

## تبیین شایستگی‌های پایه حرفه معلمی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

مریم انصاری<sup>۱</sup>، جلیل فرنگی پور<sup>۲</sup>

<sup>۱</sup> استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور تهران، ایران.

<sup>۲</sup> دانشجوی کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، دانشگاه پیام نور خوی

---

### چکیده

معلم بودن در هر سطحی مستلزم مقدار قابل توجهی دانش و مهارت است. توجه به شایستگی‌های اصلی برای مربیان کمک می‌کند تا اطمینان حاصل شود که همه معلمان و سایر افرادی که در آموزش کار می‌کنند آماده هستند تا مدرسه را به یک تجربه مثبت برای دانش‌آموزان و خانواده‌های آنها تبدیل کنند. همچنین نحوه آموزش معلمان و این تعاملات با دانش‌آموزان در سنگ بنای ساخت مدارس مؤثر است، تاجایی که محرک اصلی آموزش، شایستگی‌های معلم، راهبردها، شیوه‌ها و قوانین عملی می‌باشد، که معلمان را در راه‌هایی برای بهبود آموزش که عملکرد دانش‌آموزان و کیفیت تجربه کاری را بهبود می‌بخشد، راهنمایی کند. چهار گروه از این شایستگی‌ها می‌توانند به سازماندهی و به سادگی برای معلمان کمک کنند که معلمان به آنچه برای به حداکثر رساندن عملکرد خود نیاز دارند، تسلط پیدا کنند: مدیریت کلاس درس، ارائه آموزشی، ارزیابی تکوینی و شایستگی‌های شخصی است. در نتیجه این چهار مقوله همچنین هسته اساسی را فراهم می‌کند که تصمیم‌گیرندگان می‌توانند آماده‌سازی معلم، استخدام معلم، توسعه معلم و ارزیابی معلم و مدرسه را بر اساس آن ایجاد کنند.

---

**واژه‌های کلیدی:** تربیت معلم، سند تحول آموزش و پرورش، فناوری، شایستگی حرفه‌ای

---

## ۱- مقدمه

انسان عامل آفرینندگی توسعه و هم هدف توسعه است و نهاد آموزش و پرورش یکی از ارکان مهم توسعه جوامع بشری است. آموزش و پرورش کلید فتح آینده است و از دیرباز انتظار از آموزش و پرورش آن بود که انسانهای فردا را تربیت کند و نسل امروز را برای زندگی در جامعه فردا آماده سازد (فلوتن<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷).

بنابراین ضرورت دارد سیاست گذاران و برنامه ریزان آموزشی، مسئولان آموزش و پرورش و معلمان مقتضیات زندگی فرد را بشناسند تا بتوانند آمادگی، دانش و بینش و مهارت لازم را در کودکان و جوانان برای فعالیت در جامعه فردا بنحو مطلوب پرورش دهند. در نظام آموزشی کارآمد، اجزاء و عناصر مختلف اعم از برنامه و مواد درسی، یادگیرنده‌ها، معلم، وسایل آموزشی، فضا و تجهیزات، بودجه و اعتبارات با یکدیگر تأثیر متقابل دارند تا دستیابی به هدف های مورد انتظار را امکانپذیر سازند (اسکوت<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹).

علاوه بر این لازم است هر یک از اجزا به تنهایی نیز از کیفیت و کارآمدی لازم برخوردار باشند. در این میان «معلم» مهمترین نقش را در فراهم سازی شرایط مناسب برای فعالیت های یادگیری ایفا مینماید و ضروری است صلاحیتهای لازم را برای انجام چنین نقشی در نظام آموزشی دارا باشد. از طرفی هم نیمه دوم قرن بیستم شاهد تغییراتی وسیع در مناسبات سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی در سطوح جهانی و بومی بوده است. این تغییرات، ابداع روش های نوآورانه و متنوع را در تمام بخش های آموزشی ایجاد کرده است. شهروند فعلی نسبت به گذشته، به حقوق فردی و اجتماعی خود بیشتر واقف گشته و سطح مطالباتش افزایش یافته است (باقری، ۱۳۹۲). این افزایش ضرورت ارتقای کمی و کیفی آموزش و تحول در برنامه های درسی به منظور تأمین انتظارات شهروندان را ایجاب می کند. به همین دلیل، سیاستگذاران و برنامه ریزان آموزشی، نقش تعیین کننده ای در این ارتقاء و به سبب آن تأمین و تضمین حقوق فردی و اجتماعی افراد ایفا می کنند (آوالوس<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰).

بی توجهی به شایستگی حرفه ای معلمان در رویکردهای متمرکز برنامه ریزی درسی، کیفیت برنامه های درسی را با تهدید جدی مواجه می کند. اکنون تلاش های قابل ملاحظه ای در جهت تبیین تربیت معلمان و توسعه حرفه ای معلمان صورت گرفته است. از طرفی هم باید توجه داشت که در دنیای امروزی تبادل فکری و علمی کشورها با یکدیگر بسیار سریع انجام می گیرد و صاحب نظران رشته های مختلف بر این عقیده اند که باید با یک روش منطقی از تجارب دیگران در کلیه زمینه های اجتماعی بهره گرفت و تربیت معلم و توسعه حرفه ای معلمان هم از این قاعده مستثنی نیست (میر کمالی و همکاران، ۱۳۹۴).

