

Training of the Trainer

تربیت مربی نوعی مراقبت از رشد در مسیر طبیعی انسان به سوی کمال است که در آن افراد رشد یافته و جریان تربیت به نحو مطلوبی هدایت می‌شوند و عوامل، شرایط و فرصت‌های مناسب برای شروع رشد و تحول و نیز استمرار تغییرات افراد مورد نظر در مسیر مورد نظر تا حصول نتایج مطلوب و قطعی فراهم می‌شود.

تعریف تعلیم و تربیت

نظام آموزشی کشورهای مختلف بر مبنای نوع نگاه و نگرش خود نسبت به انسان و توانایی‌های وی و میزان انعطاف‌پذیری و پاسخگویی به نیازهای جدید و تحولات پیرامونی، تأکیدات متفاوتی را نسبت به حوزه‌های مختلف آموزشی مبذول می‌دارند (محمودی، ۱۳۹۸). تربیت یک عملکرد اجتماعی ضروری است که از ابتدای وجود انسان آغاز می‌شود. اگرچه تربیت دارای تعاریف مختلف است، می‌توان گفت که به طور کلی، هر جامعه دارای تعریف خاصی از تعلیم و تربیت است. جوامع از آموزش و پرورش انتظار دارند که بتواند هنجارها، فرهنگ‌ها و ایدئولوژی‌های سیاسی کشور خود را نهادینه کند (Baskan & Ayda, 2018). رشد و توسعه هر کشوری در گرو توسعه منابع انسانی آن است. سرمایه‌های انسانی فراهم‌آورندگان سرمایه‌های مادی می‌باشند. امروزه رشد، گسترش، تغییر و تحول سریع علوم و ابزارها نیاز به آموزش و توسعه را در سازمان‌ها ایجاد می‌کند. توسعه کارکنان از اساسی‌ترین نیازهای هر سازمان می‌باشد که وظیفه به‌روز کردن دانش عمومی، علمی و تخصصی افراد را به عهده داشته که لازم است متناسب با تحولات علمی و رشد صنایع آموزشی و تغییرات در سیستم آموزشی باشد (Sayer & Jones, 2018).

تغییرات عمیق در ساختار، برنامه‌داری و جمعیت مربیان، هویت حرفه‌ای مربیان را دچار بحران کرده است. فقدان صلاحیت‌های مرتبط برای برخورد با این موقعیت جدید باعث شده که بسیاری از مربیان هویت حرفه‌ای خود را در تنگنا ببینند. علاوه بر این، فشارهای داخلی برای پذیرفتن مسئولیت‌های جدید توسط مربیان، بین معلومات و دانش

قبل از آنها فاصله انداخته و بحران هویت را عمیق‌تر و بیشتر کرده است (Richardson, 2019). بنابراین، هویت حرفه‌ای مربیان نیاز مبرم به بازسازی مجدد دارد. مهم‌ترین عامل کیفیت کنش و واکنش‌هایی است که میان مربیان و متربی‌ان اتفاق می‌افتد. عناصر این تعامل، دانش، مهارت و حساسیت مربی از یک سو و انتظارات یادگیری، وضعیت اقتصادی و اجتماعی و ویژگی فرهنگی کارآموزان از سوی دیگر هستند که موفقیت یا شکست مراکز فنی و حرفه‌ای را تعیین می‌کنند. بنابراین، به کار گماردن تواناترین و شایسته‌ترین افراد برای حرفه مربی‌گری حیاتی‌ترین مسئله است، و حیاتی‌تر از آن برنامه‌ها و آموزش‌های ضمن خدمت است که با کیفیت برتر و بالاتر فراهم آیند و برای مربیان این فرصت پیش آید تا دانش و مهارت خویش را در طول دوران خدمت افزایش دهند (Moon, 2016).

تاکنون تعریف واحد یا جامع و مانعی از «تعلیم و تربیت» به دست نیامده است و اهل نظر، هر یک بر پایه تفکرات و تجربیات خود، تعریفی از آن ارائه داده‌اند. درباره مفهوم «تعلیم و تربیت» باید در نظر داشت که «تعلیم و تربیت» منحصر به افراد، زمان، مکان، یا عمل خاصی نیست. یعنی «تعلیم و تربیت» به طور مشخص منحصر به مدرسه، کودکان، یا آموزش دروس خاصی نیست بلکه «تعلیم و تربیت» برای همه و در هر زمانی (ز گهواره تا گور) و هر مکانی است. در واقع، تعلیم و تربیت شاخص‌ترین جلوه فرهنگ هر جامعه به شمار می‌آید و هدف آن پیدا کردن و پروراندن آن دسته از حالات جسمانی، اخلاقی و فرهنگی در یک فرد است که جامعه به طور کل با محیط خاصی که وی در آن زندگی می‌کند، از او توقع دارد (تهرانی، ۱۳۹۸).

هدف کلی تعلیم و تربیت در هر جامعه‌ای این است که هر فرد را طبق الگوی اعتقادات و ارزش‌های فرهنگی، دینی، اجتماعی، سیاسی خود تربیت کند و انسانی متناسب و شایسته آن جامعه تحویل دهد. بر همین اساس، هر جامعه‌ای از انسان مطلوب خود تصویری دارد و معنا و غایت معینی برای تعلیم و تربیت قائل است، به این دلیل می‌کوشد افراد خود را بر اساس این تصور و معنا تربیت کند. بنابراین، تعیین هدف‌ها مستلزم ملاحظات فلسفی، دینی، فرهنگی، سیاسی، اقتصادی و اجتماعی است. با توجه به این تعریف، رابطه مستقیم و

هماهنگ میان جامعه و تعلیم و تربیت وجود دارد. با عنایت به نیاز آموزشی انسان برای فرهنگ‌سازی و تمدن، این نهاد جزئی از این کل ارگانیک است (منافی و همکاران، ۱۳۹۱).

