



کنفرانس ملی مطالعات کاربردی در فرایندهای تعلیم و تربیت

National Conference on Applied Studies in Education Processes

مطالعه تطبیقی تربیت معلم در کشورهای مختلف

ابوالقاسم خسروی سهیل آباد^۱، علی غفاریان پناهی^۲

^۱ دکتری مدیریت راهبردی، دانشگاه آزاد مشهد

مشاور ارشد اجرایی مدیرکل آموزش و پرورش خراسان رضوی

ادرس پست الکترونیک: khosravi@gmail.com

شماره تماس: ۰۹۱۵۵۳۱۸۳۶۷

^۲ دکتری آموزش از دانشگاه تهران مرکز

رئیس اداره شاهد و امور ایثارگران آموزش و پرورش خراسان رضوی

ادرس پست الکترونیک: alighafareyan@gmail.com

شماره تماس: ۰۹۱۵۵۱۶۴۰۷۹

چکیده:

این پژوهش، شناسایی تربیت معلم در مختلف است. در این پژوهش شباهت‌ها و تفاوت‌های عناصر برنامه درسی کشورها به منظور ارائه پیشنهاداتی کاربردی برای بهبود بخشی به برنامه درسی نظام تربیت معلم ایران بررسی و مقایسه شده است. این پژوهش یک پیمایش تطبیقی است. اطلاعات مورد نیاز آن برای پاسخگویی به پرسش‌ها از طریق اسناد و مدارک کتابخانه‌ای و گزارش‌های تحقیقی و جستجو در شبکه جهانی اینترنت مرتبط و سایت‌های وزارت آموزش و پرورش کشورهای مورد مطالعه گردآوری شده است. الگوی مورد استفاده در این زمینه، الگو بردی است. مهم‌ترین نتایج به دست آمده نشان داده است که: کیفیت بخشی به نظام تربیت معلم هدف اصلی و یادگیری مادام‌العمر هدف اختصاصی این نظام در کشورهای مورد مطالعه است. به منظور دستیابی به این هدف راهبردهای تلفیق تئوری و عمل، توازن تئوری و عمل در برنامه درسی، تدوین استانداردهای تربیت معلم، تلفیق فاوا در برنامه درسی تربیت معلم، برقراری ارتباط مستمر میان نظام تربیت معلم پیش از خدمت با دانشگاه‌ها و مدارس، برقراری ارتباط میان آموزش‌های پیش از خدمت و ضمن خدمت و ایجاد هماهنگی میان نهادهای اداره کننده تربیت معلم در این کشورها در نظر گرفته شده است.

واژه‌های کلیدی: نظام تربیت معلم، برنامه درسی تربیت معلم، کیفیت بخشی تربیت معلم

مقدمه:

باتوجه به تاریخچه آموزش و پرورش پیش از نیمه دوم قرن بیستم، نظام‌های تربیت‌معلم در ساختارهای سنتی خود به طور مشابه با کم‌وبیش تفاوت‌هایی از الگوهای متداول کشورهای اروپایی پیروی می‌کردند. ساختار کلی این الگو منحصر به آموزش‌سکده‌ها و یا واحدهای آموزشی به نام دانشسرا یا کالج‌های تربیت‌معلم در کشورهای گوناگون با اعتبارهای علمی - آموزشی در اواخر قرن نوزدهم و نیمه اول قرن بیستم، برخی از کشورهای اروپایی مانند بریتانیا، آموزش‌سکده‌هایی در دانشگاه‌ها دایر می‌کردند تا در کنار دانشکده‌های علوم تربیتی به پرورش کارآموزان برجسته و بااستعداد دانشسرا به پردازند یا به آنان آموزش‌هایی ویژه صرفاً بدهند. اما بررسی اسناد و کتاب‌های موجود در کشورهای پیشرفته این واقعیت را روشن می‌کنند که آموزش و پرورش تا اواسط قرن بیستم بیراهه رفته 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 شالوده آموزش بود. در کتاب تفکر درباره تحولات آینده آموزش و پرورش که محصول گردهمایی‌های سال‌های ۱۹۸۱ و ۱۹۸۰ میلادی در یونسکو است، به تحول نقش معلم در برنامه‌های تربیت‌معلم اشاره شده است. بر اساس اعلامیه 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 به سازی تربیت‌معلم قلمداد شده است (رئوف، ۱۳۷۹).

هم چنین روزا ماریا تورس^۱ (۲۰۱۰) مشاور ارشد آموزش و پرورش یونیسف، در کتاب خود اصلاح کیفیت آموزش را در گرو صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دانسته و معتقد است تغییر در نظام تعلیم و تربیت معلمان آینده ضروری است وی برنامه یادگیری معلمان پیش از خدمت و ضمن خدمت را به منزله یک پیوستار نظام‌مند تلقی و نوسازی برنامه‌های درسی تربیت‌معلم از نظر هدف، محتوا، رویکردها، روش‌ها، منابع و وسایل را پیشنهاد کرده است. رئوف نیز در تحقیق خود پیرامون بررسی جنبش جهانی برای بهسازی تربیت‌معلم معتقد است که همه کشورها به‌ضرورت توجه به تغییر و بازسازی برنامه‌های تربیت‌معلم پی برده‌اند و برنامه‌های تغییر را دنبال می‌کنند. نگاهی به پژوهش‌های انجام شده در این زمینه نشان می‌دهد که توجه به برنامه‌های تربیت‌معلم همگام با تحولات جهانی در عصری که عصر دانایی و فناوری اطلاعات نامیده شده، از مهم‌ترین بحث‌هایی است که توجه صاحب‌نظران را به خود جلب کرده است. واضح است که ورود به این عصر نیازهای جدیدی را برای معلمان به ارمغان آورده است. نیازهایی که مستلزم آماده‌سازی و افزایش آموزش است. معلمان باید دانش و توانایی‌های تخصصی و حرفه‌ای خود را با تحولات آینده هماهنگ سازند. براین اساس کشورهای توسعه‌یافته و برخی از کشورهای در حال توسعه برنامه‌ها و فعالیت‌هایی را برای رویارویی با این تحولات تدارک دیده و در برنامه‌های تربیت‌معلم کشورشان تغییر و تحولاتی ایجاد کرده‌اند.

