

مروری تاریخی بر آموزش و تربیت معلم در ایران و جهان

مریم علی زاده فلاح

گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، واحد انار، دانشگاه آزاد اسلامی، انار، ایران.

فصلنامه علمی پژوهشی تاریخ (شاپا ۰۲۷۱-۲۰۰۸) - سال ۱۶ شماره ۶۱ - صفحه ۳۳۵-۳۰۱

تاریخ دریافت: ۹۹/۱۱/۱ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۴/۳

چکیده

پیچیدگی نقش معلم و انتظارات متعدد از معلم در شرایط جدید جهانی به فعالیت هایی فراتر از گذشته مانند کارآموزی و بازآموزی نیاز دارد. معلمان در جامعه، نقش مهمی در تحقق ارزش آفرینی از طریق انتقال مفاهیم و کمک به فراگیران در شکل دهی مطالب دریافت شده دارند. امروزه دیگر نقش معلمان تنها انتقال مطالب نیست؛ چرا که ایشان فراتر از آن می بایست در راستای اهداف جامعه قدم بردارند و به آموزش مطالب بپردازند. نگاهی اجمالی به رویدادهای تربیت معلم در سده های گذشته که متأثر از موقعیت های تاریخی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی دوره های متفاوت بوده است، این امکان را به ما می دهد تا با دیدگاه ها و شیوه های تربیتی معلمان در سده پیشین آگاهی می یابیم به گواه تاریخ تحول آموزش پرورش در سده های گذشته به ویژه در ایران باستان، معلمان مهم ترین نقش را در تربیت نوباوگان و انتقال تمدن، فرهنگ و دانش گذشتگان به نسل های آینده بر عهده داشتند.

کلمات کلیدی: معلم، تربیت معلم، آموزش و پرورش، شایستگی، جهان

مقدمه

معمولاً آموزش و پرورش هر کشوری توسط معلمان آن کشور شکل می‌گیرد که بایستی سطح دانش آن‌ها در تمام زمینه‌ها افزایش یافته تا تأثیرات مثبتی بر دانش آموزان داشته باشد. نظام آموزش و پرورش را عناصر مختلفی تشکیل می‌دهند. همه‌ی صاحب نظران و متفکرین، معلم را به عنوان اصلی‌ترین و موثرترین عنصر این نظام تعریف می‌کنند، معلم کارگزار اصلی تعلیم و تربیت و روح نظام آموزشی هر کشور است و با کوشش خردمندانه‌ی اوست که اهداف متعالی نظام آموزشی کشور محقق می‌شود. فرهنگ‌پذیری و جامعه‌پذیری از جمله اصلی‌ترین و مهم‌ترین کارکردهای نهاد تعلیم و تربیت به حساب می‌آید؛ چراکه مهمترین ساز و کار برای شکل‌گیری هویت محسوب می‌شوند. شکل‌گیری هویت هم از جمله مهمترین اهداف تعلیم و تربیت به حساب می‌آید. از سوی دیگر، معلم از جمله مهمترین و مؤثرترین عناصر در فرایند تعلیم و تربیت است. بنابراین، معلم در فرایند فرهنگ‌پذیری، جامعه‌پذیری و شکل‌گیری هویتی به ویژه هویت فرهنگی دانش آموزان نقش کلیدی دارد. بنابراین موفقیت نهاد تعلیم و تربیت وابسته به تربیت فرهنگی و شکل‌گیری هویتی است. کاملاً آشکار است که معلمان برای تحقق این اهداف باید آماده شده باشند. وظیفه آماده‌سازی معلمان هم بر عهده نظام تربیت معلم است.

تصور بر این است که از آغاز آموزش و پرورش رسمی و غیر رسمی در ایران، معلم و تربیت معلم به اشکال مختلف وجود داشته و در گذر زمان دچار دگرگونی‌ها و تغییرات فراوانی شده است. ولی استواری و پایداری آن قابل توجه است (امجدیان، ۱۳۸۸).

امروزه بسیاری از متفکران و متخصصان تعلیم و تربیت که طرفدار برداشتی نو و دیدی تازه در زمینه‌ی اصلاحات آموزشی هستند، بر این باورند که برنامه‌ریزی اصلاحات به منظور تجدید نظر اساسی در عملکرد گذشته و کنونی نظام‌های تعلیم و تربیت هر کشور، باید در پرتو بررسی پیشینه‌ی تاریخی تحولات آموزش و پرورش و تحلیل وضعیت کنونی نظام آموزشی صورت پذیرد؛ زیرا در این صورت می‌توان با دیدی تازه و جامع عواملی را که موجب رکود فعالیت‌های فرهنگی و علمی و شکل‌گیری دشواریهای کنونی نظام آموزشی شده است، شناسایی کرد (آقا-زاده، ۱۳۸۳).

به منظور شناخت بهتر این تحولات آن‌ها را در سه محور زیر مورد بررسی قرار می‌دهیم:

۱. تربیت معلم در ایران باستان تا صدر اسلام ۲. تربیت معلم ایران از صدر اسلام تا تأسیس مدرسه‌ی

دارالفنون

۳. تربیت معلم ایران از تأسیس مدرسه دارالفنون تا زمان حاضر

تربیت معلم در ایران باستان تا صدر اسلام

محل نخست تربیت انسان، محیط خانواده بوده و این تربیت به وسیله‌ی پدر و مادر انجام می‌شده است، لذا آنان نیز در زمره‌ی اولین مربیان او هستند. در ایران باستان با توجه به متون معتبر تاریخی، معلمین ایرانیان، آریایی و مزدیسنائی^۱ و مغان^۲ بوده‌اند. آنان کسانی بوده‌اند که به فلسفه و تعلیم زرتشت آشنایی داشتند (سلماسی زاده، ۱۳۵۴). بیژن (۱۳۵۱) در کتاب سیر تمدن و تربیت در ایران باستان درباره‌ی معلم چنین می‌آورد که؛ در ایران باستان معلمان از طبقه‌ی روحانی بودند و چون تعلیم و تربیت در زمره‌ی وظایف رسمی روحانیون بوده است، آن‌ها هم تعلیمات روحانی می‌داده‌اند و هم موضوع‌هایی را که مربوط به جنبه‌های دیگر زندگی بود آموزش می‌دادند. ولی شرط اول معلمی از نظر اوستا تعلیم دادن شاگردان در مبادی دینی بود. به علاوه شرط قابلیت خود معلم این بود که به طور جدی جوینده‌ی دانش باشد، زیرا که چنین شخصی بیش از دیگران قابل معلمی است. چنان که فردوسی راجع به نشانه‌های معلم خوب چنین می‌گوید:

«... خردمند باید که باشد دبیر همان بردبار و سخن یادگیر

شکیبا و با دانش و راست گو وفادار و پاکیزه و تازه رو...»

در ایران باستان، معلمان مهم‌ترین نقش را در تربیت نو باوگان و انتقال تمدن، فرهنگ و دانش گذشتگان به نسل‌های آینده بر عهده داشتند. سرچشمه‌ی تربیت، دین و پندنامه‌ی زرتشت بود که

^۱ - م. زدیسن: به معنی دانا و در عرف آئین زرتشتی به معنای خدای یگانه است (دهخدا، ۱۳۷۲).

^۲ - مغان: مفرد آن مغان است بنا به روایتی طایفه‌ای از مادها بودند که اجرای مراسم مذهبی را بر عهده داشتند

(دهخدا، ۱۳۷۲)

پدر و مادر را مسؤول تربیت فرزند می‌شناخت و آموزش رسمی به شاهزادگان و بزرگزادگان اختصاص داشت (باباخانی، ۱۳۸۸؛ درانی، ۱۳۸۳؛ الماسی، ۱۳۸۰؛ سلماسی زاده، ۱۳۵۴؛ نقل در اربابی، ۱۳۸۹).

تخصص، مورد توجه بود و هر معلم با توجه به تخصص خود تعلیم می‌داد. معلم روحانی موظف بود شب را به مطالعه و فراگرفتن درس بپردازد، چنان که در فرگرد وندیداد آمده است: «کسی را معلم روحانی بخوان که تمام شب مطالعه کند و از خردمندان درس بیاموزد تا از تشویق خاطر فارغ شود و سر پل صراط باقوت قلب و نشاط باشد و به عالم مقدس جاودانی یعنی بهشت نایل گردد.» وقتی معلم دارای چنین صفاتی شد، باید نسبت به او حق شناس بود و برای او دعا کرد. معلمان در ایران باستان اگرچه در ابتدا فقط به آموزش‌های دینی روی آورده بودند و سهم عمده‌ی فعالیت‌های آنان را آموزش‌های مبتنی بر اوستا و دین زرتشت تشکیل می‌داد، اما بر اساس نیاز و تغییر اوضاع داخلی و جهانی رفته رفته به سمت یادگیری و آموزش علوم مختلف چون؛ طب، ریاضی، نجوم و ... تغییر جهت دادند. تسلطی که در این راستا نصیب روحانیان گردید باعث شد آنان هبه «مگ دین»^۳ یا کسانی که احکام دین و سایر علوم مربوط را می‌دانند، مشهور گردند (حکمت، ۱۳۵۰). زیرا در ایران باستان هدف از تربیت، آماده ساختن افراد برای خدمت به جامعه و کشور و خدمت به خانواده، بهبودی حال و برتری بر دیگران و سودمند بودن برای هم-نوعان، کوشا بودن برای پیشرفت و خوشبختی کشور بوده است. نهادهای عبادی و آموزشی در آن دوره عبارت بودند از: خانه، آتشکده، کاخ‌های شاهان و بزرگان (کسائی، ۱۳۸۳).

تربیت معلم در ایران از صدر اسلام تا تأسیس دارالفنون

تا ظهور اسلام در دوره‌ی ساسانی، دانش‌آموزی مخصوص یک طبقه‌ی خاص بود. پس از آن با رشد و گسترش اسلام و تأکید بر برابری میان انسان‌ها و پرهیز از هر گونه تبعیض میان آن‌ها، مسجد کانون فعالیت‌های اجتماعی، تربیتی و فرهنگی مسلمانان شد و بعدها به علت کثرت دانش‌آموزان،

^۳ - آتشکده: محل عبادت زرتشتیان (دهخدا، ۱۳۷۲).

مکتب نامیده شد که در آن زمان عهده‌دار تعلیم و تربیت آنان بود. در دوره‌ی اسلامی نیز مدارس نظامیه که توسط خواجه نظام الملک توسی به وجود آمده بودند به امر آموزش می‌پرداختند که در آن معلمان به سه گروه (مدرس، نایب مدرس و معید^۴) تقسیم بندی می‌شدند (بابا خانی، ۱۳۸۸؛ صدیق، ۱۳۵۴).

در طول تاریخ اسلام چهره‌ی مرکزی در انتقال علم، افرادی به نام حکیم بوده‌اند. حکیمان معمولاً پزشک، نویسنده، شاعر، منجم و ریاضی‌دان و از همه مهم‌تر فرزانه یا صاحب خرد بوده‌اند. حکیم از راه تعلیم دادن این که همه‌ی علوم مختلف، کاربردهای گوناگون یک اصل اساسی هستند، پیوسته وحدت علوم را در اذهان شاگردان خویش تثبیت می‌کرده‌اند. اولین مکان تعلیم و تربیت در دوره‌ی اسلامی، مسجد؛ و محور این فعالیت‌ها، قرآن کریم بوده است (درانی، ۱۳۸۳).

