

تحلیل مفهومی تربیت معلم فکور با نقدها و چالش‌های آن در دانشگاه فرهنگیان

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۸/۲۴

سید محمد سیدکلان^۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۹/۲۸

مهرداد رستمی ینگجه^۲

چکیده

پژوهش حاضر باهدف تحلیل مفهومی تربیت معلم فکور با نقدها و چالش‌های آن در دانشگاه فرهنگیان استان اردبیل انجام شده است. روش پژوهش کیفی از نوع تحلیل مفهومی با رویکرد مفهوم‌پردازی بوده است. جامعه آماری پژوهش شامل دانشجوی معلمان رشته علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ بود که بر اساس اهداف پژوهش، ۲۰ نفر از دانشجوی معلمان به روش هدفمند انتخاب و مورد مصاحبه عمیق قرار گرفتند. بر همین اساس، محققان سعی نموده‌اند تا مفهوم تربیت معلم فکور را با دیدی انتقادی و با استفاده از پژوهش‌های موجود و تجارب زیسته دانشجوی معلمان و خود زیسته محققان به ترتیب تحلیل، نقد و بررسی، برداشت و تفسیر نمایند. یافته‌ها حاکی از آن است که تربیت معلم فکور با رهنمودهایی همچون: برنامه درسی کارورزی فکورانه، طراحی فعالیت‌های یادگیری، تسلط دانشجوی معلمان به فاوا و اهتمام ویژه به تربیت هنری با موانع متعددی همراه بوده است که نیازمند راهکارهای برون‌رفت مناسب است. در نتیجه، احساس می‌گردد برنامه تربیت معلم فکور زمانی محقق خواهد شد که دانشگاه فرهنگیان به دنبال رسالت یادگیری مادام‌العمر بافهم رویکرد معلم فکور باشد.

کلیدواژه‌ها: کارورزی، معلم فکور، تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان

مقدمه

از دیرباز انتقال تجارب و آموخته‌ها به‌عنوان یکی از نیازهای اساسی بقا و توسعه زندگی بشر محسوب شده است و بر این اساس، بخش مهمی از کارکردهای اصلی نهادهای تربیتی همچون خانواده، مدرسه، نهادهای مذهبی و ... به آموزش، تربیت و انتقال میراث علمی و فرهنگی به نسل‌های بعد اختصاص یافته است (قرائتی کوپانی، ۱۳۹۵: ۱۳۰). از طرف دیگر، در کنفرانس‌های جهانی آموزش و پرورش نیز، به‌ویژه در سال‌های اخیر، آموزش، کلید عبور از قرن بیست و یکم قلمداد شده است (دانش پژوه و فرزاد، ۱۳۸۵: ۱۳۷-۱۳۸). لذا، تعلیم و تربیت یا به‌اصطلاح امروزی آموزش و پرورش، از بدو پیدایش آن همواره مورد توجه جوامع انسانی بوده و هست؛ اما اهمیت آن در قرون اخیر به‌طور فزاینده‌ای آشکار شده است (اصفهانی، ۱۳۹۰: ۲). به‌گونه‌ای که جیمز مدیسون می‌گوید: «یک حکومت مردمی بدون یک نظام آموزشی صحیح و فراگیر، مقدمه یک داستان غم‌انگیز است» (فرخ مهر، ۱۳۹۲) و به تعبیر مینچل «اگر تنها یک عرصه از عرصه‌های حیات بشری نیازمند توجه به آینده باشد، آن عرصه، عرصه آموزش و پرورش است» (بلوچ پور، میرشکاری و نجاتی، ۱۳۹۷: ۲). در نتیجه، اهمیت و چگونگی آموزش و تربیت در جهان امروز به‌عنوان یک چالش جدی محسوب می‌گردد که نیازمند تربیت معلمان کارآمد و اثربخش می‌باشد. در ایران، وزارت آموزش و پرورش مهم‌ترین نهاد تعلیم و تربیت رسمی عمومی، متولی فرآیند تعلیم و تربیت در همه ساحت‌های تعلیم و تربیت، قوام‌بخش فرهنگ عمومی و تعالی‌بخش جامعه اسلامی بر اساس نظام معیار

^۱. دکتری مدیریت آموزشی، مدرس دانشگاه فرهنگیان اردبیل (نویسنده مسئول). m.siedkalan@gmail.com

^۲. دانشجوی کارشناسی ارشد رشته تکنولوژی آموزشی دانشگاه پیام نور واحد ری. mehرداد.rostami1375@gmail.com

اسلامی، با مشارکت خانواده، نهادها و سازمان‌های دولتی و غیردولتی است (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش). بر این اساس، هدف آموزش و پرورش امروزی، فقط تعلیم دروس، انتقال میراث فرهنگی نسل‌های گذشته به نسل جدید و پرورش قوای ذهنی دانش‌آموزان نباید باشد؛ بلکه فراتر از آن‌ها، رشد و پرورش دانش‌آموزان در ابعاد جسمانی، ذهنی، عاطفی، اجتماعی و اخلاقی از اهداف اصلی نظام آموزش و پرورش محسوب می‌شود.

با توجه به این مباحث باید گفت که در جهان امروز پیشرفت و ترقی هر ملتی منوط به داشتن آموزش و پرورش قوی، منسجم و تکامل یافته است؛ که این امر میسر نخواهد شد مگر با تعلیم و تربیت صحیح و آن نیز امکان‌پذیر نیست، مگر با داشتن معلمان لایق و شایسته (منصوری نیا و خرم‌آبادی، ۱۳۹۳: ۱۲۱۳). به دلیل آنکه، معلم با توجه به نفوذ معنوی‌اش، قلب و اندیشه و رفتار دانش‌آموز را تسخیر می‌نماید. تمام رفتار معلم از کوچک‌ترین حرکات و اشارات او تا نحوه گفتار و عمل ممکن است توسط دانش‌آموزان تقلید شود. دانش‌آموز معلم را الگو و سرمشق اخلاق و رفتار خود قرار می‌دهد؛ زیرا شاگرد معلم را سرآمد افراد و والاترین شخصیت‌ها می‌داند، پس سعی می‌کند کمالات و شخصیت او را در خود تجلی دهد و همان راه را برود که او رفته است (موسوی، فتاحی، زارع بیدکی و فلاح، ۱۳۹۴: ۴)؛ بنابراین، وظیفه معلم به امر تدریس و آموزش محدود نمی‌شود بلکه معلم مسئول تربیت روح و روان و عقل و فکر شاگردان خود است و این تغییرات در متربی تحقق نمی‌پذیرد مگر اینکه معلم به تربیت متربیان خویش فکورانه بنگرد.

بر این اساس لازمه موفقیت تلاش‌های انجام‌شده در زمینه^۱ بهسازی آموزش و پرورش، توسعه حرفه‌ای و افزایش دانش و مهارت معلمان است. از این رو در دهه گذشته، کانون بحث و گفتگو پیرامون کیفیت مدارس اثربخش، هر چه بیشتر متوجه توسعه حرفه‌ای معلمان بوده است (طاهری، عارفی، پرداختچی و قهرمانی، ۱۳۹۲: ۱۵۰)؛ که کسب صلاحیت‌های لازم و ضروری برای یک معلم جزء در راستای فکور بودن معلم میسر نخواهد شد. این صلاحیت‌ها در اکثر کشورها در قالب دانشگاه مجری تربیت معلم قابل تحقق بوده است.

با این حال، با نگاهی به تحقیقات موجود در زمینه^۲ تربیت معلم، می‌توان ادعان نمود که عملکرد نظام تربیت معلم به توجه با پارادایم فکری تربیت معلم فکور در کشور ما فاقد کارایی مناسب بوده است، چراکه خروجی آموزش و پرورش از مقبولیت آن‌چنانی برخوردار نبوده است و همواره مورد نقد واقع شده است. پژوهش‌های انجام‌شده توسط مرادی (۱۳۸۹)، این مسئله را مورد تأیید قرار داده است (امانی، ۱۳۹۴: ۳۸). از این رو، در ایران به دلیل رسالت خطیر دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان تنها منبع رسمی تربیت و تأمین معلم حرفه‌ای و کارآمد، توجه خاص به تدوین برنامه، ارتقا کیفیت، استانداردسازی، بومی‌سازی و غنی‌سازی آن، ضرورت دارد (منفردی راز، سلیمان پور عمران، عباسی جوشقان و سنگ سفیدی، ۱۳۹۴: ۱۷). البته باید یادآوری نمود که تنها منبع تأمین نیروی انسانی در آموزش و پرورش از این مجرا نمی‌گذرد.

با توجه به این تغییر نگرش و تأکید به معلم فکور در قرن ۲۱ و انتظارات تربیتی و آموزشی نوین از طرف والدین و متخصصان تعلیم و تربیت، لزوم بازنگری در برنامه‌های تربیت معلم و همچنین دوره‌های بازآموزی ویژه طلب می‌شود. چنانچه گیمز (۱۹۹۹) دهه‌ی ۹۰ را دهه^۳ «تأمل در تربیت معلم» نامیده است (امانی، ۱۳۹۴: ۳۸). از منظر پژوهش‌های مختلف می‌توان به این نتیجه رسید که معلمان آن‌چنان که باید کارایی لازم را در نظام تعلیم و تربیت داشته باشند، بعد از طی دوره تربیت معلم یا مهارت‌آموزی متأسفانه ندارند. درحالی که جامعه امروز همواره در حال

تغییر و تحول است و نظام آموزشی مهم‌ترین نظام کشور است که باعث قوام و دوام و توسعه جامعه می‌گردد؛ بنابراین، برای تربیت معلمان فکور در عصر جدید که نیاز فعلی هر جامعه‌ای جهت توسعه و پیشرفت و کارایی بهتر در آینده چنین معلمانی هست کوشش شود؛ معلمان فکوری که در همه زمان‌ها بتوانند علم مورد نیاز خود را تولید کرده یا با پژوهش آن را به دست آورند و خود را برای تفکر در عین عمل قوام‌بخشند و در موقعیت‌های جدید پیش‌آمده بهترین عکس‌العمل را از خود نشان دهند.

