیرم که هویت امری نیست که من از بیرون بخواهم تحمیل کنم.

صاحب‌نظران نیز بر دلالت‌های اصل آزادی در برنامه درسی تربیت معلم دوره ابتدایی توجه نشان دادند؛ برای نمونه، برنامه درسی تربیت معلم، به گونه‌ای ارائه شود که دانشجو قادر باشد بر اساس علایق و ویژگی‌های خود دست به انتخاب بزند (مشارکت‌کننده ۱۷). دانشجو بتواند با حفظ اصول یکسان برنامه، بر اساس مقتضیات و موقعیت و با توجه به ویژگی‌های منحصر به فرد خود، به علایق خود در آموزش جهت دهد (مشارکت‌کننده ۱۱). مفاهیم مختلف با توجه به موقعیت‌های منطقه‌ای بازتعریف و بازطراحی شوند (مشارکت‌کننده ۱۲).

مشارکت‌کننده ۸، معتقد است اگرچه اصول یکسان است ولی بر اساس مقتضیات برنامه قابلیت

تغییر داشته باشد:

«... برنامه درسی موقعیت‌مدار... وابسته به موقعیت. یعنی من موقعیت را ملاحظه می‌کنم در تعیین عناصر و اجزاء برنامه. می‌توانیم کلیاتش را بگوییم. باید این اصول را رعایت کنید اما شکل دادن و اجرا شدن این اصل اقتضای خودش را واگذار کنیم. ... اینجا ملاحظات مکانی و زمانی مطرح می‌شود.»

با توجه به مطالعه مبانی نظری تحول‌بنیادین، نظر نویسندگان و نظر صاحب‌نظران، آزادی با مبانی خردمندی قابل‌پذیرش است و هر آزادی وابسته به تکلیف و مسئولیت است. از سوی دیگر، ناگزیر به انتخاب و طبقه‌بندی هستیم و هر انتخاب جدید، هم محدودیت جدیدی را در پی دارد و هم مسیری جدید پیش روی انسان می‌نهد. بنابراین، با در نظر گرفتن این موضوع در برنامه درسی تربیت معلم دوره ابتدایی، می‌توان با تعامل و گفت‌وگو با دانشجو به نتایجی برای انتخاب و اختیار دانشجو دست یافت. از سوی دیگر، دانشجویان به دلیل استعدادها، علایق و تجربه‌های متفاوت، با یکدیگر متفاوت‌اند و این تفاوت‌های فردی اولاً انعطاف‌پذیری و وابسته بودن به موقعیت را می‌طلبد و دوم اینکه در یک بستر و فرایندی رخ می‌دهد که انتظار می‌رود آغاز و پایانش تا حدی روشن باشد و نوع هدایت انتخاب‌ها و تفاوت‌هاست که موجب تکوین هویت حرفه‌ای هر فرد می‌شود و از هر معلم شخصیت منحصر به فردی می‌سازد که از آن می‌توان به تربیت هنری و خلاقانه او نام برد. روشی که برای توسعه این قابلیت‌ها پیشنهاد شده است، روش گفت‌وگوی تحلیلی همراه با راهنمایی، برنامه درسی موقعیت‌مدار و منعطف با توجه به تفاوت‌های فردی آنهاست که مطابق آن دانشجو می‌تواند برای برخورداری از این فرصت‌ها هدایت شود.

۱-۲- اصل تدریج و تعالی مرتبتی^۱

تربیت در مبانی نظری تحول‌بنیادین چنین تعریف شده است: «عملی جامع و یکپارچه، تدریجی، هماهنگ، فراگیر و همیشگی (مادام‌العمر) و مشتمل بر تمام فرایندهای زمینه‌ساز تحول‌آفرینی و آگاهانه آدمی است که به صورت امری واحد، با تکوین و تعالی پیوسته و یکپارچه تمام ابعاد فردی و اجتماعی وجود انسان، به منزله یک کل سرو کار دارد» (مبانی نظری تحول‌بنیادین، ۱۳۹۰: ۱۴۶). بر این اساس، نتیجه فرایند تربیت (پیامد نهایی) آماده شدن افراد جامعه برای تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبیه در همه ابعاد فردی و اجتماعی در مسیر قرب الی الله است» (همان: ۱۵۱). با توجه به اینکه تعالی مرتبتی به طور تدریجی شکل می‌گیرد، ساختار طراحی برنامه درسی تربیت معلم

۱. مبتنی بر مبانی انسان‌شناختی (بندهای ۱۰-۲-۱: ۱۸-۲-۱: ۲۲-۱) و مبانی ارزش‌شناختی (بندهای ۵-۴-۱: ۶-۴-۱: ۷-۴-۱: ۸-۴-۱: ۱۰-۴-۱) مبانی نظری تحول‌بنیادین. بند ۴ بیانیه ارزش‌های سند تحول بنیادین. چشم‌انداز سند تحول بنیادین.

باید امکان طی تدریجی تکوین هویت حرفه‌ای و تحقق مراتبی از حیات طیبه را در مربیان و متربیان فراهم نماید.

مشارکت‌کننده ۱، درباره دستیابی مربیان به حیات طیبه، بر این عقیده است که تغییر ظرفیت و مرتبه وجودی هر فرد در ابعاد فردی و جمعی با هم رخ می‌دهد، و در تعامل با یکدیگر برهم اثر می‌گذارند:

«آنجایی که در تعریف معلم می‌گوییم تغییر ظرفیت وجودی خودش، منظور از این ظرفیت وجودی بخشی حرفه‌ای، بخشی فردی و بخش دیگری جمعی است، که این‌ها با تعامل با هم به طور همزمان شروع می‌کنند به توسعه‌یافتگی و منجر به توسعه خود آن فرد می‌شوند و مرتبه وجودی فرد را تغییر می‌دهند ... فرد با تجربه و تحلیل و تأمل در خودش از یک مرتبه وجودی به یک مرتبه وجودی دیگری دست پیدا می‌کند.»

مشارکت‌کننده ۶، تکوین و تعالی پیوسته برای شکل‌گیری همه‌جانبه هویت حرفه‌ای را مستلزم آگاهی و اختیار می‌داند. به عقیده او، هویت امری کسب کردنی است و نمی‌تواند القایی باشد، پس باید تفویض اختیار را هم در نظر گرفت:

«... شما اگر جا نگذاری برای اینکه فرد خودش هویت خودش را شکل بدهد و او احساس کند هویت یک امر القایی است ... او راه به جایی نمی‌برد. اگر قرار است هویت امری کسب‌کردنی باشد و دستیابی به مراتبی از حیات طیبه آگاهانه باشد ... ما در جست‌وجوی تکوین پیوسته هویت با حفظ اختیار و توجه همه‌جانبه به همه ساحت‌های تربیتی هستیم. ... برنامه درسی شامل همه ظرفیت‌ها، فعالیت‌هایی می‌شود که تحقق اهداف برای تغییر مرتبه وجودی فرد را به صورت الزامی یا انتخابی یا به صورت اختیاری دنبال می‌کند ... خوب باید دید در عمل ما چه قدر اجازه می‌دهیم خود فرد در فرایند تکوین هویت خودش مشارکت داشته باشد ... چقدر خودش را و عمل خودش را می‌بیند و در آن تأمل می‌کند ...

مشارکت‌کننده ۵، با تأکید بر ایجاد فضای امن برای تعامل استاد و دانشجو بیان می‌کند:

«یک حرکت رفت و برگشتی و در عین حال توسعه‌یابنده چه در مورد مربی و چه در مورد متربی. در دانشگاه باید اجازه بدیم پروسه رفت و برگشت اتفاق بیفته. رفت و برگشت نیاز به این داره که در ارزشیابی منعطف عمل کنیم. گاهی اوقات لازم می‌شه یک قدم بری عقب و مسیری که رفتی برگردی و دوباره طی کنی و این به معنای به عقب رفتن نیست. برگشت یعنی از یک نقطه آغاز کردی، و در مسیرهای مختلف قرار می‌گیری و در هر بار از این رفت و آمد، در هر بار تعامل بین

مربی و مربی ظرفیت‌های وجودیت توسعه می‌یابد. نظر علامه این است که ما برای اینکه چیزی رو بشناسیم، فرد اراده می‌کند تا چیزی را بشناسد. کنجکاو تبیین دیگری است برای اراده و برای شناخت بیشتر همزمان اراده می‌کنید. همزمان میل به شناخت دارید. شناختتون رو هم گسترش می‌دهید. بعد اراده‌تون قویتر می‌شود و کار بعدی را انجام می‌دهید. این مدل، چرخه‌ای است. یک چرخه باز، مثل مدل فنر: اطلاعات بیشتر، اراده بیشتر، تمایلات بیشتر. این حلقه‌ها هی داره باز می‌شه. این مسیر ممکن بر اساس عوامل محیطی، عوامل شخصی، ... متفاوت دیده شود. آگاهی عمیق ... شاید بتوان گفت: بصیرت.»