مطالعه تطبیقی که در سال ۱۹۹۹ میلادی، انجمن آسیا پاسیفیک^۲ در کشورهای فرانسه، آلمان، نیوزلند، هنگ کنگ، چین، ژاپن و کانادا از نظر آموزش و به‌ویژه آموزش معلمان باتوجه به اهداف، نحوه گزینش، محتوای برنامه تربیت‌معلم و آماده‌سازی

^۱Roza marya toris^۲APEC

معلمان انجام داده حاکی از آن است که آموزش معلمان از عناصر ضروری توسعه آموزش و پرورش است. بر همین اساس در این کشورها طول دوره آموزش معلمان و طول دوره تمرین که کارورزش است رو به افزایش است (کوب، ۱۹۹۳).

هم چنین مطالعه تطبیقی دیگری نشان می‌دهد که در زمینه رشد حرفه‌ای معلمان در دوره‌های تربیت معلم میان دو کشور ژاپن و فرانسه در سال ۲۰۰۱ صورت گرفت، نشان داد که ارائه روش‌هایی برای ایجاد کردن تغییر و اصلاحات و تجدید حیات در زمینه رشد حرفه‌ای آموزش معلمان هر دو کشور ضرورت دارد (کالینستون و اونو، ۲۰۰۱).

نتایج گزارش تحقیقی دیگری که از سوی مرکز بین‌المللی تحقیقات آموزشی و نوآوری منتشر شد، در برگیرنده ۱۵۴ پروژه تحقیقی در زمینه‌های آموزش معلمان و تحقیق و ارزشیابی فناوری اطلاعات و ارتباطات بوده است. کشورهای مشارکت کننده در طرح، استرالیا، کانادا، دانمارک، فنلاند، فرانسه، آلمان، ایرلند، ترکیه، ژاپن، انگلستان، سوئد، اسپانیا، ایتالیا، نروژ، پرتغال بودند. نتایج این یافته‌ها نشان داده است که فناوری‌های ارتباطی و اطلاعاتی جدید به صورت بالقوه در فرایند یاددهی - یادگیری مؤثر نخواهند بود، مگر آن که معلمان در زمینه بهره‌گیری از این فناوری‌ها در کلاس درس آموزش‌های لازم را ببینند (بی نا، ۲۰۱۱).

پژوهشی دیگری را نیز مینت سان^۵ در ژاپن با عنوان ادراک معلمان تازه کار ژاپنی آمادگی و توسعه حرفه‌ای خود در سال ۱۹۹۹ میلادی انجام داده است. این پژوهش به بررسی ادراک معلمان تازه کار در سال‌های اول، دوم سوم خدمت، درباره آموزش دوره‌های تربیت معلم و توسعه حرفه‌ای آن‌ها و میزان دانش، مهارت نگرش آن‌ها، پرداخته است. نتایج نشان داده که از نظر معلمان، این دوره‌ها به میزان کمی دانش و مهارت آنان را توسعه داده است. آن‌ها معتقد بودند که مهارت خود را هنگام کار معلمی کسب کرده‌اند و لذا بر اصلاح این دوره‌ها تأکید داشته‌اند.

هم چنین آتسوشی یوشیما^۶ در پژوهش دیگری را با عنوان سبک مورد انتظار در برنامه آموزش معلمان (قبل از خدمت)، اهداف، محتوا، روش و نوآوری آموزشی^۷ در ژاپن در سال ۱۹۸۶ انجام داده است. در این بررسی وضعیت موجود آموزش معلمان در دوره تربیت معلم، اهداف، محتوا و روش‌ها و گواهینامه معلمی و حداقل کیفیت مورد نیاز معلمی مورد بررسی قرار گرفته است. نتایج این بررسی نشان داده که فقدان دوره در زمینه ماهیت فرایند یاددهی - یادگیری و بهره‌گیری بیش از حد از روش سخنرانی از مشکلات این دوره بوده است و بر اساس مشکلات موجود در زمینه محتوا و روش‌های یاددهی - یادگیری، پانزده نوآوری را در زمینه برنامه تربیت معلم پیشنهاد می‌کند.

یونی یاما^۸ را با عنوان "تلفیق تئوری و عمل در دوره پیش از خدمت معلمان در ژاپن" در سال ۱۹۸۸ انجام داده که در این تحقیق به ضعف دوره پیش از خدمت معلمان در آماده‌سازی برای تدریس زبان به عنوان زبان دوم اشاره شده است. نتیجه این

^۵Cobb

^۶Collinson Ono

^۷Myint san

^۸Atsushi Yoshima

^۹Yoneyama

بررسی ارائه الگویی برای بهبود مهارت‌های معلمان در دوره پیش خدمت با به‌کارگیری روش‌های کارگروهی و تکنیک‌های عملی در فرایند یاددهی - یادگیری آنان است.