با توجه به ملاحظات بالا، مسؤولیت و رسالت دستگاه آموزش و پرورش، بیش‌ازپیش سنگین‌تر و حساس‌تر شده و ضرورت انجام اصلاحات اساسی در ساختار، برنامه‌ها و روش‌های آموزشی و پرورشی آن اجتناب‌ناپذیر است. در این میان، ایجاد تحول در نظام تربیت‌معلم را باید پیش‌نیاز تحقق هر نوع تحول در نظام آموزشی کشور دانست؛ لذا به نظر می‌رسد که دانشگاه فرهنگیان؛ به‌عنوان تأمین‌کننده اصلی نیروی انسانی آموزش و پرورش، با انجام اصلاحات اساسی در تربیت‌معلم (در جذب اعضای هیئت‌علمی شایسته و پذیرش دانشجو معلمان علاقه‌مند به شغل معلمی نه دانشجو معلمانی با دغدغه اشتغال که علاقه به معلمی ندارند)، بتواند گام‌های اساسی در ایجاد تحولات نظام آموزشی بردارد.

طرح مسئله و ضرورت پژوهش

در آرمان‌های مطرح‌شده از طرف صاحب‌نظران برای نظام‌های تعلیم و تربیت در قرن بیست و یکم، از معلم به‌عنوان تکیه‌گاه هر تغییر و تحولی یادشده است (واحدی، کریمی، رضایی و اسماعیل‌پور، ۱۳۹۷: ۸۴). پیش از بررسی تأثیر معلم فکور در فرایند تعلیم و تربیت، بهتر است ابتدا این کلمه را به لحاظ معنا و مفهوم واکاوی کنیم و سپس به بیان ویژگی‌های معلم فکور و جایگاه آن در جوامع امروز بپردازیم.

باینکه واژه معلم در لغت‌نامه دهخدا نشان راه، آموزاننده، آگاه‌کننده و در فرهنگ فارسی معین آموزنده، تعلیم‌دهنده و در فرهنگ فارسی عمید آموزگار، تعلیم‌دهنده، آموزاننده تعریف‌شده و مترادف با واژه‌های استاد، دبیر، مدرس، مربی، اتابک و پروراننده معرفی گردیده است معنای اصطلاحی آن در بسیاری از متون با توجه به موقعیت کشورها متفاوت دیده شده است. برای مثال؛ سقراط معلم را وجدان عصر خویش می‌داند و وظیفه‌ی اصلی او را بیدار کردن روح شاگرد و آگاه ساختن او می‌شمارد (منصوری نیا و خرم‌آبادی، ۱۳۹۳: ۱۲۱۴).

با گذر از تعاریف مفاهیم موجود، تعلیم و تربیت از کارکردهای بسیار مهم و متنوعی برخوردار است که در جهت به بار نشستن این کارکردها عوامل متعددی دخالت دارند، یکی از مهم‌ترین آن‌ها که به‌عنوان مجری نهایی برنامه‌های تربیتی که به ایفای نقش می‌پردازد، معلم است. معلم در مرکز فرایند آموزش و پرورش قرار دارد و با تأکید یا چشم‌پوشی خود بر اهمیت مطلبی می‌افزاید یا آن را نادیده می‌گیرد (اصفهانی، ۱۳۹۰: ۲) و موفقیت هر نظام آموزشی در حدی تعیین‌کننده‌ای به دانش و مهارت‌های حرفه‌ای معلم بستگی دارد. چراکه معلم مهم‌ترین عنصر نظام آموزشی در فرایند یاددهی - یادگیری و معمار اصلی نظام آموزش و پرورش است (دانش‌پژوه و فرزاد، ۱۳۸۵: ۱۳۸) و شایستگی هر نظام آموزشی، به‌اندازه‌ی شایستگی معلمان آن نظام و کیفیت نظام آموزشی به کیفیت معلمان آن جامعه وابسته است (جمشیدی توانا و امام‌جمعه، ۱۳۹۵: ۲) که این تأکیدات در ضمیر معلم، در قالب

معلم فکور است که تبلور پیدا خواهد کرد. با وجود این، باید دید که معلم فکور چه ویژگی‌های دارد و در مبانی نظری و عملی چگونه دیده شده است.

معلم فکور، معلمی تعریف شده است بی تعصب، پویا، انعطاف‌پذیر، نوآور، خلاق، پرسشگر، به آرا و نظریات دیگران احترام می‌گذارد، به توانایی خود اعتماد دارد، نسبت به آنچه در کلاس و اجتماع وسیع‌تر اتفاق می‌افتد حساس است، آموزش، برنامه درسی و دانش‌آموزان را به هم پیوند می‌دهد و ... در کل معلم فکور معلمی کارآمد و اثربخش است (مرادی و سیدکلان، ۱۳۹۴: ۵۳)؛ بنابراین، با این ویژگی‌ها معلم نباید خود را به یک شیوه محدود نماید بلکه باید دارای تفکر همه‌جانبه نگر باشد. معلمان اثربخش یا فکور، کارهایشان به‌خوبی سازمان‌یافته و آماده است؛ یعنی از وقت خود و زمان خود به‌خوبی استفاده می‌کنند و می‌کوشند تا برنامه خود را از قبل تنظیم کنند، برای تغییر دادن موضوع بحث و گفتگو از لحظه‌ها استفاده می‌کنند، یعنی در کلاس فعالیت‌های متنوعی را باعث می‌شوند و هر حادثه یادگیری مقدمه و بهانه‌ای برای حادثه یادگیری دیگر می‌شود. این‌گونه معلمان از برنامه با جدول یادگیری سریع استفاده مناسب می‌کنند، یعنی، کلاس را به‌صورت زنده و شاد و فعال اداره می‌کنند (محمودی، ۱۳۸۶: ۸۶). با وجود فهم از چنین ویژگی‌هایی، بر اساس واقعیت‌های موجود، معلم در هر نظام آموزشی یکی از عوامل اصلی و تعیین‌کننده در موفقیت یا شکست برنامه‌های آموزشی و درسی بوده است و برای درک این ضرورت، مراکز تربیت معلم در چند قرن اخیر در کشورهای مختلف باهدف تأمین نیروی انسانی موردنیاز آموزش و پرورش تأسیس شده‌اند. از نظر تاریخی، کشیش فرانسوی ژان باتیست دولاسال، اولین کسی است که به نقش تربیت معلم در بهبود آموزش پی برده و مرکز تربیت معلم را تأسیس کرده است (زندوانیان نائینی، ۱۳۸۵: ۱۳۸). سابقه تأسیس مراکز تربیت معلم در ایران هم به وزارت نصر الدوله در سال ۱۳۰۷ (ه.ش) برمی‌گردد که تأسیس دارالمعلمین و دارلمعلمات توسط مجلس تصویب شده است (زندوانیان نائینی، ۱۳۸۵: ۱۳۸) و از آن زمان به بعد برای تربیت معلم مراکز متعددی با عناوین گوناگون از جمله دانشسرای مقدماتی، دانشسرای عالی، مراکز تربیت معلم، دانشگاه پیامبر اعظم (ص) و دانشگاه تربیت دبیر رجایی با حفظ موجودیت قبلی و درنهایت، دانشگاه فرهنگیان تأسیس شده‌اند که اصطلاحی که هم‌اکنون در کشور ما از آن برای این مجموعه بهره گرفته می‌شود دانشگاه فرهنگیان می‌باشد.

گفتنی است که هر یک از جوامع با توجه به شرایط فرهنگی و اجتماعی مختلف خود، سیاست‌های خاصی را در آماده‌سازی معلمان برای ورود به عرصه تدریس و عمل، اعمال می‌کنند. به‌زعم رینگر شیوه تربیت معلم و پیشینه تاریخی برنامه درسی در نظام آموزشی هر کشوری، متأثر از رخدادهای و نیروهای اجتماعی مؤثر در آن کشور است (عطاران، موسی پور، عطاران و حسینی خواه، ۱۳۹۶: ۸۶). در ایران نیز با توجه به سیر تاریخی تربیت معلم، مراکز تربیت معلم باوجود جایگاه والای آن پیشینه صدساله را طی کرده است که در طول این دوران گاهی تعطیل، گاهی ادغام و درنهایت احیاء شده‌اند. به‌گونه‌ای که حضرت آیت‌الله خامنه‌ای، مقام معظم رهبری، در بیان اهمیت این مجموعه می‌فرماید:

«دانشگاه فرهنگیان خیلی مهم است، همه فرایندهایی که منتهی می‌شود به جذب معلم برای

تدریس و برای تعلیم و تربیت بایستی سالم و با معیار اسلامی و انقلاب سنجیده بشود، اگر این

کار را کردیم نتیجه همان چیزی خواهد بود که شما هم می‌خواهید، هم مورد رضای خدا خواهد

بود، هم برای آینده کشور، همان طور که عرض کردم مولد یک نسل با عظمت و امیدبخش خواهد بود، اگر این رعایت‌ها نشود، نه» (خامنه‌ای، ۱۳۹۵: ۴۱).

بنابراین به سادگی می‌توان دریافت که آماده‌سازی و مجهز نمودن دانشجو معلمان به مهارت‌های حرفه‌ای، قبل از ورود به کلاس درس، اصلی‌ترین وظیفه‌ی مراکز تربیت‌معلم و سازمان‌هایی است که به انجای مختلف، معلم تربیت می‌کنند یا دوره‌های آموزش حین خدمت برای معلمان ترتیب می‌دهند (جمشیدی توانا و امام‌جمعه، ۱۳۹۵: ۲). لذا با وجود تأکیدات سند تحول بنیادین و منویات مقام معظم رهبری در خصوص تربیت معلمان تراز جمهوری اسلامی، از دیدگاه مهرمحمدی (۱۳۹۲: ۵) پژوهش‌های پیشین هنوز نتوانسته‌اند به روشنی نشان دهند که کدام برنامه درسی تربیت‌معلم و با کدام ساختار از اثربخشی بیشتری برخوردار بوده است و قادر است معلمان توانمندتر و موفق‌تری را به کلاس‌های درس گسیل نماید. چراکه، اخیراً دانشگاه فرهنگیان با توجه به تأکیدات زیاد بر تربیت معلم فکور و ملاحظات آینده‌نگران‌کننده تربیت‌معلم، ملزم به تدوین برنامه راهبردی به منظور تربیت معلمان کارآمد را به عنوان یکی از چالش‌های جدی خویش قرار داده است؛ بنابراین، در پژوهش حاضر محققان به دنبال آن هستند تا به فهم درستی از مفهوم تربیت معلمان فکور در دانشگاه فرهنگیان با نقدها و چالش‌های آن در گسترده نظری و تجربی دست یابند. با این اهداف، عرصه را در این خصوص برای سیاست‌گذاری و عمل مدیران دانشگاه و نیز نظر ورزی برای اندیشمندان فراهم سازند.