صاحب‌نظران در زمینه اصل تدریج و تعالی مرتبتی به این موارد اشاره کرده‌اند: نظیر اینکه برای دستیابی به تعالی، نمی‌توان تفریط و افراط کرد. جو حاکم بر مراکز تربیت معلم، باید نشان‌دهنده و منعکس‌کننده اعتدال، تعالی‌جویی، پاسخگویی و انتخاب‌های آگاهانه و اختیاری باشد (مشارکت‌کننده ۸). باید فرصت‌هایی برای تأمل و توجه به همه شئون (ساحت‌های شش‌گانه) در برنامه‌های رسمی و غیررسمی فراهم شود (مشارکت‌کننده ۱۲).

مشارکت‌کننده ۱۳ بیان می‌کند:

«بهتر است پروفایلی برای هر دانشجو از ابتدا تا زمان فراغت از تحصیل به منظور ثبت روند پیشرفت حرفه‌ای او تشکیل شود ... زمانی که به عنوان معلم وارد مدرسه می‌شه، نباید او را رها کرد. خیلی از معلم‌ها می‌گن من فقط شش ماه آموخته‌های تربیت‌معلم را عمل کردم. بعد همه را ریختم دور و هر چه می‌دانستم انجام دادم... چرا؟ چون دانشجو پشتیبانی نمی‌شه... معلوم نیست چه بر سر آموخته‌های او در دانشگاه می‌آید. علاوه بر این، چون فکر می‌کنیم برنامه‌ها مون همه‌جانبه است، ارزشیابی از برنامه‌ها از استادان و دانشجویان در مورد اعتدال برنامه‌ها فراموش می‌شه...»

با توجه به آنچه به صراحت در مبانی تحول بنیادین بیان شده است و نیز با توجه به نظر مشارکت‌کنندگان می‌توان گفت رشد همه‌جانبه و جامع برای دستیابی به تحقق حیات طیبه، یکی از اهداف مهم برنامه درسی تربیت معلم باید باشد. منطق برنامه درسی تربیت معلم که تأمل در خویشتن حرفه‌ای خود است، ضرورت حرکت رفت و برگشتی را تبیین می‌کند، تا دانشجو- معلم جایگاه خود را از طریق تجربه و تأمل در این چرخه رفت و برگشت بشناسد و موقعیت خود را تشخیص دهد. اینجا ضرورت پیوند تجربه و دانش نظری و تدوین فلسفه معلمی (تکوین هویت حرفه‌ای) برای دانشجویان روشن می‌شود. طریقی که دانشجو بتواند دانش خود را شخصی سازد. نقش خود دانشجو در تکوین هویت حرفه‌ای او باید پر رنگ شود، اختیار و انتخاب آگاهانه نقش مهمی در دستیابی او به مراتبی از حیات طیبه نقش مهمی ایفا می‌کند و در اینجا تعاملی آگاهانه و یا گفت‌وگوهایی

تأمل برانگیز و برابر بین دانشجویان و استادان در فضایی امن می‌تواند کمک‌کننده باشد. ساختار الگوی طراحی برنامه درسی که مناسب برای این رویکرد معرفی می‌شود ساختار فنی و بالارونده است که امکان بازگشت به عقب و تجربه کردن مسیرهای نو برای دستیابی به هویت حرفه‌ای و مراتبی از حیات طیبه فراهم می‌کند. همچنین فراهم کردن سازوکارهایی از طریق عنصر حفظ، ارتقا و بازنگری مداوم برنامه برای حمایت و پشتیبانی و تعامل استادان دانشگاه فرهنگیان با معلمان در طول خدمت نیز ضروری است؛ چراکه تکوین هویت حرفه‌ای نباید منحصر به زمان دانشجویی باشد و توسعه حرفه‌ای نمی‌تواند محدود به چهار سال دوره دانشجویی شود.

۱-۳-۱ اصل سندیت و مرجعیت مربیان^۱

سندیت و مرجعیت شایستگی محور مربیان به معنای سیطره بر متربیان نیست و چند ویژگی دارد: انعطاف دارد، تابع شرایط رشدی مربی، ساحت‌های تربیتی و انواع تربیت است. منظور از سندیت مربیان این است که آنها خود به درجه‌ای از صلاحیت اخلاقی و حرفه‌ای رسیده باشند که بتوانند نقش الگویی خود را ایفا کنند و با شناخت مربی، فرصت‌هایی برای عمل آزادانه متربیان پدید آورند (مبانی نظری تحول بنیادین: ص ۲۷۹).

مشارکت‌کننده ۱، سندیت و مرجعیت مربیان را بر اساس تعامل تجربه‌های استاد و دانشجو چنین بیان می‌کند:

«نقش الگویی به نظرم به تفسیر کلیشه‌ای شده است متأسفانه؛ مثلاً وقتی می‌گیم الگو، انگار برو تو این قالب. در حالی که الگو از دید من قالب دادن نیست به آدم‌ها. وقتی ما صحبت از الگو می‌کنیم می‌گیم فرد چگونه می‌تونه تجربه‌آموزی کنه از عمل یک فرد و اون فرد رو تبدیل به تجربه شخصی‌اش بکنه. ... نقشی که استاد داره در تربیت معلم، اینه که به دانشجو کمک بکنه از طریق به مشارکت گذاشتن تجربیات خودش با او، این تجربه به تدریج، ... این شیبی که داریم می‌گیریم که در اینجا من به عنوان استاد حرف بیشتری برای گفتن در خصوص تجربیات دارم. شیب به تدریج که میره بالا این دانشجوست که حرف بیشتری داره و اوست که در خصوص تجربیاتش می‌تونه یافته‌هاش رو ارائه بکنه. ... دانش قالبی دیگه اونجا کمکی به او نمی‌کنه. دانش ناظر به اون موقعیت مورد نیاز که از نوع کشف کردنه نه از نوع ارائه دادن. اصطلاحی که در ورزش استفاده می‌شود: فلانی کوچ (Coach) منه؛ یعنی می‌دونه من با این وضعیت، در مقابل این حریف چه جوری می‌تونم کار بکنم... (مثل مربی کشتی) مربی کشتی وقتی که کشتی‌گیر رو از زمین صدا می‌زنه و بهش یه سری توصیه‌ها می‌کنه. این توصیه‌ها ناظر به مطالعه موقعیت‌هایی می‌کنه که حریف داره. ... اگر تفاوت‌های فردی

۱. مبتنی بر مبانی انسانشناختی (بندهای ۱۰-۲، ۲۰-۲، ۲۱-۱)، بند ۷ و ۸ بیانیه ارزش‌ها و راهکار ۱۰ در سند تحول بنیادین.

را می‌بینیم، اگر علاقه فرد را در زمینه‌ای خاص می‌بینیم، لازمه‌اش این است که مدرسان بتوانند این علایق را هدایت کنند. در واقع، دانشجو می‌گه من می‌خوام چه جور معلمی با چه قابلیتی باشم، و سپس مورد راهنمایی قرار می‌گیرد. ... کوچ (Coach) بودن برای معلمی پیچیده‌تره... من بهترین روش را گفت‌وگو کردن می‌دونم. گفت‌وگو از نزدیک از نوع گفت‌وگوی تحلیلی که در موقعیت باید اتفاق بیفته و شروع کنم به واضح کردن تصویر (تأکید) و انرژی ایجاد کردن در فرد برای اینکه بتونه قدم بعدیش رو برداره.»

مشارکت‌کننده ۵ بر استادانی تأکید می‌کند که خود نسبتاً هویت‌یافته باشند:

«افرادی که خود هویت‌یافته باشند. افرادی که توانسته باشند جایگاه خود را در هستی تا حدی تشخیص دهند باید کنار دانشجویان باشند. دانشجو دانش بیاموزد، تجربه کنه و بعد معاشرت، گفت‌وگوی خردمندانه و تأمل‌برانگیز با یک راهنما می‌تواند راهنمای خوبی برای دانشجو در طی مسیر او برای ارتقای مرتبه وجودی‌اش باشد.»