مطالعه تطبیقی دیگری در منطقه آسیا پاسیفیک در سال ۱۹۹۸ انجام شد. در این بررسی مسائل و مشکلات حیاتی در زمینه نظام آموزش معلمان در پنج کشور آسیای غربی تایوان، ژاپن، هنگ‌کنگ، سنگاپور، چین، استرالیا و ایالات متحد آمریکا مقایسه شد. هدف اولیه این تحقیق، ارائه تحلیلی درباره مسائل اصلی مؤثر بر تربیت‌معلم در شش زمینه توازن میان تئوری و عمل و تلفیق آن، توازن میان عرضه و تقاضا، سیستم دولتی و میزان کنترل، کیفیت تجهیزات و نقش معلمان، برنامه تربیت‌معلم مدرسان آن بود. نتایج این مطالعه نشان داد که علی‌رغم وجود تفاوت‌ها در کشورهای مورد مطالعه شباهت‌های بسیاری در ماهیت مشکلات در زمینه تربیت‌معلم وجود دارد و بیشتر این مشکلات در خصوص برقراری ارتباط و توازن میان تئوری و عمل در برنامه تربیت‌معلم و نیز تلاش برای برقراری توازن میان تأمین و درخواست‌ها و مطالبات معلمان، میزان کنترل مرکزی تربیت‌معلم، شرایط استخدام، مکان برگزاری کلاس‌ها و ویژگی‌های مدرسان بود.

ویلیجو - ریمرز^۱ در سال ۲۰۱۰ در مطالعه خود رشد حرفه‌ای معلمان به‌عنوان یادگیرنده در طول عمر با رویکرد عوامل مؤثر در نظام آموزش و توسعه حرفه‌ای معلمان در ۱۵ کشور مقایسه کرد. نتایج این مطالعه نشان داد که توسعه حرفه‌ای معلمان باید به‌عنوان فرایندی تلقی شود که از دوره پیش خدمت شروع شده و تمام طول زندگی فرد را در بر می‌گیرد و توسعه حرفه‌ای آنان باید به طور نظام‌مند طراحی، حمایت، بودجه‌بندی و بررسی شود. این نظام باید موجب ارتقا و اثربخشی معلمان شود. محور برنامه‌های پیش خدمت معلمان باید دانش تعلیم و تربیت، همراه با تمرینات عملی باشد. این برنامه‌ها باید معلمان را آماده سازند که در موارد گوناگون و پیچیده به گروه‌های متفاوت دانش‌آموزان تدریس کنند. همچنین هدف برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان باید با اهداف برنامه درسی منطبق باشد

آلستر مک‌فیو و والتر هامز (۲۰۱۷) در تحقیقی با عنوان بررسی آموزش‌های حرفه‌ای معلمان در دو نظام تربیت معلمان انگلستان و ولز و مقایسه آن با نظام‌های تربیت‌معلم فنلاند و اسپانیا انجام دادند. نتایج این تحقیق نشان داد که با وجود همگرایی آموزشی کشورهای اروپایی، ساختار، محتوا و اهداف نظام‌های تربیت‌معلم در این کشورها متفاوت است. انگلستان و ولز از نظر وضعیت تربیت‌معلم نسبت به اسپانیا و فنلاند سرآمد است. در این دو کشور مهارت‌ها و شایستگی‌های خاصی برای معلمان در نظر گرفته شده است و تنها در صورت کسب این مهارت‌ها معلمان می‌توانند به محیط آموزشی و کلاس درس وارد شوند.

یکی از شیوه‌های پژوهش در این زمینه، انجام دادن مطالعات تطبیقی است. از اهداف اساسی مطالعات تطبیقی ارائه نمونه‌های نوآوری و تأمین مأخذ و منابع برای سهولت بخشیدن به مطالعات گسترده‌ای است که هر کشور به سبب کشف نوآوری‌های مورد نیاز و گزینش نوآوری مناسب بدان دست می‌زند (آقازاده، ۱۳۹۴). به همین منظور، این مطالعه با توجه به پیشرو بودن کشورهای انگلستان، فرانسه، ژاپن و مالزی در زمینه انجام دادن اصلاحات در تربیت‌معلم باهدف شناسایی برنامه درسی مراکز

تربیت معلم این کشورها و مقایسه آن‌ها با ایران و ارائه پیشنهادهای کاربردی برای بهبود بخشیدن به وضعیت برنامه درسی مراکز تربیت معلم ایران انجام شده است.

روش تحقیق:

این پژوهش یک پیمایش تطبیقی است و اطلاعات مورد نیاز آن برای پاسخ‌گویی به پرسش‌ها از طریق اسناد و مدارک کتابخانه‌ای و گزارش‌های تحقیقی و جستجو در شبکه جهانی اینترنت مرتبط مانند یونسکو، دیزرتیشن، پروکوست و سایت‌های آموزش و پرورش کشورهای مورد مطالعه گردآوری شده است. الگوی مورداستفاده در این زمینه الگوی بردی است که چهار مرحله توصیف تفسیر هم‌جواری و مقایسه را در مطالعات تطبیقی مشخص می‌کند. بر اساس این الگو ابتدا اطلاعات مورد نیاز درباره کشورها منابع معتبر گردآوری و تفسیر شده اند، سپس طبقه‌بندی و در مرحله آخر تفاوت‌ها و تشابهات مورد بررسی و مقایسه قرار گرفته‌اند. نمونه مورد بررسی از میان ده کشور ژاپن، آلمان، فرانسه، کانادا، ایالات متحد آمریکا، انگلستان، کره، زلاندنو و تایوان انتخاب شده است که از میان این کشورها محقق برنامه درسی تربیت معلم سه کشور ژاپن، فرانسه و انگلستان را برای این مطالعه برگزیده است. این سه کشور در زمینه فعالیت‌های مربوط به بهسازی تربیت معلم از جمله کشورهای پیشرو بوده‌اند. انتخاب مالزی نیز که از جمله کشورهای آسیایی مسلمان است، به دلیل تشابه فرهنگی آن کشور با ایران و ارائه طرح‌های نو در زمینه بهسازی تربیت معلم بوده است.