تعریف مربی

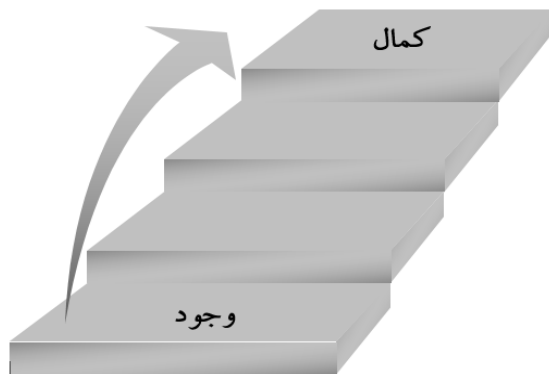
مهم‌ترین عنصر در ایجاد یک جامعه، نظام آموزشی است و عنصر اساسی نظام آموزشی مربی و معلم است که سیستم را ادامه می‌دهد. مربی مفهومی وسیع‌تر دارد و به کسی گفته می‌شود که حرفه‌ای است و تدریس می‌کند. مربیان معماران آینده هستند و همه متخصصان، پزشکان، وکلا، مهندسان، پلیس، سربازان، رانندگان و اساساً تمام بخش‌های جامعه را آموزش می‌دهند. فرهنگ عمید (۱۳۹۱) مربی را تربیت‌کننده، پرورش‌دهنده و پرورنده تعریف می‌کند.

درحالی که مفهوم مربی تنها به عنوان فردی تعریف می‌شد، امروزه نام‌هایی مانند مهندس، راهنما و متخصص نیز برای تعریف معلمان استفاده می‌شود. مربی در قامت یک مهندس بهترین پروژه‌ها و تکنیک‌های کاربردی مناسب را انتخاب می‌کند؛ مانند یک هنرمند، به الگویی برای دانش‌آموزان تبدیل می‌شود و در قامت یک متخصص آموزش و یادگیری عمل می‌کند. آموزش اساساً حرفه‌ای پیچیده با وظایف مختلف در بسیاری از زمینه‌ها است.

تعریف تربیت مربی

کمال انسان نسبت به وجود او متأخر است و وجود بر ماهیت مقدم است. اما رسیدن به کمال در انسان خودبه‌خود حاصل نمی‌شود. از یک طرف، نفس که جزء آگاه بدن است از درون، جوهر حرکت است و از طرف دیگر، شرایط بیرونی بستر لازم را برای حرکت فراهم می‌آورند که هر دو نیازمند هدایت و تنظیم می‌باشند و باید به وسیله نفسی برتر صورت گیرد. در اینجا نقش تربیت این است که به نفس جهت می‌دهد و آن را تا رسیدن به سرمنزل حقیقت همراهی می‌کند. در واقع، کمال به کمک تربیت حاصل می‌شود. صدرالمتألهین، بنیان‌گذار حکمت متعالیه، معتقد است که انسان نیز همچون هر پدیده‌ای قوه و فعل دارد و تبدیل قوه به فعل در ذات هستی است؛

برای اینکه نفس انسان بالفعل شود و استعدادها و ویژگی‌های آن شکوفا شود، باید مورد پرورش قرار گیرد. این حرکت تکاملی ادامه دارد تا انسان به درجه‌ای از کمال می‌رسد (محمودی، ۱۳۹۲). در نمودار (۱) به تعریف تربیت پرداخته شده است.



نمودار ۱. مفهوم تربیت برگرفته از: (محمودی، ۱۳۹۲)

مربی شایسته کسی است که راه و رسم چگونه آموختن و چگونه اندیشیدن و چگونه زیستن را به دانش‌آموزان می‌آموزد و به خودسازی و دانش‌افزایی خود نیز توجه دارد. این چنین مربی باید علاقه به مرتبه‌ای داشته باشد، خوب انتخاب و تربیت شود و برای ایفای نقش‌های وی شرایط لازم فراهم شود و مورد تکریم قرار گیرد و به‌طور مستمر به توسعه حرفه‌ای وی پرداخته شود (صافی، ۱۳۸۷). ردمن-بنتلی و واردل (۲۰۱۲) توسعه مربیان را به عنوان «هر برنامه سازمان‌دهی شده، رسمی یا غیررسمی، تعریف می‌کنند که تلاش دارد به مربیان در بهبود کیفیت تدریس کمک کند.» آنها توسعه مربیان را یادگیری مستمر به عنوان افرادی حرفه‌ای می‌دانند. با مرور ادبیات، ممکن است بین توسعه مربیان و سایر انواع توسعه سردرگمی ایجاد شود. توسعه مربیان، توسعه کارکنان، توسعه سازمانی، و توسعه برنامه درسی چهار واژه رایج در ادبیات پژوهش هستند. درحالی که همه این چهار اصطلاح با بهبود مستمر تدریس و یادگیری مرتبط است، اما برخی تفاوت‌های مفهومی و عملیاتی بین آنها وجود دارد (Redman-Bentley & Wardell, 2012).

همان‌گونه که مشاهده می‌شود، صاحب‌نظران مختلف برای مفهوم توسعهٔ مربیان، تعاریف و تعابیر نسبتاً متفاوتی ارائه کرده‌اند که این تعاریف به‌طور خلاصه در جدول (۱) آمده است.

