

مقایسه تطبیقی و تحلیلی مدل‌های حرفه‌ای مدیریت کلاس در دانشگاه فرهنگیان

با تاکید بر نقش برنامه مبتنی بر پرورش معلمان فکور

سید امیر قدمی^{۱*}، مهتاب چنگایی^۲

۱. دکتری مشاوره

۲. دکتری مشاوره، عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۶/۳۰؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۲/۲۸)

چکیده

در دنیای امروز، جایگاه دانشگاه فرهنگیان به عنوان مرکزی برای پرورش معلمان فکور مورد نیاز در آموزش و پرورش یک جامعه، جایگاهی رفیع و انکارنشدنی است و به همین دلیل برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری در این حوزه باید به صورت علمی، دقیق و همراه با شناخت الگوهای حرفه‌ای موجود در این زمینه باشد. از همین روی، در این مقاله مروری-اسنادی سعی بر آن است که رویکردهای مختلف طراحی برنامه درسی و مدیریت کلاسی دوره‌های تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان، از آغاز تا کنون مورد بحث و بررسی قرار گیرند. به این منظور، سه الگوی عمده حرفه‌ای مدیریت کلاس و ارتباط آنها با دانشگاه فرهنگیان (به عنوان مرکز تخصصی تربیت معلم) معرفی و نقد شده‌اند. این الگوها به ترتیب پیدایش تاریخی عبارتند از الگوی مهارتی، الگوی علم کاربردی و الگوی فکورانه. در این بین، به نقش برنامه مبتنی بر پرورش معلمان فکور به طور ویژه پرداخته شده است. هر چند جایگاه و اصول دو الگوی دیگر، در برهه‌ی زمانی مربوط به خودشان از نظر دور مانده و دلایل جایگزینی این رویکردها با الگوی فکورانه بررسی شده است. آگاهی و شناخت در مورد این رویکردها، به درک صحیح‌تر نقش دوره‌های تربیت معلم در رشد و پرورش معلمان کارآمد می‌انجامد که این به نوبه‌ی خود می‌تواند در بازنگری نگرش مسئولین امر در مورد برنامه خرد و کلان درسی دانشگاه فرهنگیان نقش اساسی ایفا کند.

واژگان کلیدی: مدیریت کلاس، معلم فکور، دانشگاه فرهنگیان

مقدمه

نظر به اهمیت دانشگاه فرهنگیان در پرورش معلمان کارآمد، برنامه‌ریزی برای این دوره‌ها، جایگاه ویژه‌ای در سیاست‌های اتخاذ شده از سوی مسئولین امر پیدا می‌کند. این برنامه‌ریزی‌ها؛ شامل تعیین اهداف، محتوا، رویکردها، روشها، منابع و وسایل می‌شود. در این بین، مسأله‌ای که مغفول مانده و کمتر به آن توجه شده است، الگوهایی است که ما دوره‌های تربیت معلم را بر طبق آن بنا می‌نهم. منظور از الگو در اینجا طرح و برنامه‌ایست که بر اساس آن قصد داریم اصول حرفه‌ای معلمی را در وجود افراد دانشجو معلم نهادینه کنیم. همچنین این برنامه و طرح کلی، انتظارات ما از دانشجو معلم در طول دوره را نیز تبیین می‌کند. به عنوان مثال، ممکن است در یک زمان عقیده بر این باشد که دانشجو معلم، باید معلمان با تجربه و کارآمد را الگوی خود قرار دهند و سعی کنند برای موفقیت در امر آموزش مانند آنها عمل کنند؛ یا در برهه‌ای دیگر، تأکید بر علوم نظری و یا به کار بستن نتایج تحقیقات علمی و آزمایشگاهی به عنوان راه حل نهایی برای تربیت معلمانی توانا در حل مشکلات روزمره مد نظر باشد. البته هستند برنامه‌ریزانی که معتقدند هدف دوره‌های تربیت معلم، صرفاً انتقال تجربه و یا دانش روز به دانشجو معلم نیست، بلکه هدف غایی باید پرورش معلمانی مجهز به قدرت تفکر، تجزیه و تحلیل مسائل و مشکلات و در نهایت تصمیم‌گیری بر اساس شرایط مکانی زمانی خاص خود باشد. به هر حال، شناخت این الگوها و نقاط ضعف و قوتشان می‌تواند در امر برنامه‌ریزی کمک شایانی به تصمیم‌گیرندگان این حوزه بنماید. موضوعی که در تحقیقات دانشگاهی و مقالات علمی داخلی (امام جمعه، ۱۳۸۵) مورد کم‌توجهی قرار گرفته است و لذا نویسندگان در این مقاله سعی در معرفی و ارزیابی سه مدل عمده مدیریت کلاسی در دانشگاه فرهنگیان (به عنوان مرکز تخصصی تربیت معلم) دارند که به لحاظ پیدایش تاریخی به ترتیب زیر می‌باشند:

- الگوی مهارتی^۱
- الگوی علم کاربردی^۲
- الگوی فکورانه^۳

البته در بررسی تحلیلی و تطبیقی الگوهای مذکور، می‌توان اذعان داشت که سه مولفه دانش بیانی (دانشی که فقط با حقایق و اطلاعات سر و کار دارد)، دانش رویه‌ای (دانشی که مشتمل بر عملیات و فعالیت خودسازماندهی برای انجام دادن امور فراگرفته می‌شود و شامل چگونه دانستن است) و دانش بافتی-زمینه‌ای (دانشی که مشتمل بر چراها در یک بافت و زمینه است) به‌عنوان شاخص، عمل می‌کنند (قدمی و نورعلی، ۱۳۸۸). در ذیل به بررسی این مدل‌ها و نقاط ضعف و قوتشان پرداخته شده است.

1 Craft Model

2 Applied Science Model

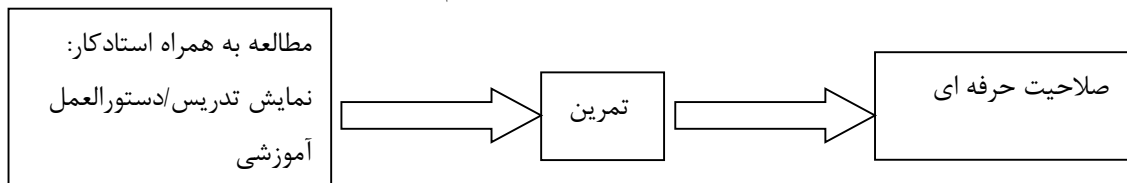
3 Reflective Model

بشر امروزی برای رویارویی مولد و موثر با چالش‌های علمی، صنعتی، فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی و اخلاقی بستری مناسب‌تر، سازگارتر و موجه‌تر از نظام تعلیم و تربیت شناسایی نکرده و بدین سبب، تحول در نظام تعلیم و تربیت، به عنوان پیش نیاز نیل به اهداف توسعه پایدار ارزیابی شده است. کفایت و کارایی در نظام‌های تعلیم و تربیت، مستلزم عطف توجه و تمرکز فکری و مادی روی عنصر "معلم" است که کارگزار اصلی نظام تعلیم و تربیت به شمار می‌رود. به عبارت دیگر؛ معلم به این جهت که بازنمای تمام و کمال خصوصیات و کیفیت‌های مطلوب هر نظام تعلیم و تربیت است، مهم‌ترین و موثرترین عامل تغییر و تحول قلمداد می‌شود (گریفت، ۲۰۰۰). براین اساس؛ در نگاهی گذرا بر محورهای تغییر و تحول نظام تعلیم و تربیت، رشد و پرورش استعدادها و مهارت‌های معلمان - به طرق مختلف - از اولویت خاص برخوردار است. در این راستا؛ جایگاه دانشگاه فرهنگیان، به عنوان مرکزی تخصصی، برای پرورش استعدادها و مهارت‌های معلمان مورد نیاز در آموزش و پرورش یک جامعه، جایگاهی بس مهم است و به همین دلیل برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری در این حوزه باید به صورت علمی، دقیق و همراه با شناخت الگوهای آموزش مناسب موجود در این زمینه باشد که نمونه آن را ما در بررسی الگوهای مدیریت کلاس در دوره‌های تربیت معلم (دانشگاه فرهنگیان) دنبال می‌کنیم:

■ الگوی مدیریت کلاسی مهارتی

الگوی مهارتی در حرفه آموزی، الگویی است که در آن تمام تخصص‌ها به کارآموز انتقال داده می‌شوند. به عنوان مثال، یک کارآموز کارگاه مکانیک خودرو را در نظر بگیرید که زیر نظر یک استاد کار در حال آموزش دیدن است. این فرد بسته به میزان استعداد و علاقه خود پس یکی دو سال (یا شاید بیشتر) با الگوبرداری از فعالیت‌های استاد کار به یک مکانیک خودرو تبدیل می‌شود. به همین شکل، معلمان با تجربه در حرفه معلمی، نقش استاد کار متخصص را دارند. در این الگو، وظیفه کارآموز، تقلید از شگردهای متخصص به منظور درونی سازی و توسعه روال تدریس در فکر و عمل خود است.

شکل ۱: الگوی مهارتی تربیت معلم (برگرفته از والاس، ۱۹۹۱)



در اینجا، نقش کارآموز به عنوان یک انسان دارای پیش زمینه‌های علمی و رفتاری و در کل به عنوان یک فراگیر که در فرایند یاددهی-یادگیری نقش اساسی دارد نادیده گرفته می‌شود. علاوه بر این، دنبال کردن این الگو در محیط‌های آموزشی جدید که از روش‌های تدریس نو بهره می‌گیرند مشکل است. زیرا در اینگونه محیط‌ها معلمان تازه کار ممکن است اطلاعات بیشتری نسبت به معلمان با تجربه داشته

باشند. از دیگر معایب این مدل، می‌توان به کم رنگ بودن نقش خلاقیت در آن اشاره کرد. زیرا کارآموز نقشی غیرفعال دارد و تقریباً در هیچ موردی حق ایجاد تغییر و دنبال کردن تئوری‌های دیگر را ندارد. با این حال این، مدل نقاط مثبتی هم دارد که به عنوان مثال می‌توان به نقش آن در پرورش دانش تجربی معلمان که عاملی اساسی در توانایی کلاس داری معلمان تازه کار دارد اشاره کرد و اینکه در شرایطی که نیاز مبرم و عاجل به معلمان جدید وجود دارد این مدل می‌تواند روشی کارآمد باشد.

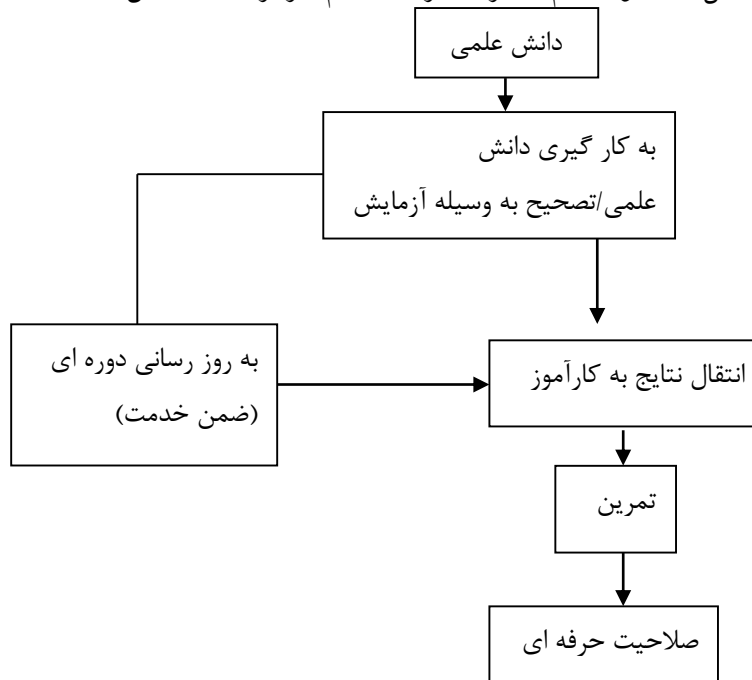
▪ الگوی مدیریت کلاسی علم کاربردی

الگوی علم هنوز هم یکی از رایج‌ترین الگوها در بسیاری از برنامه‌ها و دوره‌های تربیت معلم است. الگوی علم کاربردی بر پایه‌ی فرضیات زیر شکل گرفته است:

- تدریس یک علم است و به همین دلیل می‌توان آن را به صورت عقلانی و عینی بررسی کرد.
- برای معلم شدن باید برای دانشجو معلمان تئوری‌های تحقیق محور توسط متخصصین آموزش داده شوند.
- وقتی این معلمان فارغ التحصیل می‌شوند که به اندازه کافی در بکارگیری این تئوری‌ها مهارت پیدا کنند.

