

بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران*

اعظم ملایی نژاد^۱

دکتر علی ذکاوتی^۲

چکیده

هدف این پژوهش، شناسایی برنامه درسی نظام تربیت معلم کشورهای انگلستان، فرانسه، ژاپن، مالزی و ایران است. در این پژوهش شباهتها و تفاوت‌های عناصر برنامه درسی کشورهای مذکور به منظور ارائه پیشنهادهای کاربردی برای بهبود بخشیدن 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 بدست 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 فوا^۳ 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 اداره‌کننده تربیت معلم در این کشورها در نظر گرفته شده است.

کلید واژه‌ها: نظام تربیت معلم، برنامه درسی تربیت معلم، کیفیت بخشی تربیت معلم، مراکز

تربیت معلم، تربیت معلم پیش از خدمت

* تاریخ دریافت: ۱۳۸۵/۳/۲۸؛ تاریخ آغاز بررسی: ۱۳۸۵/۴/۲۸؛ تاریخ تصویب: ۱۳۸۶/۹/۲۱

۱- پژوهشگر و کارشناس ارشد مدیریت آموزشی (ای میل: Amollaeenezhad@yahoo.com)

۲- عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت معلم (ای میل: Irsoe_edu@yahoo.com)

۳- فناوری اطلاعات و ارتباطات

مقدمه

با توجه به تاریخچه آموزش و پرورش پیش از نیمه دوم قرن بیستم، نظام‌های تربیت معلم در ساختارهای سنتی خود به طور مشابه با کم و بیش تفاوت‌هایی از الگوهای متداول کشورهای اروپایی پیروی می‌کردند. ساختار کلی این الگوها منحصر به آموزش‌شکده‌ها یا واحدهای آموزشی به نام دانشسرا یا کالج‌های تربیت معلم در کشورهای گوناگون جهان، با اعتبارهای علمی - آموزشی متفاوت بود. در اواخر قرن نوزدهم و نیمه اول قرن بیستم، برخی از کشورهای اروپایی مانند بریتانیا، آموزش‌شکده‌هایی در دانشگاه‌ها دایر می‌کردند تا در کنار دانشکده‌های علوم تربیتی صرفاً به پرورش کارآموزان برجسته و با استعداد دانشسرا پردازند یا به آنان آموزش‌هایی ویژه 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 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 شالوده 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. براساس اعلامیه جهانی "آموزش برای همه" که در سال ۱۹۹۰، کنفرانس جهانی آموزش و پرورش در یونسکو آن را صادر کرده، یکی از زیرساخت‌های مهم و کارساز در این زمینه بهسازی تربیت معلم قلمداد شده است (به نقل از رؤوف، ۱۳۷۹). همچنین روزا ماریا تورس مشاور ارشد آموزش و پرورش یونسف، 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 تربیت معلم از نظر هدف، محتوا، رویکردها، روشها، منابع و وسایل را پیشنهاد کرده است. رؤوف نیز در تحقیق خود پیرامون بررسی جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم (۱۳۷۹) منتخبی از عمده‌ترین طرح‌هایی را که کشورهای صنعتی و غیرصنعتی بر اساس نیازها و شرایط و امکانات خود در زمینه تربیت معلم به اجرا گذاشته‌اند میان سالهای ۱۹۹۴-۱۹۸۰ ارائه داده و معتقد است که همه کشورها به ضرورت توجه به تغییر و بازسازی برنامه‌های تربیت معلم پی برده‌اند و برنامه‌های تغییر را دنبال می‌کنند.

نگاهی به پژوهشهای انجام شده در این زمینه نشان می‌دهد که توجه به برنامه‌های تربیت معلم 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. بر این اساس کشورهای توسعه یافته و برخی از کشورهای در حال توسعه برنامه‌ها و فعالیتهایی را برای رویارویی با این تحولات تدارک دیده و در برنامه‌های تربیت معلم کشورشان تغییر و تحولاتی ایجاد کرده‌اند. مطالعه تطبیقی که در سال ۱۹۹۹ میلادی، انجمن آسیا پاسیفیک (APEC) در کشورهای فرانسه، آلمان، نیوزلند، هنگ‌کنگ، چین، ژاپن و کانادا از نظر آموزش و به ویژه آموزش معلمان با توجه به اهداف، نحوه‌گزینش، محتوای برنامه تربیت معلم و آماده‌سازی 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 عملی (کارورزی) رو به افزایش است. (کوب^۱، ۱۹۹۹). هم‌چنین مطالعه تطبیقی دیگری که در زمینه رشد حرفه‌ای معلمان در دوره‌های تربیت معلم میان دو کشور ژاپن و ایالات متحده آمریکا 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^۲، 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 مشارکت‌کننده 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 آنکه معلمان در زمینه بهره‌گیری از این فناوریها در کلاس درس آموزشهای لازم را ببینند (بی‌نا، ۱۹۹۲) پژوهش دیگری را نیز مینت سان^۳ در ژاپن با عنوان «ادراک معلمان تازه کار ژاپنی از آمادگی و توسعه حرفه‌ای خود» در سال ۱۹۹۹ میلادی انجام داده است. این پژوهش به بررسی ادراک معلمان تازه کار در

1- Cobb

2- Collinson & Ono

3- Myint San

سالهای اول، دوم و سوم خدمت، درباره آموزش دوره‌های تربیت معلم و توسعه حرفه‌ای آنهاو میزان دانش، مهارت و 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. همچنین آتسوشی یوشیما^۱ پژوهش دیگری را با عنوان "سبک مورد انتظار در برنامه آموزش معلمان (قبل از خدمت)، اهداف، محتوا، روش و نوآوری آموزشی" 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، آساجی یونی یاما^۲ نیز پژوهش دیگری 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 بررسی ارائه‌الگویی برای بهبود مهارتهای معلمان در دوره پیش از خدمت با به کارگیری روشهای کار گروهی 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 تاییوان، ژاپن، هنگ‌کنگ، سنگاپور، چین، استرالیا و ایالات متحده آمریکا مقایسه شد. هدف اولیه این تحقیق، ارائه تحلیلی درباره مسائل اصلی مؤثر بر تربیت معلم 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 تربیت معلم و مدرسان آن» بود. نتایج این مطالعه نشان داد که علیرغم وجود تفاوتها در کشورهای مورد مطالعه شباهتهای بسیاری در ماهیت مشکلات در زمینه تربیت معلم وجود دارد و بیشتر این مشکلات در خصوص برقراری ارتباط و توازن میان تئوری و عمل در برنامه تربیت معلم و نیز تلاش برای برقراری توازن میان تأمین و درخواستها و مطالبات معلمان، میزان کنترل مرکزی تربیت معلم، شرایط استخدام، مکان برگزاری کلاسها و ویژگیهای مدرسان بود (نشریه

1- Atsushi Yoshima

2- Yoneyama

آسیا پاسیفیک آموزش معلمان، ۱۹۹۸). النورا ویلیج و فرناندو ریمز^۱ در سال ۲۰۰۰ در مطالعه خود: "رشد حرفه‌ای معلمان به عنوان یادگیرندگان در طول عمر: الگوها، تمرینها و عوامل مؤثر در آن" نظام آموزش معلمان و نحوه توسعه حرفه‌ای آنان را در ۱۵ کشور انگلستان، آلمان، هلند، اسپانیا، سوئد، پرتغال، اوکراین، ژاپن، چین، مالزی، سنگاپور، استرالیا، اسرائیل، آمریکای شمالی و کانادا مقایسه کردند. نتایج این مطالعه نشان داد که توسعه حرفه‌ای معلمان باید به عنوان فرایندی تلقی شود که از دوره پیش از خدمت شروع شده و تمام طول زندگی فرد را دربرمی‌گیرد و توسعه حرفه‌ای آنان باید به طور نظام‌مند طراحی، حمایت، بودجه‌بندی و بررسی شود. این نظام باید موجب ارتقاء و اثربخشی معلمان شود. محوربرنامه‌های پیش از 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. ریچارد آپلین^۲ تحقیقی با عنوان «بررسی تغییرات اولیه در نظام تربیت معلم کشور انگلستان (۱۹۹۸-۱۹۸۴)» انجام داد. از آنجایی که نظام تربیت معلم انگلستان از سال ۱۹۸۰، دستخوش اصلاحات اساسی شد، این پژوهش به بررسی نقش دولت مرکزی در تعیین ساختار، محتوا و مدیریت آموزش قبل از خدمت معلمان دوره راهنمایی بر اساس بخشنامه‌های صادره در طی ۱۴ سال پرداخته است. همچنین محقق ابعاد مشارکت میان مراکز تربیت معلم و دانشکده‌های علوم تربیتی را مورد بررسی قرار داده است. نتایج پژوهش فوق نشان داده که نظام تربیت معلم انگلستان طی سالهای فوق از نظر ساختاری و محتوایی متحول شده است. آلستر مک فی و والتر هامز^۳ تحقیقی با عنوان «بررسی آموزشهای حرفه‌ای معلمان در دو نظام تربیت معلم انگلستان و ولز و مقایسه آن با نظامهای تربیت معلم فنلاند و اسپانیا» انجام دادند. نتایج این تحقیق نشان داد که با وجود همگرایی آموزشی کشورهای اروپایی، ساختار، محتوا و اهداف نظامهای تربیت معلم در این کشورها متفاوت است. انگلستان و ولز از نظر وضعیت تربیت معلم 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.