بررسی تاریخ تحول آموزش و پرورش در ایران حاکی است که مربیان و آموزگاران همیشه از جایگاه اجتماعی برخوردار بوده و با عناوینی چون: مدرس، ادیب، مؤدب، پدر روحانی، عالم، فقیه و دبیر، مربی، استاد و آموزگار نامیده می‌شدند؛ اما مکان و مؤسسه‌ای رسمی که این افراد بتوانند در آن تحصیل کنند تا در این حرفه آمادگی لازم را به دست آورند، وجود نداشته است. معلمان معمولاً از بین طلاب ساعی و دانش‌آموختگان مدارس علمیه که دارای استعداد‌های خاصی بودند و در مباحث و جلسات درس از خود لیاقت نشان می‌دادند انتخاب می‌شدند و چنین معمول بود که استادان و مدرسان که از عملکرد شاگردان خویش به ویژه افراد ساعی اطمینان حاصل می‌کردند به آنان اجازه‌نامه‌هایی اعطا می‌کردند که در واقع دانشنامه‌ی معلمی تلقی می‌شد. معمولاً استاد هر حوزه درسی این اجازه‌نامه را به خط خود و در پشت صفحه‌ی اول یا پایانی یکی از کتاب‌های درسی مورد تدریس خویش می‌نوشت و این نگارش، سند معتبری برای گیرنده‌ی آن محسوب می‌شد. در این اجازه‌نامه استاد به تفصیل نام کتاب‌هایی را که شاگرد خودش مجاز بود در مقام آموزگاری از قول وی روایت کند شرح می‌داد؛ ضمناً نام استادانی را که از آنان کسب فیض کرده

^۴ - معید: بازگشت دهنده، برگرداننده، بازگرداننده، تکرارکننده (دهخدا، ۱۳۷۲).

بود، با تألیفات و آثارشان و هم‌چنین سلسله مراتب علمی آنان را ذکر می‌کرد که این خود بر شأن علمی و زیدگی منتخبان ورود به حرفه‌ی معلمی می‌افزود (آقازاده، ۱۳۸۳ و صافی، ۱۳۸۲).

تربیت معلم در ایران از تأسیس دارالفنون تا زمان حاضر:

مراکز تربیت معلم که طی ۹۶ سال و در اشکال مختلف در ایران تأسیس شدند در بعضی موارد گسترش یافته یا محدود گردیده و در برخی از زمان‌ها نیز تعطیل شده‌اند. به این منظور سیر تاریخی و تکوینی تربیت معلم ایران را می‌توان به چهار دوره‌ی مهم تقسیم بندی کرد که در جدول شماره (۱-۲) آمده است.

جدول شماره (۱-۱) سیر تاریخی و تکوینی تربیت معلم در ایران (صافی ۱۳۸۲، ۱۳۸۵، ۱۳۸۷؛ سرکارآرانی، ۱۳۸۲ و بابا خانی، ۱۳۸۸).

دوره تاریخی	فعالیت غالب
از سال ۱۲۹۷ تا سال ۱۳۱۲ هجری شمسی	تأسیس دارالمعلمین و دارالمعلمات و دیگر مراکز تربیت معلم
از سال ۱۳۱۲ تا سال ۱۳۵۷ هجری شمسی	تأسیس دانش سراهای مقدماتی و عالی و دیگر مراکز تربیت معلم
از سال ۱۳۵۸ تا سال ۱۳۸۱ هجری شمسی	بازنگری در برنامه‌های تربیت معلم و گسترش مراکز تربیت معلم
از سال ۱۳۸۲ تا سال ۱۳۸۸ هجری شمسی	تعطیلی و یا محدود شدن تدریجی فعالیت مراکز تربیت معلم

به منظور آشنایی بیشتر با سیر تحول تربیت معلم ایران آن را در هر کدام از دوره‌های تاریخی مورد بررسی قرار می‌دهیم:

الف) دوره‌ی اول تأسیس دارالمعلمین و دارالمعلمات و دیگر مراکز تربیت معلم از سال ۱۲۹۷ تا سال ۱۳۱۲ هجری شمسی:

فعالیت‌های برجسته در این مرحله از سیر تکوینی و تحول تربیت معلم در ایران، در سایر مراحل تأثیر بسیار مهم و چشم‌گیری داشت تا جایی که می‌توان این دوره را بنیان شکل‌گیری نظام تربیت معلم ایران نامید. در جدول شماره (۲-۲) اقدامات مهم آن به همراه هدف و سال اجرا آمده است.

جدول شماره (۲-۲): اقدامات مهم در دوره‌ی اول (صافی ۱۳۸۲، ۱۳۸۵، ۱۳۸۷؛ سرکارآرانی، ۱۳۸۲ و باباخانی، ۱۳۸۸).

سال اجرا	هدف	اقدام مهم
۱۲۹۷ شمسی	تأمین معلم برای مدارس ابتدائی و دوره‌ی اول متوسطه	تصویب قانون دارالمعلمین و دارالمعلمات
۱۳۰۷ شمسی	آشنایی و تحصیل در دانشگاه‌های معتبر اروپایی	تصویب قانون اعزام دانشجویه به خارج از کشور
۱۳۰۸ شمسی	بنیان‌گذاری برنامه تربیت معلم متوسطه	تصویب اساسنامه‌ی دارالمعلمین عالی
۱۳۱۱ شمسی	آشنایی با فلسفه، مبانی و اصول تربیت	آغاز تدریس دروس علوم تربیتی

نخستین گام در راه تربیت و تأمین معلمان مدارس ابتدایی و متوسطه، تصویب قانون تأسیس دارالمعلمین و دارالمعلمات در سال ۱۲۹۷ هجری شمسی، از سوی مجلس شورای ملی بود. دارالمعلمین مرکزی، مدرسه‌ای دولتی و رایگان بود و تحت نظر وزارت معارف اداره می‌شد و رئیس آن را شخص وزیر انتخاب می‌کرد. وظیفه‌ی این مرکز تأمین معلم برای مدارس ابتدایی و دوره‌ی اول متوسطه بود و برنامه تحصیلی آن مطابق برنامه تحصیلی دوره متوسطه بود و علاوه بر آن، دروسی مانند روان‌شناسی، منطق و اصول آموزش و پرورش نیز تدریس می‌شد. برای این که محصلان سال آخر این مدرسه، در ضمن تحصیل، با فن تعلیم و تربیت نیز آشنا شوند، وزارت معارف یکی از مدارس ابتدایی را به دارالمعلمین مرکزی ضمیمه کرد و محصلان دارالمعلمین، زیر نظر استادان خود در آن مدرسه تدریس می‌کردند. هم‌زمان با تأسیس دارالمعلمین مرکزی که در آن معلمان مرد تربیت می‌شدند، مرکز دیگری به نام دارالمعلمات، به منظور تربیت معلمان زن برای تدریس در مدارس دخترانه که در حال رشد فزاینده بودند، تأسیس شد. در دارالمعلمات که دوره آن پس از تعلیمات ابتدایی چهار سال بود، سه سال دروس متوسطه تدریس می‌شد و شاگردان در سال چهارم، علاوه بر فراگرفتن اصول تعلیم، به منظور تمرین فن تدریس، در کلاس‌های ابتدایی ضمیمه دارالمعلمات به تدریس می‌پرداختند.

در فروردین ماه سال ۱۳۰۶ هجری شمسی اساسنامه‌ی دارالمعلمین شبانه اکابر به تصویب شورای عالی معارف رسید. هدف از تأسیس این مرکز رفع نقایص تدریس معلمان ابتدایی و دوره‌ی تحصیل در آن یک سال بود و در صورت عدم موفقیت در امتحانات آن، از شغل معلمی محروم می‌شدند. در مهرماه سال ۱۳۰۶ هجری شمسی اساسنامه دوره تحصیلات فنی دارالمعلمین ابتدایی ولایات و ایالات به تصویب شورای عالی معارف رسید. هدف از آن، تأمین معلمان مدارس ابتدایی استان‌ها و شهرهای ایران بود. در سال ۱۳۰۷ هجری شمسی قانون اعزام دانشجو به خارج از کشور برای تحصیل در دانشگاه‌های معتبر اروپا به تصویب رسید. به موجب این قانون، دولت موظف شد تا ۶ سال، هر سال ۱۰۰ نفر از میان دانش‌آموختگان دبیرستان‌ها را انتخاب و به اروپا اعزام کند. ۳۵ درصد از این دانشجویان به موجب قانون بایستی در رشته تعلیم و تربیت تحصیل کنند و برای معلمی آماده شوند.

در سال ۱۳۰۷ هجری شمسی به منظور گسترش دبیرستان‌ها و تربیت و تأمین دبیران مورد نیاز آن، دارالمعلمین مرکزی به دارالمعلمین عالی تبدیل گردید و برنامه تربیت معلم متوسطه بنیان‌گذاری شد. اساسنامه و برنامه دارالمعلمین عالی در سال ۱۳۰۸ به تصویب شورای عالی معارف رسید. از مهرماه سال ۱۳۱۱ در دارالمعلمین عالی تدریس دروس علوم تربیتی آغاز شد و دانشجویان این مرکز علاوه بر تحصیل در رشته‌ی خود مواد علوم تربیتی را نیز فرا می‌گرفتند. مواد درسی علوم تربیتی شامل ۶ درس و هر کدام ۲ ساعت در هفته بودند. این دروس عبارت بودند از: ۱- معرفت النفس از لحاظ تربیتی ۲- فلسفه تربیت ۳- علم اجتماع از لحاظ تربیت ۴- تاریخ تعلیم و تربیت ۵- مبانی تعلیمات متوسطه ۶- اصول تعلیم و تربیت (صافی، ۱۳۸۷).

ب) دوره‌ی تأسیس دانشسراهای مقدماتی و عالی و دیگر مراکز تربیت معلم از سال ۱۳۱۲ تا سال ۱۳۵۷ هجری شمسی: در اسفند سال ۱۳۱۲ هجری شمسی قانون مهمی برای تربیت و تأمین معلمان مدارس ابتدایی و متوسطه به تصویب رسید که آن «قانون تربیت معلم» بود. به موجب این قانون دولت مکلف شد از اول فروردین سال ۱۳۱۳ هجری شمسی تا مدت ۵ سال، ۲۵ باب دانشسرای مقدماتی و یک باب دانشسرای عالی دختران در تهران و در دیگر ولایات تأسیس و دانشسرای عالی

پسران را نیز تکمیل کند. در این قانون عنوان‌های «آموزگار» برای معلم دوره‌ی ابتدایی، «دبیر» برای معلم دوره متوسطه، «هنرآموز» برای معلم هنرستان و «استاد» برای معلم مدارس عالی دانشگاه وضع گردید. برابر قانون تربیت معلم در سال ۱۳۱۲ هجری شمسی، دارالمعلمین عالی به «دانشسرای عالی» تغییر نام یافت که بعد از تأسیس دانشگاه تهران در سال ۱۳۱۳ هجری شمسی بخش ادبی آن به دانشکده‌ی ادبیات و بخش علمی آن به دانشکده‌ی علوم تبدیل شد. به عبارت دیگر دانشسرای عالی عملاً استقلال خود را از دست داد و اداره‌ی آن تحت نظارت دانشگاه تهران ادامه یافت. در سال ۱۳۲۲ هجری شمسی «قانون تعلیمات اجباری» به تصویب رسید که بر اساس آن دانشسراهای مقدماتی در مناطق مختلف کشور به تدریج توسعه یافتند و بر اساس این قانون کلاس‌های کمک‌آموزگاری نیز برای رفع کمبود آموزگار تشکیل شدند.