صاحب‌نظران در خصوص اصل سندیت و مرجعیت مرییان بیان کردند که استادان دانشگاه تربیت معلم به عنوان مجریان اصلی برنامه درسی قادر باشند به عنوان افرادی متعادل و هماهنگ در گفتار و رفتار، افرادی زمینه‌ساز و ایجادکننده و توسعه دهنده فرصت‌ها و قابلیت‌ها به تعلیم و تربیت دانشجویان بپردازند (مشارکت‌کننده ۱۷). دانشجو باید قادر باشد نقش معلم محوری خود را به معنای فراهم‌کننده فرصت‌ها و به‌اشتراک گذاری تجربه‌ها با دانش‌آموزان بشناسد و نگاهی گشوده و باز نسبت به دانش‌آموزان داشته باشد، به‌ویژه در دوره ابتدایی که کودک سرشار از خلاقیت است. دانشجو و معلم تازه کار باید این نگاه باز و گشوده به کودکان را در دانشگاه یاد بگیرد (مشارکت‌کننده ۱۱).

با توجه به مطالب بیان شده، مراد از نقش الگو، همه چیزدان بی‌عیب نیست، بلکه همواره در حال شدن است و متوقف نمی‌شود و دائم خود را در معرض حسابرسی و نو شدن قرار می‌دهد. الگو، فراتر از نقش قالبی یک مدل است. بلکه یک ارتباط دوسویه‌ای است که در آن استاد و دانشجو یا معلم و دانش‌آموز، تجربیات خود را به مشارکت می‌گذارند. این نگاه، نگاهی یک سویه و از بالا به پایین نیست بلکه ایجاد نقش و زمینه‌سازی استاد یا معلم برای توسعه ظرفیت‌ها و قابلیت‌ها از طریق گفت‌وگوی تحلیلی در موقعیت کلاس درس است. در برنامه درسی تربیت معلم، انتظار بر آن است که مربی به معنای Coach هدایت تخصصی دانشجو را بر اساس شناخت ویژگی‌های منحصر به فرد او عهده‌دار شود.

۴-۱- اصل کسب شایستگی‌ها^۱

در سند تحول بنیادین، بند پنجم بیانیه ارزش‌ها، به زمینه‌سازی کسب شایستگی‌های پایه با تأکید بر خصوصیات مشترک اسلامی-ایرانی و انقلابی در ابعاد فردی و اجتماعی توجه شده است. منظور از شایستگی‌ها، مجموعه‌ای از صفات و توانمندی‌ها و مهارت‌های ناظر به همه جنبه‌های هویت (عقلانی، عاطفی، ارادی و عملی) است، که متریان در جهت درک و عمل برای بهبود مستمر موقعیت خود (برای دستیابی به مراتب حیات طیبه) باید آنها را کسب کنند. شایستگی‌ها را بر حسب سطح و لزوم کسب آنها توسط عموم افراد جامعه می‌توان به دو گروه شایستگی‌های پایه و شایستگی‌های ویژه تقسیم نمود. شایستگی‌های پایه صفات و توانایی‌هایی هستند که عموم افراد جامعه برای دستیابی به سطوحی از حیات طیبه باید کسب کنند، اما شایستگی‌های ویژه صفات و توانمندی‌هایی است که در سطحی بالاتر از انتظار از آمادگی عموم افراد جامعه جهت تحقق حیات طیبه است (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۴۳۷).

مشارکت‌کننده ۲ در مورد کسب شایستگی‌های معلمی بیان می‌کند:

«به طور کلی، بر اساس مبانی سند، دو یا سه نوع، به تعبیر دقیق‌تر، شایستگی را برای معلمان مورد نیاز می‌دانم. یکی شایستگی‌های عام، شایستگی‌هایی که عموم افراد جامعه باید داشته باشند و در این افراد بیشتر انتظار می‌رود. این مقوله در دسته‌بندی ما در سند تحول تحت عنوان هویت مشترک بوده است یا چیزی که با نام هویت انسانی-اسلامی-ایرانی مطرح کردیم. این را باید در نظر بگیریم و اینکه چه شاخصه‌های دارد؟ یعنی اولاً شاخصه‌های هویت انسانی-اسلامی-ایرانی چیست و ثانیاً چگونه می‌شود تشخیص داد که بصیرت و امانت‌داری در او محقق شده است. یک بخش دیگر این که هویت حرفه‌ای معلمی است که من آن را در دو بخش می‌دانم؛ هویت مشترک معلمان که هر معلمی با هر حوزه تخصصی باید داشته باشد، و دیگر هویت اختصاصی یعنی آن شایستگی‌هایی که به دلیل اینکه مثلاً معلم ریاضی است باید داشته باشد که این برای بقیه لازم نیست ... در مورد شایستگی معلمان دوره ابتدایی باید رفت سراغ بحث‌هایی که روانشناسی به ما می‌گوید. روانشناسی به ما می‌گوید که شایستگی‌های اختصاصی کسی که می‌خواهد با یک کودک سروکار داشته باشد به لحاظ عاطفی، ویژگی‌های ارتباطی، توانمندی‌های ذهنی و ... چیست ...»

مشارکت‌کننده ۳ با اشاره به برنامه کنونی تربیت معلم بیان می‌کند:

۱. مبتنی بر مبانی انسان‌شناختی (بندهای ۱-۲-۱۱؛ ۱-۲-۱۳؛ ۱-۲-۱۷؛ ۱-۲-۱۸) مبانی نظری تحول بنیادین. مبتنی بر بند ۲۱ و ۲۲ بیانیه ارزش‌ها و مبتنی بر راهبردهای کلان سند تحول بنیادین بند ۶، ۷، ۱۳، ۱۵. مبتنی بر راهکارهای ۱-۵، ۲-۲، ۲-۳، ۲-۴، ۱۱-۷، ۱۱-۹، ۱۱-۱۱، ۱۱-۱۱، ۱۷-۳، ۱۸-۱، ۱۸-۲، ۱۸-۳، ۱۸-۴، ۱۸-۵

«ما يك سري شايستگي‌ها را براي برنامه در حال حاضر در نظر گرفته‌ايم: شايستگي‌هاي *PK*، *CK*، *PCK*، *GK*. دانش موضوعي و روشي، شايستگي‌هاي تربيتي، عمل تربيتي-موضوعي، دانش عمومي. اين رويکرد حاكم بر برنامه درسي تربيت معلم است ... ظرفيت‌هاي دانشجويان در برنامه مورد توجه قرار گرفته است اما حد مقبولى هم وجود دارد ... رويکرد پررنگي‌كامل و عملگرايانه مورد تأكيد است. در مورد معلمان دوره ابتدائي، با توجه به مخاطبانش كه كودك هستند بايد شايستگي‌ها با توجه به اين منظر تعيين شوند»

مشاركت‌كننده ۴ با تأكيد بر ويژگي‌هاي دوره رشد بيان مي‌كند:

«آنچه به نظر من در تربيت معلم دوره ابتدائي اهميت دارد، شايستگي‌هاي مربوط به شناخت ويژگي‌هاي رشد كودكان و طريقه تعليم به كودكان است ... خيلي اهميت دارد مقتضيات تربيت كودك را معلم بشناسد ...»

صاحب‌نظران تعليم و تربيت نيز شايستگي‌هاي مورد نياز براي معلم ابتدائي را در زمينه‌هاي مختلف بررسي کرده‌اند: شايستگي‌هاي عمومي، مانند شايستگي‌هاي اخلاقي (مشاركت‌كنندگان ۷، ۹، ۱۷، ۱۸)؛ شايستگي‌هاي چندفرهنگي، شامل سواد فرهنگي، سواد چندفرهنگي و زندگي مسالمت‌آميز و محترمانه همه كودكان در كنار هم (مشاركت‌كننده ۱۲)؛ شايستگي‌هاي زمينه‌اي مانند داشتن مهارت در خط، نقاشي، بازي با كودكان و هنر قصه‌گويي (مشاركت‌كنندگان ۹، ۱۶ و ۱۷)؛ شايستگي‌هاي موضوعي مانند مهارت درك مطلب و استدلال رياضي و مهارت آموزش موضوعات اصلي در دوره ابتدائي و تحليل محتوای كتاب‌هاي درسي (مشاركت‌كنندگان ۱۵، ۱۰)؛ شايستگي‌هاي عمل تربيتي موضوعي مانند معلم به مثابه طراح و برنامه‌ريز درسي، مديريت كلاس‌هاي چندپايه (مشاركت‌كنندگان ۱۵، ۱۸ و ۲۰)؛ شايستگي‌هاي تربيتي شامل تربيت هنري، پژوهشي و روانشناسي رشد كودكان (مشاركت‌كنندگان ۱۵، ۱۶ و ۱۱).