1- Villegas & Reimers

2- Richard Apline

3- ALASTAIR D. MCPHEE & WALTER M. HUMES

پژوهشهای اندکی درباره نظام تربیت معلم ایران به ویژه در زمینه برنامه‌ریزی درسی صورت گرفته است و دستاورد تحقیقی خاصی در مورد ارزشیابی این نظام وجود ندارد. بر اساس یافته‌های برخی از تحقیقات، فارغ‌التحصیلان این مراکز اذعان داشته‌اند که آموخته‌هایشان در تربیت معلم چندان کار ساز نبوده و در مواجهه با واقعیات، بهره‌مندی اندکی نسبت به هزینه صرف شده در آن مراکز صورت گرفته است (استیری، ۱۳۷۴)، دروس اصلی تخصصی تا حدودی نیازهای فنی و مهارتی دانشجو معلمان را تأمین می‌کند و کمبود امکانات و ساعات دروس عملی، فقدان کتابهای درسی مناسب از مشکلات اصلی مراکز تربیت معلم در رشته تربیت بدنی بوده است (کاشف، ۱۳۷۸). محتوای کتابهای تربیتی دوره کاردانی تربیت معلم در ایجاد تواناییهای اساسی تدریس دارای ضعفهای عمده است و لازم است در آنها تجدیدنظر شود (عابدی، ۱۳۷۷)، ارزشیابی از آموخته‌های دانشجو معلمان بیشتر در سطح دانش و فهمیدن طرح می‌شود (توانا، ۱۳۷۳). این مورد درباره درس شیوه‌های ارزشیابی که در مراکز تربیت معلم ارائه می‌شود نیز صادق است. بدیهی است از عناصر مهمی که در کسب هرچه بیشتر مهارت دانشجویان در امر ارزشیابی مؤثر خواهد بود، نحوه ارزشیابی مدرسان این درس است. در حالی که نتایج تحقیق حاکی از آن است که بیش از ۹۸ درصد از سؤالات مدرسان در سطح دانش و فهمیدن قرار داشته است (معمدی، ۱۳۷۳) و نیز رویه کنونی کارورزی در این نظام نه تنها اثربخش و سازنده نیست بلکه یکی از عوامل دلسردی داوطلبان معلمی است (لیاقتدار، ۱۳۸۰).

سؤال اصلی این است که برای همگام شدن با تحولات موجود و مشکلات ناشی از برنامه درسی مراکز تربیت معلم چه گامهایی باید برداشته شود؟ نگاهی به پژوهشهای انجام شده در سایر کشورها، نشان می‌دهد که در نیمه دوم قرن بیستم تلاشهای جدی برای بهبود کیفیت مراکز معلم صورت گرفته و تغییرات زیادی در زمینه آماده‌سازی معلمان انجام شده است.

بدیهی است که پایه‌گذاری نظامهای آموزشی نوین و کارآمد نیاز به اندیشه‌های جدید و روشهای نو دارد، پاسخ به سؤالاتی از قبیل: چه محتوایی باید در نظام تربیت معلم گنجانده شود؟ چگونه باید نظر و عمل را با هم تلفیق کرد؟ چه وسایل و مواد آموزشی مورد نیاز است؟ دانشجو معلمان به منزله تسهیل‌کنندگان آموزش، جهت‌دهندگان انعطاف‌پذیر، مطالعه‌کنندگان همیشگی کتاب، تهیه‌کنندگان برنامه‌های درسی و... به یادگیری چه چیزهای نیاز دارند؟ چگونه آموخته‌های دانشجو معلمان را ارزشیابی کنیم؟ تمرین عملی (کارورزی) دانشجو معلمان چگونه برنامه‌ریزی

شود تا پاسخگوی نیازهای حرفه‌ای آنان باشد؟ کارشناسان امور آموزشی را برآن می‌دارد که به منظور همگام شدن با تحولات و پیشرفتهای جدید برای ایجاد تغییرات از طریق شناسایی نوآوریها و روشهای تازه به جست‌وجو بپردازند. 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، ۱۳۷۴). به همین منظور، این مطالعه با توجه به پیشرو بودن کشورهای انگلستان، فرانسه، ژاپن و مالزی در زمینه انجام دادن اصلاحات در تربیت معلم با هدف 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 و در پی پاسخگویی به پرسشهای زیر است:

۱. اهداف برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای مورد مطالعه چیست؟ ۲. چه شباهتها و تفاوتهایی در اهداف برنامه درسی تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه وجود دارد؟ ۳. محتوای برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای مورد مطالعه چیست؟ ۴. چه شباهتها و تفاوتهایی در زمینه محتوای برنامه درسی تربیت معلم، در کشورهای مورد مطالعه وجود دارد؟ ۵. فرایند یاددهی - یادگیری در برنامه درسی تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه چگونه است؟ ۶. چه شباهتها و تفاوتهایی در زمینه فرایند یاددهی - یادگیری در برنامه درسی تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه وجود دارد؟ ۷. دوره کارورزی (تمرین عملی) در برنامه درسی تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه چگونه است؟ ۸. چه شباهتها و تفاوتهایی در زمینه برنامه تمرین عملی (کارورزی) مراکز تربیت معلم در کشورهای مورد مطالعه وجود دارد؟ ۹. از چه روشهایی برای ارزشیابی از آموخته‌های دانشجو معلمان در برنامه درسی مراکز تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه استفاده می‌شود؟ ۱۰. چه تفاوتها و شباهتهایی در روشهای ارزشیابی از دانشجو معلمان در برنامه درسی کشورهای مورد مطالعه وجود دارد؟ ۱۱. فناوری اطلاعات و ارتباطات (ICT) در فرایند یاددهی - یادگیری دانشجو معلمان مراکز تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه از چه جایگاهی برخوردار است؟ ۱۲. چه شباهتها و تفاوتهایی در زمینه به کارگیری فناوری اطلاعات در برنامه درسی تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه وجود دارد؟ ۱۳. با توجه به تجارب کشورهای مورد مطالعه چه پیشنهادهای و راهکارهای عملی را می‌توان برای بهبود برنامه درسی مراکز تربیت معلم ارائه کرد؟

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^۱، دیزرتیشن^۲، پروکوست^۳ و سایتهای وزارت آموزش و پرورش کشورهای مورد مطالعه گردآوری شده است. الگوی مورد استفاده 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 از منابع معتبر گردآوری و تفسیر شده‌اند، 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 متحده آمریکا، انگلستان، کره، زلاندنو و تایوان انتخاب شده است^۴ که از میان این کشورها محقق برنامه درسی^۵ 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.