چهارچوب تئوریک و پیشینه پژوهش

از دهه‌های گذشته واژه‌هایی مانند تأمل، معلم فکور، کارگزار فکور، تأمل پس از عمل و تأمل در حین عمل توسط پژوهشگرانی مانند شون و دیویی وارد عرصه تربیت‌معلم شده است، این واژه‌ها، تحولی عمیقی در این حوزه ایجاد کرده‌اند، به طوری که می‌توانند الگوی خوبی برای تربیت‌معلم در عصر فعلی ما باشند (امانی، ۱۳۹۴: ۳۹). چراکه، لزوم توجه به اصلاح نظام تربیت‌معلم و اتخاذ تدابیر منطقی برای بهبود تربیت حرفه‌ای معلمان، توجه بیش‌ازپیش به رویکرد فکورانه در تربیت‌معلم را ضروری می‌سازد.

علاوه بر این واژه جامع‌نگر بر معلم، تدریس فکورانه به فرآیندی اشاره دارد که طی آن معلمان اندیشه و اعمالشان را در معرض نقد قرار می‌دهند. در زمان‌های اخیر رویکردهای زیادی در تربیت‌معلم به وجود آمده است که هدف آن‌ها پرورش معلمان فکوری بوده است که تمایل داشته باشند در مورد آنچه تدریس می‌کنند، تصمیمات هوشمندانه‌ای بگیرند (منفردی راز و همکاران، ۱۳۹۴: ۱۸). ریشه این بحث نیز به اندیشه‌های دیویی برمی‌گردد که تفکر تأملی را در برابر تفکر عادی شده قرار داده است. از آن زمان تاکنون بسیاری از رویکردهای فکورانه که در تربیت معلم مطرح شده است، از دیویی تأثیر پذیرفته‌اند. از نظر او تفکر فکورانه در ماهیت حل مسئله می‌باشد که از شک و ابهام آغاز می‌شود و بر اساس دانش پیشین و مشاهده‌ی فعلی، پیشنهادها یا راه‌حل‌هایی ارائه می‌دهد که به تجربه‌ی مستقیم در موقعیت و آزمایش راه‌حل‌ها منجر می‌شود تا فرد به راه‌حلی عاقلانه و رضایت‌مندانه نائل شود (امام‌جمعه و مهرمحمدی ۱۳۸۵: ۳۳). در نظریه شون نیز مؤلفه پیچیده عمل فکورانه شامل دانش در عمل، تأمل در حین عمل و گفتگوی فکورانه با موقعیت است. شون بین تأمل در حین عمل و تأمل پس از عمل تمایز قائل شده است (امانی، ۱۳۹۴: ۴۲). باید گفت که تأمل اغلب وقتی آغاز می‌شود که پس از اتفاقی غیرمنتظره یا غیرعادی درنگ می‌کنید تا به «آنچه گذشته» فکر کنید. آن اتفاق واقعه یا رویداد یا در ذهنتان از نو تکرار یا مرور می‌کنید و

بافکر کردن بیشتر درباره آن تبدیل توالی رویدادهای زمانی به یک سری افکار پرسش‌گرانه «چه اتفاقی افتاده؟»، «چه وقت؟»، «چگونه؟»، آغاز می‌شود، این افکار ابتدایی بدون هدف و صرفاً غرق شدن در افکار پوچ می‌باشد، آن‌ها وقتی هدفمندتر و سازنده‌تر می‌شوند که تفکر به سمت بررسی دقیق سؤالاتی نظیر: «چرا این اتفاقات این‌گونه رخ داد؟»، «چگونه می‌توانم به گونه‌ای متفاوت رفتار کنم یا کارها را انجام دهم؟» هدایت شود، سؤالاتی نظیر «آیا کنش الف بهتر از ب در آغاز درس نبود؟»، شمارا به افکاری در نحوه بهبود موفقیت‌هایی خاص هدایت می‌کند. تأمل مصممانه، به‌منظور بهبود چیزی مستلزم تلاش پیگیر و تفکر متمرکز بر مسئله‌ای خاص یا علاقه‌مندی به بالندگی خود در مقام معلم است (آل‌حسینی، ۱۳۹۵: ۲). به‌طورکلی در خصوص تأمل می‌توان گفت که وقتی عملکرد فی‌البداهه، به چیزی بیش از نتایج مورد انتظار منجر نمی‌شود، ما به تفکر درباره آن تمایل نداریم، اما وقتی که عملکرد فی‌البداهه به نتایج غیرمنتظره و ناخواسته منجر می‌شود، ما ممکن است به‌وسیله‌ی تأمل در عمل پاسخ دهیم. در فرایندهای این‌چنینی تأمل تمایل دارد که به‌صورت تعاملی بر روی پیامدهای عمل، خودِ عمل و دانشِ شهودی مستتر در عمل، تمرکز نماید. در فرایند تأمل، فرد در موقعیت است و از ادراکات و ارزش‌گذاری‌هایش در مورد موقعیت تأثیر می‌پذیرد و در همان حال موقعیت را به‌وسیله‌ی فکر و عمل تغییر می‌دهد و به گفته‌ی دیویی که؛ «شرایط، محیطی جدید ایجاد می‌کند که مسائل جدید موجب شوند.» درک شود (امام‌جمعه و مهرمحمدی، ۱۳۸۵: ۳۴). بنابراین، دو بعد تأمل یعنی تأمل در حین عمل و تأمل پس از عمل می‌تواند در ایجاد معلمانی فکور در تربیت معلم بسیار مؤثر واقع شوند و سبب رشد معلمانی در کشور شود که به‌طوری‌که نگرانی و تمرکز آن‌ها هر چه بیشتر به سمت یادگیری و فهم دانش‌آموزان پیش برود (امانی، ۱۳۹۴: ۴۵) و این سبب، نیازمند سیاست‌گذاری درست در عرصه تربیت معلم است که دانشگاه فرهنگیان در این عرصه وارد عمل شده است.

دیویی می‌گوید: «ما به‌اندازه‌ای که از تأمل در تجاربمان یاد می‌گیریم، از ارتقاء و افزایش تجارب خود یاد نمی‌گیریم» (جمشیدی توانا و امام‌جمعه، ۱۳۹۵: ۵). تأملی بودن مستلزم تفکر فعال درباره کنش‌ها و پیامدهای آن است (آل‌حسینی، ۱۳۹۵: ۶) و تأمل در تدریس یا تدریس فکورانه به فرآیندی اشاره دارد که طی آن معلمان اندیشه‌ها، باورها و اعمالشان را در معرض نقد و تحلیل قرار می‌دهند. باوجوداین مفهوم، تدریس فکورانه به‌روشنی تعریف‌نشده و کثرت دیدگاه‌هایی که در این حوزه وجود دارد تا اندازه‌ای باعث ابهام در برنامه‌های تربیت معلم شده است (امانی، ۱۳۹۴: ۴۰). علاوه بر دیدگاه دیوئی، معلم فکور موردنظر شفلر کسی است که در کنار ویژگی‌های لازم دیگر، درک فلسفی درستی از علم دارد. این درک فلسفی، چیزی نیست که با نگاه تنگ‌نظرانه و محدودی که در آموزش رایج نسبت به علم وجود دارد حاصل شود. لازمه به وجود آمدن چنین درک و بصیرتی در معلمان این است که آموزش‌هایی «درباره علم» به برنامه درسی آن‌ها اضافه شود (غفاری، ۱۳۹۵: ۸). به‌طورکلی می‌توان اظهار نمود که معلم متفکر نیازمند سه ویژگی است تا فکور شود: «گشوده ذهنی» نسبت به ایده‌ها و اندیشه‌های جدید، «گشاده قلبی» و «مسئولیت» (آل‌حسینی، ۱۳۹۵: ۷). باوجوداین، اندیشمندان دیگری نیز نظرات مختلفی در این خصوص نسبت به ویژگی‌های معلمان فکور قایل بوده‌اند. مجد فر (۱۳۸۱) در بررسی ویژگی‌های معلمان فکور بر اساس نظریه فراشناخت شش ویژگی را برای معلمان فکور لازم شمرده است که عبارت‌اند از:

- معلمان فکور آموزش خود را با شناخت دانش آموز آغاز می‌کنند و با هر دانش‌آموز به گفتگو می‌پردازند و او را تشویق می‌کنند تا هدف‌های چالش‌برانگیز و تکالیف آموزشی مناسب برگزینند.

- دانش‌آموزان را تشویق به طرح پرسش برای تقویت خود ارزشیابی در آن‌ها می‌کند.
- نحوه شکل‌گیری تفکر در یادگیرنده برای آنان بسیار مهم‌تر از حل مسئله است.
- معلمان فکور خود یادگیرنده‌اند و جلسه خود ارزشیابی تشکیل می‌دهند (به نقل از امانی، ۱۳۹۴: ۴۶).

از نظر کورتاگن و ووبلز (۱۹۹۵) نیز دانشجو معلمان فکور افرادی هستند که: قادرند که موقعیت‌ها و مسائل را سازمان‌دهی کنند. هنگام ارزیابی تجاربشان از رویکرد پژوهشگران استفاده می‌کنند. دقیقاً می‌دانند چه چیزی را باید بیاموزند. تجارب و تعاملات را به خوبی می‌توانند توصیف و تحلیل نمایند و در نهایت، احساس اطمینان و خود کارآمدی بالایی دارند (به نقل از امانی، ۱۳۹۴: ۴۸-۴۹). اما اگر قرار باشد که معلمانی فکور با این ویژگی‌ها را داشته باشیم، چنین شرایطی برای آموزش و پرورش کشور الزامات و ضرورت‌های تازه‌ای را مطرح می‌سازد و رسالت نوینی را فرا روی نظام تربیت‌معلم ترسیم می‌کند. به‌طور کلی می‌توان اظهار نمود که معلم فکور نیازمند ویژگی‌هایی است که بنیان فکری او تأمل باشد. چراکه تا معلم فکورانه نیندیشد نمی‌تواند تأملی را نسبت به آنچه در لابلای تدریس وی اتفاق می‌افتد داشته باشد. با توجه بر ملاحظات تئوریک بالایی، در اینجا به پیشینه عملی پژوهش در سال‌های اخیر می‌پردازیم:

قاسمی، موسی پور، حاجی حسین نژاد و حسینی خواه (۱۳۹۷) در پژوهشی تحت عنوان "طراحی الگوی برنامه درسی تربیت استاد تربیت‌معلم مبتنی بر شایستگی عمل فکورانه" پس از تحلیل گزاره‌های مستخرج از مبانی تعلیم و تربیت، مضامین «چندبعدی‌نگری، جامعیت و تعمق، توسعه خرد و فراشناخت و یادگیری تجربی و عمل در موقعیت» استخراج شد. در راستای رسیدن به چنین ویژگی‌های کلیدی در اساتید تربیت‌معلم، «رسیدن به خبرگی، کشف روش‌های جدید باتجربه مستقیم، ایجاد رغبت و انگیزه یادگیری، ارتقا قابلیت‌های شخصی و گروهی» موجب تحقق اهداف و «بسط مفاهیم آموزشی و اصول تعلیم و تربیت، تمایل به نشر دانش و تجربه معلمی، ساخت دانش جدید و همسویی با علوم انسانی و اخلاق» موجب تحقق دانش نظری و «ایجاد توانایی‌های فردی در کنار همکاری‌های گروهی، عضویت در تشکلهای نامتجانس، تحلیل موقعیت تربیتی و بسط تفکر در عمل» موجب تحقق دانش عملی و «ارزشیابی برای یادگیری بجای ارزشیابی از یادگیری، بازخورد از ارزشیابی، نگاه به چند جوابی بودن مسائل برنامه درسی و ارزشیابی متمرکز بر موقعیت و بر پایه مبانی اخلاقی و ارزشی» موجب تحقق روش ارزشیابی خواهد شد.