بنابراین معلمان، نه تنها یکی از متغیرهای نیازمند تغییر به منظور بهبود سیستم های آموزشی هستند بلکه مهم ترین عامل ایجاد کننده تغییر نیز محسوب می شوند. این وضعیت دوگانه معلمان در اصلاحات آموزشی، به عنوان یکی از عناصر اصلی و مجری تغییرات به حوزه ای در حال رشد و چالش برانگیز تبدیل نموده است (آوالوس<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰).

در حالی که سند راهبردی تحول آموزش و پرورش (۱۳۹۰) در قالب بیانیه ارزش ها و راهبردهای کلان خود بر ارتقای کیفیت آموزشی مراکز تربیت معلم (دانشگاه ویژه فرهنگیان) به منظور توسعه مستمر شایستگی های تربیتی، علمی و حرفه ای فرهنگیان و طراحی و ارتقای نظام تربیت حرفه ای در آموزش و پرورش تأکید نموده است، اما در مورد چگونگی این فرایند در مراکز تربیت معلم کمتر صحبت شده است در نتیجه، نظام آموزشی امروز را نمی توان با دانش و ذهنیت دیروز اداره کرد. محیط متحول سازمانی، چنین فرصتی را از مدیران و معلمان گرفته است. آنان باید «ناشناخته ها» را مدیریت و رهبری کنند.

<sup>1</sup> Felton

<sup>2</sup> Scott

<sup>3</sup> Avalos

سایمون، یکی از دانشمندان مدیریت جدید، معتقد است که سازمان های امروزی برای حفظ حیات و توفیق خویش می باید سه مهارت اساسی را در خود پرورش دهند:

- مهارت در فهم شرایط نامعین آینده.

- مهارت ایجاد ایده های نو و متناسب با شرایط جدید

- مهارت در اجرای هر چه سریع تر برنامه های جدید.

چنین شرایطی، برای آموزش و پرورش، به ویژه مدیران، معلمان و مشاوران، الزامات و ضرورت های تازه ای را مطرح می کند و رسالت نوینی را فرا روی دست اندرکاران نظام آموزشی ترسیم می کند؛ بنابراین، باید نسبت به تجهیز و تقویت بنیادی ترین عنصر اجرایی نظام تربیتی، تسهیلات و امکانات آموزشی، پژوهشی و راهبردهای انگیزشی، اقدامی اساسی صورت گیرد. به بیان آیزنر، «... اگر بنا باشد مدارس، مکان هایی برای پیشرفت و تشخیص قوا و قابلیت های دانش آموزان باشد، متقابلاً باید مکان هایی برای پیشرفت و تشخیص قوا و قابلیت های معلمان نیز باشد» (باقری، ۱۳۹۲). با وجود مطالب مطرح شده این سؤال پیش می آید که تبیین شایستگی های پایه حرفه معلمی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش کدامند؟

#### ۱-۱ بیان مسئله

امروزه معلم کارگزار اصلی تعلیم و تربیت و روح نظام آموزشی هر کشوری است و با کوشش خردمندانه اوست که اهداف متعالی نظام آموزشی کشور محقق می شود (عبداللهی و همکاران، ۱۳۹۳). تاکید بر نقش و جایگاه معلم به این دلیل است که تربیت معلم در زمینه دانش، مهارت و بینش او در نهایت موجبات بهبود عملکرد دانش آموزان و افزایش موفقیت آنان را فراهم خواهد ساخت (پورشافعی و همکاران، ۱۳۹۴). بطوریکه تعامل مستمر و چهره به چهره معلم و دانش آموز، او را در موقعیتی ممتاز و منحصر به فرد قرار می دهد که هیچ عنصر انسانی دیگری در این سازمان از آن برخوردار نیست (میرکمالی، ۱۳۹۴). پس نمی توان اهمیت و تناسب تعلیم و تربیت را برای آینده جوامع، کم ارزش شمرد و آن را فعالیتی در ردیف و موازی سایر فعالیت ها دانست. به تعبیر میتچل «اگر تنها یک عرصه از عرصه های حیات بشری نیازمند توجه به آینده باشد، آن عرصه، عرصه تعلیم و تربیت است که آموزش و پرورش متولی اصلی آن می باشد.» (میرکمالی، ۱۳۹۴). بنابر این تربیت معلمان، به عنوان مهم ترین نیروی انسانی در نظام تعلیم و تربیت، دارای اهمیت فراوان است.

از طرفی هم روند تحولات در دنیای امروز، اصلاحات آموزشی را امری اجتناب ناپذیر و جهانی ساخته است. از چین تا آمریکا از انگلیس تا کشورهای حوزه ی خلیج فارس و تا اقیانوسیه و از آفریقای جنوبی تا ژاپن، همه جا، شوق تغییر و آهنگ تحول در آموزش دیده می شود. بیشترین توجه برنامه های اصلاحات آموزشی نیز، به توانمند سازی معلم و غنی سازی فرایند آموزش و یادگیری است جنبش اصلاحات آموزشی در ایالات متحده و در سراسر جهان اهداف بلند پروازانه ای برای یادگیری دانش آموزان تعیین نموده است. عوامل بسیاری در دستیابی به این اهداف کمک می کنند. با این حال، تغییراتی که در شیوه های کلاس درس توسط سند چشم انداز اصلاحات خواسته شده است؛ در نهایت، بر معلمان تکیه دارد و معلمان ستون این تغییرات اند (ریچارتز، ۲۰۱۴). بنابراین برای تغییر سیستم آموزشی، سیاستگذاران باید به تعدادی از موضوعات بپردازند. از چیزهای بسیار مهم، موضوعات مربوط به فرایندی است که بوسیله آن سیستم ها، شیوه های تدریس، برنامه درسی و زیرساخت ها باید متحمل تغییرات ضروری شوند.