1- Unesco

2- Dissertation

3- Proquest

۴- اطلاعات حاصل از مراجعه به اسناد و مدارک کتابخانه‌ای و سایتهای اینترنتی حاکی از آن است که برخی از کشورهای جهان در زمینه برنامه‌های تربیت معلم از عملکردی موفق تر در مقایسه با سایر کشورها برخوردار بوده‌اند. به طور مثال آرتور دونالد چاکر و ریچارد هایز دو محقق و متخصص آموزش و پرورش در تحقیق خود که با عنوان «مدارس برتر جهان، استانداردهای جدید آموزش و پرورش» منتشر کرده، ویژگی‌های نظام‌های برتر جهان، و دلایل برتری آنها را مورد مطالعه قرار داده‌اند. هدف از این تحقیق ارایه مجموعه واحدی از استانداردهای برتر آموزش و پرورش جهان و مقایسه آن با نظام آموزشی آمریکا بود. اولین گام تهیه فهرستی مناسب بود که بتواند با ایالات متحده مقایسه شود از این رو طی مراحل در انتخاب نهایی ۱۰ کشور انتخاب شدند که در ۳۵ مقوله ویژگی‌های نزدیک داشتند و هر یک از آنها سهمی از نظام آموزش و پرورش جهان را به خود اختصاص داده بودند. استانداردها بر اساس درون داده‌ها و برون داده‌های مدارس کشورهای منتخب تعیین شدند. برخی از معیارهای تأیید شده عبارت بودند از: هزینه‌های آموزشی، کلاسهای درسی، معلمان (ویژگیهای تربیت معلم پیش از خدمت و ضمن خدمت) و . . . (آرتور دونالد چاکر و ریچارد هایز، ۱۳۷۶). همچنین پژوهشهای مورد اشاره پیشرو بودن این کشورها را در زمینه تربیت معلم نشان می‌دهند.

۵- منظور از برنامه درسی تربیت معلم عناصر برنامه درسی شامل اهداف، محتوا (که در این پژوهش منظور از محتوا واحدها و عناوین درسی ارائه شده به دانشجویان است) روشهای یاددهی - یادگیری، ارزشیابی از آموخته‌های دانشجوی معلمان است. همچنین به دلیل اهمیت بهره‌گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه درسی، چگونگی بهره‌گیری از آن در برنامه درسی دانشجوی معلمان کشورهای مورد مطالعه بررسی شده است.

یافته‌های پژوهش

سؤال ۱. اهداف برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای مورد مطالعه چیست؟
جدول (۱) اهداف برنامه درسی کشورهای مورد مطالعه را نشان می‌دهد.

جدول ۱. اهداف برنامه درسی کشورهای مورد مطالعه

کشور	اهداف برنامه درسی
انگلستان	بهبود بخشیدن به کیفیت تربیت معلم هدف اصلی است. بر اساس این هدف استانداردهای کیفیت معلم در برنامه درسی با توجه به آنچه معلمان باید بدانند، درک کنند و بتوانند انجام دهند، بنانهاده شده و درسه بخش به هم مرتبط، تدوین شده است که عبارتند از: ارزشهای شغلی و حرفه‌ای که بر اساس آنها نگرشها و تعهدات، روشها و رفتارهای مورد انتظار از معلمان مورد تأکید است، دانش و درک آن که بر اعتماد به نفس، اقتدار و توانایی معلمان بر موضوعاتی که باید تدریس کنند، تأکید دارند. همچنین معلمان باید درک روشنی از چگونگی پیشرفت دانش‌آموزان خود و انتظارات خود از آنان، داشته باشند و تدریس که بر مهارتهای برنامه‌ریزی، هدایت، ارزیابی، روشهای تدریس و مدیریت کلاس تأکید دارد.
فرانسه	کیفیت بخشی به تربیت معلم هدف اصلی است. به منظور دستیابی به این هدف صلاحیتها و استانداردهای مورد نیاز برای معلمان در کتاب مربوط به منابع مهارتها به طور مفصل بحث شده است. بر این اساس معلمان دوره‌های پیش‌دبستان و دبستان به طور عمومی تربیت می‌شوند، یعنی قادر می‌شوند که همه موضوعات این دوره‌ها را تدریس کنند. این صلاحیتها در برگرفته مهارتهای اصلی حرفه‌ای است که شامل تدریس موضوعات کلاسی در پیش‌دبستان و دبستان، موقعیتهای یادگیری، نظم کلاسی، روشهای ایجاد انگیزه در کلاس و اخلاق حرفه‌ای است. از معلمان دبیرستان انتظار می‌رود علاوه بر موارد فوق به مطالعه عمیق‌تر موضوعات آموزشی پردازند و حرفه‌مندی خود را در این زمینه افزایش دهند.
ژاپن	اهداف برنامه پیش از خدمت معلمان در قالب صلاحیتها و تواناییهای لازم برای معلمان مطرح شده است. که عبارتند از: ۱. داشتن حس وظیفه‌شناسی به عنوان یک معلم، ۲. شناخت عمیق از رشد و توسعه انسان، ۳. داشتن علاقه به دانش‌آموزان، ۴. کسب دانش کارشناسی نسبت به موضوعات درسی ۵. دارا بودن دانش عمومی گسترده، ۶. کسب مهارتهای کاربردی آموزشی. افزون بر این ویژگیها و قابلیتها، معلمان باید از ویژگیها و قابلیتهایی برخوردار باشند که به ویژه برای آینده ضروری به نظر می‌رسند و به ایفای نقش در گستره جهانی و زندگی در حکم یک عضو فعال جامعه در عصر تغییرات پردازند.
مالزی	تربیت معلمانی با تواناییهای بالا تا بتوانند تمام نیازهای مربوط به مدارس ابتدایی، راهنمایی، پیش‌دبستانی، فنی و حرفه‌ای را پاسخگو باشند. . . روزآمد کردن مداوم دانش، کارایی و توانایی معلمان در حوزه آکادمیک و حرفه‌ای. توسعه کالجهای تربیت معلم به عنوان مراکز رشد حرفه‌ای معلمان.
ایران	برای هر یک از برنامه‌های درسی دوره‌های تربیت معلم، هدف خاص دوره و به تبع آن صلاحیتهای مورد انتظار تعریف شده است. هدف از دوره کاردانی آموزش ابتدایی، تربیت معلمانی است که از طریق کسب دانشهای نظری و فراگرفتن مهارتهای عملی توأم با علاقه و نگرش مثبت، برای اشتغال به فعالیتهای آموزشی و پرورشی در دوره ابتدایی آماده شوند. به طور کلی می‌توان گفت هدف از برنامه‌های درسی دوره کاردانی تربیت معلم کسب دانش نظری، فراگرفتن مهارتهای عملی و ایجاد نگرش مثبت در دانشجو- معلمان است.

سؤال ۲. چه تشابهات و تفاوت‌هایی در اهداف برنامه‌های درسی تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه وجود دارد؟

الف) تشابهات

● همه کشورها بهبود بخشیدن به کیفیت تربیت معلم را به عنوان هدف کلی تربیت معلم ذکر کرده و بر برنامه‌های آموزش و پرورش معلمان متمرکز شده‌اند. موضوع کیفیت بخشی به معلمان ترکیبی است از: ارتقای دانش تعلیم و تربیت، دانش محتوایی موضوعی، مهارت‌ها و نگرش‌های لازم برای تدریس مؤثر، درک و فهم قوی از رشد و تحول دانش‌آموزان، مهارت‌های مؤثر ارتباطی، داشتن تعهدات اخلاقی و توانایی یادگیری مادام‌العمر و روزآمد شدن.

● در این کشورها اهداف تربیت معلم در سطح ملی تدوین شده‌اند و همه کشورهای مورد مطالعه در تلاش‌اند که از طریق افزایش برنامه‌های عملی و برقراری ارتباط و توازن میان آموزش‌های نظری و عملی، برقراری ارتباط میان دانشگاه‌ها و مؤسسات دانشگاهی تربیت معلم و اطمینان یافتن از نحوه گزینش دانشجویان برای جذب بهترین داوطلبان برای ادامه تحصیل در تربیت معلم به افزایش کیفیت برنامه درسی دانشجو معلمان بیفزایند.

ب) تفاوت‌ها

● دو کشور انگلستان و فرانسه به منظور دستیابی به هدف کلی یعنی کیفیت بخشی به آموزش معلمان اقدام به تأسیس مؤسسات استانداردسازی در این زمینه کرده‌اند که با مراکز اداره‌کننده تربیت معلم در این کشورها ارتباط مستقیم دارند. این مؤسسات، استانداردهای مورد نیاز تربیت معلم را تدوین نموده‌اند. تدوین استانداردها در دستیابی دانشجو - معلمان به صلاحیت‌ها و انتظارات تدوین شده کمکی مؤثر می‌کند. چرا که این استانداردها انتظارات و توانمندیها را کاملاً مشخص و کمکی مؤثر به ارزشیابی می‌کنند. اما در سه کشور ژاپن و مالزی و ایران اهداف در قالب صلاحیت‌ها و تواناییهای کلی مطرح شده است.