رفیعی، مرادی کدوی، ریحانپور و عسکری فرد جهومی (۱۳۹۶) در یک بررسی تحت عنوان "کارورزی در دانشگاه فرهنگیان و نقش آن در تربیت معلمان فکور و توانمند" برنامه‌ی کارورزی، به‌عنوان قلب فعالیت‌های دانشگاه فرهنگیان، در هر چهار مرحله، فرصت‌ها و فعالیت‌های خوب و ویژه‌ای را برای تربیت معلمان فکور، کارآمد، توانمند و پیشرو در آموزش و پرورش تدوین نموده و در اختیار قرار داده است.

جمشیدی توانا و امام‌جمعه (۱۳۹۵) در پژوهشی دیگر با عنوان "بررسی تأثیر کارورزی فکورانه در برنامه درسی تربیت‌معلم بر رشد شایستگی‌های دانشجو معلمان" پی بردند که میزان شایستگی حرفه‌ای دانشجو معلمان که با برنامه درسی کارورزی فکورانه آموزش دیدند نسبت به گروهی که با روش سنتی کارورزی را آموزش دیدند؛ بیشتر بوده است.

در پژوهشی دیگر غفار زاده، خزامی و شوستری (۱۳۹۵) با بررسی " رویکرد معلم فکور در یادگیری مادام‌العمر " پس از تبیین یادگیری مادام‌العمر به بررسی ویژگی‌های معلم فکور در دو بعد نظری و عملی پرداختند. در حیطه نظری دارا بودن خصوصیات همچون نگرش فلسفی، ذهنیت فلسفی و دانش فراشناخت و در بعد عملی استفاده از تفکر انتقادی، روحیه پرسشگری و مهارت‌های پژوهشی مانند تأمل فکورانه، اقدام در عمل و درس پژوهی، معلم را به کارگزاری فکور مبدل خواهد نمود.

داداشی مقدم و سلیمان پور عمران (۱۳۹۵) در پژوهشی دیگر با عنوان "کیفیت‌بخشی کلاس درس معلم فکور از طریق کاربرست نظریه‌های یادگیری" به این نتیجه رسیدند که رویکرد یاددهی - یادگیری مکاتب موردبررسی (رفتارگرایی، شناخت‌گرایی و ساخت‌گرایی) از نظر توالی فعالیت معلم و شاگرد، نقش آن‌ها و نحوه‌ی ارتباط معلم و شاگرد در فرآیند آموزش با یکدیگر متفاوت است، لذا نمی‌توان یک رویکرد خاص را برای تحقق کلیه اهداف آموزشی مؤثر دانست و از آنجایی که به‌کارگیری این نظریه‌ها سبب کیفیت‌بخشی تدریس معلمان فکور می‌شود لذا آشنایی معلمان با اصول کاربردی هر یک از نظریه‌های یادگیری ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است.

محمد آقایی (۱۳۹۵) نیز در پژوهشی با عنوان "معلم فکور و اقدام پژوهی: پیوند عمل آموزشی با نظریه‌ی زنده" به این نتیجه رسید که در قلمرو روش‌شناختی، اقدام پژوهی می‌تواند به‌عنوان یک استثنا در میان روش‌های پژوهش در حوزه‌ی علوم انسانی و به‌ویژه علوم تربیتی، خاستگاه نظریه‌پردازی تربیتی معلم فکور و متعاقب آن، پیوند عمل تربیتی او با نتایج برآمده از این نظریه‌پردازی واقع شود.

مهدوی هزاوه ملکی، مهرمحمدی و عباس پور (۱۳۹۵) در یک بررسی تحت عنوان "حیات طیبه، چشم‌اندازی برای تربیت کودکان: ارائه چارچوب مفهومی برای تبیین ویژگی‌های معلم دوره ابتدایی" ویژگی‌های معلم دوره ابتدایی را با سه ویژگی اصلی، معلم عامل و الگوی اخلاقی، معلم مسئول و مراقب و معلم متخصص و با محور معلم فکور تبیین کردند؛ که در خصوص تربیت معلم فکور آمده است که: تربیت فکورانه معلم را شاید بتوان تعبیری از اختیار و آگاهی معلم (دانشجو معلم) در ساخت هویت خود تعریف کرد.

پژوهش بدری گرگری، فتحی آذر، حسینی نسب و مقدم (۱۳۸۹) با عنوان "تأثیر بازاندیشی در عمل بر تفکر انتقادی دانشجو- معلمان مراکز تربیت معلم تبریز" نشان داد که روش بازاندیشی در عمل موجب رشد مهارت تفکر انتقادی (استنتاج قیاسی) و گرایش تفکر انتقادی (کنجکاوی ذهنی، عمل منظم و پختگی در قضاوت) دانشجو معلمان می‌شود. بین دانشجو معلمان دختر و پسر از نظر تأثیر بازاندیشی بر تفکر انتقادی تفاوتی وجود نداشت.

امام‌جمعه و مهرمحمدی (۱۳۸۵) در یک پژوهشی تحت عنوان "نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه به‌منظور ارائه برنامه درسی تربیت فکور" در مورد یکی از تازه‌ترین نظریه‌های مطرح‌شده در تربیت معلم یعنی «تربیت معلم فکور» با بررسی نظریه‌ها و رویکردهای متنوعی که در این زمینه وجود دارد، تبیین تازه‌ای از آن ارائه داده‌اند. این پژوهش با تأکید بر جایگاه ارزنده هنر و کارورزی فکورانه در پرورش این قابلیت‌ها، رویکردی به‌عنوان مبنای برنامه درسی تربیت معلم فکور ارائه نموده است که اضلاع چارچوب نظری آن را؛ تربیت هنری؛ کارورزی فکورانه؛ روان‌شناسی وجودگرائی ادراکی؛ و رویکرد یاددهی - یادگیری ساخت و ساز گرایی تشکیل می‌دهند.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش باهدف تحلیل مفهومی تربیت‌معلم فکور با نقدها و چالش‌های آن در دانشگاه فرهنگیان انجام شده است. روش پژوهش کیفی از نوع تحلیل مفهومی بوده است. در حیطه‌ی این نوع از پژوهش، مفهوم‌پردازی پژوهشی است که برای ابداع یا تکوین یک مفهوم یا ساختار مفهومی و دفاع از آن طراحی می‌شود (شورت، ۱۳۹۲: ۴۳ و ۵۴). بنابراین بخشی از هر نوع مفهوم‌پردازی عبارت است از وظیفه طرح‌ریزی در کشف معناهایی که افراد مختلف به مفهوم یا مجموعه‌ای از مفاهیم می‌دهند که قرار است مفهوم موردنظر ما آن‌ها را تغییر شکل دهد یا جایگزین آن‌ها شود. بر همین اساس، محققان سعی نموده‌اند تا شیوه‌های تربیت‌معلم فکور را با دیدی تحلیل مفهومی همراه با تفکر انتقادی و با استفاده از پژوهش‌های موجود در این زمینه و ایده‌ها و افکار دانشجو معلمان و نظرات خود محققان به ترتیب تحلیل، نقد و بررسی، برداشت و تفسیر نمایند.

جامعه آماری این پژوهش شامل دانشجو معلمان رشته علوم تربیتی (گرایش آموزش ابتدایی) دانشگاه فرهنگیان اردبیل که در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ مشغول تحصیل بودند، می‌باشد. تعداد حجم نمونه ۲۰ نفر از دانشجو معلمان پسر بوده که به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شده‌اند، دلیل انتخاب نمونه‌های موردنظر، تجارب زیسته آن‌ها در این حوزه مفهومی بوده است. حد کفایت نمونه نیز اشباع نظری و اطلاعاتی بود که با تجارب زیسته خود محققان کامل شد. ابزار اندازه‌گیری پژوهش از نوع تکنیک مصاحبه عمیق بود که پرسش‌ها تحت پروتکل از قبل تعیین شد، اما در طول فرایند مصاحبه سؤالات مصاحبه تکمیل‌تر و عمیق‌تر شد. برای روایی و اعتبار پژوهش نیز از نظر متخصصان و خود مصاحبه‌شوندگان کمک گرفته شد که نتایج مورد تایید آن‌ها بود.

یافته‌ها

بر اساس یافته‌های استخراج‌شده بر مبنای تحلیل و تفسیر مفهوم تربیت‌معلم فکور از مصاحبه‌های انجام‌شده و همچنین نظرات انتقادی محققان چهار رهنمود خاص و هشت مانع پیش‌روی تربیت‌معلم فکور قابل طرح بود که در ذیل بدان می‌پردازیم:

رهنمودهای اجرای موفق تربیت‌معلم فکور

۱. برنامه‌دستی کارورزی فکورانه

در فرایند کارورزی دانشجو معلمان ضمن گذر فعال و مراقبت‌شده از این مراحل، باید بتوانند دانش‌های نظری و اندوخته‌های آموزشی خود را با اطمینان به شیوه‌ای خلاقانه در میان عمل کلاس درس و آموزشگاه مورد استفاده و آزمون قرار دهند (احمدی و همکاران، ۱۳۹۴: ۲۲-۲۳). دانشجو معلمان از ظرافت و دشواری حرفه معلمی آگاه می‌شوند. به مشکلات تدریس و تربیت دانش‌آموزان واقف شده و در مدرسه یا دانشکده و مرکز با مدرسان و استادان خود در میان می‌گذارند و از راهنمایی‌های علمی و عملی آنان بهره‌مند می‌شوند (جمشیدی توانا و امام‌جمعه، ۱۳۹۵: ۷-۶). با این تفاسیر، می‌توان به این حقیقت پی برد که کارورزی فکورانه بهترین زمینه برای پرورش معلم فکور است؛ چراکه اجرای این برنامه از ابتدا عاری از مشکل نبوده و در اثر گذشت زمان و مشاهده نتایج تأثیرات آن بر روی منابع انسانی، به‌مرورزمان بهبود و توسعه‌یافته است و هم‌اکنون نیز جای توسعه در آن باقی است. بر اساس مصاحبه‌های انجام‌گرفته از دانشجو معلمان، کارورزی با همه مزیت‌هایی که برای آن ذکر شد،

در سیستم دانشگاه فرهنگیان مشکلات اجرایی متعددی را سپری می‌کند که اظهار نظر دانشجوی معلمان در این خصوص، می‌تواند در فهم مشکلات و نیز ترمیم اجرای آن مؤثر واقع شود.