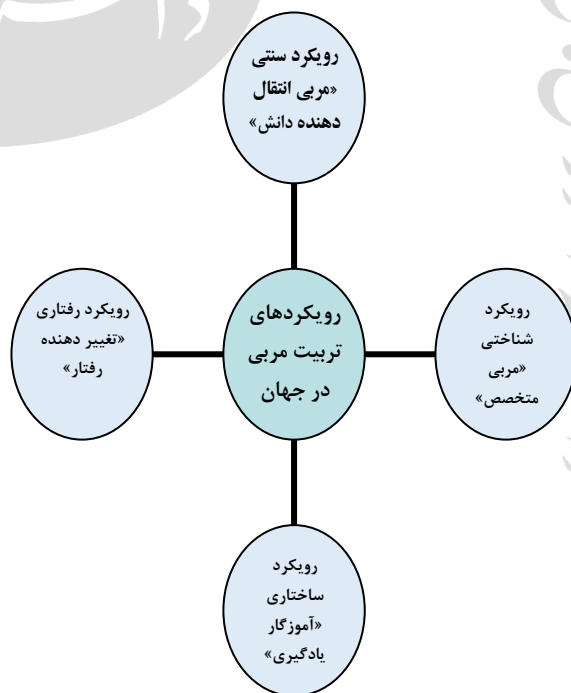
جدول ۱. تعاریف تربیت و توسعهٔ مربیان از نظر صاحب‌نظران مختلف. برگرفته از: (Baskan & Ayda, 2018).

نام صاحب‌نظر	سال	تعریف تربیت مربی
ویلکرسون و ایربی	۱۹۹۸	طیفی از فعالیت‌های طراحی شده به‌وسیلهٔ مؤسسات برای روزآمد کردن مربیان و کمک به آنها در ایفای نقش‌هایشان
آلست	۲۰۰۰	فرایند سازمانی اصلاح و تعدیل گرایش‌ها، مهارت‌ها، و رفتار مربیان برای مواجهه با نیازهای خود فرد، دانش‌آموزان و مدرسه
مک‌گریف	۲۰۰۱	بخشی از یادگیری مادام‌العمر مربیان
هامیلتون و براون	۲۰۰۳	فرایند سازماندهی شده و هدفمند برای دستیابی به رشد و پیشرفت شغلی
کوکرل	۲۰۱۱	مهارت‌ها و دانشی که در نتیجهٔ پیشرفت فردی و حرفه‌ای حاصل می‌شود و باعث بهبود دانش مربیان، ارتقاء تدریس وی و همچنین نتایج یادگیری کارآموزان می‌شود.
ردمون	۲۰۱۲	هر برنامهٔ سازماندهی شده، رسمی یا غیررسمی، که تلاش دارد به مربیان در بهبود کیفیت تدریس کمک کند = یادگیری مستمر مربیان
باسکال و آیدا	۲۰۱۸	تربیت مربی به‌عنوان آموزگاران یادگیری

سیر تحولات و دشواری‌های نظام تربیت مربی در ایران

بررسی سیر تحولات در قلمرو تربیت مربی در ایران از آغاز تأسیس دارالفنون به‌عنوان نخستین مرکز تربیت مربی تاکنون، نشانگر این واقعیت است که گرچه این نهاد تربیتی دستخوش تغییرات و بازنگری مستمر به‌ویژه در جهت

با بررسی نظام تعلیم و تربیت مربی در جهان چهار رویکرد متفاوت را می‌توان از گذشته تا حال ارائه کرد: ۱. سنتی؛ ۲. رفتاری؛ ۳. شناختی؛ و ۴. ساختاری. در رویکرد سنتی، نقش مربی به‌عنوان «انتقال‌دهندهٔ دانش» تلقی می‌شد و مدل مربی دلخواه مربی‌ای بود که همه‌چیز را می‌داند. در مدل بعدی و رویکرد رفتاری، آنچه که از مربی انتظار می‌رود، مهارت «تغییر رفتار» است. در مدل شناختی، که پس از تحقیقات انجام‌شده روی مغز ظهور کرد، انتظار می‌رود به‌جای توسعهٔ رفتارهای متریبان، مربی ذهن را توسعه دهد. بنابراین، «توسعهٔ ذهن» در این مدل انتظار می‌رود و مربی به‌عنوان «متخصص» در نظر گرفته می‌شود. در مدل رویکرد ساختاری تربیت مربی در سال‌های اخیر، نحوهٔ آموزش مورد حمایت قرار گرفته است و از مربیان انتظار می‌رود که «آموزگاران یادگیری» برای ارائه آموزش فعال متریبان باشند (Baskan & Ayda, 2018). در نمودار (۲) به رویکردهای تربیت مربی در جهان اشاره شده است.



نمودار ۲. رویکردهای تربیت مربی در جهان. برگرفته از (Baskan & Ayda, 2018).

توسعه کمی قرار گرفته است لیکن به لحاظ فقدان ضمانت‌های قانونی، مالی و اجرایی نتوانسته است با ایجاد تحول در راهبردها و رویکردهای ستی جایگاه پراهمیتی در فرایند اصلاحات و توسعه کیفی و محتوایی آموزش و پرورش پیدا کند. اگر به طرح‌های توسعه تربیت مربی و تغییرات کمی مربوط به آن طی دو دهه اخیر توجه کنیم، درمی‌یابیم نظام تربیت مربی برای دوره‌های مختلف در طول سال‌های گذشته، تفاوت‌هایی داشته است (محمودی، ۱۳۹۲).

آموزش و پرورش ایران و به تبع آن تربیت مربی به دلایل گوناگونی در طول تاریخ دستخوش تحولاتی شده است. نظام تربیتی یکی از ارکان اساسی توسعه و انتقال عناصر فرهنگی جامعه است، که با تغییر در دین، سازمان سیاسی، سطح علوم و وضعیت اجتماعی نظام تربیتی نیز با تحول مواجه می‌شود. در زیر به برخی از مباحث و مرجع‌های این تغییرات اشاره می‌شود.