یافته‌های پژوهش:

سؤال ۱: محتوا، فرایند یاددهی - یادگیری و کارورزی برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای مختلف چیست؟

انگلستان:

محتوای برنامه درسی: محتوای دوره برای دانشجو معلمانی که می‌خواهند در مدارس متوسطه تدریس کنند، تلفیقی است موضوعات آموزش و پرورش، مدیریت و ارزشیابی و موضوعات تخصصی که باید آن را تدریس کنند. آنان همچنین واحدهایی را برای کسب مهارت‌های تدریس در زمینه موضوعات تخصصی می‌گذرانند. این موضوعات شامل: علوم، ریاضی، طراحی و فناوری، فناوری اطلاعات، زبان‌های خارجی، موسیقی، جغرافی و آموزش مذهب هستند. دوره تکمیلی برای اخذ مدرک مهارت‌های حرفه‌ای نیز ویژه این دانشجو - معلمان تدارک دیده می‌شود. محتوای دوره برای دانشجو - معلمان مقطع ابتدایی شامل: دانش موضوعی مربوط به دروس انگلیسی، ریاضی علوم، طراحی موضوعات درسی، فناوری اطلاعات، موضوعات درسی خاص نظیر مذهب، هنر و ریاضیات تخصصی، واحدهای درسی برنامه‌ریزی، تدریس و مدیریت کلاس و آموزش روش‌های تحقیق است. همچنین دانشجو - معلمان باید واحدهایی را برای کسب مهارت‌های ثابت و نگهداری فعالیت‌های دانش‌آموزان و ارائه گزارش‌های منظم کمی و کیفی به والدین، شناخت اهداف و نحوه ارزیابی و گزارش‌دهی و توانایی تنظیم فعالیت‌های تدریس با آن، کار با کودکان استثنایی اعم از عقب‌مانده و تیزهوش، بهداشت، شهروندی و نیز آموزش‌های لازم را برای دستیابی به استانداردهای درسی و واحدهای تربیت‌بندی بگذرانند. علاوه بر واحدهای فوق برنامه آموزش هنر و طراحی حداقل یک واحد به برنامه آموزش پیش از خدمت معلمان اضافه شده است.

فرایند یاددهی - یادگیری: بیشتر آموزش‌های مربوط به مهارت‌های حرفه‌ای که دانشجو معلمان در این دوره‌ها در زمینه روش‌های یاددهی - یادگیری می‌آموزند شامل نحوه استفاده منظم از مثال‌های منابع کمک‌آموزشی برای تمرین‌های عملی کلاسی، روش‌های متفاوت مانند روش بازی نقش و سایر فنون نمایشی، شفاف‌سازی اهداف و روش ارزیابی دستیابی به اهداف، برقراری ارتباط میان تئوری و عمل و اطمینان از این که وظایف عملی مرتبط با مفاهیم تئوری است. کاربرد تمرین‌های عملی در کلاس درس واقعی، آموزش نحوه استفاده از منابع و مواد آموزشی روزآمد است. در واحدهای عملی از انواع وسایل و تجهیزات کمک‌آموزشی اعم از دیداری، شنیداری استفاده می‌شود.

کارورزی: آموزش مقدماتی معلمان به شیوه‌ای طراحی شده است که دانشجو - معلمان باید ۳۲ هفته در برنامه‌های چهارساله و ۲۴ هفته در برنامه سه‌ساله را به طور عملی آموزش ببینند. معلم تحت آموزش باید تجربه تدریس حداقل در دو مدرسه را داشته باشد، مجموع زمان‌های تدریس حتی به طور پاره‌وقت لازم است معادل زمان‌های ذکر شده باشد. تدریس در محیط‌هایی غیر از مدرسه نیز مورد محاسبه قرار می‌گیرد. برنامه کارآموزی دانشجو - معلمان به نحوی تدارک دیده شده که معلم اطمینان حاصل کند برای چالش‌های کلاس به‌خوبی آماده شده است.

فرانسه:

محتوای برنامه درسی: در سال اول بیشتر به تقویت و تحکیم مهارت‌های علمی و افزایش دانش پایه آن‌ها پرداخته می‌شود. در سال دوم که شرکت‌کنندگان دیگر آزمون ورودی را پشت سر گذاشته‌اند به آموزش مهارت‌ها و اصول حرفه‌ای معلمی پرداخته می‌شود. این آموزش شامل دو هفته تمرین نظارت در کلاس (عملی)، در طول نه (۹) هفته است. دانشجو - معلمان مسئول یک کلاس هستند که در سه جلسه سازماندهی می‌شود. یکی از این سه جلسه اختصاص به آموزش و پرورش ابتدایی دارد. یک توقف کوتاه چندروزه در کالج دارند و در طول سال دوم همه دانشجو - معلمان به مؤسسه تربیت‌معلم به مدت دو روز در هفته بازمی‌گردند، برای آن که روی پروژه‌های درسی کار کنند.