<sup>4</sup> Richter

## ۱-۲ اهمیت و ضرورت تحقیق:

امروزه رویارویی مؤثر با چالش‌های اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، علمی و اخلاقی، بستری مناسب تر و کارساز تر از نظام تعلیم و تربیت نمی‌توان یافت. بنا به دلایل فراوان، در عصر متحول امروز، دیگر از «اهمیت» تربیت چندان سخن نمی‌رود بلکه «فوریت» آن و دربیانی فراتر، «معجزه» تربیت، بیشتر مورد نظر است. اگرچه تربیت در تغییر زمینه‌های نامساعد اجتماعی نمی‌تواند یگانه راه حل تلقی شود، اما باید باور کرد که معجزه تربیت مانند معجزه آفرینش انسان، می‌تواند آفریننده شگفتی‌های باورنکردنی باشد. از این رو، اهمیت، فوریت و قدرت اعجاز تربیت، برای تمام کسانی که در اندیشه بهبود بخشی دنیای امروز و تدارک آینده بهتر خویش هستند، گسترهای جهانی دارد. چنانچه تحول جوامع به درستی تحلیل شود، می‌توان به رابطه دیالکتیک تعلیم و تربیت و جامعه پی برد و بر این باور و اعتقاد راستین صحنه گذاشت که هیچ جامعه‌ای نمی‌تواند بدون یک تعلیم و تربیت منظم، مدون، مترقی و پویا به اهداف متعالی دست یابد (موسوی نژاد، ۱۳۹۵).

این رهیافت، با هر بینش و نگرشی که ما نسبت به آینده داشته باشیم، می‌تواند واجد معنی و مصداق باشد. بر مبنای چنین مفروضی است که چارلز هندی می‌گوید: «تعلیم و تربیت است که می‌تواند کلید و رمز اصلی ثروت آینده شود». (احمدی، ۱۳۸۷) و از بعدی سلبی، گلد اسمیت بیان می‌کند که: «برای از بین بردن یک جامعه هیچ راهی بهتر از تحلیل و تضعیف نظام آموزشی آن کشور نیست.» (تامن"، به نقل از گلد اسمیت ۱۳۷۸) چنین شواهدی، می‌تواند نظر بر اهمیت فرایند خطیر تعلیم و تربیت باشد. لیکن اکنون باید به این پرسش پاسخ داده شود که کفایت و کارایی نظام آموزشی، مستلزم عطف توجه و تمرکز فکری و مادی بیشتر، روی کدام عنصر یا مؤلفه نظام آموزشی است. به بیانی دیگر، با پذیرش نقش تأثیرگذار نهاد آموزش و پرورش، کدام مؤلفه آن در درجه نخست اهمیت و اولویت قرار می‌گیرد.

پاسخ بدین پرسش، مستلزم نگرش نظام مند به موضوع است، به گونه‌ای که از هیچ عنصر یا مؤلفه‌ای غفلت نشود و به کلیت نظام و عناصر آن در یک رابطه تعاملی توجه شود؛ اما بدون غفلت از همه جانبه‌نگری، می‌توان نقش برخی عناصر از جمله نقش عنصر «معلم» را شاخص و برجسته کرد و به آن وزن بیشتری داد. معلم از آن جهت کارگزار و عامل اصلی تعلیم و تربیت به شمار می‌آید که اهداف اجرایی و نیز متعالی نظام آموزشی، در نهایت توسط وی محقق می‌شود و به منصف ظهور می‌رسد. در نتیجه، معلم به واسطه نقش برتری که دارد، باید به بازنمای تمام و کمال خصوصیات و کیفیت‌های مطلوب هر نظام آموزشی تبدیل شود. تعامل مستمر و چهره به چهره معلم و دانش‌آموزان به عنوان دو قطب اصلی نظام تربیتی، معلم را در موقعیت ممتاز و منحصر به فردی قرار می‌دهد که هیچ یک از دیگر عنصر نظام آموزشی از آن برخوردار نیستند. به همین سبب، ضعف و فتور وی می‌تواند موجب گسست این زنجیره و شکست در دستیابی به اهداف آموزشی و پرورشی شود. این نکته یادآور بیان حکمت آمیزی است که می‌گوید: قوت یک زنجیر، چیزی بیش از قوت ضعیف‌ترین حلقه آن نیست، در نتیجه، باید از تبدیل شدن عناصر اجرایی و مهم‌ترین آن یعنی معلم به ضعیف‌ترین حلقه نظام تربیتی، به طور جدی جلوگیری کرد (آقازاده، ۱۳۸۲).