۱. ظهور اسلام در ایران

با پیروزی اعراب مسلمان در جنگ نهاوند، دولت واحد مرکزی ساسانیان از بین رفت. بنابراین مسلمانان به ایران دست یافتند و در ابتدا به تغییر دین پرداختند و به تبع آن آموزش و پرورش نیز با تغییرات جدی مواجه شد. مساجد به مهم‌ترین اماکن تعلیم و تربیت تبدیل شدند و آموزه‌ها و فلسفه دین زرتشت جای خود را به مکتب اسلام داد (همان).

۲. تأسیس نظامیه‌ها

با تغییری که خواجه نظام‌الملک با تأسیس نظامیه ایجاد کرد، نظام آموزشی را تحت کنترل حکومت درآورد. مدارس نظامیه الگو و نمونه مدارس شد که بعداً ساخته شده‌اند و از شیوه‌های نظامیه‌ها تبعیت کردند (همان: ۸۲).

۳. اقتباس از کشورهای خارجی و ظهور نظام آموزش و پرورش جدید

نخستین تلاش در این زمینه را عباس میرزا و میرزا عیسی

قائم‌مقام انجام دادند که با جذب و استخدام مربیان خارجی درصدد کسب فنون نظامی جدید برآمدند. همچنین در دوران محمدشاه اقدام جدیدی صورت گرفت و علاوه بر اعزام محصل به خارج از کشور اجازه تأسیس مدارس به مبلغان مذهبی داده شد. نخستین مدارس به سبک غربی را مبلغان مذهبی فرانسوی در ایران احداث کردند. اولین ایرانی مؤسس مدارس جدید به سبک اروپایی میرزا حسن رشیدیه بود که سبب شد دولت و دربار برای نخستین بار در تأسیس مدارس جدید دخالت کند و انجمن معارف برای حمایت از این مدارس در ۱۳۱۵ ه.ق به وجود آمد (همان).

۴. وقوع انقلاب مشروطیت ایران ۱۳۲۵ ه.ق

بر اثر وقوع انقلاب مشروطه تحول مهمی در نظام آموزش و پرورش کشور به وجود آمد از جمله طبق اصول هجدهم و نوزدهم قانون اساسی، آموزش ابتدایی جدید اجباری و همگانی پیش‌بینی شده بود و همه مدارس زیر نظر وزارت نوپای علوم و معارف قرار گرفتند (صافی، ۱۳۸۷).

۵. تأسیس مدرسه دارالفنون

دارالفنون را باید دستاورد تحولات گوناگون کشور در دوره قاجار دانست. تأسیس این مرکز در حقیقت بازتاب روابط ایران با اروپا در این عصر است (درانی، ۱۳۹۳: ۱۴۱). با احداث مدرسه دارالفنون توسط میرزا تقی‌خان امیرکبیر، نخستین گام در اشاعه علوم و فنون جدید برداشته شد (صافی، ۱۳۸۷: ۱۲۹). تاریخ تعلیم و تربیت رسمی در ایران با تاریخ تأسیس دارالفنون (۱۲۲۸ ش) مقارن است. ایده تأسیس دارالفنون با هدف داشتن مدرسه‌های فنی، نظامی، و صنعتی برای رفع حوائج نظامی و فنی کشور از اندیشه امیرکبیر سرچشمه گرفته بود (محمودی، ۱۳۹۲).

۶. دوره تأسیس دارالمربیین و دارالمربیات و دیگر مراکز تربیت مربی از ۱۲۹۷ تا ۱۳۱۲

نخستین گام در راه تربیت و تأمین مربیان مدارس ابتدایی و متوسطه، تصویب قانون تأسیس دارالمربیین و

پیوست. در نیمه نخست دهه ۱۳۶۰ شوراهایی همچون «شورای عالی آموزش و پرورش» و «شورای مشترک برنامه ریزی آموزش و پرورش» (با حضور دکتر غلامحسین شکوهی) مأمور انجام تغییر بنیادی در نظام آموزش و پرورش شدند. «شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش» نیز یکی از همین شوراهای بود که پس از فرازونشیب‌هایی چند، بالأخره در ۱۳۶۴ براساس پنجاه و نهمین مصوبه شورای عالی انقلاب فرهنگی تشکیل شد تا اولین گام اساسی برای تدوین نظامی منسجم در آموزش و پرورش ایران برداشته شود (صافی، ۱۳۸۷).

تعطیل شدن دانشسراهای مقدماتی و مراکز تربیت کودک و نیاز روزافزون به مربیان ابتدایی، به ویژه در روستاها و عدم تکاپوی فارغ‌التحصیلان رشته آموزش ابتدایی مراکز تربیت مربی، مسئولان آموزش و پرورش را بر آن داشت تا طرحی جدید برای تأسیس دانشسراهای مقدماتی و روستایی تهیه کنند. از این رو اساسنامه‌ای جدید در ۱۳۶۲ به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش رسید و به تدریج مراکز چهارساله بعد از دوره راهنمایی تحصیلی و مراکز دوساله بعد از دوم متوسطه تأسیس و گسترش یافت. در ۱۳۶۹، طبق پیشنهاد گروه هماهنگی برنامه‌های تربیت مربی، مراکز تربیت مربی دوساله فنی و حرفه‌ای در رشته‌های تحصیلی ساختمان، قدرت، ماشین‌افزار، تأسیسات، ریخته‌گری، سرامیک، صنایع شیمیایی و... تأسیس و گسترش یافتند. این مراکز در آموزشکده‌های فنی و حرفه‌ای وابسته به وزارت آموزش و پرورش دایر شده‌اند. دانشگاه شهید رجایی در ۱۳۸۱، علاوه بر تربیت دبیر فنی و حرفه‌ای به تربیت دبیر در رشته‌های دیگر اقدام کرده است. طبق توافق وزارت آموزش و پرورش و وزارت علوم تحقیقات و فناوری، مرکز آموزش عالی فنی انقلاب اسلامی تهران جای خود را به دانشگاه شهید رجایی داده و هم‌اکنون نیز مهم‌ترین دانشگاه تربیت دبیر فنی برای وزارت آموزش و پرورش است (محمودی، ۱۳۹۲).