در سال ۱۳۲۵ هجری شمسی، «اساسنامه کلاس‌های تربیت معلم» به تصویب رسید که به موجب آن مقرر شد به طور آزمایشی در تهران کلاس تربیت معلم تأسیس شود. در سال ۱۳۲۷ هجری شمسی، به منظور تأمین و تربیت معلمان ورزش برای مدارس کشور، اساسنامه «دانشسرای تربیت بدنی» به تصویب شورای عالی فرهنگ رسید. در سال ۱۳۲۸ هجری شمسی، برای تأمین آموزگاران دبستان‌های کشاورزی «اساسنامه دانشسرای کشاورزی» به تصویب رسید و پس از تشکیل ۷ باب دانشسرای کشاورزی و ۶ باب دانشسرای تربیت بدنی، فعالیت این دانشسراها عملاً تعطیل گردید. در سال ۱۳۳۴ هجری شمسی «اساسنامه دانشسراهای عشایری» به منظور تأمین آموزگاران دبستان‌های مناطق عشایری به تصویب رسید. در همین سال دانشسرای عالی از دانشکده ادبیات و علوم مجزا گردید و در سال ۱۳۳۸ هجری شمسی، قانون استقلال دانشسرای عالی به تصویب رسید. در سال ۱۳۳۸ هجری شمسی، به منظور تأمین آموزگاران مورد نیاز دبستان‌های کشور دوره یک‌ساله تربیت معلم تأسیس شد. با شروع به کار سپاهیان دانش در سال ۱۳۴۱ هجری شمسی، کلاس‌های تربیت معلم یک‌ساله پسران تعطیل شد و با ایجاد برنامه سپاهیان دانش دختران در سال ۱۳۴۷ هجری شمسی دوره یک‌ساله تربیت معلم منحل گردید. در سال ۱۳۴۱ هجری شمسی، «اساسنامه دوره

تربیت معلم فنی و حرفه‌ای» به تصویب شورای عالی فرهنگ رسید. هدف از این دوره، تربیت معلمان مورد نیاز آموزشگاه‌های حرفه‌ای کشور بود.

در سال ۱۳۴۳ هجری شمسی، اساسنامه مربوط به «دانشسرای عالی صنعتی» به تصویب رسید. هدف از تأسیس این دانشسرا، تربیت دبیران فنی در رشته‌های گوناگون برای تدریس در هنرستان‌ها بود. دانشسرای عالی صنعتی به تدریج اهداف خود را تغییر داد و به دانشگاه علم و صنعت تبدیل گردید. در سال ۱۳۴۳ هجری شمسی، دانشسرای عالی که در سال ۱۳۱۲ هجری شمسی، تأسیس شده بود، منحل و به جای آن «سازمان تربیت معلم و تحقیقات تربیتی» به وجود آمد. این سازمان دارای سه مؤسسه بود که عبارت بودند از؛ تربیت دبیر، تربیت مدیر و راهنمای تعلیماتی و مؤسسه‌ی تحقیقات و مطالعات تربیتی. در سال ۱۳۴۶ هجری شمسی، مجدداً دانشسرای عالی دایر و مؤسسه‌ی تدریس ریاضیات به سه مؤسسه قبلی افزوده شد و اختیارات آموزش و پرورش در مورد دانشسرای عالی به عهده وزارت علوم و آموزش عالی گذاشته شد.

در سال ۱۳۴۷ هجری شمسی، «اساسنامه مرکز تربیت معلم کودکان استثنایی» به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش رسید. دارندگان دیپلم کامل متوسطه با گذراندن یک سال تحصیلی در این مراکز به تدریس در مدارس ابتدایی کودکان استثنایی می‌پرداختند. در سال ۱۳۴۹ هجری شمسی، دانشسراهای راهنمایی تحصیلی در نقاط مختلف کشور تأسیس شد. تأسیس این دانشسراها با توجه به تغییر در ساختار نظام آموزشی در سال ۱۳۴۵ هجری شمسی و پیش‌بینی دوره‌ی راهنمایی تحصیلی در نظام آموزش و پرورش ایران صورت گرفت.

در سال ۱۳۵۱ هجری شمسی، به منظور تأمین مربیان مورد نیاز کودکان‌ها و دوره‌های آمادگی، مراکز تربیت معلمی در تهران و برخی از شهرستان‌ها تأسیس شد. در سال ۱۳۵۲ هجری شمسی، تشکیلات اداری و آموزشی جدید دانشسرای عالی شامل دانشکده تربیت معلم علوم، دانشکده تربیت معلم ادبیات و علوم انسانی و دانشکده علوم تربیتی به تصویب رسید.

در سال ۱۳۵۳ هجری شمسی، دانشسرای عالی به «دانشگاه تربیت معلم» تغییر یافت. هدف دانشگاه تربیت معلم، تربیت معلمان و دبیران متخصص و متعهد در زمینه‌های گوناگون علوم و فنون و ادبیات، تحقیق و مطالعه در علوم تربیتی، تربیت مدیران و کارشناسان امور آموزشی و متخصصان راهنمایی و مشاوره و سنجش و اندازه‌گیری، در زمینه‌های گوناگون آموزش به منظور تجهیز نیروی انسانی لازم و تأمین بخشی از نیازهای آموزش و پرورش بود.

در خردادماه سال ۱۳۵۴ هجری شمسی، قانون الحاق ۲ ماده به «قانون اجازه تأسیس دانشسراهای مقدماتی و عالی» به تصویب رسید. به موجب این قانون وزارت آموزش و پرورش می‌توانست داوطلبان ورود به مراکز آموزشی تربیت معلم را در هر مرکزی (از قبیل مراکز تربیت مربی کودک، دانشسراهای عشایری، مقدماتی، راهنمایی تحصیلی، عالی و یا هر مؤسسه آموزشی دیگر) که برای تربیت معلم معین کند، از تاریخ اشتغال به تحصیل به عنوان کارآموز بپذیرد و به آنان حقوقی برابر پایه یک گروه مربوط به مدرک تحصیلی لازم برای ورود به رشته شغلی مورد نظر بپردازد. بر اساس این قانون مدت تحصیل کارآموزان در صورت استخدام در حکم آزمایشی محسوب می‌شد و دانش‌آموختگان موظف بودند دو برابر مدت تحصیل خود را در وزارت آموزش و پرورش خدمت کنند.

در سال ۱۳۵۵ هجری شمسی، اساسنامه و برنامه‌های دانشسرای مقدماتی مورد تجدید نظر قرار گرفت که بر اساس آن دارندگان مدرک دوم متوسطه نظری می‌توانستند به این دوره وارد شوند و پس از ۲ سال تحصیل در دانشسرا به آنان دیپلم کامل در رشته آموزش ابتدایی داده می‌شد (صافی، ۱۳۸۷). در این دوره دانشسراها و مراکز تربیت معلم با توجه به نیازهای ساختار نظام آموزشی و برای تأمین اهداف آن در کشور به وجود آمدند، با دقت در تنوع این مراکز می‌توان این دوره را دوره‌ی تخصصی در آموزش و تربیت معلمان نامید. در جدول شماره (۳-۲) برخی از این مراکز و هدف از تأسیس آن‌ها آورده شده است:

جدول شماره (۳-۲): تصویب اساسنامه‌ی انواع دانشسراها و مراکز تربیت معلم در دوره‌ی دوم (صافی ۱۳۸۲، ۱۳۸۵، ۱۳۸۷؛ سرکارآرانی، ۱۳۸۲ و بابا خانی، ۱۳۸۸).

سال اجرا	هدف	مهم ترین فعالیت
۱۳۲۷ ش	تأمین و تربیت معلمان ورزش	دانش سرای تربیت بدنی
۱۳۲۸ ش	تأمین آموزگاران دبستان‌های کشاورزی	دانش سرای کشاورزی
۱۳۳۴ ش	تأمین آموزگاران دبستان‌های عشایری	دانش سرای عشایری
۱۳۴۱ ش	تربیت معلم مورد نیاز آموزشگاه‌های فنی و حرفه‌ای	دوره تربیت معلم فنی و حرفه‌ای
۱۳۴۳ ش	تربیت دبیران فنی	دانش سرای عالی صنعتی
۱۳۴۷ ش	تربیت معلم برای آموزش کودکان معلول	مرکز تربیت معلم کودکان استثنایی
۱۳۴۹ ش	تأمین معلمان مورد نیاز در ساختار جدید آموزشی راهنمایی	تأسیس دانشسرای راهنمایی

ج) دوره‌ی بازنگری در برنامه‌های تربیت معلم و گسترش مراکز تربیت معلم از سال ۱۳۵۸ تا سال ۱۳۸۱ هجری شمسی به دنبال انقلاب سال ۱۹۷۹ میلادی - انقلاب سال ۱۳۵۷- در ایران نظام تربیت معلم یک دوره تغییرات گسترده را در انطباق با اصول اسلامی انقلاب سپری کرد. کتاب‌های درسی، بازنویسی شدند و برنامه درسی به منظور ترویج ارزش‌های اسلامی دوباره طراحی گردید. نظام تربیت معلم نیز مورد بازنگری قرار گرفت، زیرا معلمان مهم‌ترین کارگزاران در امر تبلیغ ارزش‌های انقلابی در میان نسل جدید بودند (یو کی ناریک، ۲۰۰۷).

در این مرحله نیز پس از مدتی توقف، اقدامات مهمی در جهت بهبود روند پیدایش مراکز تربیت معلم و افزایش گرایش به تحصیل در مراکز و دانشسراهای تربیت معلم و رشته‌های دبیری انجام گردید. در جدول شماره (۴-۲) برخی از این اقدامات در صفحه بعد آمده است:

جدول شماره (۴-۲): اقدامات مهم در دوره‌ی سوم (صافی ۱۳۸۲، ۱۳۸۵، ۱۳۸۷؛ سرکارآرانی، ۱۳۸۲ و باباخانی، ۱۳۸۸).

سال اجرا	هدف	مهم ترین فعالیت
۱۳۵۷ ش	تغییر در اساسنامه، برنامه و محتوای مواد آموزشی	تغییر در ساختار مراکز تربیت معلم
۱۳۶۰ ش	اجرای طرح جدید مراکز تربیت معلم در کشور	ارائه‌ی طرح جدید مراکز تربیت معلم (دوره شهید رجایی و باهنر)
۱۳۶۳ ش	ایجاد هماهنگی در برنامه‌های تربیت معلم	تشکیل گروه هماهنگی برنامه‌های تربیت معلم
۱۳۶۹ ش	ارائه‌ی تسهیلات و مزایای حقوقی به علاقه‌مندان تحصیل در دانشسراها، مراکز تربیت معلم و رشته‌های دبیری	تصویب قانون متعهدین خدمت در آموزش و پرورش

پس از پیروزی انقلاب اسلامی در اساسنامه‌ها، برنامه‌های درسی و آئین نامه‌های آموزشی و امتحانی مراکز تربیت معلم و هم‌چنین برنامه‌های درسی مراکز تربیت دبیر دانشگاه‌ها تغییراتی به وجود آمد و قوانینی برای مراکز تربیت معلم و استخدام کارآموزان آن‌ها وضع گردید. این تغییرات و تحولات را می‌توان از نظر کمی و کیفی در موارد زیر مشخص کرد:

-توقف پذیرش دانشجو برای مراکز تربیت معلم و تربیت دبیر به منظور تجدید نظر در اساسنامه‌ها و برنامه‌های درسی و ساختار آموزشی.

البته با تغییراتی در قالب طرحی جدید در سال ۱۳۶۰ از طریق آزمون سراسری پذیرش دانشجو در این مراکز از سر گرفته شد (آقازاده، ۱۳۸۳). که این دوره را «دوره‌ی شهید رجایی و باهنر» نام‌گذاری کردند.

- تصویب اساسنامه جدید مراکز دوساله تربیت معلم و تربیت دبیر در شورای عالی آموزش و پرورش در سال ۱۳۶۱ هجری شمسی و تأمین معلمان دوره ابتدایی و راهنمایی تحصیلی و مدارس استثنایی.