بدیهی است که موضوع برقراری توازن میان آموزش‌های نظری و عملی، برقراری ارتباط بین دانشگاه‌ها و مؤسسات تربیت معلم، تدوین استانداردهای روشن و توجه به آموزش‌های عملی از مهمترین نکات مورد توجه کشورها در تدوین اهداف هستند. تدوین استانداردهای روشن و صلاحیت‌های مشخص در تدوین اهداف، کمکی قابل توجه به تدوین شاخصهای ارزشیابی و به تبع آن آنچه در فرایند یاددهی - یادگیری به آنها توجه کرد می‌کند و این در حالی است که در ایران این صلاحیت‌ها کلی تعریف شده‌اند.

سؤال ۳. محتوای برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای مورد مطالعه چیست؟
جدول ۲، محتوای برنامه درسی کشورهای مورد مطالعه را نشان می‌دهد.

جدول ۲. محتوای برنامه درسی کشورهای مورد مطالعه

کشور	محتوای برنامه درسی
انگلستان	محتوای دوره برای دانشجو معلمانی که می‌خواهند در مدارس متوسطه تدریس کنند، تلفیقی است از 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 و 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 ثبت و نگهداری فعالیتهای دانش‌آموزان و ارائه گزارشهای منظم کمی و کیفی به والدین، شناخت اهداف و نحوه ارزیابی و گزارش دهی 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 تربیت بدنی بگذرانند. علاوه بر واحدهای فوق برنامه آموزش هنر و طراحی (حداقل ۱ واحد) به برنامه آموزش پیش از خدمت معلمان اضافه شده است.
فرانسه	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 چند روزه در کالج دارند و در طول سال دوم همه دانشجو - معلمان به مؤسسه تربیت معلم به مدت دو روز در هفته بازمی‌گردند، برای آنکه روی پروژه‌های درسی کار کنند.
ژاپن	محتوا با توجه به اصلاحات اخیر به سه گروه تقسیم‌بندی می‌شوند. (۱) محتوای مربوط به برنامه‌های درسی (۲) محتوای مربوط به حرفه تدریس و (۳) محتوای مربوط به برنامه درسی و حرفه تدریس. هدف از ارائه سوم گروه دادن انعطاف بیشتر به دانشگاهها برای ایجاد کردن توازن میان گروه یک و دو است. دانشجو معلمان باید مواد هر محتوا را که دراستانداردهای برنامه درسی ملی برای پیش‌دبستانی و حوزه درسی مدارس ابتدایی و غیره ذکر شده است، به صورت جامع و ملی مطالعه نمایند. محتوای حرفه تدریس به شش گروه تقسیم می‌شوند: (۱) محتوای مربوط به اهمیت حرفه تدریس (۲) محتوای مربوط

<p>به نظریه‌های (تئوریهای) پایه آموزش، ۳) محتوای مربوط به برنامه‌های درسی و روشهای تدریس، ۴) محتوای مربوط به راهنمایی و مشاوره دانش‌آموزان و مشاوره کاری، ۵) فعالیتهای عمومی و ۶) فعالیت آموزش (دانش‌آموزان) در مدرسه، محتوای مربوط به برنامه درسی و حرفه تدریس موضوعاتی را شامل می‌شود که در آن دانشجویان به طور عملی می‌پردازند به استفاده از آنچه در بحثهای نظری مربوط به محتوای روش تدریس خوانده‌اند تا برای تدریس عملی آماده می‌شوند.</p>	<p>ژاپن</p>
<p>برنامه درسی دوره تربیت معلم شامل سه سرفصل اصلی: دروس تخصصی، دروس تربیتی، و آموزشهای ارتقای فردی (عملی) است. آموزشهای تربیتی شامل واحدهای درسی روانشناسی آموزشی، روشهای 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 (۱۵ موضوع تخصصی) بگذرانند. البته برنامه‌ریزی دروس تخصصی با توجه به اصلاحات اخیر در برنامه تربیت معلم و برنامه‌ریزی جدید تلفیقی مدارس تهیه می‌شود. در بخش آموزشهای 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.</p>	<p>مالزی</p>
<p>محتوا شامل دروس عمومی، دروس تربیتی و دروس تخصصی است. در دوره کاردانی دروس عمومی ۱۴ واحد، شامل معارف اسلامی، ادبیات فارسی، تربیت بدنی، اخلاق اسلامی، انقلاب اسلامی و ریشه‌ها و بهداشت و محیط زیست است. دروس تربیتی (۱۹ واحد) شامل دروسهای تعلیم و تربیت اسلامی، روانشناسی عمومی، روانشناسی تربیتی، اصول و فنون راهنمایی و مشاوره، کلیات روشها و فنون تدریس، سنجش و اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی (همه واحدها نظری است) و تولید و کاربرد مواد آموزشی (عملی و نظری) و تمرین معلمی ۱ و ۲ (عملی) است. مجموع این واحدها برای دوره‌های کارشناسی پیوسته دانشگاهها ۲۵ واحد است. دروس اختصاصی در دوره کاردانی و کارشناسی با توجه به رشته‌های متفاوت و مربوط به موضوعات تخصصی رشته تدوین می‌شود.</p>	<p>ایران</p>

سؤال ۴. چه تشابهات و تفاوتهایی در زمینه محتوای برنامه درسی، در کشورهای مورد مطالعه وجود دارد؟

الف) تشابهات

- در همه کشورهای مورد مطالعه محتوای دوره شامل موضوعات مربوط به آموزش و پرورش، موضوعات تخصصی و مهارتهای تدریس است.
- بیشتر کشورها افزایش برنامه‌های عملی و برقراری ارتباط و توازن میان آموزشهای نظری و عملی را در دستور کار برنامه درسی تربیت معلم قرار داده‌اند. این کشورها ضمن تأکید بر

گذراندن واحدهای نظری و درک و فهم مطالب معتقدند که واحدها باید به نحوی طراحی شوند که دانشجو - معلمان بتوانند همگام با این واحدها واحدهای عملی مربوطه را نیز بگذرانند و توانایی استفاده از مفاهیم نظری را در عمل و کلاس درس داشته باشند.

ب) تفاوتها

● با توجه به طول دوره و تدوین استانداردها تعداد واحدهای ارائه شده در کشورها، موضوعات و چگونگی برقراری توازن میان واحدهای عملی و نظری تفاوتهایی وجود دارد. در کشور انگلستان واحدهایی در زمینه کسب مهارتهای ثبت و نگهداری فعالیتهای دانش آموزان و ارائه گزارشهای منظم کمی و کیفی به والدین، شناخت اهداف و نحوه ارزیابی و گزارش دهی و توانایی تنظیم فعالیتهای تدریس با آن نیز ارائه می شود. موضوع قابل توجه در ارائه واحدها این است که دانشجو معلمان واحدهای تخصصی خود را هم به صورت نظری و هم عملی به صورت تلفیقی می گذرانند. محتوای دوره برای دانشجو معلمانی که می خواهند در مدارس متوسطه کار کنند، مجموعه ای از موضوعات آموزش و پرورش، مدیریت و ارزشیابی و موضوعات تخصصی است که باید آن را تدریس کنند آنان همچنین واحدهایی را در زمینه مهارتهای تدریس در موضوعات خاص مانند مهارت تدریس در علوم، ریاضی و حتی مذهب می گذرانند.

● تفاوت دیگر، مربوط به افزایش برنامه های عملی دانشجویان است که ایجاد یک دوره تکمیلی در این کشور برای اخذ مدرک مهارتهای حرفه ای است. همچنین دانشجو معلمان باید پس از پایان دوره یک دوره یکساله را که بیشتر عملی است بگذرانند تا برای کار عملی در مدرسه کاملاً آماده شوند.

● در کشور فرانسه به دلیل کم بودن طول دوره (۲ سال) در سال اول بیشتر به تقویت و تحکیم مهارتهای علمی و افزایش دانش پایه آنها پرداخته می شود. در سال دوم که شرکت کنندگان آزمون ورودی را پشت سر گذاشته اند به آموزش مهارتها و اصول حرفه ای معلمی پرداخته می شود. تلاش بر آن است که دانشجو - معلمان بیشتر به کارهای عملی پردازند و از دانش خود برای افزایش این مهارتها استفاده کنند.