دارالمربیات در ۱۲۹۷ ه.ش از سوی مجلس شورای ملی بود. از این تاریخ ایجاد مراکز تربیت مربی زن و مرد صورت قانونی به خود گرفت. دارالمربیین مرکزی، مدرسه‌های دولتی و رایگان بود و زیر نظر وزارت معارف اداره می‌شد و رئیس آن را شخص وزیر انتخاب و منصوب می‌کرد. وظیفه آن تأمین مربی برای مدارس ابتدایی و دوره اول متوسطه بود (صافی، ۱۳۸۷).

۷. ظهور دانشسرای عالی در ۱۳۱۳

با ظهور دانشسرای عالی در ۱۳۱۳، طبق قانون تربیت مربی، تغییراتی اساسی به وقوع پیوست و شعبه‌های پنج‌گانه دارالمربیین عالی به نه رشته تحصیلی تفکیک شدند. از جمله اینکه شعبه «فلسفه و ادبیات» به دو رشته «زبان و ادبیات فارسی» و «فلسفه و علوم تربیتی» تقسیم شد. بدین ترتیب رشته علوم تربیتی در پیوند با رشته فلسفه قرار گرفته و زمینه برای گسترش و تکمیل آن در سال‌های بعد فراهم شد (محمودی، ۱۳۹۲).

۸. ترجمه آثار دیویی

دهه ۱۳۲۰ ایران را می‌توان از لحاظ تربیتی به «جان دیویی»، یکی از بزرگ‌ترین فیلسوفان تعلیم و تربیت جهان، منسوب کرد. در این دهه آثار زیادی از این فیلسوف، که آراء و اندیشه‌هایش در آمریکا رونق بسیاری یافته و آوازه‌اش به تمام جهان رسیده بود، در ایران ترجمه و منتشر شد. مشفق همدانی کتاب‌های مدرسه و شاگرد (۱۳۲۶) و مدرسه و اجتماع (۱۳۲۷) را و امیرحسین آریان‌پور کتاب‌های آموزشگاه‌های فردا (۱۳۲۸) و مقدمه‌ای بر فلسفه آموزش و پرورش یا دموکراسی و آموزش و پرورش (۱۳۲۹) را ترجمه کردند (همان).

۹. دوره بازنگری در برنامه‌های تربیت مربی و گسترش مراکز دیگر (از ۱۳۵۸-۱۳۸۱)

پس از انقلاب اسلامی ایران، تحولات بنیادین بسیاری در تمامی نهادهای اجتماعی از جمله نهادهای فرهنگی به وقوع

صلاحیت مربی و نظام تربیتی

در حال حاضر تدریس به مثابه تکنیکی حرفه‌ای پذیرفته شده است. مربی فردی را آموزش می‌دهد که واجد شرایط است. بنابراین، فرد انتخاب شده در کسوت مربی باید پیش‌تر به عنوان فردی که حرفه خود را دوست دارد و دارای دانش پیشرفته است، آموزش دیده باشد (McDonald et al., 2014).

گارت و همکاران (2001) سه ویژگی اصلی فعالیت‌های تربیت مربی (دانش محتوایی، فرصت برای یادگیری و انسجام با سایر فعالیت‌ها) را بر افزایش دانش، مهارت‌ها و تغییر در شیوه کلاس‌داری مربیان مؤثر می‌دانند. هانتلی (2008) قابلیت‌های مربیان را در سه زمینه دانش حرفه‌ای، عمل حرفه‌ای و تعهد حرفه‌ای دسته‌بندی کرده است. کاستر و همکاران (2005) صلاحیت‌های مربیان را به پنج دسته اصلی و زیرمجموعه‌های آنها تقسیم می‌کنند که عبارت‌اند از: ۱. دانش تخصصی شامل: داشتن اطلاعات لازم در زمینه دانش تخصصی، توسعه و به‌روز نگه‌داشتن آن؛ ۲. ارتباطات شامل: برقراری ارتباط با دانش‌آموزان با داشتن پیشینه مختلف، هدایت انجام وظایف، تحلیل و روشن‌سازی دیدگاه‌های دانش‌آموزان؛ ۳. سازمان‌دهی شامل: تعیین سیستم عملکرد دانش‌آموزان، مدیریت زمان و تنظیم برنامه درسی مطابق اهداف سازمانی؛ ۴. پداگوژی چهار عامل را دربر می‌گیرد که عبارت‌اند از: کمک به دانش‌آموزان و تعیین نیازهای یادگیری، تنظیم برنامه درسی براساس نیاز دانش‌آموزان مختلف، طراحی فعالیت‌هایی برای تسهیل یادگیری و رشد فراگیران، استفاده از فناوری اطلاعات در تدریس؛ ۵. صلاحیت رفتاری شامل: داشتن رویکرد دموکراتیک، نگرش پیش‌کنشی، کنجکاوی در مورد تازه‌ها، صداقت و درستی.