با توجه به نیاز کشور به معلمان ابتدایی، به ویژه در روستاها در سال ۱۳۶۲ هجری شمسی، طرح جدید تأسیس دانشسراهای مقدماتی و روستایی به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش رسید

که بر اساس آن به تدریج مراکز چهارساله بعد از دوره‌ی راهنمایی تحصیلی و مراکز تربیت معلم دوساله بعد از سال دوم متوسطه تأسیس و به شکل چشم‌گیری گسترش یافت. در سال ۱۳۶۳ به منظور ایجاد هماهنگی در برنامه‌های تربیت معلم کشور و فراهم کردن زمینه‌ی ادامه تحصیل معلمان در سطح کاردانی و کارشناسی در دانشگاه‌های کشور گروه هماهنگی برنامه‌های تربیت معلم تشکیل شد. در سال ۱۳۶۹ هجری شمسی، قانون متعهدین خدمت در آموزش و پرورش به تصویب رسید که بر اساس این قانون دانش‌آموزان دانشسراها، کارآموزان مراکز دوساله تربیت معلم و دانشجویان رشته‌های دبیری دانشگاه‌ها در آغاز ورود به دوره‌های تحصیلی متعهد می‌شدند که در وزارت آموزش و پرورش خدمت نمایند و از حقوق کارآموزی ماهانه معادل حقوق و فوق‌العاده شغل مدرک تحصیلی مربوط استفاده نمایند. اجرای این قانون گرایش به تحصیل در مراکز تربیت معلم و رشته‌های دبیری را افزایش داد. در سال ۱۳۶۹ هجری شمسی، مراکز تربیت معلم دو ساله فنی و حرفه‌ای در آموزشکده‌های فنی و حرفه‌ای وابسته به وزارت آموزش و پرورش دایر گردید.

بنابراین در فاصله‌ی سال‌های ۱۳۵۸ تا ۱۳۸۲ هجری شمسی، مراکز متعدد دوساله و چهار ساله برای تأمین معلمان دوره‌ی ابتدایی، مراکز تربیت معلم دوساله برای تأمین دبیران دوره‌ی راهنمایی، مراکز آموزش ضمن خدمت فرهنگیان، مراکز تربیت دبیر در دانشگاه‌های تربیت معلم، تربیت دبیر شهیدرجایی، دانشگاه آزاد اسلامی، آموزشکده‌های فنی و حرفه‌ای، دانشکده‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی و دانشگاه پیام نور دایر گردیده و از نظر کمی و کیفی توسعه‌ی قابل توجهی داشته است (صافی، ۱۳۸۷).

د) دوره‌ی تعطیلی و یا محدود شدن تدریجی فعالیت مراکز تربیت معلم از سال ۱۳۸۲ تا سال ۱۳۸۸ هجری شمسی:

در این محدوده‌ی زمانی دو دیدگاه را می‌توان در زمینه‌ی ساختار تربیت معلم و روش‌های تأمین معلم در سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی وزارت آموزش و پرورش جستجو کرد که عبارتند از:

۱- رویکرد اول: به دلیل گسترش دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی در کشور و افزایش دانش‌آموختگان دانشگاه‌های کشور و تصویب به کارگیری معلمان دارای مدرک تحصیلی لیسانس در دوره‌ی ابتدایی و فوق لیسانس در دوره‌ی راهنمایی و متوسطه در هیأت دولت و اجرای قانون

مدیریت و خدمات کشوری در سال ۱۳۸۶ لازم بود که آموزگاران و دبیران مورد نیاز در دوره‌های مختلف تحصیلی از میان دانش‌آموختگان دانشگاه‌های کشور با شرط گذراندن دوره‌های یک‌ساله و دوساله‌ی مهارت‌های تعلیم و تربیت، تأمین گردد. و هم‌چنین مراکز تربیت معلم دوساله، چهارساله، دانشسراهای تربیت معلم و مراکز تربیت معلم (دانشسراهای راهنمایی) و شبانه‌روزی این مراکز تعطیل گردد. و در راستای ارتقای سطح علمی شاغلان در آموزش و پرورش به تناسب نیاز در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی در دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد ادامه تحصیل دهند.

۲- رویکرد دوم: معلمی امری است حرفه‌ای و تخصصی و معلمان باید صلاحیت‌های عمومی و صلاحیت‌های حرفه‌ای و تخصصی را داشته باشند. لذا شایسته است این معلمان در مراکز تربیت معلم وابسته به وزارت آموزش و پرورش تربیت شوند و در انتخاب و تربیت آنان این وزارتخانه نقش اساسی را داشته باشد (صافی، ۱۳۸۷).

چالش‌های برآمده از این دو رویکرد موجب شد تا از سال ۱۳۸۱ تا سال ۱۳۸۸ هجری شمسی، مراکز تربیت معلم دوساله و چهارساله که معلمان مناطق روستایی و محروم را تأمین می‌کردند، تعطیل شوند یا تعداد این مراکز محدود شده و در نتیجه فضاهای گسترده آموزشی کشور بدون استفاده بماند. هم‌چنین دانشگاه‌های تربیت معلم به تربیت دانشجوی آزاد پردازند و ردیف‌های استخدامی وزارت آموزش و پرورش کاهش یابد و در آزمون سراسری سال ۱۳۸۷ به رغم ثبت نام عده‌ی کثیری از داوطلبان علاقه‌مند برای پذیرش در دوره‌های تربیت معلم، برای مراکز تربیت معلم دوساله دانشجویی پذیرفته نشد.

به همین علت بود که وزارت آموزش و پرورش در آغاز سال تحصیلی به ناچار دستورالعمل ساماندهی نیروی انسانی را به مرحله‌ی اجرا گذاشت و بسیاری از کلاس‌های درس در مناطق روستایی و عشایری به دلیل کمبود معلم تعطیل گردید. از طرف دیگر وزارت آموزش و پرورش تلاش می‌کرد تا نیروی مورد نیاز خود را از طریق جذب سرباز معلم و نیروهای حق‌التدریس، پیمانی، ساعتی و شرکتی تأمین نماید که خود باعث بار مالی و کاهش کیفیت خدمات آموزشی می‌شد. تا این که در آزمون سال ۱۳۸۸ دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، برای مراکز تربیت معلم دانشجو پذیرش شد؛ ولی شکل و سیاق آن با گذشته متفاوت بود. به این علت که این بار از تعهد

خدمت و حقوق و مزایای دوران دانشجویی دیگر خبری نبود. در کنار این اقدام دانشگاه پیامبر اعظم (ص) به منظور جمع‌آوری مراکز تربیت معلم به وجود آمد (صافی ۱۳۸۲، ۱۳۸۵، ۱۳۸۷؛ سرکارآرانی، ۱۳۸۲ و بابا خانی، ۱۳۸۸).

این دانشگاه نقش خود را در سه محور اساسی در زمینه آموزش و تربیت معلمان بر عهده گرفت، که عبارتند از؛ ۱- برگزاری دوره‌های آموزشی ویژه معلمان و کارشناسانی که از دانشگاه‌ها برای تدریس در مدارس به کار گرفته می‌شوند. ۲- ارائه‌ی مدرک به دانشجویانی که برای کارشناسی وارد این مجموعه می‌شوند که پس از اخذ مدرک مورد نظر استخدام خواهند شد.

۳- ارائه‌ی دوره‌های آموزشی ویژه ضمن خدمت معلمان (اربابی، ۱۳۸۹).

در دی ماه سال ۱۳۹۰، با تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی و با جمع‌آوری کلیه مراکز تربیت معلم سراسر ایران، دانشگاه فرهنگیان تأسیس شد سازمان مرکزی این دانشگاه، در تهران مستقر بوده و ۳۲ پردیس برادران و ۳۲ پردیس خواهران در استان‌ها (۳۱ استان و یک مرکز برای شهرستان‌های استان تهران) راه‌اندازی شده‌اند.

از سال ۱۳۹۱ با جذب ۲۵ هزار دانشجوی متعهد خدمت در مقاطع کارشناسی پیوسته و ناپیوسته در رشته‌های دبیری شیمی، راهنمایی و مشاوره (مشاوره - فعالیت‌های پرورشی)، دبیری زیست‌شناسی، دبیری تاریخ، دبیری جغرافیا، دبیری الهیات و معارف اسلامی، آموزش زبان و ادبیات فارسی، تربیت دبیر زبان انگلیسی، علوم تربیتی (آموزش و پرورش کودکان عقب مانده ذهنی)، دبیری فیزیک، دبیری علوم اجتماعی، آموزش تربیت بدنی (پیش دبستانی، دبستانی، دوره متوسطه)، ارتباط تصویری، دبیری زبان و ادبیات عرب، دبیری ریاضی، علوم تربیتی (آموزش و پرورش پیش دبستانی و دبستانی) به تربیت دانشجو - معلمان می‌پردازد. این دانشگاه دارای شخصیت حقوقی و استقلال اداری و مالی و وابسته به وزارت آموزش و پرورش است و به صورت هیأت امنایی اداره می‌شود. با تأسیس «دانشگاه» مجتمع آموزش عالی پیامبر اعظم (ص) و مراکز تربیت معلم تحت پوشش آن در این دانشگاه ساماندهی شده‌اند.

در حال حاضر رویکرد نوین وزارت آموزش و پرورش، طراحی و اجرای طرح تحول بنیادین و انجام تحولات اساسی در ساختارهای منابع انسانی، اداری، پشتیبانی و آموزشی تعلیم و تربیت ایران اسلامی است. یکی از اساسی‌ترین محورهای اجرایی این طرح بزرگ ملی آموزش نیروی انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش است؛ آنچه که تا امروز به عنوان سیستم آموزش نیروی انسانی در آموزش و پرورش صورت پذیرفته است اجمالا از طریق مراکز تربیت معلم در دوره‌های کاردانی با جذب دانشجو معلمان بوده است که خود دارای نواقص زیادی می‌باشد. رویکرد دولت‌های گذشته نسبت به تربیت و تعلیم نیروی انسانی برای آموزش و پرورش یک رویکرد همه جانبه و تخصصی نبوده است و تأسیس دانشگاهی صرفاً جهت تعلیم و تربیت نیروهای آموزش و پرورش قابل تقدیر و ستایش است (بایبی، ۱۳۹۳).

بنا بر اساسنامه دانشگاه فرهنگیان وظایف دانشگاه فرهنگیان در ۹ مقوله مشخص شده است؛ که عبارتند از: تربیت معلمان (دوره‌های بلندمدت)، تربیت مدیران آموزشی (دوره‌های بلندمدت)، نظریه‌پردازی، توانمندسازی فرهنگیان (دوره‌های کوتاه مدت ضمن خدمت)، برگزاری کارگاه و همایش، همکاری با مراکز آموزشی و پژوهشی مرتبط، مطالعات پژوهشی و تولید دانش، نشر و تألیفات و استفاده از مدارس تجربی.

توجه به آخرین تحولات اساسی صورت گرفته در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران که در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مکتوب و مدون شده است. به فهم بهتر و درک صحیح‌تر از جایگاه تربیت معلم در کشور و رویکردهای مورد انتظار به این امر کمک می‌کند. از این رو در ادامه مطلب به این سند و بخش‌های مرتبط با آن با تربیت معلم به صورت مختصر و مفید اشاره می‌گردد.