بنابراین از آنجا که آموزش و پرورش، نقش نیروی انسانی بسیار با اهمیت است و معلم از مهمترین عوامل مؤثر در رشد و توسعه کیفی و محتوایی آموزش و پرورش به شمار می‌رود، لذا نباید مسئله‌گزینش معلم را به تصادف محول کرد و افرادی را به مراکز تربیت معلم راه داد که فاقد شرایط کافی برای احراز این حرفه باشند. بدون تردید اگر در این زمینه دست به انتخاب اصلح‌ترین و گروهی به عنوان معلمان آینده مملکت انتخاب شوند که هم از حیث استعداد و توانایی و هم از جهت علاقه و

رغبت برای تربیت و کسب تخصص آمادگی کمتری داشته باشند، دیگر نمی توان امید داشت که از همان مرحله ی آغازین از نظر دسترسی به کیفیت مطلوب در آموزش و پرورش با دشواری هایی روبرو نشویم (کمالی، ۱۳۹۴).

### ۱-۳ اهداف تحقیق:

- ۱- بررسی شیوه های تدریس نوین و بهبود مهارت ها و شایستگی های معلمان با رویارویی با فناوری نوین برای مجموعه ای متنوع از دانش آموزان با بازخورد آموزنده ای درباره ایده های دانش آموزان،
- ۲- بررسی شیوه آموزشی معلمان اثر بخش نظام تربیت معلم در خصوص ایده های نوین در توسعه و روند یادگیری و پیشرفت دانش آموزان
- ۳- بررسی نیازهای پیشرفت حرفه ای نظام تربیت معلم
- ۴- بررسی و شناسایی استانداردهای فعلی با اصول عملی نوین در آموزش معلمان

### ۱-۴ اهداف کاربردی

- ۱- آموزش و پرورش
- ۲- موسسات و دانشگاه ها
- ۳- آموزشگاه ها و مهدها و پیش دبستانی ها
- ۴- مراکز علوم و فناوری

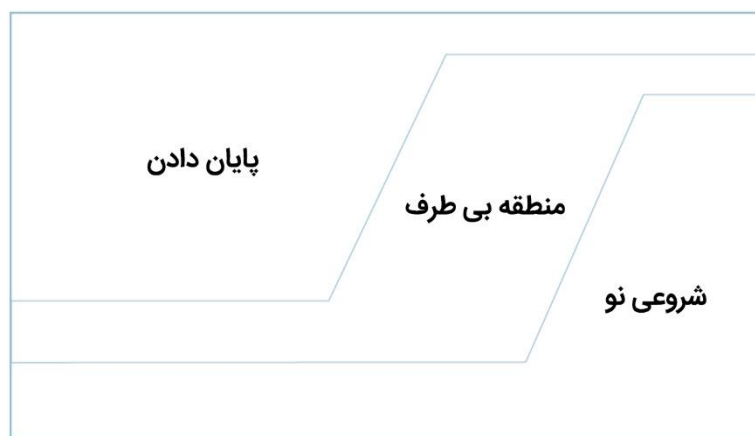
### ۱-۵ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

آموزش و پرورش ایران نیز در سال ۱۳۸۳ با ورود به فاوا<sup>۵</sup> اساسی ترین شرط برای توسعه در نظام تربیت معلم را در پیش گرفت و عوامل بسیاری را در دستیابی به این هدف تغییر داد. ایران کار و فعالیت خود را در سال ۱۳۹۲ بصورت عملی با تلفیق یادگیری مساله محور و فاوا در دانشگاه فرهنگیان تهران بعنوان تربیت معلم فکور با رویکرد برنامه درسی فاوامحور آغاز کرد مسلماً این ابتکار عمل ICT در همه زمینه های سیستم آموزشی منجر به اصلاحات اساسی شد، و آموزش و پرورش ایران با فراخوان آموزش ضمن خدمت معلمان خواستار تغییر در نظام آموزشی معلمان، تربیت، برنامه های درسی و محیط های یادگیری دانش آموزان گردید. (منفردی راز، ۱۳۹۴: ص ۱۶) همه این تحولات پیشنهادی خواستار دور شدن از سیستم فعلی به سمت یک مدل جدید است که در ایران بخاطر نوین بودنش هنوز کاملاً درک نشده است و بطور گسترده اشاعه نشده است. ارائه این الگوی آموزشی به نظام تربیت معلم ایران را می توان از راهکاری که بریجز الگو گرفت؛ به عقیده بریجز<sup>۶</sup> (۱۹۹۱) درک تغییرات و موضوعاتی که باید مورد توجه قرار گیرد مفید است. بریجز ادعا می کند که سیستم نظام تربیت معلم در طی معرفی تغییرات از سه مرحله مختلف عبور می کند. در مرحله اول، "پایان"، اقدامات یا سیاستهایی به مدارس معرفی می شود که از افراد شاغل در مدارس می خواهد که وضعیت قدیمی را کنار بگذارند و با ورود به وضعیت جدید دوره آموزشی جدید ببینند، که در مدارس به آن "پایان" ی برای مدیریت سابق و آغازی برای مدیریت جدید می گویند. و معلمان نیز وارد "منطقه بی طرف" می شوند و معلمان باید مطیع بخشنامه جدیدی شوند که در آن قوانین قدیمی ممکن است دیگر اعمال نشود، و

<sup>۵</sup> - فناوری اطلاعات و ارتباطات (Information and communications technology)