دانشجو معلمی در این خصوص اذعان داشته است: «با انتشار نمونه‌های آماده گزارش کارورزی در فضای اینترنت (سایت‌ها، وبلاگ‌ها و کانال‌های مجازی) به صورت رایگان یا پولی که هر ساله نیز با فارغ‌التحصیل شدن دانشجوی معلمان بر تعداد این گزارش‌ها اضافه می‌شود، برخی دانشجوی معلمان به جای واداشتن خود به روایت نگاری و گزارش‌نویسی و در نهایت تفکر، اقدام به کپی برداری از محتویات این گزارش‌ها آماده می‌نمایند و در عمل روی بخش‌های گزارش کارورزی که بر محور تفکر و بازانندیشی استوار هست، مهارت خاصی کسب نمی‌نمایند».

دانشجو معلم دیگری بیان می‌دارد: «عدم بررسی منابع موجود در اینترنت توسط اساتید و ارائه نمره یکسان به یک گزارش اصیل نوشته شده توسط دانشجو و یک گزارش کپی شده از اینترنت، به مرور در گذر از ترم‌های تحصیلی به ترم‌های جدید که دانشجویان با کارورزی‌های ۲ و ۳ و ۴ مواجه می‌شوند، باعث شده است که برخی دیگر از دانشجویان نیز به کپی برداری روی آورند؛ چراکه نوشتن هر یک از بخش‌های گزارش کارورزی شاید چندین ساعت طول بکشد، ولی کپی و ویرایش آن مدت بسیار کمتری در حد چند دقیقه می‌گیرد و در عمل هم اساتید به هر دو گزارش نمره یکسانی می‌دهند».

گذر در فضای مجازی و تبادل نظر صمیمی با سایر دانشجوی معلمان خارج از جامعه نمونه یادشده مقاله نیز، بر همین گفته‌ها مهر اثباتی می‌زند و حتی مدل دیگری نیز بر این روش می‌افزاید و آن‌هم تبادل گزارش بین دانشجویانی است که واحدهای کارورزی را سپری کرده‌اند با دانشجوی معلمان دیگر که در حال سپری کارورزی هستند. البته وجود این منابع (فایل‌های آماده اینترنتی و ...) را نمی‌توان دلیل کپی برداری دانست چراکه وجود آن‌ها بهتر از نبود آن است تا دانشجویان به بررسی آن‌ها بپردازند و تأمل کرده و نتایجی از آن‌ها دریافت نموده و در فرایند اجرای خود به کارگیرند؛ اما متأسفانه به دلیل ضعف مطالعه اساتید در این زمینه و ناتوانی آنان در شناخت گزارش‌های کپی، عدم حضور مستمر در کارورزی و برگزاری کلاس‌های رفع اشکال و نقد و بررسی گروهی و فردی در محیط مدرسه (توضیح ندادن کامل فرایند، توضیح ندادن اهداف کارورزی فکورانه، عدم ایجاد انگیزه در آنان برای خودکارآمدی در جریان کارورزی)، سبب آن گردیده که یک عده از دانشجوی معلمان نیز که در کارورزی کوشا بوده، با مشاهده عدم تفاوت بین آنان و دانشجو معلمان غیر کوشا (راحت طلب)، برای آنان نیز اهمیت این فرایند از میان رفته و سبب گردد کارایی کارورزی کم گشته و دانشجویان با همان شیوه‌های سنتی و غلط و صرفاً برای وقت گذرانی در کلاس‌ها حاضر گردند. لذا ادامه این روند می‌تواند برنامه کارورزی فکورانه را از مسیر خود که ایجاد تأمل در معلمان و در کل تربیت معلمان فکور، دور سازد.

لذا توجه به این موضوع و آگاهی اساتید و همچنین راه‌اندازی سامانه الکترونیکی جهت ثبت گزارشات کارورزی با قابلیت شناسایی گزارشات مشابه می‌تواند راهکاری برای جلوگیری از این امر و رعایت اخلاق پژوهش گردد. گفتنی است که اجرای برنامه اقدام پژوهی و درس پژوهی و ... نیز همانند کارورزی از دیگر اقدامات دانشگاه فرهنگیان در پرورش معلم فکور می‌باشد؛ که با همان مشکلات گفته شده برای کارورزی همراه است.

۲. ضرورت طراحی فعالیت‌های یادگیری (طراحی آموزشی)

همه فعالیت‌هایی که انسان در طول زندگی برای افزایش دانش، مهارت و شایستگی در چارچوب زندگی شخصی، شهروندی، اجتماعی و استخدامی انجام می‌دهد، فعالیت‌های یادگیری نام دارند. فعالیت‌های یادگیری بر رفتار، اطلاعات، دانش، درک، نگرش، ارزش‌ها و مهارت‌ها تأثیر مستقیم دارند زیرا اتفاقی نیستند (کلانتری خاندانی و فرخی، ۱۳۹۵: ۸۹). طراحی فعالیت‌های آموزشی در عرصه تعلیم و تربیت نیز از این قاعده مستثنی نیست و این طراحی از پیش صورت گرفته شده منجر به یادگیری هر چه بهتر دانش‌آموزان و تأمل بیشتر معلمان و دانشجو معلمان می‌شود. اگر معلم بتواند فعالیت‌های آموزشی خوبی طراحی کند به راحتی می‌تواند دانش‌آموزان را از لحاظ شناختی، انگیزشی و رفتاری با محتوا درگیر ساخته و یادگیری را تسهیل نماید.

اکثر مصاحبه‌شوندگان اظهار می‌نمایند که یادگیری طراحی فعالیت‌های یادگیری در دانشگاه فرهنگیان، سبب افزایش قدرت تجزیه و تحلیل دانشجو معلمان قبل و حین و بعد از تدریس می‌شود. چند انتقادی هم در این بین وجود دارد که می‌تواند به اجرای هر چه عملی‌تر این برنامه کمک نماید.

یکی از دانشجو معلمان در این خصوص اظهار داشته است: «طراحی آموزشی، فرایندی بسیار شیرین و لذت‌بخش و توأم با یادگیری است. تنها اشکال آن، این است که پس از طراحی واحد یادگیری، برای اجرای آن در کلاس‌های خود دانشگاه اقدام می‌شود به گونه‌ای که دانشجویان، دانش‌آموز تصور شده و جلوی استاد به این دانش‌آموزان شبیه‌سازی شده! تدریس می‌شود که همین امر باعث می‌شود از اشکالات طراحی صورت گرفته به خوبی مطلع نشویم. البته در طی کارورزی ۳ این مشکل برطرف می‌شود». همچنین دانشجو معلم دیگری در این ارتباط بیان می‌دارد: «کاش بعضی کلاس‌های دانشگاه فرهنگیان همانند همین (طراحی آموزشی) در داخل مدرسه برگزار می‌شد! یعنی یک روز هم علاوه بر کارورزی بود که به مدرسه می‌رفتیم و استاد در محیط مدرسه حاضر می‌شد و درس‌هایی مثل طراحی آموزشی را در مدرسه اجرا و تمرین می‌کردیم تا عملکردمان را هر چه بهتر کنیم».

۳. تسلط دانشجو معلمان به فناوری ضرورتی دیگر

اشاعه فناوری اطلاعاتی مدرن در تمام جوامع جهانی، بر شیوه زندگی روزمره مردم در دنیا تأثیر گذاشته است و الگوهای رفتاری آن‌ها بی‌تأثیر از این تحولات نبوده است (فرخ نیا و لطفی، ۱۳۹۰: ۹۲)؛ زیرا طبق دیدگاه «جبرگرایی تکنولوژیک» هر تکنولوژی با ظهور خود، باعث تغییرات گسترده‌ای می‌شود و جامعه را با تغییرات فرهنگی بسیاری روبه‌رو می‌کند (وکیل‌ها، ۱۳۹۲: ۶۴). لذا گسترش فزاینده فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی در سال‌های اخیر، حیات بشری را در ابعاد مختلف سیاسی، اجتماعی و فرهنگی تحت تأثیر قرار داده است. همان‌طور که تلگراف، تلفن و راه‌آهن در قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم باعث تحول چشم‌اندازهای ملی و بین‌المللی شدند، فن‌آوری ارتباطات و ابزارهای آن در زمان ما، تحولات بی‌سابقه را به دنبال داشته‌اند؛ تا آنجا که به وجه غالب جهان معاصر تبدیل شده است (مصلحی نیک و حاجیانی، ۱۳۹۵: ۳۳۶). فناوری اطلاعات و ارتباطات نیز در مدت‌زمان کوتاهی که از پیدایش آن می‌گذرد توانسته است تغییرات فراوانی را در نحوه آموزش افراد به‌ویژه در

یادگیری به وجود آورد. یادگیری در قالب‌هایی چون نگرش‌های نو، حل مسئله، کاربرد معلومات در استدلال، تفکر و ... به وجود آورد (لطیفه پور و الهه پور، ۱۳۸۷: ۶۹). در تحقیقات بسیاری کاربرد و تأثیر مثبت فناوری در فرایند آموزش و پرورش مورد تأیید قرار گرفته است.