سیر تحولات تربیت معلم در ایران از گذشته تا زمان حاضر

از نظر تاریخی، کشیش فرانسوی، دولاسال نخستین کسی است که به اهمیت تربیت معلم در بهبود آموزش پی‌برده است و مرکز تربیت معلمی را برای تحقق این هدف تأسیس کرده است (کاردان، ۱۳۸۱) آموزش معلمان تا آغاز حرکت نوین اصول دموکراتیک در قرون ۱۷ و ۱۸ و با اثبات این که

توسعه سیاسی و اجتماعی و اقتصادی ملتها فقط می‌تواند از طریق آموزش شهروندان تحقق یابد مورد غفلت بود و از این زمان به بعد اولین نهاد تربیت معلم تأسیس گردید. در قرن ۱۸ مؤسسه‌های دیگری در فرانسه و آلمان تأسیس شد. مدارس تحت نظر دولت فرانسه در سال ۱۷۹۴ اولین گام بود، به دنبال اصولی که به وسیله روسو ابداع شده بود. او معتقد بود که مربیان باید نخست به نیاز جسمی و روحی دانش‌آموزان توجه کنند، در مرحله دوم باید به موضوعات درسی بپردازند. این اصل بعدها مورد توجه مراکز تربیت معلم در سراسر دنیا واقع شد. از مهم‌ترین مربیانی که نظریه‌های تربیتی روسو را در قرن ۱۸ توسعه داد پستالوزی سوئسی بود. (اسکندری پور، ۱۳۸۶).

پس از دهه‌ی ۱۹۶۰ میلادی، به سبب تحول در مفهوم توسعه، تعلیم و تربیت در توسعه‌ی اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جایگاه ویژه‌ای یافت؛ چرا که با بروز تحولات اجتماعی و انباشته شدن تجارب و دستاوردهای مختلف از یک سو و عرضه‌ی نتایج حاصل از پژوهش‌هایی که پیرامون بازدهی اقتصادی- اجتماعی سرمایه‌هایی که صرف تعلیم و تربیت می‌شد از سوی دیگر، مفهوم توسعه دستخوش تحول شده بود. مفهوم تحول یافته، پیش از آن که صبغی اقتصادی داشته باشد، از صبغی انسانی برخوردار بود. پیش از این، به نقش نیروی انسانی آموزش دیده و تأمین آن برای توسعه‌ی جوامع کم توجهی شده، و در واقع سرمایه گذاری برای تربیت نیروی انسانی، از اولویت لازم برخوردار نبوده است (مهرمحمدی، ۱۳۸۲).

در اواخر قرن نوزدهم و نیمه اول قرن بیستم، برخی از کشورهای اروپایی مانند انگلستان، آموزشکده‌هایی در دانشگاه‌ها دایر می‌کردند تا در کنار دانشکده‌های علوم تربیتی صرفاً به پرورش کارآموزان برجسته و با استعداد دانشسرا بپردازند یا به آنان آموزش‌هایی ویژه بدهند. اما بررسی اسناد و کتاب‌های موجود در کشورهای پیشرفته این واقعیت را روشن می‌کند که آموزش و پرورش تا اواسط قرن بیستم بی‌راهه رفته و میان آموزش و زندگی شکاف عمیق به وجود آورده است، لذا در آغاز ربع پایانی قرن بیستم، جهانیان دریافتند که آموزش و پرورش نباید فارغ از واقعیت‌های زندگی باشد. این درک از مفهوم آموزش و پرورش سبب پی‌ریزی نظام آموزشی شد که در آن معلم پایه و شالوده‌ی آموزش بود. در کتاب «تفکر درباره تحولات آینده آموزش و پرورش» که محصول

گردهمایی‌های سال‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۸۱ میلادی در یونسکو است، به تحول نقش معلم در برنامه‌های تربیت معلم اشاره شده است. بر اساس اعلامیه‌ی جهانی "آموزش برای همه" که در سال ۱۹۹۰، کنفرانس جهانی آموزش و پرورش در یونسکو آن را صادر کرده، یکی از زیر ساخت‌های مهم و کارساز در این زمینه بهسازی تربیت معلم قلمداد شده است (ملایی نژاد و ذکاوتی، ۱۳۸۷).

در تاریخ آموزش و پرورش و در نتیجه در تاریخ تربیت معلم کشورهای مختلف جهان، حرکت‌هایی که منجر به تغییر در نظام آموزشی و ناگزیر در نظام‌های تربیت معلم شده وجود داشته است. اما تا قبل از نیمه‌ی دوم قرن بیستم، اغلب نظام‌های تربیت معلم در ساختار سنتی خود و مشابه آن‌ها و غالباً اقتباس گونه از الگوهای متداول اروپایی عمل می‌کردند. ساختار کلی این الگوها در آموزشکده‌ها یا واحدهای آموزشی به نام دانشسراها یا کالج‌های تربیت معلم در کشورهای مختلف جهان، خلاصه می‌شد (رؤوف، ۱۳۷۹).

دوره تربیت معلم در ایالات متحده آمریکا

آموزش معلمین ابتدایی

شرایط آموزش و کسب گواهی‌نامه معلمین ابتدایی (دبستان) و کودکستان (مهد کودک) از طریق دولت‌های ایالتی تعیین می‌گردد که نیاز و الزام به امتحانات ورودی قبل از ورود به آموزش معلمی ارجحیت داشته و مجدداً آموزش معلمی را قبل از کسب گواهی‌نامه تکمیل نمایند. در ۵ ایالت امتحان برگزار نمی‌گردد و در ۱۲ ایالت تنها ارزیابی جزئی از مهارت‌های درسی به عمل می‌آید و ۸ ایالت نیاز به تکمیل برنامه تحصیلات تعیین شده در سطح دوره لیسانس به منظور کسب گواهی‌نامه و تکمیل رضایت بخش دوره عملی دارند. تحصیلات دوره لیسانس باید در یک مؤسسه رسمی و مورد تأیید ۴۷ ایالت در سه مرحله دیگر تکمیل گردد. اغلب ایالت‌ها سطوح تکمیلی کسب گواهی‌نامه‌ای که مبنی بر تجربه و آموزش اضافی باشد را پیشنهاد می‌نمایند و بسیاری از معلمین در این سطح مدرک فوق لیسانس را دریافت می‌کنند. تکمیل و تداوم آموزش حرفه‌ای به منظور حفظ گواهی‌نامه در ۴۲ ایالت ضروری و لازم می‌باشد (آرمند، ۱۳۹۳).

آموزش معلمان متوسطه

شرایط آموزش و کسب گواهی نامه معلمان متوسطه نیز از طریق هر ایالتی تعیین می گردد که نیاز و الزام به امتحانات ورودی قبل از ورود به آموزش معلم ارجحیت داشته و مجددا آموزش معلمی را قبل از کسب گواهی نامه تکمیل نمایند. در ۵ ایالت الزام به امتحان وجود ندارد و در ۱۲ ایالت تنها ارزیابی جزئی از مهارت ها به عمل می آید و در ۱۹ ایالت الزام به یک دوره کارشناسی است که تمرکز اصلی اش بر روی رشته ای است که آموخته می شود و در ۲۵ ایالت تمرکز جزئی بر روی آموزش و یا الگوی دیگری از دوره های مربوطه ضروری و لازم می باشد. هم چنین در ۳۸ ایالت تکمیل و اتمام موفقیت آمیز دوره نظارت عملی ضروری می باشد. تحصیلات دوره لیسانس باید در یک مؤسسه رسمی در ۴۷ ایالت و در مؤسسه مورد تأیید ایالت در سه سطح دیگر تکمیل گردد. اولین گواهی نامه آموزشی مدرک لیسانس همراه با کسب گواهی نامه می باشد. اغلب ایالت ها سطوح تکمیلی کسب گواهی نامه ای که مبنی بر تجربه و آموزش اضافی و بیشتر باشد را پیشنهاد می نماید و بیشتر معلمان این دوره حداقل مدرک فوق لیسانس را دریافت می دارند. تکمیل و تداوم آموزش حرفه ای در ۴۲ ایالت به منظور حفظ گواهی نامه ضروری و لازم می باشد (همان).

آموزش معلمان استثنایی

در اغلب ایالت ها به معلمان تحت برنامه های ویژه و مشخص شده در سطح کارشناسی و کارشناسی ارشد آموزش ویژه داده می شوند. ۴۷ ایالت چنین معلمینی را مطابق با تخصص خاص و ویژه ای که آنها کسب و تجربه کرده اند تأیید و تصدیق می کنند؛ برای مثال آموزش ناشنویان، آموزش نابینایان و آموزش معلولینی که برای کار و حرکت آموزش داده می شوند، در حالی که حداقل نیاز و شرط آکادمیک مدرک کارشناسی در ارتباط با آموزش ویژه یا رشته ای مربوط به آن (مانند روانشناسی پرورشی) می باشد. پرسنل ویژه آموزش ندیده باید در اغلب ایالت های آمریکا تأیید گردند؛ این استثنائات شامل مدیران مدرسه، رؤسای مدرسه (مشاوران)، پرسنل بهداشت مدرسه (روانشناسان، پرستاران)، کتابداران مدرسه و موارد دیگر می باشد در بیشتر این رده بندی های حرفه ای مدرک

فوق لیسانس یا بالاتر برای اولین گواهی ضروری و لازم می‌باشد. مدیران مدرسه، بویژه مدیران (ناظران) و ناظران معمولاً به کسب گواهی‌نامه معلمی ملزم می‌گردند (همان).

دوره تربیت معلم در کانادا:

در اکثر دانشگاه‌های علوم تربیتی کانادا معیارهایی برای انتخاب داوطلبان حرفه معلمی، برمبنای ترکیبی از عوامل تحصیلی و شخصیتی مانند علاقه به کودکان، اظهارات شخص داوطلب و مصاحبه، مطرح شده است. علت استفاده از مصاحبه برای انتخاب افراد این است که عواملی مانند انگیزه، مهارت‌های ارتباطی، سرعت عمل، میزان مهارت‌های تعاملی و شخصیتی، خلاقیت، اراده، اشتیاق، بالندگی و قدرت رهبری داوطلبان را ارزیابی می‌کنند. دانشگاه اوتاوا برای گزینش داوطلبان، ارزیابی سه معلم را درباره اظهارات آنان ملاک قرار می‌دهد (شعبانی، ۱۳۸۳).

در دانشگاه مالماسپینای کانادا، داوطلبان تربیت معلم برای اخذ گواهینامه تدریس در رشته‌های علوم پایه و علوم انسانی در دوره کارشناسی باید شرایط زیر را داشته باشند:

۱. مهارت در زمینه ارتباطات کلامی و نوشتاری، مهارت‌های میان فردی، محاسبات و کاربرد رایانه؛
۲. مجاز دانستن دانشکده تربیت معلم به تحقیق درباره عدم سوء پیشینه (سابقه جنایی) آنان؛ بعضی از دانشگاه‌های تربیت معلم گواه نامه عدم سوء پیشینه قبل از پذیرش درخواست می‌کنند. ۳. در فرم اطلاعات شخصی، داوطلبان توضیح می‌دهند که چرا می‌خواهند معلم شوند و تجارب مرتبط با آن را ارائه می‌کنند. اگر دو نفر ارزیابان (از سه ارزیاب) به این اطلاعات کمتر از ۶۰ درصد امتیاز بدهند، فرد در دوره تربیت معلم پذیرفته نخواهد شد، اطلاعات شخصی و نگرشی بخش مهم تقاضاست. این اطلاعات به میزان ۴۰ درصد در پذیرش افراد تأثیر می‌گذارد (همان).

دوره تربیت معلم در آلمان

در کشور آلمان، دوره‌های تربیت معلم برای همه‌ی سطوح و دوره‌های تحصیلی در دانشگاه‌ها برگزار می‌شود. برنامه‌های تربیت معلم در همه‌ی ایالت‌ها از بسیاری جهات از جمله در ساختار نظام تربیت معلم شبیه به یکدیگر است و تفاوتی محسوس میان آن‌ها به چشم نمی‌خورد (مهر محمدی، ۱۳۷۵):

۶۱). و معلمان براساس توانایی‌ها و صلاحیت‌هایی تربیت می‌شوند که بتوانند سیاست‌های آموزشی و برنامه‌های درسی را که از آنان خواسته می‌شود اجرا کنند.