<sup>۶</sup> - Bridges

معلمان هر مرحله عدم اطمینان و هیجان را در یادگیری آموزشهای نوین را به همراه دارند، چون ممکن این دوره در پذیرش آنها تأثیرگذار باشد. زیرا معلمانی هستند که از ایده های جدید انرژی می گیرند و به سرعت تغییرات توصیه شده را اتخاذ می کنند. منابع علمی و ادبی آموزشی با مباحث مطروحه مربوطه با "الگوهای جدید" در مقابل "الگوهای قدیمی" قرار گرفته و بررسی می شود. هدف از کار این است که یک جمع مهم و حیاتی از افراد مستعد شناخته شده که به یک "شروعی نو" پیوسته و برای اتخاذ دیدگاه جدید آماده باشند. الگویی که می توان برای ایران در حال توسعه در این مقاله مد نظر گرفت در شکل (۱) زیر نشان داده شده است:



شکل (۱). الگوی معرفی تغییرات در یک سیستم نظام تربیت معلم ایران

از آنجایی که سیاستگذاران و طرفداران سیاست به دنبال معرفی ادغام فناوری اطلاعات و ارتباطات در تربیت معلم و مدارس ایران هستند، درک این مراحل تغییر و انتقال ضروری است. به عنوان مثال، برخی از مدیران و معلمان و کارآموزان و دانشجویان در حال تدریس در این دوره شاهد فراخوانی های بسیاری برای اصلاحات در دوره تصدی یا قبولی خود بوده اند. در نتیجه، آنها با احتیاط با تغییرات فناوری اطلاعات و ارتباطات برخورد می کنند. برخی دیگر فناوریهای نوظهور را ابزاری برای تغییر سیستم و تغییر توزیع فعلی وضعیت و قدرت می دانند. زیرا در هر سیستم جدید تعادل قدرت تغییر می کند و برخی از افراد در مورد نقش خود احساس نگرانی می کنند. ممکن است مدیران و معلمان در جایگاه های مسئولیت و جایگاه در یک سیستم آموزشی فعلی معتقد باشند که آنها در سیستم جدید قدرت خود را از دست می دهند. بنابراین آنها ممکن است تمایلی به اتخاذ استراتژی های جدید فناوری اطلاعات و ارتباطات نداشته باشند. برخی دیگر ممکن است پیشرفت فناوری اطلاعات و ارتباطات را نوآوری ای بسیار مورد نیاز تلقی کنند و امیدوارند که این فرصت، پیشرفت شغلی و اقتدار بیشتری به همراه آورد. در نتیجه، با ورود ICT به سیستم آموزشی نظام تربیت معلم، ممکن است تنش های بین فردی ایجاد شود. برنامه نویسان و سرپرستان این برنامه باید برای رسیدگی به این تنش ها آمادگی داشته باشند و آنها را به عنوان یک قسمت عادی از هرگونه تغییر سیستمی در نظر بگیرند. تغییراتی که در شیوه های کلاس درس توسط سند چشم انداز اصلاحات خواسته شده است؛ در نهایت، بر معلمان تکیه دارد و معلمان ستون این تغییرات اند (ریچارتز، ۲۰۱۴، ۷) و از این طریق بخوبی می توانند شایستگی های حرفه ای خود را نشان دهند.

<sup>7</sup> Richter

### ۱-۶ توسعه حرفه ای معلمان

در برخی کشورها مانند استرالیا اعتقاد بر این است که کاندیداهای معلمان برای پیشرفت منظم و مداوم به آموزش پایه معلم، تجربه تمرین تدریس و ادامه آموزش حرفه ای نیاز دارند. اگر معلمان به پیشرفت حرفه ای خود ادامه دهند، می‌توانند در بهبود مهارت‌های دانش آموزان و پاسخگویی به نیازهای مختلف یادگیری دانش آموزان مؤثر باشند. مؤسسه تدریس و رهبری مدارس استرالیا<sup>۸</sup> توسط دولت برای بهبود کیفیت حرفه تدریس تأمین می‌شود. این همکاری با معلمان، مدیران مدرسه و دانشگاهیان دارد (بررسی اجمالی معلمان، ۲۰۰۸). از نظر سیاست‌ها و پیاده سازی‌های مربوط به پیشرفت حرفه ای معلمان در استرالیا رویکردهای مختلفی وجود دارد. برنامه معلم با کیفیت از آموزش معلمان پشتیبانی می‌کند. معلمان برای آموزش پایدار و همکاری با سایر معلمان تشویق می‌شوند. در بعضی از کشورها اجرای برنامه های حرفه ای برای تشویق روند کار وجود دارد. به عنوان مثال، در کوئینزلند، کنسرسیوم توسعه حرفه ای کوئینزلند سندی را تهیه کرده است که شامل نمونه های نمونه برای پیشرفت‌های حرفه ای معلمان است (لر<sup>۹</sup>، ۲۰۱۷).

برای پیشرفت حرفه ای معلمان در سنگاپور آموزش‌های متنوعی وجود دارد. انستیتوی ملی آموزش یا وزارت آموزش و پرورش دوره‌ها، همایش‌ها، انجمن‌ها و سمینارها را برای معلمان فراهم می‌کند. این برنامه‌ها شامل آموزش ضمن خدمت تا کلاس‌های آنلاین در مورد بسیاری از موضوعات آموزشی است. معلمان می‌توانند سالانه در ۱۰۰ ساعت پیشرفت حرفه ای شرکت کنند. توسعه دهندگان کارکنان مدرسه وجود دارند که وظیفه خود را برای شناختن زمینه های مشکل در مدرسه می‌دانند و آن‌ها آموزش‌های مستقر در مدرسه نظیر عملکرد ریاضی گروه را ترتیب می‌دهند، ا شیوه های جدیدی مانند یادگیری مبتنی بر پروژه یا استفاده جدید از فناوری اطلاعات و ارتباطات را معرفی می‌کنند. هر مدرسه صندوق توسعه حرفه ای معلمان را دارد (آراس<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۸).