تعیین صلاحیت‌های حرفه‌ای مربی براساس نظام تربیتی و نوع نگرش به انسان صورت می‌گیرد. هر مکتبی بر اساس قضاوتی که درباره ماهیت انسان می‌کند، آرمان‌های تربیتی خود را تعیین و براساس آرمان‌ها و اهداف نهایی تعلیم و تربیت، سیمایی از مربی مطلوب و دلخواه خود را ترسیم می‌کند. مکتبی که به بُعد عقلانی وجود انسان اهمیت

ویژه‌ای می‌دهد، پرورش قوه تفکر را هدف اساسی نظام تربیتی خود می‌داند و برای تحقق چنین هدفی، مربی متفکر و دارای قدرت اندیشه قوی تربیت می‌کند. مکتبی که تعلیم و تربیت را فقط در آماده کردن فرد برای جامعه و سازگار ساختن او با ارزش‌ها و هنجارهای جامعه خلاصه می‌کند، پرورش انسان اجتماعی و سازگار را هدف خود می‌داند و برای آن، مربیانی با چنین صلاحیت‌هایی تربیت می‌کند. به‌طور کلی، هر کسی و هر نظامی درباره مربی و صلاحیت‌های او همان‌گونه می‌اندیشد که درباره ماهیت انسان فکر می‌کند (Moon, 2016). در نظام تربیتی اسلام تربیت دو باور پذیرفته شده درباره تربیت وجود دارد که عبارت‌اند از:

الف. تربیت همه‌جانبه است: انسان دارای توانایی‌ها و استعداد‌های مختلف است. هریک از استعدادها به‌منزله گلی است که در مزرعه وجودی انسان کاشته شده است و برای پرورش همه آنها باید محیط تربیتی مساعد تدارک دید. اگر برخی از این بذرها گل رشد کنند و برخی در دل خاک پنهان مانند، مزرعه وجودی انسان طراوت لازم را نخواهد داشت. تعلیم و تربیت اسلامی به رشد همه این توانایی‌ها عنایت دارد و جنبه‌های اساسی شخصیت انسان را به‌طور موزون و هماهنگ پرورش می‌دهد.

ب) تربیت محور همه‌چیز است: در نظام تربیتی اسلام، حیات و مشروعیت هر بعدی از زندگی انسان به تربیت سالم وابسته است. در میدان سیاست، کسی ماندنی است که سیاست او زمینه‌ساز تربیت صحیح باشد و خود او نیز با رفتار خود، نمونه‌ای از تربیت الهی را نشان دهد. در میدان اقتصاد، کسی پایدار است که از ماده و اقتصاد «هدف» نسازد و با اعتقاد به وسیله بودن اقتصاد، زمینه مساعدی برای پرورش استعداد‌های عالی انسانی فراهم کند. در صحنه جنگ و جهاد، آن مجاهدی پیروز است که برای خدا بجنگد و با محور عوامل مخل رشد و کمال انسان، محیط سالم‌تری برای پرورش انسان فراهم سازد. به‌طور کلی، هر فعالیتی که انجام می‌گیرد، به‌منزله ابزار و وسیله‌ای برای ایجاد محیط تربیتی مساعد برای انسان منظور شود و هرکس در هر

روش صحیح آموزش داده شوند. این مراحل شامل موضوعاتی نظیر انتخاب دقیق مربیان، آموزش آنها در یک زمان و برنامه خاص، ارزیابی فعالیت های آنها در مدارس به صورت عملیاتی است (Bailey & Taylor, 2015). توجه به منابع انسانی در آموزش و پرورش و در رأس آن مربی به عنوان عامل تبلور نقش انسان سازی، کانون بحث آموزش و پرورش کارآمد محسوب می شود. بسیاری از صاحب نظران تعلیم و تربیت بر این باورند که مربی نقش اصلی را در جریان تربیتی ایفا می کند و لذا باید دارای شرایط ویژه باشد از جمله الگو و نمونه کامل واقعیت های زندگی باشد، در فن خود متخصص باشد، در تکامل شخصیت آدمی همکار خدا باشد، در فن زندگی استاد باشد، سفیر پیشرفت و ترقی باشد، سازنده دموکراسی ها باشد، دائماً در حال یادگیری باشد و با شاگردان تعامل و تفاهم حاصل کند (شریعتمداری، ۱۳۹۷: ۸۷). از این رو برنامه های تربیت مربی آموزش های علمی-کاربردی ایستا و خطی پاسخگوی نیازهای حرفه ای مربی نیست و لازم است این برنامه را با برنامه ای جامع نگر و پویا جایگزین کرد. برای قرن بیست و یکم از مربیان به عنوان «کارشناسان یادگیری اثربخش» یاد شده است. چنین مربی ای با برخورداری از ظرفیت تفکر عمیق و انتقادی درباره اهداف و ارزش های آموزشی و برنامه های درسی می اندیشد، مشتاق ایجاد انگیزه و تشویق تک تک دانش آموزان است. پیشرفت و نیازهای یادگیری هریک از دانش آموزان را به معنای وسیع می سنجد، حتی اگر این امر مستلزم صرف وقت خارج از برنامه رسمی مدرسه باشد. برای تحقق چنین پنداره ای متعالی، فرصت ها برای توسعه مداوم حرفه ای باید فراهم شود و منابع لازم بسیج شود. از این دیدگاه، سرمایه گذاری در آموزش به معنای سرمایه گذاری در توسعه مداوم حرفه مربی تعریف شده است. اصولی که در این فرایند ضروری شناخته شده اند عبارت اند از:

۱. توسعه مربی امری است مداوم.
۲. توسعه مربی باید خودگردان باشد و در مواردی، به یاری دیگران نیاز است.

صحنه ای، صفات انسان الهی را با خود داشته باشد (شریعتمداری، ۱۳۹۷). با این توضیح می توان گفت: در یک نظام اسلامی، مربی باصلاحیت کسی است که علاوه بر توانایی های علمی و آموزشی:

- به تعلیم و تربیت اسلامی باور قلبی دارد و سعی می کند یادگیرنده را به خدا متوجه سازد.