● در ژاپن با توجه به اصلاحات اخیر در محتوای برنامه درسی گروه سومی با عنوان "محتوای مربوط به برنامه درسی و حرفه تدریس" که تلفیقی از واحدهای عملی و نظری است و به منظور ایجاد توازن میان این واحدها طراحی شده است.

● در ایران و مالزی محتوا شامل دروس عمومی، دروس تربیتی و دروس تخصصی است. به طور کلی این دوره‌ها نظری است و برخی از دروس تربیتی و تخصصی عملی و نظری طراحی شده‌اند.

سؤال ۵. فرایند یاددهی-یادگیری در برنامه درسی کشورهای مورد مطالعه چگونه است؟

جدول ۳. فرایند یاددهی-یادگیری در برنامه درسی تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه

کشور	فرایند یاددهی - یادگیری برنامه درسی
انگلستان	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 کمک آموزشی 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 اینکه 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 کمک آموزشی اعم از دیداری، شنیداری استفاده می‌شود.
فرانسه	دانشجو معلمان از ابزارهایی نظیر ارائه کار خود در کنفرانس یا بحث و تحلیل در کار گروهی استفاده می‌کنند. در نخستین سال دوره تربیت معلم، تقریباً یک چهارم 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 آنهاست و به صورتی است که به آنها اجازه می‌دهد تا حداقل دو روز در هفته را صرف فعالیتهای غیر عملی مثل دوره‌های آموزشی نظری، مطالعه دروس و آماده کردن گزارش حرفه‌ای (شغلی) خود نمایند.
ژاپن	تمرکز در آموزش پیش از خدمت معلمان بر درسهای نظری است تا عملی و کمتر به تجارب عملی پرداخته می‌شود، البته در اصلاحات اخیر سازماندهی برنامه به گونه‌ای است که دروس نظری با دروس عملی تلفیق شده، اما بیشتر از روش سخنرانی استفاده می‌شود.
مالزی	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 فعالیتهای یادگیری خودشان است.
ایران	در دوره ابتدایی اغلب واحدها به صورت نظری است. در دروس اختصاصی بررسی کتابهای دوره ابتدایی به صورت عملی و واحدهای روش تدریس کتابهای دوره ابتدایی عملی و نظری تدوین شده‌اند. واحدهای دروس تربیتی اغلب به صورت نظری هستند. در سایر رشته‌ها نیز تقریباً به همین ترتیب است. برای دوره کارشناسی بیشتر دروس به صورت نظری و عملی و نیز کارگاهی تدوین شده‌اند. پژوهشها نشان می‌دهد که فرایند یاددهی - یادگیری معلم - محور و یکسویه است و معلمان بیشتر از روش سخنرانی در کلاس بهره می‌جویند.

سؤال ۶. چه تشابهات و تفاوت‌هایی در زمینه فرایند یاددهی - یادگیری در برنامه درسی دانشجو - معلمان وجود دارد؟

الف) تشابهات

● با توجه به تأکید بر توازن میان تئوری و عمل در برنامه‌های درسی و افزایش برنامه‌های عملی، فرایند یاددهی یادگیری نیز به سمت بهره‌گیری از روش‌های فعال سوق داده شده است. در این زمینه بهره‌گیری از شیوه کارگاهی برای اداره کلاسهای درس مورد تأکید است. اما در چگونگی استفاده از آن روش، در عمل و میزان آن تفاوت‌های آشکاری میان کشورها وجود دارد.

ب) تفاوتها

● در انگلستان همه واحدها به شیوه‌ای طراحی شده است که دانشجویان بتوانند در فعالیتهای کلاسی درگیر شوند و اساتید نقش تسهیل کننده دارند. همچنین وسایل کمک آموزشی گوناگون در اختیار دانشجو - معلمان قرار می‌گیرد تا آنان ضمن شناخت این وسایل، روش کاربرد آنها را در کلاس درس بیاموزند. کاربرد تمرینهای عملی در کلاس درس واقعی، آموزش نحوه استفاده از منابع و مواد آموزشی روزآمد برای واحدهای عملی در نظر گرفته شده است.

● در فرانسه فرایند یاددهی - یادگیری بیشتر به شیوه‌ای طراحی شده است که دانشجو - معلمان از ابزارهایی نظیر ارائه کار در کنفرانس یا بحث و تحلیل در کار گروهی استفاده می‌کنند. در سال دوم دانشجو معلمان به کسب تجربه‌های عملی می‌پردازند که همراه با مسئولیت‌پذیری دانشجو - معلمان است.

● در ژاپن در سالهای اخیر، به روشهای فعال روی آورده‌اند و تلاش دارند که آموزش سنتی را تغییر دهند. لیکن گزارشها حاکی از تمرکز در آموزش پیش از خدمت معلمان بر درسهای نظری است تا عملی و کمتر به تجارب عملی پرداخته می‌شود.

● در مالزی در فرایند یاددهی - یادگیری، گرایش به سمت دانش آموز - محوری استفاده از روش سخنرانی را کاهش داده است. در حال حاضر به سمت فعال شدن سیستم آموزشی و درگیر شدن دانشجویان در فعالیتهای یادگیری گرایش یافته است.

● در ایران آنچه در متن برنامه دوره کاردانی پیش‌بینی شده است، نشان می‌دهد که اغلب واحدها به صورت نظری است. نتایج برخی گزارشهای پژوهشی بیانگر آن است هنوز فرایند یاددهی - یادگیری یکسویه و معلم - محور است و معلمان بیشتر از روش سخنرانی در کلاس بهره می‌جویند.

سؤال ۷. دوره کارورزی (تمرین عملی) در برنامه درسی کشورهای مورد مطالعه چگونه است؟

جدول (۴) دوره‌های کارورزی در کشورها را نشان می‌دهد.

جدول ۴. کارورزی در برنامه درسی کشورهای مورد مطالعه

کشور	دوره کارورزی
انگلستان	آموزش مقدماتی معلمان به شیوه‌ای طراحی شده است که دانشجو - معلمان باید ۳۲ هفته در برنامه‌های چهار ساله و ۲۴ هفته در برنامه سه ساله را به طور عملی آموزش ببینند. هر 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 که کند برای چالشهای کلاس به خوبی آماده شده است
فرانسه	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، در حالی که این دانشجویان مسئولیت یک پست را قبول کرده‌اند.
ژاپن	به دلیل کم بودن تمرین عملی دانشجو - معلمان (چهار هفته برای ابتدایی و دو هفته برای دبیرستان) از سال ۱۹۸۹ میلادی، یک دوره ویژه مانند دوره انترنی پزشکی برای معلمان جدید تدارک دیده است. طول این دوره یک سال و به منظور ارتقای مهارتهای عملی دانشجو - معلمان طراحی شده است.
مالزی	دوره کارورزی میان ۱۲ تا ۱۶ هفته در پایان دوره ارائه می‌شود.
ایران	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.

سؤال ۸. چه تشابهات و تفاوتهایی در زمینه برنامه دوره کارورزی مراکز تربیت معلم در کشورهای مورد مطالعه وجود دارد؟

الف) تشابهات

● همه کشورها واحدهایی را تحت عنوان تمرین معلمی برای حضور دانشجو - معلمان در کلاس درس و مدرسه در نظر گرفته‌اند و آن را یکی از ضروری‌ترین برنامه‌های تربیت معلم

می‌دانند و برنامه‌های خود را بر اساس آن طراحی کرده‌اند و در صدد افزایش طول این دوره هستند. این کشورها در نظر دارند که برای اجرای مؤثر این دوره‌ها میان مدارس و دانشگاه‌ها ارتباط نزدیکتر برقرار کنند. معلمان راهنما در این کشورها از مجرب‌ترین معلمان مدارس انتخاب شده‌اند و به وظایف خود آگاهی کافی دارند.

ب) تفاوتها

● در انگلستان و فرانسه این دوره در طول برنامه درسی تربیت معلم برنامه‌ریزی می‌شود تا دانشجو - معلمان بتوانند درباره تجارب خود در کلاس درس با اساتید و همکلاسیهای خود به تبادل نظر بپردازند. در واقع به روش تلفیق با سایر واحدها برنامه‌ریزی می‌شود.