### ۱-۶-۱- اهداف برنامه درسی برپایه حرفه معلمی

معلمین باید به گونه ای شایستگی خود را نشان دهند که، که در قبال عدالت اجتماعی، برابری در تحصیل و رفاه اقتصادی مسئول بدانند و به جای توجه به رشد اقتصادی، توسعه ی کیفیت زندگی ملی را مورد توجه قرار دهند (مؤسسه آموزشی استرالیا، ۲۰۰۸).

- ✓ ویژگی برنامه درسی برپایه حرفه معلمی مبتنی است بر:
  - قابلیت ها کار دانش محور، نوآوری و طراحی، روابط اجتماعی بهره‌ور، مشارکت فعال، فهم میان فرهنگی، استقلال و پایداری، خودفهمی، اخلاق مدار و ارزشمدار و چند سواد (ی)
  - دیدگاه گسترده و فراگیر از برنامه درسی
  - توجه ویژه به ارزش های محوری
  - شمولیت و فراگیری تمام دانش آموزان
  - انعطاف پذیری و تناسب با نیازهای جامعه و دانش آموز
  - جامعیت، تعادل و وسعت- رویکرد توسعه ای
  - همکاری و مشارکت

8 AITSL

9 Lor

10 Aras

✓ اهداف برنامه ی درسی ملی

- مجموعه ای نظامدار از آنچه که دانش آموزان باید بدانند، بفهمند، ارزش بگذارند و قادر به اجرای آن باشند.
- اطمینان از نیل تمام دانش آموزان به نتایج مورد انتظار.
- تهیه و تدوین پیامدهای یادگیری مورد انتظار برنامه درسی
- تغییر رویکرد از تمرکز بر درونداد به تمرکز بر برونداد (قاسم پور، ۱۳۸۹).

۱-۶-۲- مقایسه جذب، انتخاب و استخدام معلمان

اصلاحات در قلمرو نظام‌های تربیت معلم در هر یک از دوره‌های مورد مطالعه بر اصول و منطقی خاص استوار بوده است. این اصول عبارتند از:

- اصل توجه به روند تربیت معلم به صورت یک نظام باز و آزاد

در جمهوری اسلامی ایران تربیت آموزگاران ابتدایی و دبیران دوره راهنمایی در مراکز تربیت معلم تحت پوشش وزارت آموزش و پرورش انجام می‌شود و تربیت دبیران دوره متوسطه تحصیلی از طریق مراکز آموزش عالی، دانشکده‌های علوم تربیتی و دانشگاه‌های تربیت معلم صورت می‌گیرد. ولی از آنجایی که فارغ‌التحصیلان این‌گونه مراکز از جنبه کمی نمی‌توانند پاسخگوی تقاضاهای رو به رشد دستگاه تعلیم و تربیت از جهت تأمین معلم متخصص باشند، لازم است به منظور حل مشکل کمبود معلم دانش آموخته و ماهر و بهره‌گیری از نیروهای متخصص آزاد، دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی از طریق هماهنگی با وزارت آموزش و پرورش به تأسیس دوره‌های یک ساله و دو ساله اقدام نمایند و در سطحی گسترده و با ارایه آموزش‌های لازم، آنان را با مطالب و مباحثی در زمینه مهارت‌های معلمی آشنا سازند. داوطلبان ورود به کسوت معلمی ضمن داشتن تخصص در رشته‌های گوناگون علمی می‌توانند با گذراندن این دوره‌ها، به فراگیری برخی از دروس اختصاصی و دروس تربیتی بپردازند، تا برای تصدی حرفه معلمی از شایستگی‌های لازم برخوردار شوند.

- اصل گزینش اصلح معلمان

در ایران، از آنجایی که معلمان از موقعیت اجتماعی و اقتصادی شایسته‌ای برخوردار نیستند، حرفه معلمی برای جوانان به ویژه جوانان مستعد و هوشمند جاذبه‌ای ندارد و در مقایسه با سایر مشاغل از اولویت برخوردار نیست. به خوبی روشن است که اصلاح و غنا بخشیدن به برنامه‌های تربیت معلم تابع توانایی‌ها و قابلیت‌های ورودی‌های این نظام است و راه‌حل آن بهبود بخشیدن به منزلت شغلی، موقعیت اجتماعی و تسهیلات رفاهی معلمان و تکریم شخصیت معلم و ارج‌گذاری به شغل معلمی است. زیرا تن‌ها وجود داوطلبان صاحب صلاحیت بیش از عده‌ای که دستگاه آموزش و پرورش به آن‌ها نیاز و امکان جذب آن‌ها را دارد، امکان انتخاب اصلح را فراهم می‌سازد.