شرط ورود به رشته‌های متنوع مراکز تربیت معلم، صرف نظر از این که فرد در کدام دوره تحصیلی تدریس خواهد کرد، داشتن مدرک کامل متوسطه است که برای دریافت آن گذراندن ۱۳ سال تحصیلی ضرورت دارد. مؤسساتی که امر تربیت معلم را بر عهده دارند دارای اسامی گوناگون هستند که مهم‌ترین آن‌ها عبارتند از: "آکادمی تربیت معلم"، "دانشکده علوم تربیتی"، "دانشگاه-های علوم و فنون"، "دانشکده هنر و موسیقی" و "معلمان مدارس حرفه‌ای در انستیتوهای تربیت معلم حرفه‌ای" (آقازاده، ۱۳۸۱: ۷۱). از جمله شرایط ورود به این مؤسسات داشتن سوابق تحصیلی درخشان است که باید به تأیید مقامات مدرسه رسیده باشد.

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

داوطلبان ورود به حرفه معلمی که قصد تدریس در سطوح پایین تر تحصیلی را دارند به گونه‌ای تربیت می‌شوند که هم از عهده تدریس در دوره ابتدایی برآیند و هم بتوانند دو درس از دروس دوره اول متوسطه را تدریس کنند. در مدت تحصیل دانشجویان در دانشگاه‌ها، آنان موظفند چهار هفته برای هر یک از موضوع‌های تخصصی در مدارس به تدریس عملی بپردازند. دانشجویان به مدت یک روز در هفته در سمینارها و کلاس‌هایی شرکت می‌کنند که هدف از آن آرایه اطلاعات بیشتر یا افزایش مهارت در آنان است. با به پایان رسیدن این دو مرحله، دانشجویان خود را برای آزمون‌های کتبی و شفاهی آماده می‌سازند. در صورت موفقیت در مراحل دوگانه برنامه تربیت معلم

و موفقیت در امتحانات مرحله نهایی، داوطلبان باید در آزمون‌های تأیید صلاحیت شرکت کنند و عبور موفقیت‌آمیز از این مرحله تا حدودی امکان ورود به حرفه معلمی را برای آنان فراهم می‌سازد (آقازاده، ۱۳۸۱: ۷۱).

مرحله تأیید صلاحیت دارای دو آزمون است و نتیجه موفقیت در آزمون دوم، تأیید صلاحیت حرفه‌ای است که دانشجویان فقط در دو نوبت می‌توانند در آن شرکت کنند. افرادی که از عهده امتحانات مذکور برآیند به دریافت گواهی‌نامه معلمی نایل می‌آیند. گفتنی است که این گواهی‌نامه به خودی خود برای پیوستن به کسوت معلمی کافی نیست و فقط در حکم صلاحیت و اعتبار اشتغال به حرفه معلمی تلقی می‌شود.

دوره تربیت معلم در فرانسه

در سال ۱۸۳۳ کلیه بخش‌های کشور فرانسه موظف به تأسیس دانشسرای تربیت معلم پسرانه گردیدند. سپس در سال ۱۸۷۹، ضرورت احداث دانشسرای تربیت معلم دخترانه نیز اعلام گردید. دولت ویشی، مقارن با اشغال فرانسه به دست آلمان‌ها، به منحل نمودن دانشسراهای تربیت معلم به واسطه جمهوریخواه بودن هواخواهان آن مبادرت نموده و به عوض این مراکز، به احداث انستیتوهای کارآموزی حرفه‌ای با مدرک دیپلم الزامی برای آموزگاران مبادرت نمود. پس از جنگ جهانی دوم (طی سال‌های ۱۹۴۵-۱۹۴۰) و آزادی کشور فرانسه، دانشسراهای تربیت معلم مجدداً بازگشایی شد. در این اثنا، داوطلبین با گذراندن آزمون ورودی وارد دانشسرا شده و پس از ۳ سال آموزش تثوریک و دوره کارآموزی حرفه‌ای یک ساله، دیپلم پایان آموزش متوسطه اخذ می‌نمودند. طی دهه ۱۹۶۰، به واسطه انفجار جمعیت و نیاز روزافزون به معملین مقطع ابتدایی، افراد برخوردار از دیپلم متوسطه با گذراندن دوره یک ساله کارآموزی حرفه‌ای در دانشسراها به تدریس در مراکز آموزش ابتدایی مبادرت نمودند. طی سال ۱۹۶۹، طول دوره کارآموزی در دانشسراها به ۲ سال و طی سال ۱۹۷۹ به ۳ سال افزایش یافت. گفتنی است که دانشسراها، محل کارآموزی حرفه‌ای مداوم آموزگاران نیز محسوب می‌گردید (ملایی نژاد و ذکاوتی؛ ۱۳۸۷).

به علاوه، انستیتوهای دانشگاهی، پیرو قانون راهنمایی مصوب ژوئیه ۱۹۸۹، از سال ۱۹۹۱ میلادی، عهده دار برگزاری دوره‌های کارآموزی اولیه و ضمن خدمت معلمان می‌باشند. در حال حاضر، جهت ورود به انستیتوهای دانشگاهی تربیت معلم، برخورداری از مدرک کارشناسی الزامی است. طول دوره تحصیل در انستیتوهای فوق ۲ سال تمام می‌باشد (همان).

دوره تربیت معلم در انگلستان

دوره‌های آموزش معلمان در کشور انگلستان ۴ سال آموزش تمام وقت را شامل گردیده و به درجه کارشناسی منتهی می‌گردد. دوره‌های آموزشی مذکور توسط مؤسسات آموزش عالی کشور ارائه گردیده و ترکیبی از کلاس‌های تئوری و فعالیت‌های تدریس عملی را شامل می‌گردد. گواهی‌نامه آموزشی پس از گذراندن دوره آموزشی آکادمیک ۴-۳ سال در موضوعات تخصصی و حضور در دوره‌های آموزش حرفه‌ای تکمیلی ۱ ساله به معلمان ارائه می‌گردد. دوره تکمیلی بر مهارت‌های تدریس عملی و تئوری آموزش تمرکز دارد. دوره آموزش تکمیلی ویژه معلمان مقطع آموزش ابتدایی حداقل ۲۵ هفته تجربه عملی آموزشی را شامل می‌گردد. گفتنی است که از سال ۱۹۹۶، این دوره زمانی به ۱۸ هفته افزایش یافته است. طبق مقررات جدید آموزشی حداقل تجربه عملی لازم برای مدرسین ۳۲ هفته می‌باشد. حضور در دوره‌های آموزش ضمن خدمت از جمله وظایف حرفه‌ای معلمان بریتانیایی است (فراهانی، نصر اصفهانی و شریف خلیفه سلطانی، ۱۳۸۹).

دوره تربیت معلم در ژاپن

تربیت معلم در ژاپن در سال ۱۸۷۲ م. با تأسیس دانشسرای توکیو شکل منظمی پیدا کرد. دانشسراها عموماً معلمان دوره ابتدایی را پرورش می‌دادند و دانشسراهای عالی به معلمان دوره اول دبیرستان اختصاص یافته بود. پس از جنگ جهانی دوم تغییرات اساسی در نظام تربیت معلم ایجاد شد. دوره دانشسراها به چهار سال افزایش یافت و تربیت معلم به مدارس عالی و دانشگاه‌ها واگذار گردید. برنامه‌های آموزشی مراکز تربیت معلم نیز تغییر کرد و بر اساس سه محور اساسی آموزش و پرورش عمومی، آموزش و پرورش معلمان و آموزش‌های تخصصی در رشته معین تدوین شد.

در سال ۱۹۴۹ قانون "اعطای گواهی نامه کارکنان آموزشی" به تصویب رسید. بر اساس این قانون، مدارس عالی و دانشگاه‌های دولتی موظفند دانشجویان علاقه‌مند را برای اخذ گواهی نامه معلمی آماده کنند. به علاوه، دانشگاه‌های محلی و خصوصی نیز با اجازه وزارت آموزش و پرورش و با ارائه واحدهای تعیین شده نسبت به پرورش دانشجویان برای اخذ گواهینامه معلمی اقدام می‌نمایند. بدین ترتیب نظام تربیت معلم ژاپن، پس از جنگ جهانی دوم دارای ویژگی‌های عمده زیر گردیده است:

۱- به دانشجویان گواهی نامه معلمی داده می‌شود

۲- تربیت معلم توسط دانشگاه‌ها و مدارس عالی انجام می‌شود

۳- از دانشجویان تعهد خدمت گرفته نمی‌شود و فارغ التحصیلان در انتخاب شغل معلمی آزادند.

در فاصله سال‌های ۱۹۷۸ تا ۱۹۸۱ سه دانشگاه تربیت معلم ایجاد شده است که فقط به تربیت معلم می‌پردازند و با ارائه دوره‌های فوق لیسانس شرایط لازم برای ادامه تحصیل معلمان شاغل را فراهم می‌آورند.

گواهی نامه معلمی برای انجام شغل معلمی ضروری است و اختصاص به دوره مشخصی ندارد بلکه در همه مدارس، معلمان باید دارای دانش نامه معلمی باشند. این گواهی نامه‌ها توسط شوراهای آموزش و پرورش استان و در دو سطح یک و دو داده می‌شود. معلمان مدارس ابتدایی و دوره اول دبیرستان در صورتی که دوره دو ساله آموزشی را در یکی از مؤسسات آموزش عالی گذرانده باشند، گواهی درجه یک داده می‌شود. دارندگان گواهی درجه یک در مدارس دوره اول دبیرستان و دارندگان گواهی درجه دو در مدارس ابتدایی به تدریس می‌پردازند. گواهی نامه داده شده در تمامی استان‌ها معتبر است و نوعی ضمانت کاری برای سراسر زندگی معلم محسوب می‌گردد.

معلمان دوره دوم دبیرستان دو نوع گواهی نامه دریافت می‌کنند، به دارندگان درجه یک لیسانس، گواهینامه درجه دو و به دارندگان مدرک بالاتر از لیسانس، گواهی نامه درجه یک داده می‌شود.

آموزش‌های ضمن خدمت و شرکت در دوره‌های آموزشی دانشگاه‌های تربیت معلم این امکان را به معلمان شاغل می‌دهد تا گواهی‌نامه درجه دو خود را به گواهی‌نامه درجه یک تبدیل کنند.

هر دانشگاه یا مؤسسه‌ای که بخواهد گواهی‌نامه معلمی صادر کند، باید قبلاً از وزارت آموزش و پرورش مجوز لازم را دریافت کرده باشد. هر گاه متقاضیان اخذ گواهی‌نامه معلمی در یکی از دانشگاه‌ها و مدارس عالی مجاز و معتبر تحصیل نکرده باشند، وزارت آموزش و پرورش از طریق آزمون به دادن گواهی‌نامه به آنان اقدام می‌کند. در شرایط فعلی، ۸۴ درصد از دانشگاه‌ها در ژاپن دارای دوره‌هایی هستند که چنانچه دانشجویان آنها را بگذرانند، قادر به دریافت گواهی‌نامه معلمی خواهند بود.