فرایند یاددهی - یادگیری: دانشجو معلمان از ابزارهایی نظیر ارائه کار خود در کنفرانس یا بحث و تحلیل در کارگروهی استفاده می‌کنند. در نخستین سال دوره تربیت‌معلم، تقریباً یک‌چهارم مدت آموزش به تجربه‌های عملی، تحلیل تجارب و مطالعه برای آزمون کتبی که بر اساس شرایط فرد صورت می‌گیرد، اختصاص داده می‌شود. زمان باقیمانده نیز صرف یادگیری خود برنامه درسی می‌شود. در سال دوم نیز، دانشجو - معلمان به کسب تجربه‌های عملی می‌پردازند، ضمن آنکه این تجارب همراه با مسئولیت‌پذیری آن‌ها است و به صورتی است که به آن‌ها اجازه می‌دهد تا حداقل دو روز در هفته را صرف فعالیت‌های غیرعملی مثل دوره‌های آموزشی نظری، مطالعه دروس و آماده کردن گزارش حرفه‌ای شغلی خود نمایند.

کارورزی: دوره کارورزی دانشجویان از سال دوم شروع و در طول دوره انجام می‌شود و هشت هفته آخر آموزش عملی این دانش‌آموزان به صورت رسمی انجام می‌شود، درحالی که این دانشجویان مسئولیت یک پست را قبول کرده‌اند.

ژاین:

محتوای برنامه درسی: محتوا با توجه به اصلاحات اخیر به سه گروه تقسیم بندی می شوند. ۱ محتوای مربوط به برنامه های درسی ۲ محتوای مربوط به حرفه تدریس و ۳ محتوای مربوط به برنامه درسی و حرفه تدریس. هدف از ارائه گروه سوم دادن انعطاف بیشتر به دانشگاه ها برای ایجاد کردن توازن میان گروه یک و دو است. دانشجو معلمان باید مواد هر محتوا را که در استانداردهای برنامه درسی ملی برای پیش دبستانی و حوزه درسی مدارس ابتدایی و غیره ذکر شده است، به صورت جامع و ملی مطالعه نمایند. محتوای حرفه تدریس به شش گروه تقسیم می شوند: ۱ محتوای مربوط به اهمیت حرفه تدریس ۲ محتوای مربوط به نظریه های (تئوری های) پایه آموزش، ۳ محتوای مربوط به برنامه های درسی و روش های تدریس، ۴ محتوای مربوط به راهنمایی و مشاوره دانش آموزان و مشاوره کاری، ۵ فعالیت های عمومی و ۶ فعالیت آموزش (دانش آموزان) در مدرسه، محتوای مربوط به برنامه درسی و حرفه تدریس موضوعاتی را شامل می شود که در آن دانشجویان به طور عملی می پردازند به استفاده از آن چه در بحث های نظری مربوط به محتوای روش تدریس خوانده اند تا برای تدریس عملی آماده می شوند.

فرایند یاددهی - یادگیری: تمرکز در آموزش پیش از خدمت معلمان بر درس های نظری است تا عملی و کمتر به تجارب عملی پرداخته می شود، البته در اصلاحات اخیر سازماندهی برنامه به گونه ای است که دروس نظری با دروس عملی تلفیق شده، اما بیشتر از روش سخنرانی استفاده می شود.

کارورزی: به دلیل کم بودن تمرین عملی دانشجو - معلمان (چهار هفته برای ابتدایی و دو هفته برای دبیرستان) از سال ۹۸۹۱ میلادی، یک دوره ویژه مانند دوره انترنی پزشکی برای معلمان جدید تدارک دیده است. طول این دوره یک سال و به منظور ارتقای مهارت های عملی دانشجو - معلمان طراحی شده است.

مالزی:

محتوای برنامه درسی: برنامه درسی دوره تربیت معلم شامل سه سرفصل اصلی: دروس تخصصی، دروس تربیتی، و آموزش های ارتقای فردی (عملی) است. آموزش های تربیتی شامل واحدهای درسی روان شناسی آموزشی، روش های تعلیم و تربیت، آموزش و پرورش در مالزی، زبان مالایی، زبان انگلیسی، فناوری آموزشی، تعلیمات دینی اسلامی یا آموزش اخلاقی، رشد تاریخی مالزی، تمدن اسلامی و دیگر دروس مربوط به خدمات آموزشی است. در بخش دروس تخصصی دانشجویان دوره تربیت معلم ابتدایی لازم است دروس اختصاصی مربوط به تدریس ریاضیات، انسان و محیط زیست، آموزش اخلاق، تربیت بدنی، موسیقی، هنر و... را (۵۱ موضوع تخصصی) بگذرانند. البته برنامه ریزی دروس تخصصی با توجه به اصلاحات اخیر در برنامه تربیت معلم و برنامه ریزی جدید تلفیقی مدارس تهیه می شود. در بخش آموزش های ارتقای فردی، دانشجویان دوره تربیت معلم ابتدایی و متوسطه باید واحدهایی در زمینه اقتصاد خانواده بگذرانند. دانشجویان تربیت معلم دوره دوم متوسطه واحدهای موسیقی و هنر نیز دارند.

فرایند یاددهی - یادگیری: گرایش به سمت دانش آموز محوری در فرایند یاددهی - یادگیری، استفاده از روش سخنرانی را کاهش داده است. در حال حاضر حرکت به سمت فعال شدن سیستم آموزش و درگیر شدن دانشجویان در فعالیت های یادگیری خودشان است.
کارورزی: دوره کارورزی میان ۲۱ تا ۶۱ هفته در پایان دوره ارائه می شود.

ایران:

محتوای برنامه درسی: محتوا شامل دروس عمومی، دروس تربیتی و دروس تخصصی است. در دوره کاردانی دروس عمومی ۴۱ واحد، شامل معارف اسلامی، ادبیات فارسی، تربیت بدنی، اخلاق اسلامی، انقلاب اسلامی و ریشه ها و بهداشت و محیط زیست است. دروس تربیتی ۱۹ (واحد) شامل درس های تعلیم و تربیت اسلامی، روان شناسی عمومی، روان شناسی تربیتی، اصول و فنون راهنمایی و مشاوره، کلیات روش ها و فنون تدریس، سنجش و اندازه گیری پیشرفت تحصیلی (همه واحدها نظری است) و تولید و کاربرد مواد آموزشی (عملی و نظری) و تمرین معلمی ۲۱ (عملی) است. مجموع این واحدها برای دوره های کارشناسی پیوسته دانشگاه ها ۵۲ واحد است. دروس اختصاصی در دوره کاردانی و کارشناسی با توجه به رشته های متفاوت و مربوط به موضوعات تخصصی رشته تدوین می شود.