- اصل تربیت و آماده‌سازی معلمان در مراکز دانشگاهی و مؤسسات آموزش عالی

نظام تربیت معلم ایران شرط ورود به دانش سرراهی مقدماتی، داشتن مدرک سوم راهنمایی (مدت تحصیل در دانشسراها چهار سال) یا مدرک دوم نظری (مدت تحصیل در دانشسرا دو سال) است و به فارغ‌التحصیلان مدرک دیپلم کامل متوسط در رشته آموزش ابتدایی اعطا می‌شود. البته در پرتو سیاست‌های ارتقای سطح مدارس ابتدایی و روستایی به تدریج دانشسراهای مقدماتی منحل شدند، با وجود این آخرین تصمیمات وزارت آموزش و پرورش مبنی بر احیای موقت دانش سرراهی مقدماتی است و پیش‌بینی شده است به دلیل کمبود معلم در مقطع ابتدایی در بعضی از مناطق محروم، دانشسراهای مقدماتی مجدداً احیا شوند. از طرفی با بهره‌گیری از تجارب کشورهای موفق در این زمینه، تأکید بیشتر بر دوره‌های کارورزی و تدریس عملی



در مراکز تربیت معلم ایران از ضروریاتی است که باید مورد توجه جدی قرار گیرد، ضمن اینکه محیط‌های آموزشی باید انعطاف‌پذیر باشند و فرصت‌های متنوع و امکان تجربیاتی را فراهم آورند که پاسخگوی نیازهای حرفه‌ای معلمان باشد.

#### - اصل جذب، نگهداری و استخدام معلمان

نظام تربیت معلم کشور ایران از چنین ویژگی‌هایی برخوردار نیست. بدین معنا که فارغ‌التحصیلان مراکز تربیت معلم و دانشکده‌های علوم تربیتی با توجه به قانون متعهدان خدمت بدون پشت سر گذاشتن آزمون‌های تعیین صلاحیت و دریافت گواهینامه معلمی (به آن صورت که در کشور استرالیا متداول است) وارد حرفه معلمی می‌شوند. اعطای چنین تضمین شغلی از بدو ورود به معلمان فارغ‌التحصیلان موجب می‌شود تا داوطلبان از انگیزه کافی برای کسب توانایی‌ها و قابلیت‌های حرفه‌ای بیشتر برخوردار نباشند و کوششی در جهت ارتقای سطح علمی خود به عمل نیاورند. بنابراین باید با استفاده از تدابیری کوشید تا تحرک و انگیزه‌ی بیشتری در داوطلبان به وجود آورد، یعنی داوطلبانی که از حداقل ویژگی‌های لازم بهره‌مند نیستند نتوانند به سادگی به این کسوت در آیند. حداقل شرایطی فراهم شود تا دانشجو معلمان ساعی، با انگیزه و ممتاز از وضعیت استخدامی بهتر برخوردار گردند، و به رتبه‌های علمی بالاتر و معلمان باسواد تر توجه بیشتری معطوف گردد.

#### - اصل برخورداری از آموزش‌های ضمن خدمت به منظور ارتقای صلاحیت‌های شغلی معلمان

در حال حاضر آموزش‌های ضمن خدمت در ایران در قالب دو دوره کوتاه و بلندمدت ارائه می‌شود. دوره‌های کوتاه ۱۵ تا ۳۰۰ ساعت آموزشی را در برمی‌گیرد.

این دوره‌ها به صورت بازآموزی، کارآموزی و گردهمایی‌های آموزشی و به صورت متمرکز، استانی و منطق‌های تشکیل می‌شوند. دوره‌های بلندمدت برای نخستین بار از سال ۱۳۷۰ اقدام به پذیرش دانشجو نمود، (بر اساس کنکور سراسری) که مجری آن اداره کل آموزش‌های ضمن خدمت است. اما بررسی‌های به عمل آمده نشان می‌دهد که آموزش‌های ضمن خدمت از کارایی و اثربخشی لازم برخوردار نیستند و بر کیفیت و توانایی‌های معلمان شاغل تأثیری مطلوب ندارند.

باید اذعان داشت در کنار علایق شخصی داشتن انگیزه برای کسب معلومات بیشتر، انگیزه کسب امتیاز به منظور ارتقای شغلی یکی از عمده‌ترین دلایل شرکت در این دوره‌هاست. حجم زیاد دروس، عدم صلاحیت علمی اساتید، کمبود کتاب و جزوه و تجهیزات و وسایل آزمایشگاهی نقاط ضعف این دوره‌ها است که در نتیجه، بر عملکرد معلمان تأثیری مثبت نداشته است.

#### - اصل تسهیلات رفاهی و شأن و اعتبار معلم

در ایران با وجود قدم‌هایی که در راه بهبود موقعیت مالی معلمان در سال‌های اخیر برداشته شده است، اما هنوز معلمان ما درگیر مسایل و مشکلات معیشتی خود هستند. شأن و منزلت، موقعیت اجتماعی و طبقاتی، رفاه و حقوق و مزایای حاصل از حرفه معلمی پاسخگوی نیازها و انتظارات این قشر از جامعه نیست. به طور یکه امنیت شغلی اگر به معنای تثبیت موقعیت شغلی و نگرانی از دست دادن آن باشد، اصلاً در شغل معلمی مطرح نیست. زیرا موقعیت مالی این شغل چنان رقت‌انگیز است که کسی در آرزوی کسب این مقام نیست، مگر کسانی که علاقه‌ای ویژه به شغل معلمی دارند. اما اگر امنیت شغلی به معنای آینده شغلی، تأمین معاش و دورنمای آن باشد، باید اذعان داشت که متأسفانه شرایط نامیدکننده است و به همین دلیل اکثر معلمان ترسی از اخراج شدن ندارند (قاسمپور، ۱۳۸۹).