به این ترتیب این الگوی مدیریت کلاس، عنصر حیاتی دانش و رشد سریع آن در زمان حاضر را مد نظر قرار می‌دهد و این فرصت را در اختیار دانشجو معلمان قرار می‌دهد تا در معرض این علوم قرار بگیرند و در نهایت آنها را فرا بگیرند. در اینجا فرض بر این است که مهم‌ترین دانش حرفه‌ای همان تئوری‌های توسعه یافته‌اند. طرح این الگو را می‌توانید در شکل ۲ مشاهده کنید.

شکل ۲: الگوی علم کاربردی تربیت معلم (برگرفته از والاس، ۱۹۹۱)



همانطور که مشاهده می‌کنید در این الگو، دانش علمی در زمینه‌های مختلف در عمل و البته در محیط آزمایشگاهی مورد ارزیابی قرار می‌گیرند تا نتایج آنها به طور دقیق سنجیده شود و نواقص احتمالی برطرف شوند. نتایج این بررسی‌ها و آزمایشات به عنوان کتاب قانون در اختیار کارآموز (دانشجو معلم) قرار می‌گیرد و وی با پیگیری تمرین‌های مربوطه، ملزم به اجرای دقیق آنهاست. البته این علوم به صورت پیوسته و مداوم ارزیابی می‌شوند و صحت و اعتبار آنها سنجیده می‌شود و در صورت ایجاد تغییر یا بدست آمدن نتایج جدید و در مواردی تئوری نو این اطلاعات در قالب دوره‌های ضمن خدمت در اختیار کارآموزان قرار می‌گیرند. در اینجا، عقیده بر این است که دانشجو معلم با به کارگیری نتایج تحقیقات و تمرین آنها به سطح قابل قبولی از صلاحیت حرفه‌ای دست پیدا می‌کنند. نقاط ضعف این الگو را می‌توان در موارد زیر خلاصه کرد:

- ✓ نادیده گرفتن تجربیات فعالان بخش تدریس و تغییراتی که این فعالان بر طبق آنها در فعالیتهای خود به وجود می‌آورند که این خود باعث به وجود آمدن شکاف بین تئوری و فعالیت های حرفه ای می شود.
- ✓ تحقیقات زیادی نشان داده اند در اکثر موارد دانشجو معلم قادر نیستند این تئوری ها را در عمل و در کلاس های درس پیاده کنند.
- ✓ مانند الگوی قبل در اینجا نیز دانشجو معلم یادگیرندگانی غیرفعالند که حق سوال پرسیدن ندارند و تنها باید طبق نظر متخصصان عمل کنند.
- ✓ و اینکه این الگو حالت تجویزی دارد. آن هم از منبعی خارج از حوزه ی تعلیم و تربیت و تقریباً به پیشرفت درونی آگاهی ها و تجربیات معلم اهمیت چندانی داده نمی شود.

▪ الگوی مدیریت آموزشی فکورانه

در این الگو، که امروزه در دنیا الگوی اصلی توسعه و آموزش حرفه معلمی است، تاکید بر این است که مشاهدات باید حول بازاندیشی‌های سازمان‌یافته شکل بگیرند تا دانشجو معلم به بهترین شکل از آنها بهره‌برد. در حقیقت، طبق این الگو، دانشجو معلم؛ تئوری‌ها، نتایج تحقیقات و مهارت‌ها را به عنوان یکی از الزامات این حرفه می‌آموزند و شناخت در عمل را از طریق تمرین و فعالیتی که در مورد آن تفکر و بازاندیشی صورت گرفته توسعه می‌دهند. نتیجه نهایی این الگو در پایان دوره ی آموزش، معلمانی مستقل و خودکار است که قادرند به صورت مداوم در مورد خود و فعالیت‌های خود به بازاندیشی و تفکر بپردازند که این خود منجر به رشد و پیشرفت پایدار حرفه ای معلم می‌شود.