● در انگلستان علاوه بر این دوره، یک دوره یکساله آموزش حرفه‌ای یادگیری براساس محیط کار در نظر گرفته شده است تا در این دوره دانشجویان کاملاً برای تدریس در مدرسه آماده‌گی پیدا کنند. طول دوره تمرین معلمی ۳۲ هفته در برنامه چهار ساله و ۲۴ هفته در برنامه سه ساله است. هر 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 می‌تواند مورد محاسبه قرار گیرد. برنامه کارآموزی دانشجو - معلمان به نحوی تدارک دیده شده که معلم اطمینان حاصل کند که برای چالشهای کلاس به خوبی آماده شده است.

● در فرانسه دوره تمرین معلمی دانشجویان از سال دوم شروع و در طول دوره انجام می‌شود و هشت هفته آخر آموزش عملی این دانش‌آموزان به صورت رسمی انجام می‌شود، در حالی که این دانشجویان مسئولیت یک پست را قبول کرده‌اند.

● در ژاپن یک دوره انترنی برای معلمان جدید تدارک دیده شده است. طول این دوره یک سال و به منظور ارتقای مهارتهای عملی دانشجو - معلمان طراحی شده است.

با وجود اینکه همه کشورها تأکید بر افزایش طول دوره تمرین عملی و گسترش آن در طول دوره دارند، اما در ایران هنوز تمرین عملی در حد سه واحد در نظر گرفته شده و در مالزی نیز هنوز اقدامات اساسی در این زمینه انجام نشده است.

سؤال ۹. ارزشیابی از آموخته‌های دانشجو - معلمان در برنامه درسی در کشورهای مورد مطالعه چگونه است؟

جدول (۵) روشهای ارزشیابی برنامه درسی تربیت معلم را در کشورها، مورد مطالعه نشان می‌دهد.

جدول ۵. روشهای ارزشیابی برنامه درسی در کشورهای مورد مطالعه

کشور	روشهای ارزشیابی
انگلستان	دانشجو - معلمان به طور مداوم تحت نظارت هستند و عملکرد آنان را اساتید آموزش عالی و معلمان ارشدی که فعالیتهای عملی آنان را تحت نظر دارند، بر اساس نشان معلم کیفی ارزشیابی می‌کنند. این ارزیابی هم در طول ترم و هم به صورت امتحان برگزار می‌شود.
فرانسه	ارزشیابی در طول دوره و به صورت پیوسته انجام می‌گیرد و سه نکته زیر را در نظر دارد. توانایی معلمان در زمینه حفظ انضباط کلاس و اداره کردن دانش‌آموزان، توانایی فردی معلمان در تحلیل موضوعات مربوط به آموزش عملی و حوزه‌های (ماژول) تدریس. دانشجو - معلمان باید در همه این سه جنبه از خود شایستگی نشان دهند.
ژاپن	فرایند ارزشیابی رسمی برای فعالیتهای دانشجو - معلمان وجود ندارد. دانشجویانی که واحدهای در نظر گرفته شده را به اتمام می‌رسانند به عنوان فارغ‌التحصیل شناخته می‌شوند.
مالزی	ارزشیابی از دانشجو معلمان شامل ارزشیابی طی دوره و پایان دوره است. ارزشیابی ضمن دوره شامل ارزشیابی واحدهای کاری است که به دانشجویان ارائه می‌شود و ارزشیابی پایان دوره شامل امتحانات کتبی است.
ایران	نگاهی به نتایج تحقیقات انجام شده در این زمینه نشان می‌دهد که ارزشیابی از آموخته‌های دانشجو - معلمان بیشتر در سطح دانش و فهمیدن انجام می‌شود.

سؤال ۱۰. چه تشابهات و تفاوتی در روشهای ارزشیابی از دانشجو - معلمان در دروس عمومی تخصصی و مهارتهای حرفه‌ای در کشورهای مورد مطالعه وجود دارد؟

الف) تشابهات

● بجز کشور مالزی که ارزشیابی رسمی در طول دوره تربیت معلم وجود ندارد، سایر کشورها ارزشیابی را به عنوان یکی از عناصر مهم برای سنجش امکان دستیابی به اهداف در نظر می‌شود و برای آن برنامه‌ریزی می‌کنند. نگرش به ارزشیابی دانشجو - معلمان در طول دوره و بر اساس

سنجش مباحث نظری و کارهای عملی است. ارزشیابی از دانشجو - معلمان در برنامه تمرین معلمی در همه کشورها دارای اهمیت است و معلمان راهنما و اساتید دوره آن را از جنبه‌های گوناگون مورد ارزیابی قرار می‌دهند.

● در کشورهای انگلستان و فرانسه، ارزشیابی از دانشجو - معلمان با توجه به استانداردهای تدوین شده انجام می‌شود. برای ارزشیابی دانشجو - معلمان در این کشورها، یک پرونده ارزشیابی تدارک دیده شده است که فعالیتهای دانشجو - معلمان را پیوسته مورد ارزشیابی قرار می‌دهد. این ارزشیابی شامل امتحانات کتبی پایان ترم، نمرات کارهای عملی، نمرات کارورزی، کارهای گروهی و انجام دادن پروژه‌ها است.

ب) تفاوتها

● در انگلستان دانشجو معلمان به طور مداوم تحت نظارت هستند و عملکرد آنان را اساتید آموزش عالی و معلمان ارشدی که فعالیتهای عملی (تمرین معلمی) آنان را تحت نظر دارند و بر اساس نشان معلم کیفی ارزشیابی می‌کنند. مدرسان نیز در امر ارزشیابی توانایی و کارایی دانشجو - معلمان و افزایش مهارتهای آنان در رشته‌ای خاص و مدیریت کلاس نقش دارند. این ارزشیابی هم در طول ترم و هم به صورت امتحان برگزار می‌شود. دانشجو - معلمانی که پس از شرکت در این دوره تمام انتظارات را برآورده سازند و معیارهای لازم را کسب کنند نشان معلم کیفی را دریافت می‌کنند.

● در فرانسه علاوه بر موفقیت در آزمون سراسری که پایان سال اول برگزار می‌شود، دانشجویان در فعالیتهایی که در سال دوم انجام می‌شود، مورد ارزشیابی قرار گیرند. این فعالیتهای عبارتند از: پشت سر گذاشتن دوره هشت هفته‌ای آموزش عملی رسمی که به آنها مسئولیت داده می‌شود. نوشتن گزارش شغلی، آزمونهای مربوط به موضوعات نظری مربوط به روش تدریس. همچنین مراکز تربیت معلم باید از اجرای درست پروژه‌های آموزشی که دانشجو - معلمان انجام می‌دهند، مطمئن شوند. دانشجو - معلمانی که نتوانند در این ارزشیابیها موفق ظاهر شوند، باید در ارزشیابیهای رسمی تر و آزمونهای کتبی و یا تدریس در حضور یک ناظر شرکت نمایند. پرونده دانشجو - معلمان را که حاوی نمره ارزشیابی و مشخصات فردی آنهاست، به بخش بازرسی ارسال می‌کنند. اعضای بخش بازرسی از میان افراد خارج از مراکز تربیت معلم انتخاب می‌شوند. این افراد به بررسی دقیق این پرونده‌ها می‌پردازند و توانایی کلی مرکز تربیت معلم مربوط را مورد ارزشیابی قرار می‌دهند.

● در ژاپن فرایند ارزشیابی رسمی برای ارزشیابی فعالیت‌های دانشجویی - معلمان در طول دوره وجود ندارد. دانشجویانی که واحدهای در نظر گرفته شده را به اتمام برسانند، به عنوان فارغ التحصیل شناخته می‌شوند، اما در زمینه تمرین عملی، برنامه نظارت و ارزشیابی در نظر گرفته شده است که هم معلمان مجربی که به عنوان معلمان راهنما و وظیفه هدایت این دانشجویی - معلمان را برعهده دارند و هم به صورت رسمی، کمیته‌ای مرکب از اعضای مراکز تربیت معلم آن را انجام می‌دهند.

● در مالزی ارزشیابی از دانشجویی - معلمان شامل ارزشیابی طی دوره و پایان دوره است. ارزشیابی ضمن دوره شامل ارزشیابی واحدهای کاری است که به دانشجویان ارائه می‌شود و ارزشیابی پایان دوره که شامل امتحانات کتبی است.