مشاركت‌كننده ۷ بر توسعه اخلاق حرفه‌اي معلمان از طريق برنامه درسي پنهان و تأثير عنصر جو دانشگاه توجه دارد:

«دانشجو با اون داشته‌اي كه وارد سيستم مي‌شود در يك موقعيتي قرار مي‌گيرد به نام موقعيت دانشگاه فرهنگيان. در اين موقعيت بايد توانايي‌ها و شايستگي‌هاي لازم را كسب كند. تجاربي بايد برايش فراهم بشود. تجارب سازماندهي‌شده يا نيمه‌سازماندهي‌شده، يا تجاربي كه اصلاً پيشبيني هم نشده‌اند اما احتمال وقوعش هست. اين تجارب را بايد پيشبيني كنيم تا اين شايستگي‌ها كسب بشود ... اما نکته مهم اين است كه دانشگاهي كه معلم تربيت مي‌كند با دانشگاه‌هاي ديگر فرق دارد ...؛ يعني جو حاكم بر دانشگاه بايد جو كاملاً فرهنگي- اخلاقي باشد ... عنصر جو كه (از منظر ديگر)

برنامه درسی پنهان، ظرفیت خوبی ایجاد می‌کند که بتوانیم استعدادهاى دانشجویان را تعالى بخشیم ...، چون شما نمى‌توانید توانایی‌های اخلاقی را مثل آموزش لگاریتم آموزش دهید. توانایی اخلاقی نوعی توانایی است که در محیط و به نحو پنهان، تجربه و درک و درونی و نهادینه می‌شود.»

با توجه به مبانی نظری تحول بنیادین دو نوع شایستگی موردنظر است: شایستگی‌های عام و خاص. شایستگی‌های عام شایستگی‌هایی است که مربوط به هویت انسانی، اسلامی و ایرانی است و نیز شایستگی‌های کلی که برای همه معلمان عمومیت دارند. شایستگی‌های خاص، ویژه معلمان ابتدایی است که باید با توجه به مقتضیات دوره رشد کودکان و نقش تعلیم دهنده‌ی معلم مورد توجه قرار بگیرد. در حال حاضر، برنامه درسی تربیت معلم چهار نوع شایستگی عمومی، تربیتی، عمل تربیتی موضوعی و موضوعی را در بر می‌گیرد. در این پژوهش، صاحب‌نظران به شایستگی‌های عمومی، زمینه‌ای، موضوعی، عمل تربیتی موضوعی، تربیتی توجه نشان دادند. همچنین، آنها با توجه به اصل آزادی خردمندانه، به علایق شخصی دانشجویان نیز توجه کردند. توجه به تجارب سازماندهی شده و نیمه-سازماندهی شده یا برنامه پنهان از جمله تأکیدهای صاحب‌نظران بود که بر جو فرهنگی و اخلاقی به عنوان عنصر زمینه‌ساز کسب شایستگی‌های مورد نیاز برای معلمی، توجه نشان دادند.

۱-۵- اصل رویارویی و تجربه^۱

انسان در طی زندگی خود همواره در موقعیت خاصی به سر می‌برد. منظور از موقعیت، وضعیت نسبت مشخص و پویایی است که درک و تغییر آن حاصل تعامل پیوسته فرد با خداوند متعال و گستره‌ای از جهان هستی، در محضر خداوند است. مفهوم موقعیت در اینجا جنبه‌های هستی شناختی، جامعه شناختی و روان شناسی موقعیت با نگاهی دینی مد نظر است (علم الهدی، ۱۳۸۸). در مبانی روانشناختی و جامعه شناختی تحول بنیادین این نکته مورد توجه قرار گرفته است که یادگیری ابعاد مختلفی دارد و در خلا رخ نمی‌دهد بلکه در محیط اجتماعی رخ می‌دهد (بند ۵-۳-۱ مبانی روانشناختی و بند ۲-۴-۱ جامعه شناختی تحول بنیادین). رویارویی با واقعیت‌های مدرسه مورد تأکید سند تحول بنیادین است تا جایی که بازمهندسی سیاست‌ها و بازتنظیم اصول حاکم بر برنامه درسی تربیت معلم بر کارورزی و انطباق شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان تأکید شده است و دو راهکار ۲-۱۱ و ۸-۱۱ به طور مستقیم کسب تجربیات واقعی و برنامه‌ریزی برای کارورزی و کارآموزی را مورد توجه قرار داده است (سند تحول بنیادین: ۴۶ و ۴۷).

مشارکت‌کننده ۱ به دانش خلق شدنی و برآمده از موقعیت توجه کرده است:

۱. مبتنی بر مبانی انسان‌شناختی (بند ۱۴-۲ و ۱۶-۲) و مبانی جامعه‌شناختی (۲-۴ و ۱-۴) و مبانی روان‌شناختی (بند ۷-۳ و ۱-۳) مبانی نظری تحول بنیادین. بند ۲-۱۱ و ۸-۱۱ سند تحول بنیادین و بند ۲۷ بیانیه ارزش‌ها.

«تصمیم در مورد دانش حرفه‌ای ... نیازمند اینه که به تدریج از دانش سازمان‌دهی شده به سمت دانش کشف شدنی در موقعیت تغییر پیدا بکنه ... منظور از موقعیت، بافت و زمینه‌ای است که فرد به عنوان معلم و دانش‌آموزان با آن به تجربه مشترک می‌رسند. تجربه‌ای که میتوان با لنزهای مختلف آن را تأمل کرد. لنز جامعه‌شناسی، لنز روانشناسی و لنز ارتباط فرد با هستی و خداوند. در چنین صورتی می‌توان به دانش از زاویه دیگر نگاه کرد. دانش خلق شدنی و متعلق به اون زمینه و موقعیت؛ برآمده از اون موقعیت ...»

مشارکت کننده ۳، رویارویی و تجربه را مواجهه هنرمندانه با موقعیت می‌داند:

«... منظور مواجهه هنرمندانه است با موقعیت. بیان دیگری است از مواجهه خلاق و از ادراک عمیق. کارگزار فکور کسی است که هنرمندانه عمل می‌کنه و از ظرفیت‌ها و توانایی‌های زیباشناسانه‌اش حداکثر استفاده را می‌کنه. فکورانه عمل کردن پیش‌نیازی داره و آن عمل هنرمندانه است و عمل هنرمندانه هم به ادراک هنرمندانه از موقعیت وصل است. یک موقعیت را با تمام مختصاتش و پارامترهایی که اون را متمایز می‌کنه از موقعیت‌های دیگه بشناسه و درک کنه ... اینکه کارورزی می‌تواند یک نوع تربیت هنری باشد، با در نظر گرفتن عمل فکورانه و رفلکشن روی کارهای خودش، و با در نظر گرفتن مواجهه خلاق با موقعیت. بله، این همان رویارویی با موقعیتی است که هنوز پیش نیامده است، پیش‌بینی نشده است، در هیچ کتابی هم نوشته نشده که او در این موقعیت چه کاری انجام بده ...»

برخی از صاحب‌نظران، مانند نویسندگان مبانی نظری تحول بنیادین، بر این عقیده بودند که برنامه درسی تربیت معلم باید به سمت تجربه‌های عملی از موقعیت و تأمل بر آن جهت داده شود. نظر یکی از صاحب‌نظران در اینجا بیان می‌شود:

«دانش حرفه‌ای در صحنه عمل شکل می‌گیره. ... ما نمی‌تونیم صبر کنیم تا او با آزمایش و خطا یاد بگیره. کارورزی اینجا بسیار مهمه. تأمل روی کار خودش، روی احساسات خودش، باورهای خودش ... دانشجو باید یاد بگیره، نقش من در ایجاد عدالت آموزشی چیه. نقش فرهنگ. نقش اخلاق، نقش عدالت اجتماعی. چقدر می‌تونم عدالت برقرار کنم. با این مدرسه با چنین شرایطی اجتماعی- اقتصادی و... من چگونه می‌تونم وضعیت را بهبود بخشم؟ کارورزی باید دانشجو را حساس کنه. این حساسیت به طور ویژه در بین کودکان و برای کودکان اهمیت پیدا می‌کنه. از این نظر، من نقش کارورزی و تجربه‌های عملی را مثل نقش تربیت هنری می‌بینم.»