معمولاً مدارس عالی و دانشگاه‌های تربیت معلم دارای یک یا چند مدرسه وابسته‌اند تا تمرین دبیری دانشجویان در آنها انجام شود و به علاوه پژوهش‌های مربوط به آموزش و پرورش با همکاری آنها صورت گیرد. هم‌چنین هر یک از مؤسسات تربیت معلم با برخی از دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های تحقیقاتی ارتباط دارند و از نتایج تحقیقات آنها استفاده می‌کنند. از مهم‌ترین آنها مؤسسه تحقیقات تکنولوژی آموزشی و تحقیقات برنامه‌ریزی درسی است. وزارت آموزش و پرورش بر آموزش ضمن خدمت معلمان تأکید زیادی دارد و شوراهای تربیتی را ترغیب و حمایت می‌نماید تا دوره‌های آموزشی و پرورشی لازم را برای معلمان تازه کار و با سابقه ترتیب دهند. وزارت آموزش و پرورش نیز دوره‌های آموزش ضمن خدمت برای مدیران، معاونان، مشاوران و راهنمایان آموزش و پرورش ترتیب می‌دهد و این دوره‌ها را از طریق شوراهای آموزش و پرورش تداوم و گسترش می‌بخشد.

مسئولان اداره آموزش و پرورش، آموزش ضمن خدمت را صرفاً به عنوان وسیله انتقال و توسعه دانش و مهارت‌های آموزشی و درسی مورد توجه قرار نمی‌دهند بلکه به آن به صورت عاملی حیاتی برای پیشرفت شخصیت و گسترش اخلاق و طرز تفکر صحیح و اصول زندگی می‌نگرند و بدین جهت دانشگاه‌ها، مؤسسات پژوهشی و ادارات آموزش و پرورش این نقش مهم را بر عهده دارند. در این ارتباط، اعزام به خارج از کشور برای گذراندن دوره‌های آموزشی کوتاه مدت از امتیازات ویژه معلمان نسبت به سایر کارمندان محسوب می‌گردد. توجه به این مهم که در سال‌های ۱۹۸۱-

۱۹۸۰ افزون بر ۴۰ درصد معلمان بیش از ۲۰ سال سابقه خدمت داشته‌اند ضرورت آموزش‌های ضمن خدمت را بیشتر نمایان می‌سازد (درکی، ۱۳۸۴).

دوره تربیت معلم در مالزی

فارغ التحصیلان دانشسراهای معلمی برخوردار از مدرک دیپلم یا دیپلم عالی، از صلاحیت آموزش و تدریس در مدارس ابتدایی و متوسطه برخوردارند. فارغ التحصیلان دانشگاه با مدرک کارشناسی "ارشد" دبیری به خدمت و آموزش انحصاری در مدارس تکمیلی متوسطه گمارده می‌شوند. در حال حاضر دو گروه از معلمان آموزگاران دوره ندیده و دوره دیده به تدریس در مدارس ابتدایی مشغول هستند. معلمان دوره ندیده معلمینی هستند که از مجوز تدریس برخوردار می‌باشند، اما هیچ دوره کارآموزی را نگذرانده‌اند. در مقابل از معلمینی که دوره کارآموزی را گذرانده‌اند، تحت عنوان معلمان آموزش دیده یاد می‌شود. گواهی‌نامه معلمان مدارس ابتدایی توسط مراکز آموزش معلمان تحت مسئولیت و نظارت وزارت آموزش و پرورش اعطاء می‌گردد. این در حالی است که استخدام معلمان دوره ندیده توسط نهادهای آموزش ایالتی صورت می‌پذیرد. نهادهای آموزش ایالتی نیز گزینش دقیقی در خصوص صلاحیت‌های تحصیلی معلمان دوره ندیده اعمال می‌نمایند تا از کیفیت آموزشی آنان اطمینان حاصل نمایند. معلمان دوره ندیده که به منظور تدریس در مدارس ابتدایی استخدام می‌گردند خود به سه گروه تقسیم می‌شوند. نخستین گروه معلمینی هستند که از صلاحیت‌های تحصیلی برخوردار بوده و دوره‌های آموزش معلمی را نیز گذرانده‌اند اما در انتظار هستند تا به شغل معلمی گمارده شوند. دومین گروه افرادی هستند که موقتا "به منظور پرکردن جای خالی معلمینی که مرخصی دارند، استخدام شده‌اند و گروه سوم معلمینی نیز به منظور تدریس در مناطق دور افتاده (مناطق غیر برخوردار از معلمان دوره دیده) استخدام می‌گردند.

مراکز آموزشی معلمان در کشور مالزی از طریق دوره‌های ضمن خدمت و پیش از خدمت، به ارائه برنامه‌های آموزشی خود مبادرت می‌ورزند. دوره‌های پیش از خدمت: مشتمل بر ۶ ترم تحصیلی

ظرف ۳ سال تحصیلی و گواهی‌نامه برنامه آموزشی در تدریس طی دوره‌های فوق سالیانه ۲ ترم تحصیلی ارائه شده و گواهی‌نامه کارشناسی آموزش به فارغ التحصیلان اعطا می‌گردد.

دوره‌های ضمن خدمت: مشتمل بر ۲ ترم تحصیلی ظرف ۳ سال تحصیلی و گواهی‌نامه برنامه آموزشی تخصصی ویژه معلمان غیر فارغ التحصیل (بدون مدرک) که به احراز مدرک در دانشگاه-های تخصصی، نائل می‌آیند (ملایی نژاد، ذکاوتی، ۱۳۸۷).

دوره تربیت معلم در چین

آموزش معلم‌ها در کشور چین از دو بخش آموزش قبل از خدمت و آموزش ضمن خدمت تشکیل می‌شود. از جمله دوره‌های آموزش معلم‌ها، می‌توان به مؤسسات آموزش چهار ساله معلم-ها که شامل کالج‌ها و دانشگاه‌های عمومی، کالج‌های تربیت معلم سه ساله و مدارس متوسطه آموزش پیش از خدمت معلم‌های مقطع ابتدایی است، اشاره کرد. دوره‌های آموزش ضمن خدمت توسط مؤسسات آموزشی و مراکز تربیت معلم به معلم‌های مدارس ابتدایی، پیش دبستانی و مدارس متوسطه ارایه می‌شود. علاوه بر این، دیپارتمان‌های آموزش عالی و برنامه‌های آموزشی تلویزیونی به منظور آموزش معلم‌های مدارس متوسطه طراحی شده‌اند. هم‌چنین برنامه‌های آموزشی مدارس شبانه، آموزش ماهواره‌ای معلم‌های مدارس ابتدایی و متوسطه از طریق برنامه‌های آموزشی مدارس شبانه، آموزش ماهواره‌ای و برگزاری آزمون‌های ویژه سیستم خودآموزی به مورد اجرا درآمده است.

آموزش ضمن خدمت و تربیت شغلی معلم‌ها، وظیفه‌ای مهم به منظور پیشرفت آموزش و پرورش کشور چین محسوب می‌شود. طبق درخواست وزارت آموزش و پرورش چین، تا انتهای سال ۲۰۰۱، همه معلم‌های مقطع ابتدایی و متوسطه، ملزم به شرکت در آموزش دوره‌ای (هر ۵ سال یک بار) هستند. در این راستا، به منظور اجرای طرح فوق، شبکه بزرگ کامپیوتری آموزش و پرورش، برای معلم‌های ابتدایی و متوسطه تحت عنوان (شبکه کامپیوتری معلم‌های ابتدایی و متوسطه چین) www.ChinaTaE.net را راه اندازی کرده است.

گفتنی است که شبکه کامپیوتری معلم‌های چین، از مرکز مطبوعاتی، تربیتی، پژوهشی، درسی، خدماتی و مرکز مبادلاتی برخوردار است. وزارت آموزش و پرورش چین هم‌چنین به آموزش اخلاقی معلم‌ها توجهی ویژه داشته است. از سوی دیگر، به دنبال ارتقای موقعیت اجتماعی معلم‌ها در جامعه چین، درآمد آن‌ها نیز افزایش یافت. معلم‌های مدارس ابتدایی پس از فارغ‌التحصیلی از مراکز آموزش متوسطه و قبل از شروع تدریس، ملزم به گذراندن دوره‌های آموزشی در زمینه سیاست، تحصیلات عمومی، اطلاعات علمی، نظریه‌های آموزشی، هنر، تربیت بدنی و ... در مدارس عادی یا دیگر مراکز بوده و سپس برای تحصیلات عالی می‌بایست رهسپار مراکز تربیت معلم شوند. آموزش معلم‌ها در سطح متوسطه نیز به طور عمده بر آموزش معلم‌های مدارس ابتدایی، پیش دبستانی و آموزش استثنایی متمرکز شده است.

از جمله رشته‌های درسی ویژه معلم‌های سطوح متوسطه می‌توان به دروس اجباری، دروس انتخابی، روش تدریس و فعالیت‌های خارج از برنامه اشاره کرد، دوره‌های اجباری بر آموزش سیاست و ایدئولوژی، روش‌شناسی زبان چینی، آموزش ریاضیات در مدارس ابتدایی، فیزیک، شیمی، زیست‌شناسی، تاریخ، جغرافیا، روانشناسی، تعلیم و تربیت کودکان مدارس ابتدایی، آموزش سمعی و بصری پایه، تربیت بدنی، موسیقی، هنرهای زیبا، مهارت‌های شغلی و اصول کاربردی کامپیوتر مشتمل می‌شود. مطابق با نیازهای آموزش منطقه‌ای، رشته‌های انتخابی نیز خود بر موضوعاتی مشتمل می‌شود که به تعمیق و گسترش معلومات دانش‌آموزان و پرورش علائق و استعداد آنان منتهی می‌شود. علاوه بر عناوین فوق، دورس فنی حرفه‌ای برای برآورده‌سازی نیازهای توسعه اقتصادی محلی ارایه می‌شود. فعالیت‌های خارج از برنامه هم بر سخنرانی‌ها، ساماندهی گروه‌هایی با علائق تخصصی و بررسی اجتماعی روند آموزش دانش‌آموزان، علوم و تکنولوژی، هنر و تربیت بدنی مشتمل می‌شود (همان).

همان گونه که در بررسی تحولات تربیت معلم در سایر کشورها ملاحظه شد در اکثریت این کشورها، نهاد صالح در امر تربیت معلم آموزش عالی تشخیص داده شده است.

نتیجه گیری

حیات آموزش و پرورش نوین از زمان تأسیس مدرسه دارالفنون آغاز شد. میرزا تقی خان امیرکبیر در سال ۱۲۶۶ هجری قمری، همزمان با میجی امپراطور ژاپن، اصلاحات را شروع کرد و مدرسه دارالفنون را به سبک مدارس جدید اروپایی بنا نهاد و این مدرسه از سال ۱۲۶۸ هجری قمری (۱۲۳۰ ه. ش) به طور رسمی افتتاح شد. بعد از تأسیس وزارت علوم (معارف) در سال ۱۲۷۲ هجری قمری (۱۲۳۵ ه. ش، ۱۸۵۶ میلادی) به دستور ناصرالدین شاه و به ریاست میرزا اعتضادالسلطنه، فکر تأسیس و گسترش مدارس ابتدایی به سبک جدید قوت گرفت. میرزا حسن تبریزی معروف به رشیدیه، اولین مدارس ابتدایی سبک نوین را در تبریز (۱۲۶۷ ه. ش.) و تهران تأسیس کرد و با مخالفت گسترده مکتب داران و گذشته گرایان مواجه شد (مجتهدی، ۱۳۷۷). با این حال ثبات عقیده و تلاش رشیدیه علیرغم بهانه های مختلف، سختی ها و موانع بی شماری که بر سر راه او بود، باعث شد در ایران مدرسه تأسیس شود و به دنبال او افراد دیگری مانند میرزا یحیی دولت آبادی (مدرسه سادات)، محمد طباطبایی (مدرسه اسلام)، سیرجانی (مدرسه علمیه)، مفتاح الملک (مدرسه افتتاحیه)، ناظم الاطباء کرمانی (مدرسه شرف) به گسترش مدارس ابتدایی نوین ایران کمک کردند. به طوری که در سال ۱۲۷۵ هجری شمسی نهضت مدرسه داری در ایران به وجود آمد و بیش از ۴۹ مدرسه در تهران و شهرهای بزرگ بنیان نهاده شد. همچنین در همین سال انجمن معارف به ریاست جعفر قلی خان نیرالملک وزیر علوم با هدف تربیت و با سواد کردن کودکان و بالا بردن سطح فرهنگ عمومی و مدرسه سازی تشکیل شد. انتشار روزنامه فرهنگ و تأسیس کتابخانه ملی از مهمترین اقدامات این انجمن است.