● در ایران در برنامه درسی برخی از رشته‌ها توصیه شده است که ارزشیابی هم در طول ترم و هم در پایان دوره و با توجه به کارهای عملی دانشجویان انجام شود. لیکن نتایج تحقیقات، نشان می‌دهد که ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویی - معلمان بیشتر در سطح دانش و فهمیدن انجام می‌شود. این روش حتی در درس روشهای ارزشیابی نیز به چشم می‌خورد. شیوه ارزشیابی از تمرین عملی دانشجویی - معلمان در برنامه مصوب، را معلمان راهنما و اساتید مراکز تربیت معلم تعیین می‌کنند.

● اهمیت ارزشیابی و اطمینان از صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان آینده از مهمترین مباحث کشورها به شمار می‌رود، بنابراین در کشورهای انگلستان و فرانسه با توجه به تدوین استانداردها و شفاف سازی صلاحیت‌های مورد انتظار چگونگی ارزشیابی نیز مشخص تدوین شده زیرا اصل بر افزایش کیفیت تربیت معلم است و این موضوع از اهمیتی ویژه برخوردار است، لیکن در ایران همچنان موضوع ارزشیابی از آموخته‌های دانش آموزان به شکل کاملاً سنتی و با تأکید بر سطح دانش انجام می‌شود.

سؤال ۱۱. فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند یاددهی - یادگیری دانشجویی - معلمان کشورهای مورد مطالعه از چه جایگاهی برخوردار است؟

جدول (۶) وضعیت موجود چگونگی بهره‌گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات را نشان می‌دهد.

جدول ۶. چگونگی بهره‌گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات

کشور	فناوری اطلاعات و ارتباطات
انگلستان	صلاحیتهای حرفه‌ای معلمان برای کاربرد فاوا مشخص شده است.
فرانسه	برای معلمان دوره ابتدایی ۱۵ ساعت ماژول در این زمینه سازماندهی شده و برای معلمان دوره دبیرستان بیشتر آموزش فاوا در رشته‌های خاص در نظر گرفته شده است. تأکید این دوره‌ها بر کسب صلاحیتهای مورد نیاز معلمان در کاربرد فاوا در کلاس درس است.
ژاپن	سه نوع واحد درسی ارائه می‌شود. ۱: مهارتهای پایه. ۲. واحد درسی ۳۰ ساعت مفاهیم پایه فناوری و شامل تفکر یادگیری و تأثیر بهره‌گیری از فناوری آموزشی در کلاس است. ۳. واحد درسی ۲۶ ساعته که یک واحد انتخابی است و شامل طراحی و تولید آموزشهای رایانه محور است. به علاوه ۶ تا ۱۲ ساعت تلفیق فناوری در هر واحد درسی پیشنهاد شده است.
مالزی	در بخش تربیت معلم پیش از خدمت، برنامه درسی شامل آموزش سواد فناوری اطلاعات است. برنامه درسی تلفیق فناوری در فرایند یاددهی - یادگیری برای معلمان نیز در طول دوره ضمن خدمت ارائه می‌شود.
ایران	در برنامه درسی دوره کاردانی این واحدها پیش بینی شده است.

سؤال ۱۲. چه تشابهات و تفاوتهایی در زمینه به کارگیری فناوری اطلاعات در برنامه درسی تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه وجود دارد؟

الف) تشابهات

همه کشورها تلاشهای بسیار در زمینه بهره‌گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه درسی تربیت معلم انجام داده و واحدهایی را تدارک دیده‌اند. همچنین این کشورها در یک پروژه مشترک با یکدیگر در این زمینه فعالیت دارند. سه کشور انگلستان، فرانسه و ژاپن صلاحیتهای حرفه‌ای برای کاربرد فناوری اطلاعات در برنامه درسی تربیت معلم را مشخص کرده‌اند.

ب) تفاوتها

● چگونگی و گستردگی بهره‌گیری از فناوری اطلاعات در کشورها تا حدودی متفاوت است. در حال حاضر در انگلستان به کارگیری روشهایی مانند کنفرانس رایانه‌ای، بهره‌گیری از فناوری به منظور برقراری ارتباط میان مدارس و دانشگاهها، تشکیل پرونده‌های ارزشیابی الکترونیکی برای دانشجو - معلمان، راهنمایی از راه دور (ارتباط مجازی) دانش آموزان مدرسه از سوی دانشجو - معلمان متداول است.

● در فرانسه برای معلمان دوره ابتدایی ۱۵ ساعت ماژول در این زمینه سازماندهی شده و برای معلمان دوره دبیرستان بیشتر آموزش فاوا در رشته‌های خاص در نظر گرفته شده است. تأکید این دوره‌ها بر کسب صلاحیتهای مورد نیاز معلمان در کاربرد فاوا در کلاس درس است. همچنین روش تلفیق فناوری در تدریس دروس متفاوت آموزش داده می‌شود و برای هر موضوع درسی بهره‌گیری از نرم افزارهای مخصوص آن درس و شیوه تلفیق آنها برای دانشجو - معلمان ارائه شده است.

● در ژاپن در این زمینه، سه نوع واحد درسی ارائه می‌شود. ۱) مهارتهای پایه که به صورت کارگاهی برگزار می‌شوند و شامل پردازنده، پاور پوینت، سواد اینترنت و سایر مهارتهای پایه‌ای لازم است. ۲) واحد درسی ۳۰ ساعت مفاهیم پایه فناوری که با عنوان فناوری آموزشی تدریس می‌شود و شامل تفکر یادگیری و تأثیر بهره‌گیری از فناوری آموزشی در کلاس، الگوهای طراحی آموزشی، انتخاب، خلق، ارزشیابی و تلفیق فناوری آموزشی و مواد و منابع درسی با یکدیگر، ارتقای خلاقیت و تفکر از طریق فعالیتهای پروژه‌ای فناوری و سازماندهی و مدیریت فعالیتهای آموزشی با منابع مناسب فناوری اطلاعات در کلاس درس است و ۳) واحد درسی ۲۶ ساعته که یک واحد انتخابی است و شامل طراحی و تولید آموزشهای رایانه - محور است. به علاوه ۶ تا ۱۲ ساعت تلفیق فناوری در هر واحد درسی نیز پیشنهاد شده است. همچنین دانشجویان لازم است پنج هفته در طول سال اول دوره پیش از خدمت و ده هفته در طول سال دوم به تمرین عملی دروس فوق در مدرسه پردازند.

● در مالزی در بخش تربیت معلم پیش از خدمت، برنامه درسی شامل آموزش سواد فناوری اطلاعات است. برنامه درسی تلفیق فناوری در فرایند یاددهی - یادگیری برای معلمان نیز در طول دوره ضمن خدمت ارائه می‌شود.

● در ایران در برخی از دوره‌های کاردانی گذراندن درس مبانی کامپیوتر و انفورماتیک (۳ واحد) به عنوان پیش نیاز برای کسانی الزامی است که در دوره دبیرستان این درس را نگذرانده باشند. در برنامه درسی جدید دوره ابتدایی (غیر مصوب) که اخیراً برای تصویب مراجع ذیصلاح ارسال شده درسی با عنوان کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در دوره ابتدایی (۲ واحد) به صورت کارگاهی پیش‌بینی شده است. هر چند موضوع بهره‌گیری از فناوری در کشورها از اهمیتی ویژه برخوردار است، اما این موضوع هنوز به صورت منسجم در برنامه تربیت معلم کشورمان ارائه نشده است.

پیشنهادات و راهکارها

پژوهشگران برخورد فرض می‌کنند که با توجه به نتایج بررسی‌های کسب کرده، پیشنهادات و راهکارهای زیر را ارائه دهند:

۱. **ضرورت افزایش بودجه تربیت معلم در ایران:** نگاهی اجمالی به شرایط اقتصادی کشورهای انگلستان، فرانسه و ژاپن نشان می‌دهد که کشورهای فوق از نظر اقتصادی در رده‌های بالای جهانی قرار دارند. تولید ناخالص ملی نیز در این کشورها بسیار بالا است و در حدود شش در صد آن را صرف هزینه‌های آموزش و پرورش و ارتقای آن می‌کنند. تولید ناخالص ملی در ایران به نسبت کشورهای توسعه یافته پایین است و از این مقدار تنها $\frac{3}{3}$ در صد آن صرف آموزش می‌شود که در مقایسه با این کشورها بسیار کم است. بدیهی است که برای آموزش معلمان به منظور بهبود بخشیدن به کیفیت آموزش آنها در مراکز تربیت معلم و نیز انجام دادن اصلاحات مناسب، نیازمند اختصاص دادن بودجه کافی به تربیت معلم، هستیم.