با این توصیف در برنامه درسی تربیت معلم، اصل رویارویی با چالش‌ها و نیازها و تجربه مورد توجه قرار می‌گیرد. معلمان باید بتوانند درگیر موقعیت‌های پیش‌بینی‌نشده و حساس شوند و چنین قابلیت مهمی باید در برنامه درسی تربیت معلم لحاظ شود. معلم با تجربه و تأمل در خویشتن

حرفه‌ای و در تعامل پیوسته با خداوند و جهان هستی در محضر خداوند، می‌تواند بر این «خود معین» بر جهان هستی (و از جمله کودکان، مدرسه و کلاس) واقف شود. آنچه برای معلم شدن اهمیت دارد تجربه برآمده از موقعیت عملی و تأمل بر آن است. تجربه و تأمل دو کلیدواژه مهم برای برنامه درسی تربیت معلم است. به‌ویژه آنجا که نقش فکورانه معلم در رویارویی با شرایط و موقعیت‌های غیر قابل پیش بینی مورد انتظار است.

۱-۶- باهم‌نگری اصول برنامه درسی تربیت معلم دوره ابتدایی

انتظار بر آن می‌رود که اصول استخراج شده برنامه درسی تربیت معلم دلالت‌هایی برای عناصر برنامه درسی و ماهیت آن تعیین کند، به‌ویژه که در این پژوهش قصد بر این بوده است که اصول، ماهیت عناصر و روابط بین آنها را روشن کنند. در این مطالعه، اصول به معنای قواعد تجویزی راهنما در نظر گرفته شده‌اند. غایت اصلی دستیابی به مراتبی از حیات طیبه است. طباطبایی حیات طیبه را زندگی متفاوتی نمی‌داند بلکه آن را زندگی روشن‌تر و قوی‌تر معرفی می‌کند (طباطبایی، ۱۳۶۳، ج. ۱۲). زندگی روشن‌تر و واجد آثار بیشتر به لحاظ ذو مراتب بودن، تعین ناپذیر است و مهم‌ترین ویژگی آن، سعی مداوم است که معنایش، اول، شناخت خود و خودسازی مداوم و سپس، تلاش برای تعاملی مؤثرتر با دیگران است. دستیابی به حیات طیبه، حیاتی آگاهانه، عقلانی و مبتنی بر آزادی است. جعفری، با اشاره به حیات معقول، حیات آگاهانه‌ای را معرفی می‌کند که انسان با تعیین کردن حد جبر و اختیار می‌تواند در راه دستیابی به هدف‌های تکاملی نسبی بکوشد و این حرکت را البته تدریجی می‌داند. حیات هدفداری که از سمت مرحله پست «احتیاج» به مرحله عالی «اتحاد» در حال حرکت است (جعفری، ۱۳۹۰). با این توضیح، به نظر می‌رسد اندیشمندان حیات طیبه یا معقول را مفهومی یکپارچه و پیوسته معرفی می‌کنند که سعی آدمی برای دستیابی به مراتبی از آن ارزشمند است.

در این پژوهش، پنج اصل به‌طور متمایز معرفی شده است که بر «بایدهای مهم» در برنامه درسی تربیت معلم تأکید شود. دیویی بیان می‌کند که تمایزی وجود ندارد، ما تمایل داریم در ذهن خود تمایز ایجاد کنیم. خود، محیط و جهان هستی را تقسیم بندی می‌کنیم؛ در حالی که در واقعیت چنین نیست. زندگی کودک یک کل یکپارچه است و او به سرعت و آسانی از موضوعی به موضوع دیگر، از نقطه‌ای به نقطه دیگر عبور می‌کند و البته این انتقال و تفکیک آگاهانه نیست. علایق فردی و اجتماعی او که در طول زندگی او پیش می‌آید، در ذهن او ترکیبی است و برای او تمام جهان سیال و روان است. محتوای آن پذیرفته می‌شود. آن، جهان شخصی کودک است که تمامیتی از زندگی خود اوست و این ما هستیم که با موضوع محوری او را به تفکیک و تقسیم بندی عادت می‌دهیم (دیویی، ۱۹۵۶).

مانند نظر دیویی، این اصول در ذهن ما تمایز یافته‌اند. اگر بخواهیم از منظر فهم یکپارچه برنامه درسی تربیت معلم با رویکرد دستیابی به مراتبی از حیات طیبه بار دیگر به این اصول یا بایدهای مهم

توجه کنیم، همه اصول در مفهوم حرکت به سوی هدفهای تکاملی نسبی (اصل تدریج و تعالی) در هم تنیده‌اند. به سخن دیگر، اصل تدریج و تعالی، وجه مشترک اصول آزادی، کسب شایستگی‌ها، سندیت و مرجعیت مربیان، رویارویی و تجربه است، ضمن آنکه برای تحقق این اصول با محور اصل تدریج و تعالی نیاز به عناصری است که ترکیب و هماهنگی مناسب آنها موفقیت برنامه درسی را تضمین کند. این عناصر در سؤال ۲ معرفی می‌شوند.

۲- ویژگی‌های عناصر الگوی برنامه درسی و ویژگی‌های الگوی سازماندهی کلان برنامه درسی تربیت معلم دوره ابتدایی چیست؟

۲-۱- تعیین ویژگی روابط عناصر^۱

از منظر یکپارچه‌نگری از طریق اصل تدریج و تعالی مرتبتی، و با توجه به هویت یکپارچه انسان و ضرورت نگاه چندبعدی به تربیت، برنامه درسی تربیت معلم باید از عناصری تشکیل شود که بتوان تحقق اصول استخراج شده با محور اصل تدریج و تعالی را تصور نمود. در این مطالعه عنصر «جو» و عنصر «حفظ، ارتقاء و بازنگری» علاوه بر عناصر رایج در برنامه‌ریزی درسی پیشنهاد می‌شود. عنصر جو از این جهت ضروری است که برنامه درسی محدود به تجارب قصد شده برنامه‌ریزان نیست. عوامل دیگری مانند برنامه درسی پنهان وجود دارند که بر رفتار افراد اثر می‌گذارند و نفوذ آن عوامل، برنامه رسمی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. اگرچه این تجارب ماهیت غیرقابل پیشبینی دارند، از طریق کنترل جو، به ویژه کیفیت روابط و مناسبات حاکم بر محیط‌های آموزشی می‌توان این پیامدها را تا حدی کنترل کرد (آیزنر، ۱۹۹۴).

به همین دلیل و با تأکید متخصصان بر ایجاد زمینه و جوی مناسب برای توسعه حرفه‌ای، جو، در این مطالعه، یک عنصر برنامه درسی در نظر گرفته شده است. جو با لوکیشن (مکان) و دن اکر متفاوت است؛ چراکه ابعاد مختلفی نظیر محیط مناسب یادگیری، آموزش، روابط اجتماعی، روابط عاطفی و احساس امنیت و تعلق، اخلاق و صلاحیت‌های علمی، در شناسایی جو بررسی می‌شوند. همچنین نظر به محوری بودن اصل تدریج و تعالی، «عنصر حفظ، ارتقاء و بازنگری» نیز به عنوان عنصر محوری این پژوهش مورد تأکید قرار می‌گیرد؛ چراکه دستیابی به هدف‌های تکاملی نسبی در مسیر دستیابی به مراتبی از حیات طیبیه متوقف شدنی نیست. همه عناصر در عنصر حفظ، ارتقا و بازنگری به هم می‌پیوندند و با توجه به تجارب معلمان مبتدی برنامه، ارزیابی مستمر و بازنگری می‌شود.