الگوی فکورانه، مبنای برقراری تعادل بین تئوری و عمل است. والاس (۱۹۹۱) در این خصوص، روند پیشرفت حرفه‌ای را به دو مرحله تقسیم می‌کند:

مرحله اول؛ مرحله قبل از آموزش، که در این مرحله دانشجو معلم در ابتدای مسیر پیشرفت حرفه‌ای قرار دارد و مرحله دوم یعنی مرحله آموزش و توسعه حرفه‌ای. هدف در هر دو مرحله نیز افزایش صلاحیت حرفه ای می باشد.

آنچه را که دانشجو معلم همراه خود به فرایند آموزش می‌آورد؛ اعم از دانش، تجربه و یا ایده‌های قبلی در مرحله اول یا همان مرحله پیش آموزش برجسته می‌شود. به عبارت دیگر؛ هر دانشجو معلم در آغاز فرایند آموزش "الگوهای ادراکی و ذهنی"^۴ خاص خود را داراست که یا از طریق خواندن منابع اختصاصی در دانشگاه یا تجربه قبلی تدریس و یا حتی آنچه از معلمان دوران دانش آموزی خود به یاد دارد حاصل شده‌اند. این طرح‌های ذهنی در واقع تلفیقی از ایده‌ها، اعتقادات، نگرش‌ها و از این قبیل هستند که کار و فعالیت دانشجو معلم را به طرق خاص شکل می‌دهند. در نتیجه همه مریبان در این مرحله باید در مورد این مسائل آگاهی داشته باشند. چه اینکه بدون در نظر گرفتن این موارد عملاً هیچ روند آموزشی و نظارتی کارایی لازم را ندارد.

مرحله دوم که مرحله آموزش و توسعه حرفه‌ای است، بر اساس دو عنصر کلیدی الگوی فکورانه یعنی دانش دریافتی و دانش حرفه‌ای شکل می‌گیرد. دانش دریافتی از یک سری حقایق، داده‌ها و تئوری‌ها در مورد حرفه‌ی خاص تشکیل می‌شود که هم باید به طور مستقیم بر دانش تجربی تأثیر گذار و هم متأثر از آن باشد. در حقیقت رابطه‌ی دانش دریافتی و دانش حرفه‌ای می‌بایست یک رابطه دوسویه باشد. به این صورت که دانشجو معلم یاد بگیرد که چگونه دانش دریافتی را در عمل بکار ببرد و هم دانش تجربی را راهنمایی برای تحقیق در مورد تئوری‌های جدید قرار دهد.

به عقیده والاس، دانش تجربی، هسته‌ی الگوی فکورانه را تشکیل می‌دهد. این دانش اساساً تجربه عملی هر معلم، خواه دانشجو معلم باشد یا نه، را در کلاس درس تشکیل می‌دهد. با این حال، اگر در مورد این تجربه بازاندیشی و تفکر صورت نگیرد تا فرد بتواند در مورد تغییرات ضروری تصمیم‌گیری کند، هیچ ارزشی در پیشرفت و گسترش صلاحیت حرفه‌ای معلم ندارد. پیشرفت، متضمن تغییر است و ایجاد تغییر اثر گذار، بدون بازاندیشی و تفکر بسیار مشکل خواهد بود. معلم باید در مورد دلیل و منطق یک روش یا شگرد قبل از اجرای آن در یک محیط خاص فکر کند و به نتیجه برسد. بنابراین افزایش کیفیت این بازنگری و تفکر می‌بایست هدف اصلی برنامه‌ی آموزشی مبتنی بر الگوی فکورانه قرار گیرد.