۲. **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. همچنین 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 علاقه مندی به حرفه معلمی و داشتن اطلاعات کافی در زمینه این حرفه اطمینان کسب کنند.

۳. **ضرورت طراحی تشکیلات نظام‌مند 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.

۴. **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 فارغ التحصیلان 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). همچنین 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.

۵. **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. با توجه به هدف و راهبردهای مطرح شده، صلاحیتهای مورد انتظار به شیوه برنامه‌ریزی تلفیقی، در سه بخش زیر پیشنهاد می‌شود:

الف) صلاحیتهای شناختی و مهارتی

ب) صلاحیتهای نگرشی و رفتاری

ج) صلاحیتهای مدیریتی

۶. **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 معلمان و مراکز دانشگاهی با مدارس کشور، به منظور تعیین و تدوین معیارهای اساسی آموزش معلمان، تأکید بر صلاحیتهای آموزشی (توانایی تدریس، مدیریت کلاس و...) و همپوشانی دوره‌های آموزشی تربیت معلمان با دوره‌های آموزشی عالی است لذا پیشنهاد می‌شود این هماهنگی از طریق نهادهای ذی‌ربط نهایی شود.

۷. **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 آنند 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 آنند 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 استاندارد برای نظام تربیت معلم تعیین نشده است. بنابراین پیشنهاد می شود این موضوع در اولویتهای نظام تربیت معلم قرار گیرد و مرکزی در نظام آموزش و پرورش برای تهیه استانداردهای برنامه درسی دانش آموزان و معلمان پیش بینی شود. ضرورت دارد این مرکز با سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی و بخش تربیت معلم هماهنگی لازم را به عمل آورد. همچنین تشکیل کمیته ای با مأموریت تدوین استانداردهای تربیت معلم با ترکیبی از محققان و صاحب نظران 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 می شود.

۸. ضرورت برنامه ریزی واحدهای درسی مراکز تربیت معلم به صورت تلفیق تئوری و عمل: با توجه به اینکه دیدگاه سنتی 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 برنامه ریزی واحدهای نظری و عملی به شکل تلفیقی داده است پیشنهاد می شود:

میان واحدهای تئوری و عملی توازن ایجاد شود و واحدها تلفیقی (نظری و عملی) طراحی شوند.

همچنین دانشجو - معلمان لازم است با منابع کمک آموزشی 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 پروژه های فردی و گروهی، سفرهای اکتشافی، تشکیل گروههای کوچک متشکل از دانشجویان و مربیان، جلسات بحث و گفتگو برای مذاکره درباره فعالیتهای پژوهشهای اخیر که در زمینه تدریس مؤثر است، بازبینی مقاله ها، نوشته های دانشگاهی، پژوهشها و نظریه های مربوطه، اجرا و به کارگیری گزارشهای اقدام پژوهی، اجرای پروژه های فردی و گروهی با بهره گیری از فناوری و... می تواند مهارت آنان را در این زمینه افزایش دهد.

۱۰. ضرورت کیفیت بخشی 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 به عنوان یکی از ضروری ترین برنامه های تربیت معلم در برنامه های خود گنجانده اند. این کشورها با توجه به اینکه افزایش طول دوره های عملی را به عنوان یکی از هدفها مدنظر دارند، درصدد افزایش طول این دوره ها و کیفیت بخشی 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 خود آگاهی دارند. بنابراین پیشنهاد می‌شود: طول دوره کارورزی افزایش یابد و در طول برنامه درسی تربیت معلم 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 بپردازند 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 (دوره انترنی) برای تکمیل تجارب دانشجو - معلمان برنامه‌ریزی شود. این دوره بهتر است به نحوی سازماندهی گردد که دانشجو - معلمان درحالی که در مدرسه مشغول به کار هستند، انجام شود.

۱۱. **ضرورت ایجاد برنامه جذب برای معلمان تازه کار:** میان دوره پیش از خدمت و ضمن خدمت معلمان یک دوره انتقالی وجود دارد که تاکنون به آن توجهی نشده است لذا بهتر است به منظور کیفیت بخشی به برنامه درسی تربیت معلم یک دوره برنامه جذب برای معلمان کم تجربه و بی تجربه طراحی و اجرا شود.

۱۲. **ضرورت تغییر در برنامه ارزشیابی از عملکرد دانشجو - معلمان:** تقریباً همه کشورها ارزشیابی را به عنوان 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 و 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 به صورت الکترونیکی تهیه شود.

۱۳. **ضرورت به کارگیری فاوادر برنامه‌های درسی دانشجو - معلمان:** همه کشورها تلاشهای

بسیار در زمینه بهره‌گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه درسی تربیت معلم انجام داده و واحدهایی را تدارک دیده‌اند. این کشورها در یک پروژه مشترک با یکدیگر در این زمینه فعالیت دارند. همچنین سه کشور انگلستان، فرانسه و ژاپن صلاحیتهای حرفه‌ای را برای کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه درسی تربیت معلم مشخص کرده‌اند. چگونگی و گستردگی بهره‌گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات در کشورها تا حدودی با یکدیگر متفاوت است. بر این اساس پیشنهاد می‌شود: با توجه به اینکه ارائه دوره‌های آشنایی و کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه درسی دانشجو - معلمان ضروری است، در این زمینه باید در ایران نیز ابتدا صلاحیتهای لازم بهره‌گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه درسی تربیت معلم تعریف شود. بر این اساس مراکز تربیت معلم باید از نظر ساختاری با این فناوری تجهیز شوند و امکان بهره‌گیری از اینترنت و اینترنت فراهم شود. دانش و مهارت بهره‌گیری از فناوری در دو بخش عمومی و اختصاصی به دانشجو - معلمان ارائه شود. در بخش دانش و مهارت تخصصی ارائه واحدهای یادگیری الکترونیکی، یادگیری مکاشفه‌ای (پژوهش با بهره‌گیری از فاوا و اجرای پروژه‌های فردی و گروهی)، یادگیری تعاملی (دستیابی به مهارت‌های ارتباطی میان معلم و دانش‌آموز و بحث‌های گروهی از طریق فاوا و استفاده از تجارب یکدیگر) پیشنهاد می‌شود. همچنین دانشجو - معلمان از طریق ارائه دروس تلفیقی با فاوا باید بتوانند مهارت‌های لازم در زمینه کاربرد فاوا در کلاس درس با دروسهای دانش‌آموزان را به دست آورند.

منابع

- آقازاده، احمد (۱۳۷۹). آموزش و پرورش تطبیقی، انتشارات سمت.
- استیری، داوود (۱۳۷۴). برنامه‌ریزی درسی، خلاصه مقالات...، اداره کل آموزش و پرورش شهر تهران.
- توانا، داریوش (۱۳۷۳). بررسی پیرامون معیارهای ارزشیابی مدرسین درس روش تدریس ریاضی ابتدایی در مراکز تربیت معلم استانهای فارس و بوشهر، پایاننامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- چاکر، دونالد و آرتور و ریچارد هاینز (۱۳۷۶). مدارس برتر جهان، استانداردهای جدید آموزش و پرورش. ترجمه مرجان مرنندی. دفتر همکاریهای بین‌المللی، وزارت آموزش و پرورش.
- رؤوف، علی (۱۳۷۹). جنبش جهانی تربیت معلم، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- کاشف، مجد (۱۳۷۸). ارزشیابی برنامه درسی جدید تربیت بدنی مراکز تربیت معلم از نظر پاسخگویی به نیازهای حرفه‌ای دانشجو معلمان از دیدگاه مدرسان، مدیران و دانشجویان،

پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت مدرس .

- لیاقتدار، محمد جواد (۱۳۷۸). «وضعیت آموزش عملی معلمان در ایران»، فصلنامه پژوهش، شماره ۱۳ و ۱۴.
- معتمدی، عبدالله (۱۳۷۳). بررسی نحوه ارزشیابی مدرسين درس شیوه‌های ارزشیابی مراکز تربیت معلم، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

- 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