در بررسی مصاحبه‌های انجام‌یافته، تسلط دانشجو معلمان در فاوا موجب: افزایش انگیزه تحصیلی دانشجو معلمان، افزایش کیفیت آموزشی با ابزارهای تکنولوژی، دسترسی به منابع وسیع یادگیری به‌منظور یادگیری خود راهبر، خارج شدن از بعد محدود مکانی و بهره‌مندی همه مناطق حتی نقاط دوردست به محتوای دست‌اول، ابزاری برای پژوهش دانشجو معلمان، ارتقا سواد اطلاعاتی، شکل‌گیری فضاهای یادگیری مجازی تبیین شده است. این فناوری‌ها زمینه‌ای جهت پرورش یک معلم فکور امروزی را تا حدودی می‌تواند فراهم سازد. چراکه پژوهنده بودن ابعادی از فکورانه زیستن است. با این فهم، از نظر یکی از دانشجو معلمان؛ دانشگاه فرهنگیان با قرار دادن واحدهای مناسب متناسب با فاوا با سرفصل‌های کاربردی می‌تواند دانشجو معلمان را در عرصه‌های مختلف مثل طراحی عکس و پوستر و تایپوگرافی (فتوشاپ)، پویانمایی (افتر افکت)، طراحی و مدیریت سایت و وبلاگ و ... غنی سازد و دانشجو معلمان فکوری بار بیاورد که به‌صورت پنهان و اثرگذارتر مثلاً در قالب انیمیشن‌های جذاب خودساخته محتوا را به فراگیران انتقال دهند.

۴. اهتمام ویژه دانشگاه به تربیت هنری دانشجو معلمان

دیویی، در خصوص ماهیت هنر در تعلیم و تربیت در پاسخ به کسانی که تعلیم و تربیت را علم می‌دانند، می‌گوید: اگر تضادی بین علم و هنر وجود داشته باشد، من مجبور خواهم بود از آن‌هایی طرفداری کنم که اصرار دارند تعلیم و تربیت هنر است. منظور دیویی از هنر در این تعریف این است که هنر یعنی اینکه دقیقاً محتوای یک موضوع علمی را به کاربرد عملی منجر سازیم. گنج نیز در این زمینه اذعان می‌نماید که زمانی که دانشمندان خود به امر پژوهش می‌پردازند آنان در واقع در حال به‌کارگیری هنرند (امام‌جمعه و مهرمحمدی، ۱۳۸۵: ۵۲-۵۱) و زمانی که معلم به نقش چندگانه در کلاس درس می‌پردازد می‌توان نقش او را هنرمندانه فرض کرد. در این خصوص یکی از مصاحبه‌شوندگان چنین اظهار نموده است: « کارگاه‌های هنر در تربیت معلم می‌تواند به رشد خلاقیت و نیروی قضاوت در دانشجویان منجر گردد و هنر به‌عنوان فرا برنامه بر تمامی اجزای برنامه‌ی درسی تربیت معلم باید احاطه داشته باشد».

شناسایی موانع پیش روی تربیت معلم فکور؛ با راهکارهای اجرایی

در این بخش از مقاله به بررسی ادامه راه‌های تربیت معلم فکور از طریق شناسایی موانع موجود پیش‌روی معلم فکور و سپس ارائه راهکارهای مقابله با آن از طریق مصاحبه با جمعی از دانشجو معلمان خلاق و سرآمد و نظرات خود نگارندگان می‌پردازیم:

۱. نبود آزمون صلاحیت جامع بعد از پایان دوره دانشگاه فرهنگیان

در مصاحبه‌های به‌عمل‌آمده از دانشجو معلمان آن‌ها بر این باور بودند که نبود آزمون صلاحیت جامع در پایان دوره باعث می‌شود آن‌ها خود را از ورود به دانشگاه فرهنگیان معلم تلقی نموده و فرایندهای فعال در آن را نادیده گرفته و فقط منتظر سپری شدن زمان، جهت به اتمام رسیدن این دوره باشند.

به‌زعم محققان نیز، این عامل یکی از اصلی‌ترین موارد در جلوگیری از تربیت معلم فکور می‌باشد. در صورتی که آزمون تأیید صلاحیت شایستگی‌های معلمی در پایان ۴ سال تحصیلی گذاشته شود؛ می‌تواند سبب شود که دانشجویان در طول دوران تحصیل فرایندها را جدی در نظر گرفته و درصدد کسب شایستگی‌های مطلوب معلمی برآیند و همچنین اطلاع‌رسانی چنین آزمونی در دفترچه کنکور و آزمون استخدامی سبب می‌شود افرادی که صرفاً به خاطر تضمین شغلی وارد این عرصه می‌شوند و علاقه‌ای به این حرفه ندارند به‌سوی این حرفه سوق پیدا نکنند و در صورت سوق پیدا کردن نیز بدانند که ورود در این حرفه فقط کافی نیست و راهی طولانی در پیش دارند و نباید فرایندها را بدون تأثیر و ساده تلقی کنند و باید تمام تلاش خود را در جهت کسب شایستگی‌های موردنیاز به عمل آورند.

۲. بهره‌گیری از کتاب‌های ناکارآمد و غیرضروری

از نظر اکثر مصاحبه‌شوندگان متأسفانه عدم‌گزینه‌ش و انتخاب اساتید مناسب و مطلع و پژوهشگر برای دانشگاه فرهنگیان باعث می‌شود که در برخی از واحدهای درسی، کتاب‌هایی را معرفی بکنند که یا آن‌قدر قدیمی بوده که محتوای آن‌ها متناسب با ساختار مدارس فعلی نیست، یا آن‌چنان به لحاظ ترجمه سخت و نامأنوس بوده باشد که برای مطالعه آن دانشجوی معلم نیاز به فرهنگ لغتی در کنار آن باشد که این مسئله علاقه دانشجوی معلمان نسبت به مطالعه آن درس دچار مشکل می‌کند.

۳. عدم‌اهتمام جدی و کامل به فراگیری زبان انگلیسی در رشته‌های غیر از دبیری زبان انگلیسی

از نظر مصاحبه‌شوندگان فراگیری زبان انگلیسی در جامعه امروزی نیاز هر جامعه‌ای است، چراکه زبان بین‌المللی بوده و جدیدترین و بروزترین مقالات به این زبان منتشر می‌شود. مجهز ساختن دانشجوی معلمان با واحدهای بیشتر یا ارائه کارگاه‌ها و به‌کارگیری اساتید مجرب با شیوه‌های نوین تدریس زبان انگلیسی سبب می‌شود که دانشجوی معلمان با زبان انگلیسی به‌خوبی آشنا شده و آن‌ها به بهترین مقالات در زمینه‌های تعلیم و تربیت دسترسی داشته باشند و قادر به مطالعه آن بوده و یک معلم بروز و فکور باشند. متأسفانه به‌غیر از رشته آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه فرهنگیان در سایر رشته‌ها، توجه کافی به تدریس زبان انگلیسی به بهانه‌های مختلف اعم از عدم‌نیاز در تدریس دروس ابتدایی و ... نمی‌شود و معمولاً دانشجویان وقت خود را در این کلاس‌ها بیهوده تلف می‌کنند، لذا با ایجاد انگیزه و نشان دادن تأثیرات زبان انگلیسی در زندگی آنان و اهتمام جدی در فرایند آموزش زبان انگلیسی از سوی دانشگاه فرهنگیان، می‌توان زمینه تربیت معلمان فکور را ایجاد نمود.

۴. یکسان، خسته‌کننده و قدیمی بودن روش کار اساتید در بارور کردن دانشجوی معلمان

در مصاحبه‌های صورت گرفته متأسفانه پی برده شد که اساتید اغلب از دو سبک روش تدریس استفاده می‌کنند. همگان به‌خوبی با معایب روش سخنرانی در عصر کنونی که خود در کتاب‌های روش تدریس دم از روش‌های نوین می‌زنیم باخبر هستیم! لذا اساتید خود باید خلاق بوده و از روش‌های نوین در کلاس خود بهره‌جویند تا خود دانشجویان از تأثیرات این روش‌ها که روی خود اجرا می‌گردد، مطلع گشته و به‌سوی این روش‌ها تمایل پیدا کرده و از آن‌ها به‌عنوان الگوهای خود بهره‌مند شوند؛ بنابراین اکتفا اساتید به روش سخنرانی و خسته‌کننده شدن کلاس‌ها، عاملی در ناکارآمدی اثرات برخی از دروس در راستای به‌کارگیری مداوم این روش شده است.

شیوه دوم اساتید که معمولاً آن را دانشجویان، راحت‌طلبی اساتید می‌نامند. شیوه کنفرانس دادن سرفصل‌ها توسط دانشجو معلمان می‌باشد. شیوه به این‌گونه است که استاد برای هر دانشجو سرفصل یا صفحه‌ای از کتاب را مشخص می‌کند و از او می‌خواهد که در برنامه زمانی داده‌شده برای کنفرانس آن بخش آماده شود؛ این شیوه باعث می‌شود که دانشجویان فقط فن بیان خود را تقویت کنند و از سایر مواردی که یک معلم برای تجهیز خود لازم دارد بی‌بهره گردند، از طرف دیگر، مشخص بودن ترتیب دانشجویان و سرفصل‌ها باعث می‌شود که دانشجویان فقط به همان مطالب تعیین‌شده برای خود مسلط گردند و در ارائه سایر دانشجویان اهتمام کافی را به دلیل عدم اهتمام اکثر اساتید به ارائه‌ها، به ارائه سایر دانشجویان نداشته باشند و فقط به محتوای تدریس شده خودشان تسلط داشته باشند و شب امتحانی بقیه مطالب کتاب را مطالعه کنند.

۵. حمایت از دانشجو معلمان استعداد‌های برتر

در مصاحبه‌های انجام‌گرفته برخی از دانشجو معلمان، یکی از دلایل عدم گرایش دانشجو معلمان به فراگیری بهتر دروس و بی‌توجهی دانشجویان به دروس در طول ترم‌ها، عدم حمایت از دانشجویان تلاشگر معرفی شد؛ آنان اذعان کردند درجایی که بین دانشجویی که تلاش می‌کند و دانشجویانی که تلاش نمی‌کنند (مثلاً شاگرداول و شاگرد آخر) از نظر حقوق یا سایر مزایا چندان تفاوتی وجود نداشته باشند، این سبب می‌شود که افراد تلاشگر مشارکت در فعالیت‌ها را اتلاف وقت تلقی نموده و به‌مرور علاقه خود را نسبت به مشارکت در فعالیت‌های تحصیلی و دانشگاهی از دست بدهند. بنابراین عدم توجه به تفاوت‌های علمی و مهارتی بین دانشجویان و از طرفی نبود تشویق و حمایت برای آنان و یکسان قرار دادن آنان با دیگر دانشجویان غیر تلاشگر سبب کم‌انگیزه شدن آنان نسبت به فرایندهای تحصیلی و تربیتی دانشگاه می‌شود؛ لذا دانشگاه فرهنگیان و آموزش‌وپرورش باتدبیر خود باید سیاست‌هایی مثل افزایش حقوق یا دادن مزایای برجستگی به دانشجویان تلاشگر مهیا سازند تا با این کار سبب رقابت و ایجاد شوق و علاقه در دانشجو معلمان تلاشگر گردند.