فرایند یاددهی - یادگیری: در دوره ابتدایی اغلب واحدها به صورت نظری است. در دروس اختصاصی بررسی کتاب های دوره ابتدایی به صورت عملی و واحدهای روش تدریس کتاب های دوره ابتدایی عملی و نظری تدوین شده اند. واحدهای دروس تربیتی اغلب به صورت نظری هستند. در سایر رشته ها نیز تقریباً به همین ترتیب است. برای دوره کارشناسی بیشتر دروس به صورت نظری و عملی و نیز کارگاهی تدوین شده اند. پژوهش ها نشان می دهد که فرایند یاددهی - یادگیری معلم - محور و یک سو به است و معلمان بیشتر از روش سخنرانی در کلاس بهره می جویند

کارورزی: برای دوره کارورزی در دروس تربیتی سه واحد عملی (کارآموزی) در نظر گرفته شده است که شامل چهار ساعت کار عملی در مدارس و دو ساعت آموزش حضوری در مرکز تربیت معلم در دو نیمسال سوم و چهارم است.

نتیجه گیری با ارائه پیشنهادها

ضرورت افزایش بودجه تربیت معلم در ایران:

نگاهی اجمالی به شرایط اقتصادی کشورهای انگلستان، فرانسه و ژاپن نشان می دهد که کشورهای فوق از نظر اقتصادی در رده های بالای جهانی قرار دارند. تولید ناخالص ملی نیز در این کشورها بسیار بالا است و در حدود شش در صد آن را صرف هزینه های آموزش و پرورش و ارتقای آن می کنند. تولید ناخالص ملی در ایران به نسبت کشورهای توسعه یافته پایین است و از این مقدار تنها سه در صد آن صرف آموزش می شود که در مقایسه با این کشورها بسیار کم است. بدیهی است که برای آموزش معلمان به منظور بهبود بخشیدن به کیفیت آموزش آن ها در مراکز تربیت معلم و نیز انجام دادن اصلاحات مناسب، نیازمند اختصاص دادن بودجه کافی به تربیت معلم، هستیم.

ضرورت به کار بستن تمهیداتی برای گزینش صحیح معلمان:

آموزش و پرورش باید معلمان مورد نیاز خود را تنها از میان افرادی استخدام کند که دوره‌های آموزشی لازم را در مراکز و دانشگاه‌های تربیت معلم گذرانده باشند و از استخدام و به کارگیری افراد بدون گذراندن این دوره‌ها اکیداً خودداری کند. هم چنین آموزش و پرورش باید برای گزینش معلمان علاوه بر اخذ امتحان ورودی، از آنان مصاحبه نیز به عمل آورد تا از برخورداری افراد از تناسب فیزیکی و شرایط روحی مناسب، میزان علاقه‌مندی به حرفه معلمی و داشتن اطلاعات کافی در زمینه این حرفه اطمینان کسب کنند.

ضرورت طراحی تشکیلات نظام مند در تربیت معلم:

در ایران نهادهای اداره‌کننده هماهنگ نیستند، در طی ساله‌ای گذشته جذب معلمان از طرق متفاوت انجام شده و همه معلمان جذب شده، دوره‌های تربیت معلم را نگذرانده‌اند و همین‌طور دوره‌های ضمن خدمت نیز به طور پراکنده و بی‌توجه به نیازهای واقعی طراحی و سازماندهی می‌شوند، لذا طراحی یک برنامه منسجم و پیمودن یک مسیر مناسب، از جذب معلمی گرفته تا گذراندن برنامه‌های پیش از خدمت و ضمن خدمت ضروری به نظر می‌رسد. در این زمینه تغییر ساختار بخش معاونت نیروی انسانی نیز ضرورت دارد.

ضرورت جذب و تأمین نیروی انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش از میان افراد دارای مدارک کارشناسی:

یک دوره دوساله پیش از خدمت معلم برای آموزش مهارت‌های اساسی تدریس طراحی شود و به فارغ‌التحصیلان مدرک فوق لیسانس آموزش داده شود یا گواهینامه معتبر معلمی به آنان اعطا گردد (اکنون یک دوره یک‌ساله مصوب وجود دارد که تاکنون اجرا نشده است).

هم چنین پیشنهاد می‌شود چنانچه در برخی از مناطق کشور امکان بهره‌گیری از افراد لیسانس وجود ندارد این دوره دوساله را برای افرادی که دارای مدرک فوق دیپلم هستند در نظر بگیرند و به آنان مدرک لیسانس آموزش داده شود.

ضرورت بازنگری در اهداف نظام تربیت معلم:

کیفیت بخشی به نظام برنامه درسی تربیت معلم به عنوان هدف اصلی در نظر گرفته شود. به منظور دستیابی به این هدف راهبردهای تلفیق تئوری و عمل، توازن تئوری و عمل در برنامه درسی، تدوین استانداردها یا صلاحیت‌های حرفه معلمی و نیز برنامه تلفیق فاوا در برنامه درسی تربیت معلم، برقراری ارتباط قوی میان نظام تربیت معلم پیش از خدمت با دانشگاه‌ها و مدارس اتخاذ شوند.