رایج‌ترین روش در بکارگیری دانش دریافتی در دانش تجربی و برعکس با هدف پرورش معلمانی فکور، استفاده از چرخه بازاندیشی یا همان "چرخه‌ی یادگیری تجربی"^۵ کُلب (۱۹۸۴) است (شکل ۳). این چرخه، الگویی است برای حمایت از ادامه روند بازاندیشی و تفکر که می‌تواند قبل، بعد و حین فعالیت اتفاق بیفتد. این الگو شامل چهار مرحله است:

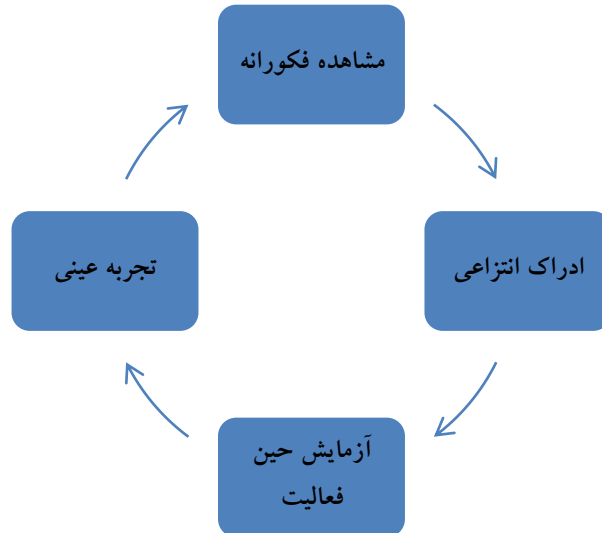
- تجربه عینی یا همان تدریس در کلاس.
- مشاهده فکورانه یعنی بازاندیشی و تفکر در مورد اتفاقاتی که در کلاس رخ می‌دهد.
- ادراک انتزاعی به معنی رجوع به دانش دریافتی به منظور یافتن یافتن راه‌های آن.

⁴ Conceptual Schemata

⁵ Experiential Learning Cycle

• آزمایش حین فعالیت یا در واقع، تدریس در کلاس با اعمال تغییراتی که بر اساس دانش دریافتی بوده اند.

شکل ۳. چرخه ی یادگیری تجربی (برگرفته از گُلب، ۱۹۸۴)



با این وجود، هر تجربه‌ای که ما داریم، چه حرفه‌ای باشد و یا شخصی، مسأله‌ای است خصوصی که ما آنرا به عنوان موردی که دارای ارزش زیادی است محترم می‌شماریم. در اینجا سوالی که مطرح می‌شود این است که با این اوصاف می‌توان یک بازانندیشی و تفکر بی‌طرف و علمی داشته باشیم یا خیر. اگر نکته ی اصلی بحث مشخص نباشد و یا بیان تفکرات و بازانندیشی‌ها در قالب یک ساختار منظم انجام نگیرد، تربیت معلمی که بر مبنای توسعه و تقویت مهارت‌های بازانندیشی و تفکر از طریق مشاهده فعالیت تدریس و بحث‌های پیرامون آن بنا نهاده شده بود تبدیل به تهدیدی برای مقام و اعتبار معلمان می‌شود. گفتمان بین مربی و کارآموز وقتی مؤثر خواهد بود که در آن مهارت گوش کردن فعال وجود داشته باشد. بدین معنا که یک مربی موفق با توانایی شنیدن فعال - یعنی مهارت بازگویی سخنان طرف مقابل، قالب بندی منظور مخاطب به صورت عینی شفاف و نه فقط پرسیدن سوالاتی که باعث سوء تعبیر و یا رنجش شوند - مربی است که می‌تواند به رشد صحیح یک معلم فکور که دارای توانایی اندیشیدن در مورد خود و پیشرفت درونی است، کمک کند.

از نظر والاس (یور) هدف هر دوره ی آموزشی افزایش دادن صلاحیت حرفه ای کارآموز است. صلاحیت حرفه ای از دو جهت قابل بررسی است:

صلاحیت اولیه یعنی مدرکی که یک معلم در پایان دوره ی آموزش دریافت می‌کند و صلاحیت به عنوان یک هدف در حال حرکت یا یک افق تازه که یک فرد حرفه ای در طول زندگی کاری خود به سوی آن حرکت می‌کند که البته در نهایت دست نیافتنی است.