- به طور همه جانبه پرورش یافته است. می تواند در تأمین هدف های تربیتی اعم از عقلانی، عاطفی، اجتماعی، جسمانی و معنوی، هدایت و راهنمایی لازم را به عمل آورد.

- تربیت را اصل و اساس همه چیز می داند (McDonald et al, 2014).

صلاحیت های مربی را در سه حیطه می توان طبقه بندی کرد:

الف) صلاحیت های شناختی: مجموعه آگاهی ها و مهارت های ذهنی است که مربی را در شناخت و تحلیل مسائل و موضوعات مرتبط با تعلیم و تربیت توانا می سازد. برای مثال، «شناخت علایق و توانایی های ذهنی یادگیرنده» یکی از صلاحیت های شناختی مربی است.

ب) صلاحیت های عاطفی: مجموعه گرایش ها و علایق مربی نسبت به مسائل و موضوعات مرتبط با تعلیم و تربیت است. برای نمونه، «گرایش و علاقه به تکریم دانش آموز» یکی از صلاحیت های عاطفی است.

ج) صلاحیت های مهارتی: آن بخش از صلاحیت ها است که به مهارت ها و توانایی های علمی مربی در فرایند یادگیری مرتبط می شود. برای مثال، «مهارت مربی در تهیه طرح درس» یکی از این صلاحیت ها است (حاجی زاد، ۱۳۹۰).

کیفیت تربیت مربی آموزش های علمی-کاربردی

موضوعی که در رابطه با روند تربیت مربی آموزش های علمی-کاربردی مورد بحث است، مسئله «کیفیت یا کمیت» است. برای دستیابی به کیفیت در تربیت مربیان، برنامه تربیت مربی آموزش های علمی-کاربردی باید گام به گام اجرا شود. براین اساس کسانی که در این حرفه هستند، باید به

۳. توسعه مربی به حمایت و منابع نیاز دارد.

۴. توسعه مربی هم به نفع مدرسه و هم به نفع مربی است.

۵. فرایند توسعه مربی به حسابرسی نیاز دارد (حاجی زاد، ۱۳۹۰).

سرمایه‌گذاری مادی و معنوی در تربیت مربی آموزش‌های علمی-کاربردی برای افزایش توان حرفه‌ای مربیان، باید با عزمی راسخ صورت گیرد و به‌عنوان پشتوانه دائمی حرکت نسل‌ها به‌سوی تغییر و تحول به‌طور مجدانه‌ای استوار و نهادینه شود. همچنین توجه به مدیریت آموزشی به‌عنوان منبعی برای سازمان‌دهی فعالیت و تأمین نیازهای آموزشی امری بدیهی است.

صلاحیت و شرایط جذب مربیان دانشگاه علمی و کاربردی

پس از طی شدن فرایند جذب و تأیید نهایی صلاحیت علمی و عمومی متقاضیان توسط هیئت اجرایی جذب دانشگاه، کد مدرسی به‌عنوان مجوز تدریس در مراکز آموزش علمی-کاربردی غیردولتی تحت نظارت دانشگاه جامع علمی-کاربردی صادر می‌شود. پس از دریافت کد مدرسی، تدریس مدرس مستلزم پذیرش و اعلام نیاز مراکز آموزش علمی-کاربردی است و دانشگاه هیچ‌گونه تعهدی در این خصوص ندارد.

شرایط عمومی پذیرش

الف) اعتقاد به مبانی نظام مقدس جمهوری اسلامی و قانون اساسی؛

ب) تدین به یکی از ادیان رسمی مصرح در قانون اساسی؛

ج) تعهد و اعتقاد به انقلاب اسلامی، ولایت فقیه و قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران؛

د) داشتن تابعیت جمهوری اسلامی ایران؛

و) نداشتن سابقه کیفری و عدم محرومیت از تمام یا بعضی از حقوق اجتماعی که مستلزم محرومیت از تدریس باشد؛

و) عدم اعتیاد به مواد مخدر و روانگردان؛

ز) عدم اشتغال به فسق و عمل به مناهای اخلاقی و اعمال و رفتار خلاف حیثیت و شرافت و شئون شغلی؛

ح) اتمام خدمت وظیفه عمومی یا داشتن معافیت قانونی تا تاریخ اعلام فراخوان ۳۰ شهریور ۱۳۹۹؛

ط) تقوای دینی و التزام عملی به احکام اسلام (انجام واجبات و پرهیز از محرمات)؛

ی) عدم وابستگی به احزاب وابسته به رژیم گذشته، فراماسونری و عضویت در ساواک، عدم هواداری و عضویت در گروهک‌های معاند و الحادی، عدم عضویت در احزاب و سازمان‌ها و فرقه‌های وابسته به بیگانه و نداشتن سابقه تبلیغ مؤثر به نفع دولت‌های بیگانه یا مکاتب ضد اسلامی؛

ک) تأیید صلاحیت‌های علمی و عمومی داوطلبان در هیئت‌های اجرایی جذب دانشگاه‌ها و هیئت‌های مرکزی جذب وزارت متبوع طبق مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی.