ضرورت مشارکت مؤثر مدارس، دانشگاه‌ها و مراکز تربیت معلم با یکدیگر:

از جمله اساسی‌ترین اصلاحات کشورها، اهمیت دادن به نقش مدارس در تربیت معلم، مشارکت مراکز تربیت معلم و مراکز دانشگاهی با مدارس کشور، به منظور تعیین و تدوین معیارهای اساسی آموزش معلمان، تأکید بر صلاحیت‌های آموزشی (توانایی تدریس، مدیریت کلاس) و همپوشانی دوره‌های آموزشی تربیت معلم با دوره‌های آموزشی عالی است؛ لذا پیشنهاد می‌شود این هماهنگی از طریق نهادهای ذی‌ربط نهادینه شود.

تدوین استانداردهای تربیت معلم:

در کشورهای انگلستان، فرانسه و ژاپن استانداردهای تربیت معلم تهیه شده است و این استانداردها همواره در جهت افزایش کیفیت معلم مورد بازنگری قرار می‌گیرند. دانشجو - معلمان برای دستیابی به استانداردهای تهیه شده باید آزمونهای متفاوتی را بگذرانند و مسئولان بر آیند تا با ارزیابی آنان مطمئن شوند که معلمان استانداردهای مورد نیاز را کسب نموده‌اند؛ لذا در این کشورها استانداردهای تربیت معلم نقشی مهم در این زمینه ایفا می‌کنند. در کشور مالزی با توجه به اینکه این استانداردها در مرکز خاصی تدوین نشده است، مسئولان نظام آموزشی بر آیند تا با برنامه‌ریزی، کیفیت معلمان خود را با توجه به استانداردهای جهانی افزایش داده و با آن هماهنگ سازند. در ایران بحث استانداردها به تازگی مطرح شده و تاکنون استنادی برای نظام تربیت معلم تعیین نشده است؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود این موضوع در اولویت‌های نظام تربیت معلم قرار گیرد و مرکزی در نظام آموزش و پرورش برای تهیه استانداردهای برنامه درسی دانش‌آموزان و معلمان پیش‌بینی شود. ضرورت دارد این مرکز با سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی و بخش تربیت معلم هماهنگی لازم را به عمل آورد. همچنین تشکیل کمیته‌ای با مأموریت تدوین استانداردهای تربیت معلم با ترکیبی از محققان و صاحب‌نظران موضوعی از دانشگاه‌ها، مدیران و کارشناسان برنامه درسی تربیت معلم و نیز نمایندگان معاونت تأمین نیروی انسانی وزارت آموزش و پرورش و آموزش عالی نیز پیشنهاد می‌شود.

ضرورت برنامه‌ریزی واحدهای مراکز تربیت معلم به صورت تلفیق تئوری و عمل:

باتوجه به اینکه دیدگاه سنتی درسی که دانشجو - معلمان لازم است ابتدا واحدهای تئوری را اخذ کرده و سپس تعدادی واحد عملی را برای کسب مهارت‌ها بگذرانند امروزه جای خود را به برنامه‌ریزی واحدهای نظری و عملی به شکل تلفیقی داده است پیشنهاد می‌شود:

میان واحدهای تئوری و عملی توازن ایجاد شود و واحدها تلفیقی (نظری و عملی) طراحی شوند. هم چنین دانشجو - معلمان لازم است با منابع کمک‌آموزشی مرتبط با درس آشنا باشند و ضمن آشنایی با روش‌های متفاوت تدریس، نحوه استفاده از آن‌ها را در کلاس درس بیاموزند. استفاده از روش‌های تدریس فعال در آموزش دانشجو معلمان، نظیر روش‌های کارگاهی، سمینارها، اجرای پروژه‌های فردی و گروهی، سفرهای اکتشافی، تشکیل گروه‌های کوچک متشکل از دانشجویان و مربیان، جلسات بحث و گفتگو برای مذاکره درباره فعالیت‌ها و پژوهش‌های اخیر که در زمینه تدریس مؤثر است، بازبینی مقاله‌ها، نوشته‌های دانشگاهی، پژوهش‌ها و نظریه‌های مربوطه، اجرا و به‌کارگیری گزارش‌های اقدام‌پژوهی، اجرای پروژه‌های فردی و گروهی با بهره‌گیری از فناوری و... می‌تواند مهارت آنان را در این زمینه افزایش دهد.

ضرورت کیفیت‌بخشی به واحد تمرین معلمی (دوره کارورزی معلمان):

همه کشورها واحدهایی را تحت عنوان تمرین معلمی (کارورزی) برای حضور دانشجو - معلمان در کلاس درس و مدرسه در نظر گرفته و به‌عنوان یکی از ضروری‌ترین برنامه‌های تربیت معلم در برنامه‌های خود گنجانده‌اند. این کشورها با توجه به اینکه افزایش طول دوره‌های عملی را به‌عنوان یکی از هدف‌ها مدنظر دارند، درصدد افزایش طول این دوره‌ها و کیفیت‌بخشی به آنها هستند. گرایش به این است که میان مدارس و دانشگاه‌ها ارتباط نزدیک‌تر برای انجام دادن مؤثر این دوره برقرار شود.