با توسعه و افزایش مدارس جدید، ضرورت ایجاد مرکزی به منظور تربیت معلمان مورد توجه قرار گرفت. بنابراین از سوی حکیم الملک (ابراهیم حکیمی) وزیر معارف وقت گزارشی در مورد تأسیس مراکز تربیت معلم یا دارالمعلمین تهیه و به هیأت دولت ارائه شد که در سال ۱۳۳۵ ه. ق (۱۲۹۶ ه. ش) مورد قبول واقع شد، اما بعد از سقوط کابینه علاء السلطنه، حکیم الملک موفق به اجرای این کار نشد. در زمان وزارت نصیرالدوله (میرزا احمدخان بدر) نظامنامه دارالمعلمین به تصویب شورای

عالی معارف رس ید و این مرکز در سال ۱۳۳۶ ه.ق (۱۲۹۷ ه.ش) با نام دارالمعلمین مرکزی افتتاح شد.

در آموزش و تربیت معلم در جهان شایستگی اهمیت زیادی دارد. بحث اجرای نظام شایستگی‌ها در آموزش و پرورش در دهه ۱۹۶۰ در آمریکا ظهور پیدا کرد. جنبش شایستگی‌ها در آموزش و پرورش، در دهه‌ی ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ در استرالیا، نیوزیلند، بخشی از کشورهای آسیایی و آمریکای لاتین، به ویژه در آموزش و پرورش فنی حرفه‌ای گسترش یافت. بحث و رواج تربیت معلم شایسته محور، در پایان قرن بیستم در آفریقا نیز گسترش یافت.

مفهوم شایستگی در این چند دهه دستخوش تغییر شده است. در بحث‌های اولیه، شایستگی آموزش، به معنای توانایی انجام یک فعالیت ویژه مطابق یک استاندارد از پیش توصیف شده بود. شایستگی‌های معلمی تحت تأثیر روانشناسی رفتارگرایی قرار گرفته بود و به عنوان مجموعه‌ای از فعالیت‌ها و مهارت‌های عملی گسسته در نظر گرفته می‌شد. روانشناسی رفتارگرایی قابل مشاهده بودن عمل را ملاک عمل شایسته می‌دانست و بنابراین با سایه افکندن این تفکر و نگرش، عملکرد معلمان می‌بایست قابل مشاهده و ارزیابی باشد و برای تعیین شایستگی و صلاحیت حرفه‌ای معلمان، معیارهای دقیقی تدوین شد.

در دهه ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰، مطالعات و تحقیقات نشان دادند، برنامه‌های شایستگی محور، پیشرفت تحصیلی را در دانش‌آموزان افزایش داده‌اند و نتیجه این مطالعات اندیشه شایسته محوری با نگرش رفتارگرایی را تقویت کرد. در این دو دهه تربیت معلم شایسته محور، به علت افزایش تقاضا برای معلم با کیفیت، اثربخش و پاسخگو، محبوبیت یافت. تمرکز بر نتیجه محصول به جای فرایند، تأکید بر نمره و آزمون، انگیزه بخشی به معلمان برای بهبود تدریس خود، کمک به بهبود آموزش دلایل دیگری برای توجه به تربیت معلم شایسته محور بود.

در اواخر دهه ۱۹۷۰ و دهه ۱۹۸۰، تربیت معلم شایسته محور با انتقاداتی روبرو شد. به عقیده منتقدان، این دیدگاه نقش معلم را بیش از حد فنی می‌نگرد، ارزشیابی معلمان روایی و پایایی کافی

ندارد، فهرست‌های طولانی انتظارات منجر به سطحی شدن عملکرد معلمان شده است و مهارت‌های تعریف شده، باعث شده معلم درک یکپارچه و کلی از نقش خود نداشته باشد. مطابق نگاه این منتقدان، "معلم خوب" نمی‌تواند به سادگی توسط شایستگی‌های منفک از هم و معیارها استاندارد‌های از پیش تعیین شده، تعریف شود.

بعد از انتقادهای دهه ۱۹۸۰، در بیست سال گذشته، تحقیقات آموزشی درباره‌ی نحوه یادگیری، رشد و تفکر انسان، مفهوم شایستگی را تغییر داده است. رویکرد جامع و یکپارچه ناظر به شایستگی، آن را ترکیب پیچیده‌ای از نگرش، مهارت، دانش و ارزش‌هایی می‌داند که منجر به عملکرد مؤثر معلم می‌شود. مفهوم شایستگی به معنای فرایند تکاملی با ایده‌ی آموزش مادام‌العمر، افراد را در فرایند آموزش فعال می‌داند و بر توانایی‌ها و ظرفیت‌های افراد تمرکز دارد. با این تفسیر، شایستگی محدود به رفتارهای مشخص نیست و بر فرایند تکاملی و ظرفیت قابل توسعه تأکید دارد.

منابع و مأخذ

۱- امجدیان، کیومرث (۱۳۸۸). نگاهی نو به تربیت معلم در ایران. روزنامه رسالت، شماره

۶۸۸۲، صفحه ۵.

۲- آقازاده، احمد (۱۳۸۳). مسائل آموزش و پرورش ایران. تهران: سمت

۳- آقازاده، احمد (۱۳۸۱). آموزش و پرورش تطبیقی. تهران: سمت

۴- آقازاده، احمد (۱۳۸۶). تاریخ آموزش و پرورش ایران. تهران: ارسباران

۵- بیژن، اسدالله (۱۳۵۱). سیر تمدن و تربیت در ایران باستان. تهران: ابن سینا

۶- سلماسی زاده، وحید (۱۳۵۴). تاریخچه تربیت معلم در ایران. مجله وحید، شماره ۱۸۲

مرداد ۱۳۵۴

۷- باباخانی، احمدرضا (۱۳۸۸). تربیت معلم از سده‌های گذشته تاکنون. ماهنامه نگاه مربوط

به وزارت آموزش و پرورش، بهمن ۱۳۸۸ شماره ۴۲۲

- ۸- الماسی، علی محمد (۱۳۸۰). تاریخ آموزش و پرورش اسلام و ایران. تهران: امیرکبیر
- ۹- اربابی، نظرمحمد ۱۳۸۹ بررسی تاثیرات جهانی شدن بر تربیت معلم در ایران. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز
- ۱۰- اربابی، نظرمحمد ۱۳۸۸ برنامه درسی و اسلامی کردن دانشگاه‌ها. چکیده مقالات نهمین همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، برنامه درسی آموزش عالی در ایران، چالش‌ها و چشم اندازها. تبریز: دانشگاه تبریز
- ۱۱- درانی، کمال ۱۳۸۳ تاریخ آموزش و پرورش ایران قبل و بعد از اسلام. تهران: سمت
- ۱۲- حکمت، علیرضا ۱۳۵۰ آموزش و پرورش ایران باستان. تهران: موسسه تحقیقات و برنامه ریزی آموزشی
- ۱۳- کسای، نورالله ۱۳۸۳ فرهنگ نهادهای آموزشی ایران از روزگار باستان تا تأسیس دولت صفوی. تهران: دانشگاه تهران
- ۱۴- صدیق، عیسی ۱۳۵۴ تاریخ فرهنگ ایران. تهران: دانشگاه تهران
- ۱۵- صافی، احمد ۱۳۸۲ تربیت و تامین معلم در ایران گذشته، حال و آینده. فصلنامه تعلیم و تربیت (ویژه نامه تربیت معلم)، سال هجدهم و نوزدهم، شماره ۴، شماره ۱، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت وزارت آموزش و پرورش
- ۱۶- صافی، احمد ۱۳۸۵ مسائل آموزش و پرورش ایران و راههای کاهش آن. تهران: ویرایش
- ۱۷- صافی، احمد ۱۳۸۷ سیر تحول تربیت معلم در آموزش و پرورش معاصر ایران گذشته، حال و آینده. فصلنامه تعلیم و تربیت (ویژه نامه تاریخ آموزش و پرورش معاصر ایران)، سال بیست و چهارم، شماره ۴، شماره مسلسل ۹۶

- ۱۸- سرکار آرنی، محمدرضا ۱۳۸۲ اصلاحات آموزشی و مدرن سازی با تاکید بر مطالعه تطبیقی آموزش و پرورش ایران و ژاپن. تهران: روزنگار
- ۱۹- سرکار آرنی، محمدرضا ۱۳۹۳ ساعت معلمی. پنجشنبه چهارم اردیبهشت، کد مطلب ۲۵۷۱۲۶ قابل دسترسی از طریق سایت همشهری آنلاین
- ۲۰- بابایی، علی ۱۳۹۳ تحلیل محتوای اساسنامه دانشگاه فرهنگیان از منظر وظایف و تطابق آن با سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش. مجموعه مقالات همایش ملی رسالت و نقش دانشگاه فرهنگیان در پرورش معلم متعهد و متخصص
- ۲۱- اسکندری پور، شهرام ۱۳۸۶ نگاهی کوتاه به تاریخچه تربیت معلم در جهان. دانشگاه تربیت معلم الزهرا. زنجان
- ۲۲- مهر محمدی، محمود ۱۳۸۲ یادداشت سردبیر ویژه نامه تربیت معلم. فصلنامه تعلیم و تربیت (ویژه نامه تربیت معلم)، سال هجدهم و نوزدهم، شماره ۴، شماره مسلسل ۷۲ و ۷۳، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت وزارت آموزش و پرورش
- ۲۳- مهرمحمدی، محمود ۱۳۷۵ کندوکاو در برخی از ابعاد آموزش و پرورش جمهوری آلمان. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت
- ۲۴- ملایی نژاد، اعظم و ذکاوتی، علی ۱۳۸۷ بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران. فصلنامه نوآوریهای آموزشی، شماره ۲۶ سال هفتم
- ۲۵- رئوف، علی ۱۳۷۹ جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت
- ۲۶- آرمنند، محمد ۱۳۹۳ آموزش و پرورش و برنامه درسی در آمریکا. مجموعه مقالات دانشنامه ایرانی برنامه درسی.

۲۷- شعبانی، زهرا ۱۳۸۳ بررسی تطبیقی برنامه تربیت معلم ایران و چند کشور. جهان فصلنامه

تعلیم و تربیت، شماره ۷۹

۲۸- فراهانی، علیرضا نصر اصفهانی، احمدرضا شریف خلیفه سلطانی، سید مصطفی ۱۳۸۹

ارزیابی شیوه های آموزش و تربیت معلمان ابتدایی در نظام آموزش عالی کشور. نشریه

علمی پژوهشی فناوری آموزش، سال پنجم، شماره اول، جلد پنجم

۲۹- درکی، سیمین ۱۳۸۴ بررسی تحلیلی ویژگی های کنونی نظام تربیت معلم ایران و مقایسه

ووجه تفاوت و تشابه آن با دو کشور آلمان و ژاپن. فصلنامه تعلیم و تربیت، سال بیست

و یکم، شماره ۸۴

- ۱- UK naric, S (2007). Analysis Report on Teacher Training System in Iran. UK naric, S Contribution to the Refugees into Teaching Project.