علاوه بر عنصر جو و حفظ، ارتقا و بازنگری، عناصر دیگر برنامه درسی تربیت معلم دوره ابتدایی

۱. بیان ویژگی‌های عناصر در حوصله این مقاله نمی‌گنجد. علاقه‌مندان به مطالعه ویژگی عناصر می‌توانند به اصل رساله مراجعه نمایند.

به شرح زیر است: **غایت اصلی، اهداف، محتوا، روش، نقش استاد، ارزشیابی، زمان و مکان.** در شکل ۱، مفهوم حرکت تدریجی به سوی تعالی و هدف‌های تکاملی نسبی نشان داده شده است. با توجه به اصول استخراج‌شده و نظر متخصصان، عناصر ایستا و محصور پیش‌بینی نشده‌اند. ویژگی مهم این عناصر حرکت با ویژگی انعطاف و آزادی است. انعطاف و آزادی به این معنا که این عناصر در ذات و ماهیت خویش اگر محدود و بسته نگاه داشته شوند، انتظار تربیت معلم فکور که بر اساس مبانی فلسفی، آزادی و حق انتخاب او، مهم‌ترین عامل انسان بودن اوست، محقق نخواهد شد. بنابراین، در شکل شماره ۱، الگوی پیشنهادی بر اساس نوع و ارتباط عناصر ارائه می‌شود:



شکل ۱. ویژگی‌های عناصر در الگوی پیشنهادی تربیت معلم دوره ابتدایی

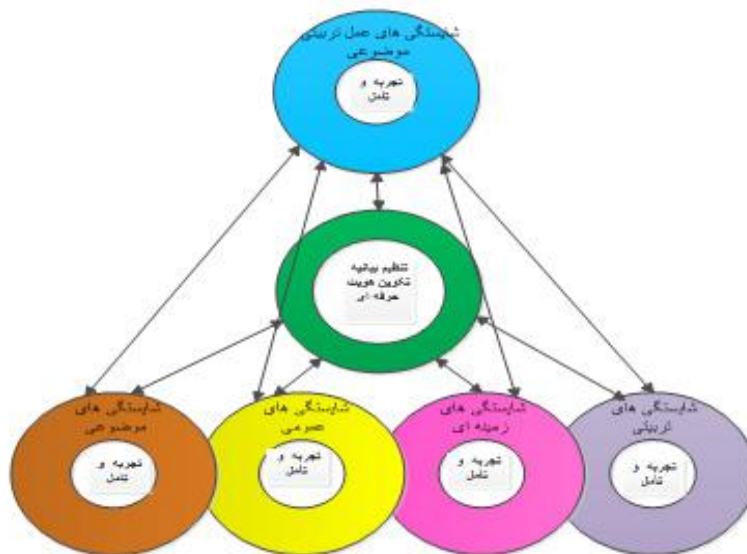
همان‌طور که در شکل ۱ مشاهده می‌شود، دستیابی به مراتبی از حیات طیبه، جهت دهنده و راهنمای برنامه است. دستیابی به مراتبی از حیات طیبه، مفهومی مداوم و تعالی‌یابنده دارد. به همین دلیل، به صورت مارپیچی نشان داده شده است و گویای آن است که ما با مفاهیمی ایستا و سقفی محدود برای فکور بودن معلم مواجه نیستیم و به تعبیر دیگر، می‌توان اصطلاح یادگیری مادام‌العمر را در تربیت معلم لحاظ کرد.

۲-۲- الگوی سازماندهی کلان برنامه درسی تربیت معلم دوره ابتدایی بر اساس شایستگی‌ها از چه ویژگی‌هایی برخوردار است؟

در این پژوهش، با توجه به اصول استخراج شده از مبانی نظری تحول بنیادین و نظر متخصصان تکوین هویت حرفه‌ای حاصل کسب شایستگی در شش حوزه شایستگی تربیتی، شایستگی عمومی، شایستگی موضوعی، شایستگی‌های زمینه‌ای، شایستگی‌های عمل تربیتی-موضوعی و علایق شخصی معرفی شده است. این شایستگی‌ها در محور تجربه و تأمل تلفیق می‌شوند و دانشجو با تنظیم بیانیه تکوین هویت حرفه‌ای خود در پایان هر سال/ترم تحصیلی با هدایت استاد راهنما (Coach)، به سمت درک یکپارچه از شایستگی‌ها بر اساس الگوی رفت و برگشت، تکوین می‌یابد. بازنگری، موجب تأمل دانشجو بر

تجربه‌هایش می‌شود. به همین دلیل، این بیانیه، قابل ویراستاری و بازنگری فرض شده است.

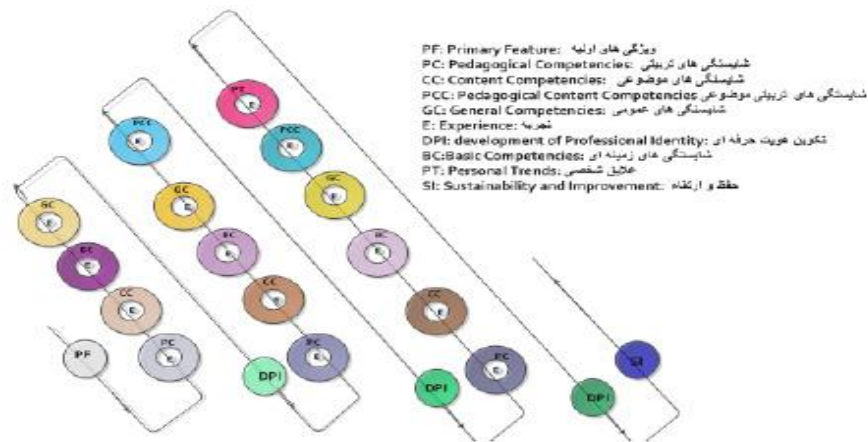
عمل تربیتی موضوعی، عملی فکورانه است که از معلم انتظار می‌رود در موقعیت تربیتی و آموزشی خاص، با سبک منحصر به فرد، از او سر بزند. شولمن بیان می‌کند، نظریه‌ها مفیدند، اما تجربیات و مطالعات موقعیت محور در ذهن می‌مانند (شولمن، ۱۹۸۶). او دانش موضوعی-تربیتی، را روشی معرفتی می‌کند که می‌توان به طور منحصر به فرد محتوا را با جنبه‌هایی از آموزش آن موضوع تلفیق نمود. شایستگی تربیتی موضوعی، زمانی در فرد متبلور می‌شود که او بتواند شکل خاص فهم و درک حرفه‌ای و سبک خاص خود را در تدریس به نمایش بگذارد (شولمن، ۱۹۸۷). از این رو، مطابق نظر شولمن (۱۹۸۶، ۱۹۸۷)، فرد باید با جنبه‌هایی از آموزش و دانش موضوعی آشنا باشد و به شناخت نسبی دست یافته باشد تا بتواند آن را در زمان مناسب تلفیق کند و هنر معلمی منحصر به فردی از خود به نمایش بگذارد. شکل شماره ۲، رابطه شایستگی‌های پیش‌بینی شده را برای تحقق شایستگی‌های عمل تربیتی-موضوعی نشان می‌دهد:



شکل ۲. رابطه شایستگی‌های تربیتی، زمینه‌ای، عمومی و موضوعی با بیانیه تکوین هویت حرفه‌ای و شایستگی عمل تربیتی موضوعی

بر اساس شکل شماره ۲، شایستگی عمل تربیتی موضوعی، تلفیقی از دانش ضمنی و آشکار و تجربه و عمل است. بنابراین، در این پژوهش، شایستگی‌های موضوعی، شایستگی‌های تربیتی و شایستگی‌های زمینه‌ای، به طور ویژه، پیش‌نیاز عمل تربیتی موضوعی در نظر گرفته شده‌اند. محور تجربه و تأمل و تکوین هویت حرفه‌ای ارتباط بین این سه شایستگی را برقرار می‌کند و توجه به نقش عاملانه دانشجو کمک می‌کند تا او زیر نظر استاد راهنما، اندیشه و مهارت‌های خود را در کلاس

واقعی درس به کار گیرد. تجربه‌های غیررسمی و کوچک آغازین، همراه با تأمل و تفکر به طور ضمنی، غیرصریح و تدریجی به کسب شایستگی عمل تربیتی موضوعی او منتهی می‌شوند. اینجا اوست که باید با تجربه کارورزی، به طور رسمی‌تر، به تلفیق همه آنچه خوانده و تجربه کرده و در بیانیه تکوین هویت حرفه‌ای خود ثبت کرده است، بپردازد. در شکل شماره ۳، الگوی سازماندهی کلان بر اساس شایستگی‌های مورد نیاز برای تربیت معلم دوره ابتدایی ارائه می‌شود:



شکل ۳. الگوی سازماندهی کلان برنامه درسی تربیت معلم دوره ابتدایی بر اساس شایستگی‌ها

همان‌طور که مشاهده می‌شود نوارهای متوالی این الگو «تعالی یابندگی» را تداعی می‌کنند. اولین حلقه الگو با ویژگی‌های ورودی شروع می‌شود. جایی که دانشجوی داوطلب معلمی انتخاب شده و واجد شرایط لازم برای ورود است و سپس چهار شایستگی مورد نظر، شامل شایستگی عمومی (GC)، شایستگی‌های تربیتی (PC)، شایستگی‌های زمینه‌ای (BC) و شایستگی‌های تخصصی (CC) در هر مرحله با محور تجربه و تأمل (E) قرار می‌گیرد. تجربه و تأمل محور شایستگی‌هاست و از طراحی و اجرای مجموعه‌ای از تجربه‌های کوچک دانشجویان که با نظر استاد راهنما با توجه به علایق دانشجویان، و نیازهای آنها آغاز می‌شود. این تجربه‌های سازماندهی شده برگرفته از مباحث نظری است که دانشجویان در طول ترم می‌خوانند. ارتباط بین نظر و عمل و ارتباط بین انواع شایستگی‌ها در این مرحله مورد توجه قرار می‌گیرد. تجربه‌ها در قالب بیانیه تدوین می‌شوند و در ترم‌های بعد، با توجه به تجربه‌های جدید و تأمل بیشتر قابل ویرایش و بازنگری هستند. این یافته‌های برآمده از تجربیات در گروه‌های کوچک، با نظر استاد راهنما مورد بحث و گفت‌وگو قرار می‌گیرد. امکان بازنگری در بیانیه‌های تدوین شده وجود دارد و ویرایش و بازنگری در بیانیه هویت حرفه‌ای نشان‌دهنده چرخه رفت و برگشت الگوی پیشنهادی است.

انتظار می‌رود همزمان با گذراندن درس‌های تخصصی دانشجو، این تجربه‌ها در قالب درس کارورزی سازمان‌یافته‌تر و رسمی‌تر مورد توجه قرار گیرد. در نوار متوالی بعدی، شایستگی‌های عمل تربیتی موضوعی (PCC) اضافه می‌شود. به این دلیل که عمل تربیتی-موضوعی حاصل تجربه و نظریه و پیوند شایستگی‌های تخصصی، تربیتی و عمومی و شایستگی‌های زمینه‌ای است و انتظار بر این است که دانشجو به نظریه شخصی حاصل از عمل در فرایند حرفه‌ای خود دست یابد و شکل خاص فهم حرفه‌ای را برای خود منحصربه‌فرد کند. بنابراین، شایستگی‌های عمومی، موضوعی، شایستگی‌های زمینه‌ای و شایستگی‌های تربیتی (با محور تجربه و تأمل)، پیش‌نیاز شایستگی‌های عمل موضوعی-تربیتی است. تکوین هویت حرفه‌ای (DPI)، نقش فراهم آوردن فهم یکپارچه از شایستگی‌ها و نیز امکان رابطه دیالکتیکی نظر و عمل را بر عهده دارد و محوری است که بر اساس آن دانشجو، شایستگی‌های کسب شده را شخصی و منحصربه‌فرد می‌کند.

تکوین هویت حرفه‌ای زیر نظر استاد راهنما تنظیم و هدایت می‌شود و به نظر می‌رسد می‌تواند نقش مهمی در تأمل و انتقال دانش ضمنی ایفا کند. در مرحله بعد برنامه (نوار متوالی بعد)، این شایستگی‌ها پررنگ‌تر می‌شوند. رنگ در این الگو، نشانه عمق و وسعت بیشتر این شایستگی‌ها به طور «تدریجی» است و همانطور که مشاهده می‌شود، رنگ شایستگی‌های زمینه‌ای از پررنگ به کم‌رنگ تغییر کرده است و این نشان‌دهنده اهمیت اولویت آموزش این مهارت‌هاست؛ چراکه این شایستگی‌ها، زمینه‌ای برای سایر شایستگی‌ها هستند. در هر مرحله، پیکان‌هایی مشاهده می‌شود. حرکت‌های پیکان‌ها به سمت بیانیه تکوین هویت حرفه‌ای و نیز از سمت بیانیه تکوین هویت حرفه‌ای به سمت شایستگی‌ها حرکت رفت و برگشت را نشان می‌دهد. مفهوم رفت و برگشت در این الگو از طریق دو محور تجربه و تأمل و نوشتن تکوین هویت حرفه‌ای زیر نظر استاد راهنما و امکان بازنگری و ویراستاری آن در نظر گرفته شده است. حفظ و ارتقا (SI)، در آخرین مرحله اضافه شده است. به این معنا که سقفی برای معلم فکور نیست و معلم مبتدی و دانشگاه در تعامل با یکدیگر از حمایت و بازنگری برنامه درسی تربیت معلم باز نمی‌مانند.

بحث و نتیجه‌گیری

یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های الگوی پیشنهادی در این پژوهش، قرار گرفتن محور تجربه و تأمل در کسب همه شایستگی‌های پیش‌بینی شده است؛ چراکه هویت حرفه‌ای معلم از تجربه و تأمل او در موقعیت‌های گوناگون تکوین می‌یابد. به نظر می‌رسد، بهترین برنامه‌ای که می‌تواند به تربیت معلم فکور و معلم تصمیم‌ساز منجر شود، طرح و برنامه‌ای است که بر اساس موقعیت‌های واقعی کلاس طراحی شود؛ تجربه‌های واقعی یا به عبارت دیگر، بالینی و تأمل در قبل، حین و بعد از آن (شون،

۱۹۸۳). در الگوی طراحی شده این پژوهش، هسته مرکزی شایستگی‌های مورد نظر برای تربیت معلم تجربه و تأمل است. انتظار یک رابطه دیالکتیکی و دو طرفه بین نظریه و واقعیت می‌تواند تفسیر گویایی برای این الگو باشد. انعطاف در برنامه‌ها، چگونگی وزن دادن به عمل یا نظر در برنامه بستگی به ضرورت و موقعیت تعیین می‌شود.

دارلینگ-هاموند و همکاران (۲۰۰۵) بیان کرده‌اند که معلمان علاوه بر نیاز به آموزش و مهارت، نیاز به تأمل دارند. علاوه بر دارلینگ-هاموند، بسیاری از پژوهشگران، در حوزه تربیت معلم به تأمل واقعی که به عمل آگاهانه منتهی می‌شود، تأکید کرده‌اند (نادلسون و همکاران، ۲۰۱۳؛ فریره، ۲۰۰۰؛ کمیس، ۱۹۸۵؛ شون، ۱۹۸۳). تأکید بر تأمل در تکوین هویت حرفه‌ای معلمان، از این نظر ارزشمند است که تصمیم‌هایی که معلم در موقعیت آموزشی اتخاذ می‌کند، ویژگی‌های انعطاف‌ناپذیری، سرعت و پیشبینی‌ناپذیری دارند، در چنین شرایط نامتعینی، تأمل، تمرین و فرایندی ذهنی معطوف به هدف یا نتیجه است و در موقعیتی ساختار نیافته یا منحصر به فرد، می‌تواند در تصمیم‌گیری به فرد کمک کند (مون، ۱۹۹۹).

به همین دلیل، یکی از رسالت‌های برنامه درسی تربیت معلم، کمک به دستیابی دانشجو-معلمان به تکوین هویت حرفه‌ای است، در این پژوهش، تکوین هویت حرفه‌ای حاصل گره خوردن کسب شایستگی معلمی در شش حوزه شایستگی (تربیتی، عمومی، موضوعی، زمینه‌ای، عمل تربیتی-موضوعی و علایق شخصی) بر تأمل مستمر دانشجو از طریق بیانیه قابل ویراستاری تکوین هویت حرفه‌ای است. اینجا نقش استاد راهنما به معنای مربی (Coach) اهمیت خود را نشان می‌دهد.