بنابر این درک این نکته برای معلمان ضروری است که مدرک حرفه‌ای در دوره‌های تربیت معلم (دانشگاه فرهنگیان) نقطه پایان نیست. هر برنامه تربیت معلم باید دانشجو معلمان را به شگردهایی برای حفظ روند صلاحیت حرفه ای با در نظر گرفتن پژوهش مداوم در حوزه ی آموزش مجهز کند. دوره‌های

تربیت معلم اغلب توسط مدرسان و معلمان با تجربه و صلاحیت دار اداره و اجرا می شود که متواضعانه دانش نظری و عملی خود را در اختیار دانشجو معلمان قرار می دهند ولی رشد و پیشرفت معلم مقوله‌ای است که توسط خود شخص و برای خودش انجام می شود.

پیشینه تجربی پژوهش

کرتاگن زکاوتی و ملایی نژاد (۱۳۸۶) در مقاله خود با عنوان "در جستجوی ماهیت یک معلم خوب: به سوی رویکردی جامع تر در تربیت معلم" به مدلی برای ایجاد تغییر در دانشجو معلمان تازه کار می پردازد و معتقد است صرف ارائه یک سری مهارت و روش، هر چند به طور دقیق همراه با تمرین و حوصله زیاد، به دانشجو معلمان نمی تواند از آنها معلمانی کارآمد و خوب بسازد، بلکه علاوه بر اینها باید به دانشجو معلمان روش تفکر در مورد خود و مشکلاتی که قطعاً در کلاس با آنها مواجه می شوند را آموزش داد تا بتوانند از تجربیات و اشتباهات احتمالی خود درس بگیرند و بدین ترتیب هر روز به ایدال خود که یک معلم خوب تاست نزدیک شوند.

همچنین پنی ار (۲۰۰۵)، در پژوهش خود نشان داد که در حالی که دو الگوی اول (الگوهای مهارتی و دانش کاربردی) تنها بر منبعی بیرونی برای یادگیری معلمان تکیه دارند (در الگوی مهارتی تجربه دیگران و در الگوی علم کاربردی نتایج تحقیقات دانشمندان) الگوی فکورانه منبع یادگیری را در کل درونی می داند.

ذکاوتی و ملایی نژاد (۱۳۸۶)، نیز در پژوهشی تطبیقی خود به مقایسه نظام های تربیت معلم ایران، انگلستان، ژاپن، فرانسه و مالزی پرداخته شده است، آنها در پژوهش خود دریافتند بیشتر محتوای آموزشی برنامه تربیت معلم ایران را دروس نظری (شامل دروس عمومی، تربیتی و اختصاصی) تشکیل می دهند و تنها برخی دروس به صورت عملی - نظری طراحی شده اند و فرایند یاددهی-یادگیری، معلم-محور و یکسویه است و اساتید بیشتر از روش سخنرانی در کلاس بهره می جویند. در تحقیقی دیگر امام جمعه (۱۳۸۵) پس از بررسی دقیق وضعیت برنامه درسی تربیت معلم این گونه نتیجه گیری می کند که در ایران یک برنامه درسی حرفه‌ای هنجاری^۶ حاکم است که طی آن فرد زمانی در حرفه‌ای صلاحیت عملی لازم را پیدا می کند که بتواند ابزارهای حل مسائل حرفه‌ای را که بر پایه دانش علمی قرار دارد، به طور منظم در حرفه خویش به کارگیرد. در نتیجه در این برنامه درسی ابتدا علوم پایه مربوط، سپس علوم کاربردی مناسب و در پایان کارورزی ارائه می شود که در طی آن دانشجویان یاد می گیرند که چگونه دانش مبتنی بر تحقیقات را برای حل مشکلات روزانه خویش به کار برند.

بحث و نتیجه گیری

آنچه گفته شد معرفی مختصری از الگوهای عمده مدیریت کلاسی دوره های تربیت معلم (دانشگاه فرهنگیان) بود که شناخت آنها می تواند به مسئولین امر در سیاست گذاری و تصمیم گیری بهتر در مورد