معلمان راهنما در این کشورها از مجربترین معلمان مدارس انتخاب شده و به وظایف خودآگاهی دارند؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود: طول دوره کارورزی افزایش یابد و در طول برنامه درسی تربیت‌معلم برنامه‌ریزی شود تا دانشجو معلمان بتوانند در کلاس‌های درس واقعی حضور یابند. تدریس کنند و درباره تجارب خود در کلاس درس با اساتید و هم‌کلاسی‌های خود به تبادل نظر پردازند و از طرف معلمان راهنمای مجرب و اساتید خود بازخورد مناسب دریافت کنند. همچنین در صورت امکان برای تدوین یک دوره یک‌ساله حرفه‌ای آموزش مبتنی بر کار برای تکمیل تجارب دانشجو - معلمان برنامه‌ریزی شود. این دوره بهتر است به نحوی سازماندهی گردد که دانشجو - معلمان درحالی‌که در مدرسه مشغول به کار هستند، انجام شود.

ضرورت تغییر در برنامه ارزشیابی از عملکرد دانشجو - معلمان:

تقریباً همه کشورها ارزشیابی را به‌عنوان یکی از عناصر مهم برای دستیابی به اهداف در نظر گرفته‌اند و برای آن برنامه‌ریزی می‌کنند. تأکید بر ارزشیابی دانشجو - معلمان در طول دوره و بر اساس - سنجش مباحث نظری کارهای عملی است؛ لذا پیشنهاد می‌شود:

ارزشیابی دانشجو - معلمان در طول دوره، به طور پیوسته و بر اساس سنجش دانش نظری و فعالیت‌های عملی انجام شود. یک پرونده ارزیابی برای هر یک از دانشجو - معلمان تدارک دیده شود که فعالیت‌های دانشجو معلمان را مورد ارزیابی مداوم قرار دهد. این ارزیابی شامل امتحانات کتبی پایان ترم، نمرات کارهای عملی، نمرات کارورزی، کارهای گروهی و اجرای پروژه‌ها و... است. هم‌چنین ارزشیابی از دانشجو - معلمان در برنامه تمرین معلمی از جنبه‌های گوناگون، از سوی افرادی مانند معلمان راهنما و اساتید دوره مورد ارزیابی قرار گیرد. نظارت بر برنامه تمرین عملی و چگونگی ارزشیابی از آن بسیار حائز اهمیت است. این برنامه را باید اساتید دانشگاه و معلمان راهنما به طور نظام‌مند طراحی کنند. این پرونده می‌تواند به‌صورت الکترونیکی تهیه شود.

منابع

- آقازاده، احمد (۹۷۳۱). آموزش و پرورش تطبیقی، انتشارات سمت.
- استیری، داوود (۴۷۳۱). برنامه‌ریزی درسی، خلاصه مقالات، اداره کل آموزش و پرورش شهر تهران.
- توانا، داریوش (۳۷۳۱). بررسی پیرامون معیارهای ارزشیابی مدرسین درس روش تدریس ریاضی ابتدایی در مراکز تربیت‌معلم استان‌های فارس و بوشهر، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- چاکر، دونالد و آرتور و ریچارد هاینز (۶۷۳۱). مدارس برتر جهان، استانداردهای جدید آموزش و پرورش. ترجمه مرجان مردی. دفتر همکاری‌های بین‌المللی، وزارت آموزش و پرورش.
- رئوف، علی (۹۷۳۱). جنبش جهانی تربیت‌معلم، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- کاشف، مجد (۸۷۳۱). ارزشیابی برنامه درسی جدید تربیت‌بدنی مراکز تربیت‌معلم از نظر پاسخگویی به نیازهای حرفه‌ای دانشجو معلمان از دیدگاه مدرسان، مدیران و دانشجویان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت‌مدرس. — لیاقت دار، محمدجواد (۸۷۳۱). «وضعیت آموزش عملی معلمان در ایران، فصلنامه پژوهش، شماره ۳۱ و ۴۱».



کنفرانس ملی مطالعات کاربردی در فرایندهای تعلیم و تربیت

National Conference on Applied Studies in Education Processes



— معتمدی، عبدالله (۳۷۳۱). بررسی نحوه ارزشیابی مدرسین درس شیوه‌های ارزشیابی مراکز تربیت‌معلم، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.

— Aplin Richard.(1999). *The Changing Face of Initial Teacher Education in England*. School of Education, University of Leicester, United Kingdom. European Journal of Teacher Education.V2.N2.

— Asia-pacific Journal of teacher education &Development June 1998.*Teacher Education in the Asia-Pacific Region: comparative Analysis*. by Paul Morris &John Williamson.Vol.1.No.1.<pp.17-27 – MCPHEE , ALASTAIR D. & WALTER M. HUMES(1998). *Teacher Education and Teacher Development: a comparative study*. Andrew’s College, Glasgow, United Kingdom.

— Cobb, Velma (1999). *An International Comparison of Teacher Education*. Eric Digest, Eric Clearinghouse on Teaching and Teacher Education Washington DC.

— Collinson, Vivienne &Yumiko Ono(2001).*The professional development of teachers in the united States and Japan*. European journal of teacher education. V24n2p223-48.) – San, Myint (1999). *Japanese beginning teachers’ perceptions of their preparation and professional development*. journal of Education for teaching , Abingdon , Apr 1999. V25n1 p1 7- 29 Apr).

— Villegas, Eleonora&Reimers Fernando (2000). *The Professional Development of Teachers as Lifelong Learning :Models.Practices and factors that Influence it*.The Board on International Comparative Studies in Education of the National Research Council.Washington .D.C.

— Without name.(1992) . *education and new information technologies teacher training and research. A Survey of Co- operative Projects between Universities and schools*. ERIC Number:ED350974IRO15784.Pages:229p – Yoshima, Atsushi (1986). *Expected style of Pre-Service programs for Teachers: Objectives, Content, Methods and Educational innovation in Japan*.ERIC Number:ED285762.

— Yoneyama, Asaji (1988)*Integration of Theory and Practice in a Pre-Service Teacher Training Course*. ERIC Number:ED297594