شرایط اختصاصی

الف) دارا بودن شرایط سنی حداقل ۲۸ و حداکثر ۷۰ سال تا تاریخ فراخوان، متولدین بعد از ۳۱ شهریور ۱۳۲۹ و قبل از ۳۱ شهریور ۱۳۷۱ مجاز به شرکت در این فراخوان هستند؛

ب) متقاضیان حق التدریس در دانشگاه جامع علمی-کاربردی علاوه بر دارا بودن شرایط کلی و عمومی می‌بایست واجد شرایط اختصاصی زیر نیز باشند:

۱. دارا بودن مدرک دکتری یا کارشناسی ارشد مرتبط؛

۲. گواهی آزمون جامع، صورت جلسه دفاع و لغو معافیت تحصیلی (برادران) به‌عنوان آخرین مدرک تحصیلی محسوب نمی‌شود و قابل ارزیابی نیست؛

۳. حداقل معدل برای دوره کارشناسی ارشد و دکتری حرفه‌ای و دکتری تخصصی ۱۵/۵۰ است. در سایر موارد معدل‌های A و B و معدل‌های ۴ و ۳ قابل قبول است. در صورت عدم ثبت معدل در آخرین مدرک تحصیلی ارائه شده، ریز نمرات معتبر (مهم‌مورد به مهر دانشگاه

- Bailey, J. & Taylor, M. (2015). Experiencing a mathematical problem-solving teaching approach: Opportunities to identify ambitious teaching practices. *MERGA*, 17, 111-124.
- Baskan, G. & Ayda, N. (2018). A case study on the problems of teacher training system based on the opinions of faculty members, school administrators, teachers, and unionists in north Cyprus. *Education Sciences*, 8 (3), 127.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, 38 (4), 915-945.
- Huntly, H. (2008). Teachers' work: Beginning teachers' conceptions of competence. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 125-145.
- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F. & Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21 (2), 157-176.
- McDonald, M. A.; Kazemi, E.; Kelley-Petersen, M.; Mikolasy, K.; Thompson, J.; Valencia, S.W.; Windschitl, M. (2014). Practice makes practice: Learning to teach in teacher education. *Peabody J. Educ.* 89 (4), 500-515.
- Moon, B. (2016). Do Universities Have a Role in the Education and Training of Teachers? An International Analysis of Policy and Practice; Cambridge University Press: Cambridge, UK, 2016.
- Redman-Bentley, D., & Wardell, M. (2012). Commentary on "Bayley Scales of Infant Development Screening Test-Gross Motor Subtest: Efficacy in Determining Need for Services". *Pediatric Physical Therapy*, 24 (1), 63.
- Richardson, J. E. (2019). *The active teacher: training and assessment*. Routledge.
- Sayer, J. & Jones, N. (2018). *Teacher training and special educational needs*. Routledge.

سید نورالدین محمودی (عضو هیئت علمی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی)

معادل‌ها

John Dewey	جان دیویی
Redman-Bentley	ردمون-بتلی
Cognitive competencies	صلاحیت‌های شناختی
Affective competencies	صلاحیت‌های عاطفی
Koster	کاستر
Garet	گارت
Wardell	واردل
Huntly	هانتلی

محل تحصیل) آن مقطع الزامی است. دارندگان مدرک کمتر از کارشناسی ارشد یا مدارک معادل مجاز به ثبت‌نام نبوده و پرونده این قبیل افراد بررسی نمی‌شود؛ ۴. دارندگان مدارک دوره‌های تحصیلی الکترونیکی، غیرحضور، نیمه‌حضور یا مجازی، مجاز به ثبت‌نام نبوده و پرونده این قبیل افراد بررسی نمی‌شود (مرکز امور مدرسان، ۱۳۹۹).

کتاب‌شناسی

- تهرانی، م. (۱۳۹۸). *ادب الهی: تربیت مربی: ویژگی‌های مربی، اولویت‌های تربیت، ملاک‌های تربیت، الگوهای تربیت*. تهران: مؤسسه فرهنگی پژوهشی مصباح الهدی.
- حاجی‌زاد، م. (۱۳۹۰). بررسی و مقایسه مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دروس علوم پایه و علوم انسانی دوره راهنمایی شهرستان بهشهر به منظور ارائه روش‌های ارتقاء کیفی این مهارت‌ها. (رساله دکتری). دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات.
- درانی، ک. (۱۳۹۳). *تاریخ آموزش و پرورش ایران*. تهران: انتشارات سمت.
- شریعتمداری، ع. (۱۳۹۷). *اصول و فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: امیرکبیر.
- صافی، ا. (۱۳۸۷). *سیر تحول تربیت معلم در آموزش و پرورش معاصر ایران: گذشته، حال و آینده*. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۲۴(۴)، ۲۰۰-۱۷۳.
- عمید، ح. (۱۳۹۱). *فرهنگ عمید*. تهران: انتشارات میلاد.
- غفاری، ا. ارفع بلوچی، ف. و صالحی، م. (۱۳۹۰). نقش معلم در تعلیم و تربیت مبتنی بر فناوری. ارائه در اولین همایش ملی فلسفه تعلیم و تربیت. دانشگاه تربیت مدرس، تهران.
- محمودی، س. ن. (۱۳۹۲). تعامل هنر و خلاقیت در دیدگاه صدرالمتالهین (ره) و دلالت‌های آن در ارائه الگوی تعاملی برای پرورش هنر و خلاقیت. رساله دکتری، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه تهران. تهران.
- محمودی، س. ن. (۱۳۹۸). ارائه مدل علی جهت بررسی نقش واسطه‌گری کیفیت ارتباط معلم-دانش‌آموز در رابطه خودتنظیمی تحصیلی، فرهنگ مدرسه و اشتیاق تحصیلی با تفکر خلاق در دانش‌آموزان متوسطه. *مجله تفکر و کودک*، ۱۰(۱)، ۲۵۹-۲۳۷.
- مرکز امور مدرسان دانشگاه علمی-کاربردی (۱۳۹۹). آئین‌نامه به‌کارگیری مدرسان در مراکز آموزش علمی-کاربردی وابسته یا تحت نظارت دانشگاه جامع علمی کاربردی، دانشگاه جامعه علمی و کاربردی.
- منافی شریف‌آباد، ک. و زمانی، ا. (۱۳۹۱). نقش نظام آموزش و پرورش در توسعه فرهنگی جامعه. *نشریه مهندسی فرهنگی*، ۷(۷۳ و ۷۴)، ۱۵۱-۱۳۴.