⁶ Normative

اهداف و کارکردهای دوره‌های تربیت معلم کمک کند. هم‌تن طور که بیان شد اگر بخواهیم مدیریت کلاس را بر الگوی فکورانه منطبق کنیم باید گفت که یک معلم باید در ابتدا با مشاهده فکورانه به وجود یک مشکل پی ببرد سپس طبق الگویی که در اینجا معرفی شد به بازناندیشی و تفکر در مورد رفتار خود و مشکل بوجود آمده بپردازد تا ببیند منشأ مشکل در چه لایه ای نهفته است و در نهایت با تغییر و بازنگری در آن لایه به نتیجه مطلوب دست یابد (البته ایجاد تغییر هر چه لایه عمیق تر باشد دشوارتر خواهد بود) و نتیجه این فرایند را در عمل بکار ببرد و در اینجا است که این چرخه مجدداً آغاز می شود. البته آنچه ذکر شد آنقدرها هم ساده نیست و نیاز به آموزش، تمرین و یادگیری دارد که یکی از وظایف و اهداف دانشگاه فرهنگیان و دوره های تربیت معلم باید همین موضوع باشد.

■ پیشنهادات:

- برای اینکه مشخص باشد نظام تربیت معلم در ایران مبتنی بر کدامیک از الگوهای یاد شده است پیشنهاد می شود پژوهشی میدانی و جامع به همراه جمع آوری آرا و نظرات اساتید و صاحب نظران فن انجام گیرد.
- اگرچه دارا بودن توانایی‌ها و استعداد فطری و علاقه‌مندی به حرفه معلمی از ابزارهای موفقیت در این فعالیت انسان‌ساز است، ولی اکتساب بسیاری از این مهارت‌ها و هدایت و پرورش استعدادها نیز دارای نقش عمده در این زمینه است. بنابراین این پیشنهاد می شود تمهیدات این اکتساب از طریق تحصیل و کاربست روش‌های مدیریت کلاسی بهینه شکل گیرد.
- پیشنهاد می شود برنامه کلان آموزش تربیت حرفه‌ای در دانشگاه فرهنگیان به جهتی سوق داده شود که محصول آن، تربیت کارگزار علمی فکور و خلاق باشد.
- همچنین پیشنهاد می شود برنامه کلان و خرد آموزش تربیت حرفه‌ای در دانشگاه فرهنگیان، تاکید خود را بر برنامه آموزش و پرورش به سوی دانایی قرار دهد که ویژگی کلیدی آن معلم "کارآمد واجد توانایی پژوهشگری" می باشد و محصول اجرایی آن، فرایند الگوی فکورانه در دانشگاه‌های فرهنگیان خواهد بود.

منابع

- امام جمعه، محمدرضا، (۱۳۸۵). نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه، ارائه چهارچوب نظری برنامه درسی تربیت معلم فکور و مقایسه آن با رویکرد برنامه درسی تربیت معلم ایران، رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.
- ذکاوتی، علی و ملایی نژاد، اعظم، (۱۳۸۶). بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران، فصلنامه نوآوری آموزشی، شماره ۲۶.
- قدمی، سیدامیر؛ نورعلی؛ همت (۱۳۸۸). مدیریت کلاس، قم: انتشارات ابتکار دانش.

Griffths, V. (2000). The reXective dimension in teacher education. *International Journal of Educational Research* 33, 539–555.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Ur, P. (2005). Teacher training and teacher development: a useful dichotomy? *The language teacher online*. 21,10.

Wallace, M.J. (1991). *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: CUP.

Comparative and analytical comparison of professional models of classroom management in Farhangian University

Abstract

Nowadays, Farhangian University is considered to be a crucial organization to prepare scholarly teachers that are required in a society's educational system. According to its importance and value, This University demands a precise, scholarly, scientific curriculum and management system based on professional patterns of this area. So, this review _documentary study was conducted to study and analyze perspectives and views toward designing lesson plan and curriculum and class management courses of Farhangian University from the start of its established to present time. In the present paper three professional patterns of class management and their relation to Farhangian University have been introduced and criticized. They have been introduced base on chronological sequence which is as below : Skill pattern ,Practical science pattern and Pensive (scholarly) pattern. A great deal of attention was also paid to role of curriculum for pensive teachers . Reasons of disappearing and substituting of the other two patterns in their time of prevalence have also been provided and considered. Knowing these outlooks would lead to a better understanding of effects of teacher training programs in training effective and competent teachers for society which can be very impressive and outstanding in programmers and governors' opinions over the design of this university's courses and curriculum.

Keywords: class management ,scholarly teacher , Farhangian University