۶. برگزاری برخی از واحدها باید در محیط کلاس مدرسه صورت گیرد نه در محیط دانشگاه

مطابق با نظر اغلب مصاحبه‌شوندگان، معمولاً کلاس‌های آموزش کتب ابتدایی (مانند آموزش علوم یا آموزش ریاضی و ...) در محیط دانشگاهی و در حضور دانشجویان صورت می‌گیرد که برای خود فوایدی دارد اما اگر این دروس در محیط واقعی و نه ساختگی یعنی مدرسه اجرا گردد و استاد به‌صورت تصادفی در کلاس‌ها به‌مانند کارورزی، حضور یابد باعث می‌شود که اول، تدریس در محیط واقعی صورت پذیرد و دانشجویان ضمن لمس مشکلات و فرورفتن در دل آن، تدریس خود را برای محیط واقعی آماده کنند نه فقط جو دانشجویی. دوم، دانشجو به‌جای تسلط بر روی یک درس بر همه درس‌ها مسلط باشد. سوم، دانشجویان یک روز بیشتر کارورزی را با حضور در مدرسه سپری کنند و با محیط کاری و درواقع زندگی آینده خود بیشتر آشنا شده و در یک محیط واقعی تأمل در عمل را به‌کارگیرند.

۷. قرار دادن واحدهای بررسی پژوهش‌های جدید تعلیم و تربیت یا پژوهش در خصوص نیازهای روز

از نظر مصاحبه‌شوندگان، قرار دادن چند واحد درسی در طول چندترم به‌عنوان واحدی که در آن دانشجویان اقدام به پژوهش مطابق با نیازهای روز فرهنگیان باشد یا در آن جدیدترین مقالات روز در عرصه تعلیم و تربیت

را مطالعه و به نقد و بررسی آن پردازند، لازم به نظر می‌رسد و این کار سبب پژوهشگر بار آوردن دانشجو معلمان می‌شود که خود زمینه‌های تربیت یک معلم فکور و علاقه‌مند را به وجود می‌آورد. نکته قابل تأمل دیگر در این رابطه این است که در صورتی که پژوهشی برتر باشد، باید امتیاز و مزایایی به دانشجو معلمان داده شود که سبب دلگرمی نگارندگان آن شده و سبب افزایش مشارکت آنان و جذب افراد دیگر به سمت پژوهش گردد؛ یا می‌توان شرایطی فراهم ساخت که به دانشجو معلمان پژوهشگر برتر هر ترم دانشگاه، طرح‌های پژوهشی آموزش و پرورش داده شود که هم سبب ارزشمندی و تکریم دانشجو معلمان شده و هم به دلیل تخصیص حق پژوهش می‌تواند انگیزه‌ها را بالا ببرد، یا دانشگاه متناسب با نیاز خود می‌تواند برای برخی پژوهش‌ها، بودجه‌های مورد نیاز را تخصیص دهد.

۸. تخصیص ساعات و تعداد واحد منصفانه به برخی دروس

بر مبنای نظر مصاحبه‌شوندگان و دیدگاه پژوهشگر، به نظر می‌رسد برخی از دروس به دلیل اختصاص یافتن میزان ساعت نامناسب یا تعداد واحد کم، در عین جذاب و لازم بودن، در نظر دانشجویان درسی بی‌اثر تلقی شده و عنایتی به آن نداشته باشند. لذا دانشگاه فرهنگیان بهتر است با سنجش میزان اثرگذاری هر یک از واحدهای درسی بر عملکرد دانشجو معلمان با توجه به نیازهای جامعه امروزی، ساعت واحدها را به گونه‌ای منصفانه برای درس‌ها تخصیص دهد تا با این کار باعث جلوگیری از بی‌اثر شدن دروس ارزشمند گردد، دروسی که شاید بتوان گفت یکی از زمینه‌های سازنده معلمان فکور می‌باشد.

نتیجه‌گیری

این پژوهش باهدف تحلیل مفهومی تربیت معلم فکور با نقدها و چالش‌های آن در دانشگاه فرهنگیان انجام شده است. امروزه بی‌تردید سنگ بنای آینده کشور آموزش و پرورش است و سنگ زیرین آن معلم و مربی است، همان کسی که کلید سعادت و شقاوت جامعه در دستان اوست (بحری زاده، ۱۳۹۲: ۲۰، به نقل از زجاجی و درانی، ۱۳۹۴: ۱۷۸). لذا توجه به تعلیم خود معلمان زیربنای توجه به تعلیم نسل‌های آینده محسوب می‌گردد. در کشورهای مختلف جهان، وظیفه تربیت معلم بر عهده واحدهای دانشگاهی مستقل یا وابسته به دانشگاه‌های آن کشور است (اعزازی، نوریان، خسروی بابادی و نوروزی، ۱۳۹۷: ۶۸). در برنامه‌های تربیت معلم، رویکردهای زیادی به وجود آمده که هدف آن‌ها پرورش معلمان شایسته‌ای بوده که تمایل داشته باشند در مورد آنچه تدریس می‌کنند، تصمیمات هوشمندانه بگیرند که امروزه یکی از رویکردهای نوین تربیت معلم فکورانه نام گرفته است. بر اساس این رویکرد، نظریه دونالد شون (۱۹۸۷، ۱۹۸۳) تدریس فکورانه یک از نظریاتی است که از رویکرد «اثبات‌گرایانه» حاکم بر آموزش حرفه‌ای تربیت معلم آمریکا و به عبارتی «عقلانیت تکنیکی» فاصله گرفته عدم کارگشا بودن آن اساس کار معلمی را فکورانه دیده است. بنابراین کسب صلاحیت‌های لازم و ضروری برای یک معلم جزء در راستای فکور بار آوردن معلم میسر نخواهد شد. لذا می‌بایست برای تربیت معلمان فکور در عصر جدید که نیاز فعلی هر جامعه‌ای جهت توسعه و پیشرفت و کارایی بهتر در آینده چنین معلمانی هست کوشش شود.

در تحلیل یافته‌های نظری آنچه از مفهوم معلم فکور استخراج گردید، این‌گونه از معلمان بی‌تعصب، پویا، انعطاف‌پذیر، نوآور، خلاق، پرسشگر، احترام‌گذراننده به آرا و نظریات دیگران، دارای اعتمادبه‌نفس به توانایی‌های خود، حساس نسبت به آنچه در کلاس و اجتماع وسیع‌تر اتفاق می‌افتد، پاسخگو، مسئولیت‌پذیر، دارای تأمل در قبل و حین و بعد عمل و ... ترسیم شده‌اند (مرادی و سیدکلان، ۱۳۹۴)؛ معلمانی که نیازمند ویژگی‌هایی از تأمل قبل، حین و بعد از عمل که بنیان فکری او تأمل باشد، دیده شده‌اند. یافته‌های حاصل از پژوهش در این زمینه تحت دو گام رهنمودهای اساسی برای تربیت معلم فکور و موانع پیش روی آن با راهکارهای اجرایی طبقه‌بندی شده است. بر همین اساس، این پژوهش نیازمند پیشنهادها و راهکارهایی بوده است که بر اساس یافته‌ها چنین پیشنهاد می‌گردد: نظارت گروه آموزشی و معاونان آموزشی بر سرفصل‌های برنامه درسی و کتاب‌های مناسب سرفصل‌ها، اهتمام جدی به فراگیری زبان دوم به‌ویژه زبان انگلیسی توسط دانشجو معلمان در رشته‌های غیر دبیری زبان انگلیسی در قالب کارگاه‌های مستمر و دائمی تحت دایر نمودن شبکه‌های یادگیری زبان انگلیسی، جذب اساتید شایسته و به‌روز و جوان‌تر مسلط به تدریس‌های فعال و با تجارب معلمی در مدارس، فراهم نمودن مزایا و حمایت از دانشجویان تلاشگر و پژوهشگر در مقابل دانشجویان غیرفعال، لزوم برگزاری دروس آموزشی به‌مانند آموزش علوم، آموزش ریاضی و ... به‌جای محیط دانشگاه در محیط مدرسه در یک محیط واقعی به‌جای یک محیط شبیه‌سازی شده، فراهم نمودن زمینه پژوهش‌های گروهی با استادان کارکشته در پژوهش با حمایت مالی و معنوی دانشگاه، قرار دادن واحدهای فناوری بیشتر در جهت دروس میان‌رشته‌ای یا بین‌رشته‌ای برای تجهیز معلم به تکنولوژی برتر آموزشی.

منابع

- احمدی، آمنه و همکاران. (۱۳۹۴). راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد معلم فکور (۱). چاپ اول، تهران: دانشگاه فرهنگیان.
- اصفهان‌پوری، مریم (۱۳۹۰). «بررسی نقش معلم در اسلام و پراگماتیسم (با تأکید بر آراء شهید ثانی و جان دیویی)»؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه الزهراء (س).
- اعزاز، مهری؛ نوریان، محمد و خسروی بآبادی، علی‌اکبر و نوروزی، داریوش (۱۳۹۷). سنتز پژوهی در مطالعات تطبیقی نظام‌های تربیت معلم ایران و جهان، نظریه و عمل در برنامه درسی، سال ششم، شماره ۱۱، صص: ۶۷-۱۰۴.
- آل حسینی، فرشته (۱۳۹۵). توسعه عمل تأملی راهنمایی برای معلمان مبتدی، چاپ اول، تهران: دانشگاه فرهنگیان.
- امام‌جمعه، محمدرضا و مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۵). نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه به‌منظور ارائه برنامه درسی تربیت معلم فکور، فصل‌نامه مطالعات برنامه درسی، دوره ۱، شماره ۳، صص: ۳۰-۶۶.
- امانی، فرزانه (۱۳۹۴). ابعاد تأمل و اهمیت آن در تربیت معلم فکور. فصل‌نامه تربیت معلم فکور، شماره ۱، سال اول، صص: ۳۷-۵۲.