اصول استخراج شده در این پژوهش با رویکرد نگاه یکپارچه با محور اصل تدریج و تعالی مشخص شدند. چنین رویکردی نوع و سازماندهی عناصر را به شیوه‌ای متفاوت مطالبه می‌کند. به همین دلیل، علاوه بر عناصر رایج در برنامه درسی دو عنصر جو و حفظ و ارتقا و بازنگری معرفی شد. این نکته مهم است که آیا برای اجرای برنامه تربیت معلم شایستگی محور در دانشگاه فرهنگیان زمینه‌های لازم فراهم شده است؟ تحقیقات طاهری، عارفی، پرداختچی و قهرمانی (۱۳۹۲) و بوید (۲۰۱۴) نشان می‌دهد که وجود جو حمایتی در دانشگاه به عنوان عامل سازمانی بر فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان نقش مهمی دارد و با یافته معرفتی «عنصر جو» در این پژوهش هم‌خوانی دارد. این محققان بیان کرده‌اند، معلمان، جو مراکز تربیت معلم را پشتیبان و حامی ادراک نمی‌کنند.

یکی از دلایل مهم مطرح کردن عنصر حفظ، ارتقا و بازنگری در این پژوهش، تحقق اصل تدریج در تعالی یابندگی و تکوین هویت حرفه‌ای و دلیل دیگر احساس پشتیبانی و حمایت از طریق حفظ

ارتباط معلمان مبتدی با فضای دانشگاه است. شمپ، اسپارکز و تمپلین^۱ (۱۹۹۳) در تحقیقات خود به این نتیجه دست یافته‌اند که فضای جاری، دوره حرفه‌ای در دانشگاه را کم ارزش و نامطمئن می‌کند و تلاش برای اصلاح مدارس از طریق اصلاح برنامه تربیت معلم چشم انداز محدودی برای موفقیت پدید می‌آورد. بنابراین، در رویکرد تربیت معلم شایسته محور باید برای پدیده هم‌رنگی معلمان مبتدی با معلمان سنتی نیز چاره‌ای اندیشید. یکی از راه‌هایی که می‌توان آثار ناشی از هم‌رنگی با معلمان را کاهش داد، علاوه بر آموزش بر اساس رویکرد شایستگی محور در برنامه تربیت معلم، اجرای مرحله بندی شده تغییرات در آموزش معلمان سنتی است. اجرای مرحله بندی تغییرات، با ایجاد جوی امن، فاصله معلمان جدید و سنتی را در نظر می‌گیرد و آنها را نسبت به هم بیگانه و غریبه نمی‌سازد.

1. Schempp, Sparkes & Templin

منابع

- امام جمعه، محمدرضا؛ مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۵). نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه به منظور ارائه برنامه دُرسی تربیت معلم فکور. فصلنامه مطالعات برنامه دُرسی: ۱-۳۷.
- برمن، ال. ام. (۱۹۹۱). پژوهش هنجاری: ابعاد و دیدگاه‌ها. ترجمه کورش فتحی واجارگاه (۱۳۸۸). در روش شناسی مطالعات برنامه دُرسی: ویرایش ادموند سی شورت (۱۹۹۱). ترجمه مهرمحمدی و همکاران: انتشارات سمت، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- تایلر. رالف. و. (۱۹۴۹). اصول اساسی برنامه‌ریزی دُرسی و آموزشی. ترجمه علی تقی پورظهیر. تهران: نشر آگه.
- جعفری، محمدتقی (۱۳۹۰). ارکان تعلیم و تربیت. تهران: مؤسسه تدوین و نشر آثار علامه جعفری.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰). دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی (شورای عالی آموزش و پرورش).
- صادقی، علیرضا (۱۳۹۰). طراحی الگوی برنامه دُرسی چند فرهنگی تربیت معلم ابتدایی جمهوری اسلامی ایران. رساله دکتری برنامه دُرسی دانشگاه علامه طباطبایی.
- طاهری، مرتضی؛ عارفی، محبوبه؛ پرداختچی، محمدحسن و قهرمانی، محمد (۱۳۹۲). کاوش فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم: نظریه داده بنیاد. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی: سال دوازدهم. شماره ۴۵. ۱۷۶-۱۴۵.
- طباطبایی، محمدحسین (۱۳۶۴)، تفسیر المیزان، ۲۰ جلد، قم: نشر اسماعیلیان.
- فنسترمایر، جی. دی.؛ ریچاردسون، وی. (۲۰۰۰). درباره عوامل تعیین‌کننده کیفیت تدریس. در مجموعه مقالات: روش‌های تدریس پیشرفته، کار، فنسترمایر، ریچاردسون و دیگران. ترجمه هاشم فردانش (۱۳۸۵). تهران: انتشارات کویر.
- مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰). شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- مهرمحمدی، محمود؛ موسی‌پور، نعمت‌الله؛ احمدی آمنه؛ صدری، عباس؛ صادق‌زاده، علیرضا و ساکی، رضا (۱۳۹۳). طراحی کلان برنامه دُرسی تربیت معلم. تهران: دانشگاه فرهنگیان.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۹). بازشناسی مفهوم و تبیین جایگاه تخیل در برنامه‌های دُرسی و آموزش با تأکید بر دوره ابتدایی. فصلنامه مطالعات تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد. دوره ۱۱، ش ۱: ۲۰-۵.
- هولستی، ال. آر. (۱۹۶۹). تحلیل محتوا در علوم اجتماعی و انسانی. ترجمه نادر سالارزاده امیری (۱۳۸۹). تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.

Adams, S.; Bernal, E.; Cole-Jackson, M. & Martin-Hansen, L. (2015). Training Teachers to Use Educational Technologies in STEM Using Field Experience at a Community Based Organization. In D. Slykhuis & G. Marks

(eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2015* (pp. 3021-3025).

- Boyd, P. (2014). Learning Conversations: Teacher researchers evaluating dialogic strategies in early years' settings. *International Journal of Early Years Education*, 22 (4), 441-456.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Hoboken, NJ: Jossey Bass/John Wiley.
- Darling-Hammond, L.; Hammerness, K.; Grossman, P.; Rust, F. & Shulman, L. (2005). The design of teacher education programs. In L. Darling-Hammond and J. Bransford (eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 390-441). San Francisco: Jossey-Bass.
- Dewey, John [1902] (1956). The Child and the Curriculum. In *The Child and the Curriculum, The School and Society*, ed. Leonard Carmichael, 3-32. Chicago: University of Chicago Press.
- Driscoll, P.; Lambirth, A. & Roden, J. (2012). *The Primary Curriculum: A Creative Approach*. Sage.
- Eisner, E. W. (1994). *The educational Imagination: on the design and evaluation of school programs*. (3rd ed.), New Jersey: Prentice Hall.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*: 30th anniversary edition. New York: Continuum: 66
- Henson, K. T. (2010). *Curriculum planning: Integrating multiculturalism, constructivism, and education reform*. 4th ed. Long Grove, Illinois: Waveland, Press, Inc.
- Kemmis, S. (1985). Action research and the politics of reflection, in D. Boud, R. Keogh & D. Walker (eds), *Reflection: Turning experience into learning*. London: Falmer.
- Moon, J. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development*, Kogan Page, London.
- Nadelson, L. S.; Callahan, J.; Pyke, P.; Hay, A.; Dance, M. & Pfister, J. (2013).

- Teacher STEM perception and preparation: Inquiry-based STEM professional Development for Elementary Teachers. *The Journal of Educational Research*, 106:157–168.
- Schempp, P.; Sparkes, A. & Templin, T. (1993). The micropolitics of teacher induction. *American Educational Research Journal*, 30, 447-472.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4- 31.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Stevens-Smith D.; Warner, M. & Padilla M. (2014). The changing face of public education: the process of “revisioning” elementary teacher preparation programs. *Journal of Cultural Diversity*. 21: 108-11.
- Tomlinson, C. A.; Kaplan, S. N.; Renzulli, J. S.; Purcell, J.; Leppien, J. & Burns, D. (2008). *The parallel curriculum: A design to develop potential and challenge high-ability learners*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Van den Akker, J. (2010). Building bridges: How research may improve curriculum policies and classroom practices. In S. M. Stoney (ed.), *Beyond Lisbon 2010: Perspectives from research and development for education policy in Europe* (CIDREE Yearbook 2010) (pp. 175-196). Slough: NFER