بدری گرگری، رحیم؛ فتحی آذر، اسکندر و حسینی نسب، سید داوود و مقدم، محمد (۱۳۸۹). تأثیر بازانندی در عمل بر تفکر انتقادی دانشجویان - معلمان مراکز تربیت معلم تبریز. *مطالعات تربیتی و روانشناسی*، دوره یازدهم بهار و تابستان، شماره ۱، صص: ۱۸۹-۲۱۰.

بلوچ پور، علی؛ میرشکاری سلیمانی، محمدعلی و نجاتی، عبدالله (۱۳۹۷). *دانشگاه فرهنگیان و تأثیر آن بر آموزش و پرورش*، پنجمین همایش علمی پژوهشی سراسری از نگاه معلم، مدیریت آموزش و پرورش شهرستان میناب. جمشیدی توانا، اعظم و امام جمعه، محمدرضا (۱۳۹۵). بررسی تأثیر کارورزی فکورانه در برنامه درسی تربیت معلم بر رشد شایستگی های دانشجویان معلمان، *مجله علمی پژوهشی پژوهش های برنامه درسی*، انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، دوره ششم، شماره ۱، صص: ۱-۲۰.

خامنه ای، سید علی (۱۳۹۵). *منشور معلمی در کلام مقام معظم رهبری*، چاپ اول، تهران: دانشگاه فرهنگیان. داداشی مقدم، فاطمه و سلیمان پورعمران، محبوبه (۱۳۹۵). کیفیت بخشی کلاس درس معلم فکور از طریق کاربست نظریه های یادگیری، نخستین همایش جامع بین المللی روانشناسی علوم تربیتی و علوم اجتماعی، تهران، مرکز همایش های کوشا گستر.

دانش پژوه، زهرا و فرزاد، ولی الله (۱۳۸۵). ارزشیابی مهارت های حرفه ای معلمان دوره ابتدایی، *فصلنامه نوآوری های آموزشی*، شماره ۱۸، سال پنجم، صص: ۱۷۰-۱۳۵.

زجاجی، ندا و درانی، کمال (۱۳۹۴). تحلیل محتوای اساسنامه دانشگاه فرهنگیان جهت بررسی میزان مطابقت اهداف دانشگاه با مؤلفه های کیفیت عمر کاری فرهنگیان، *مدیریت فرهنگ سازمانی*، سال سیزدهم، شماره ۱ (پیاپی ۳۵)، صص: ۱۷۷-۲۰۵.

زندوانیان نایینی، احمد (۱۳۸۵). ارزیابی جامع مراکز تربیت معلم استان خوزستان بر اساس الگوی ارزیابی سیپ CIPP، *مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، دوره سوم، سال سیزدهم، شماره ۲، صص: ۱۶۲-۱۳۷.

رفیعی، راضیه؛ مرادی کدوی، لیلا؛ ریحانپور، میلاد و عسکری فرد جهرمی، فاطمه (۱۳۹۶). *کارورزی در دانشگاه فرهنگیان و نقش آن در تربیت معلمان فکور و توانمند*، سومین کنفرانس بین المللی روانشناسی، جامعه شناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی، شیراز.

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، شورای عالی انقلاب فرهنگی، نسخه الکترونیکی. شورت، ادموندسی. (۱۳۹۲). *روش شناسی مطالعات برنامه درسی*. (ترجمه مهرمحمدی و همکاران)، چاپ سوم تهران: انتشارات سمت.

طاهری، مرتضی؛ عارفی، محبوبه و پرداختچی، محمدحسن و قهرمانی، محمد (۱۳۹۲). کاوش فرایند توسعه حرفه ای معلمان در مراکز تربیت معلم: نظریه داده بنیاد، *فصلنامه نوآوری های آموزشی*، شماره ۴۵، سال ۱۲، صص: ۱۴۹-۱۷۶.

عطاران، عاطفه؛ موسی پور، نعمت الله و عطاران، محمد و حسینی خواه، علی (۱۳۹۶). چشم اندازی تاریخی به بازنگری برنامه های درسی تربیت معلم در ایران، *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، سال دوازدهم، شماره ۴۶، صص: ۸۵-۱۱۸.

غفارزاده، مریم؛ خزامی، پروین و شوستری، اکرم (۱۳۹۵). بررسی رویکرد معلم فکور در یادگیری مادام العمر. هشتمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران، اهواز، دانشگاه شهید چمران.

- غفاری، شهریار (۱۳۹۵). جایگاه تاریخ و فلسفه علم در تربیت معلم فکور علوم، *فصلنامه تربیت معلم فکور*، سال دوم، شماره ۴، صص: ۲۴-۳.
- فرخ مهر، حسین (۱۳۹۲). *معلم خلاق مدرسه‌ی خلاق*، چاپ اول، اصفهان: انتشارات اعلی.
- فرخ نیا، رحیم و لطفی، اعظم (۱۳۹۰). بررسی تأثیر فضای مجازی اینترنت بر مدگرایی، *فصلنامه انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات*، سال هفتم، شماره ۲۲، صص: ۱۱۵-۹۲.
- قاسمی، مریم؛ موسی پور، نعمت‌الله؛ حاجی حسین‌نژاد، غلامرضا و حسینی خواه علی (۱۳۹۷). طراحی الگوی برنامه درسی تربیت استاد تربیت معلم مبتنی بر شایستگی فکورانه، *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، سال سیزدهم، شماره ۵۰، صص: ۷۲-۴۵.
- قرائتی کویایی، زهرا (۱۳۹۵). تجزیه و تحلیل کتاب ریاضی ششم چاپ ۱۳۹۵ به روش ویلیام رومی، *فصلنامه مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی*، شماره ۱۳، صص: ۱۲۹-۱۴۵.
- کلانتری خاندانی، عزت اله و فرخی، محمدحسن (۱۳۹۵). نگاهی به توسعه حرفه‌ای معلمان فکور و تبیین درس پژوهی و فعالیت یادگیری، *فصلنامه تربیت معلم فکور*، سال دوم، شماره ۳، صص: ۷۳-۹۷.
- لطیفه پور، محمدباقر و الهه پور، محمدباقر (۱۳۸۷). نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش مراکز دانشگاهی، *مجله فناوری و آموزش*، سال سوم، جلد ۳، شماره ۱، صص: ۶۷-۵۵.
- محمد آقایی، مهدی (۱۳۹۵). معلم فکور و اقدام پژوهی: پیوند عمل آموزشی با نظریه‌ی زنده، *فصلنامه تربیت معلم فکور*، دوره ۲، شماره ۴، صص: ۹۹-۱۱۲.
- محمودی، امیرحسین (۱۳۸۶). شایستگی‌های حرفه‌ای معلم اثربخش، *نشریه مدارس کارآمد*، شماره اول، سال تحصیلی ۸۷-۸۶، صص: ۸۸-۸۶.
- مرادی، مسعود و سیدکلان، سیدمحمد (۱۳۹۴). توسعه حرفه‌ای معلمان (بهبود کیفیت فرایند یاددهی- یادگیری)، چاپ اول، اردبیل: نشر نایاب.
- مصلحی نیک، فائزه و حاجیانی، ابراهیم (۱۳۹۶). بررسی تأثیر فضای مجازی بر همدلی اجتماعی دانشجویان، *فصلنامه راهبرد اجتماعی فرهنگی*، سال ششم، شماره بیست و دوم، صص: ۳۳۱-۳۵۵.
- منصوری نیا، علیرضا و خرم‌آبادی، یدالله (۱۳۹۳). نقش معلم در تربیت دینی و تربیت اخلاقی، اولین کنگره‌ی بین‌المللی فرهنگ و اندیشه‌ی دینی، صص: ۱۲۲۵-۱۲۱۱.
- منفردی راز، براتعلی؛ سلیمان پور عمران، محبوبه؛ عباسی جوشقان، احسان و سنگ سفیدی، رضا (۱۳۹۴). نقش دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلم فکور با رویکرد برنامه درسی فاوا محور، *فصلنامه تربیت معلم فکور*، سال اول، شماره ۱، صص: ۳۶-۱۵.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرائی مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران، *دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی*، سال اول، شماره ۱، صص ۲۶-۵.
- موسوی، اعظم السادات؛ فتاحی، بهاره و زارع بیدکی، فاطمه و فلاح ریحانه (۱۳۹۴). نقش معلم در تربیت اخلاقی جامعه، اولین کنفرانس علمی پژوهشی راهکارهای توسعه و ترویج آموزش علوم در ایران، صص: ۷-۱.

مهدوی هزاوه، منصوره؛ ملکی، حسن؛ مهرمحمدی، محمود و عباس پور، عباس (۱۳۹۵). حیات طیبه، چشم‌اندازی برای تربیت کودکان: ارائه چارچوب مفهومی برای تبیین ویژگی‌های معلم دوره ابتدایی، *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، سال بیست و چهارم، شماره ۳۰، صص: ۱۳۹-۱۶۷.

واحدی، حسین؛ کریمی، ناصر و رضایی، رسول و اسماعیل پور، ایوب (۱۳۹۷). مقایسه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان تربیت‌معلم سابق و سایر دانشگاه‌ها، *نشریه علمی-پژوهشی فناوری آموزش*، جلد ۱۳، شماره ۱، صص: ۸۳-۹۰.

وکیل‌ها، سمیرا (۱۳۹۲). تأثیر فضای مجازی بر عرصه هویت فرهنگی. *فصلنامه جامعه‌شناختی ایران*، سال سوم، شماره نهم، صص: ۶-۷۵.

Conceptual Analysis of thoughtful teacher Training with its Criticisms and Challenges in Farhangian University

Seyyed Mohammad seyedkalan & Mehrdad Rostami Yengje

Abstract

The purpose of this study was to conduct a conceptual analysis of thoughtful teacher Training with its criticisms and challenges at Farhangian University in Ardabil province. Qualitative research method was conceptual analysis with conceptualization approach. The statistical population of the study consisted of students of educational sciences of elementary education tendency in ۹۷-۹۶ academic year. Based on the research approach, ۲۰ students were selected by purposeful method and were interviewed in depth. Accordingly, researchers have attempted to critically analyze, conceptualize, interpret and interpret the concept of fictitious education in a critical way, using existing research and the lived experiences of students and researchers themselves. The findings suggest that FCT is accompanied by guidelines such as a thoughtful internship curriculum, design of learning activities, student mastery of ICT and special attention to art education, and obstacles that require appropriate outreach strategies. As a result, it is felt that the thoughtful teacher training program will come to pass when the University of Farhangian pursues the mission of lifelong learning by understanding the thoughtful teacher approach.

Keywords: thoughtful teacher, thoughtful teacher Training, teacher training, Farhangian University