## ۱-۷ توانایی و مهارت های حرفه ای یک معلم اثربخش در کیفیت آموزش و پرورش

در کشور های توسعه یافته به جرات می توان بیان کرد که کیفیت نظام آموزشی یک کشور به چگونگی تربیت معلمان آن کشور بستگی دارد. یکی از عمده ترین اقداماتی که برای بهبود نظام آموزشی یک کشور صورت می پذیرد، اصلاح و تقویت مؤسساتی است که وظیفه ی تربیت معلمان را به عهده دارند. در کشورهایی که به دلیل پیشرفت شایان در تکنولوژی آموزشی توانسته اند بر میزان زیادی از مشکلات و نارسایی های آموزشی غلبه کنند موضوع معلم و تربیت معلم از جایگاه ویژه ای برخوردار است. بدون داشتن برنامه های متون، منطقی و وجود مؤسساتی که این برنامه ها را به مورد اجرا بگذارند، موضوع تربیت معلمان شایسته امر جدی گرفته نخواهد شد و تلاش های انجام شده و منابع مصرف شده راه به جایی نخواهند برد (گاسکی، ۱۳۹۰). از گذشته تاکنون به دلایل متعددی استفاده از معلمان کارآمد و شایسته مورد توجه و تأکید متولیان تعلیم و تربیت ایران بوده است که می توان این دلایل را چنین برشمرد:

۱. افزایش جمعیت ایران در شهرها و روستاها
۲. افزایش آمار دانش آموزان در دوره های مختلف تحصیلی
۳. همگانی و اجباری شدن آموزش عمومی
۴. توسعه ی حرف و مشاغل در بخش های مختلف خدمات، صنعت و کشاورزی
۵. توسعه ی مدارس پیش دبستانی، دبستان، راهنمایی تحصیلی، متوسطه و مراکز پیش دانشگاهی
۶. تراکم و تنوع واحدهای درسی و رشته های تحصیلی
۷. توسعه ی فن آوری اطلاعات و تأکید بر بهره گیری از آن در فرآیند یاددهی - یادگیری
۸. گسترش تحقیقات علمی و تربیتی در حوزه ی آموزش و پرورش

به هر تقدیر اندیشیدن درباره ی چگونگی اصلاح تربیت معلم و هم چنین نوع تغییرات ضروری به مثابه ی پرداختن به مهم ترین رکن نظام تعلیم و تربیت است که باید در میان متفکران جامعه دامن زده شود (باقری، ۱۳۹۲)

با این همه تربیت معلم در ایران، با توجه به این که آداب متعلم و موضوع تعلیم و تربیت از دیرباز در فرهنگ ایرانی و اسلامی جایگاه خاصی داشته، حائز اهمیت است. بنابراین، آموزش و تربیت معلمان ما متأثر از آموزه های دینی و ملی است. شناخت وضعیت گذشته و حال این امر، سبب فراهم شدن آگاهی برای بستر سازی و مواجهه ی آگاهانه با فرایندها و چالش های پیش رو خواهد شد. شاید اگر، گذشته و زمان حال نظام تربیت معلم را در کنار هم بگذاریم و تفاوت های آن دو را، مشاهده، ارزیابی و مقایسه کنیم، بتوانیم پاسخی قانع کننده را برای سؤالات خود در این رابطه پیدا کنیم (آقازاده، ۱۳۸۶). اما با این همه، بررسی ها و مطالعات نشان می دهند که، تربیت معلم در نظام آموزشی ایران، اغلب تلاش ها، طرح ها و برنامه های نوآورانه یا به نتیجه دلخواه نرسیده یا ابتر و ناقص اجرا شده و یا با شکست مواجه شده است. کمتر طرح یا برنامه نوآورانه ای را میتوان پیدا کرد که اکثریت کارشناسان آن را موفقیت آمیز بدانند.

همچنین کشورمان مجموعه اسناد تحولی نظام تربیت رسمی و عمومی را در سال ۱۳۹۰ بالاترین مرجع سیاستگذاری یعنی شورای عالی انقلاب فرهنگی تصویب کرده است و این اسناد به عنوان نقشه راه، حکم ملاک و راهنمای تصمیم گیری های اساسی برای هدایت و استقرار نظام آموزش و پرورش مطلوب کشور را بر عهده دارند. اولین سند مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران که مشتمل بر سه سند فلسفه تربیت، فلسفه تربیت رسمی و عمومی و

رهنامه است که میتواند به منزله چارچوب نظری استواری برای نقد، اصلاح و تحول اساسی نظام فعلی تربیت رسمی و عمومی کشور مورد استفاده قرار گیرد (باقری، ۱۳۹۲).

همچنین سند دیگر، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰) است که مشتمل بر هفت فصل کلیات، بیانیه ارزشها، بیانیه ماموریت، چشمانداز، راهبردهای کلان، هدف های کلان، هدف های عملیاتی و راهکارها می باشد. زیرنظام تربیت معلم و تأمین نیروی انسانی مورد نظر در این اسناد نیز یکی از شش زیرنظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران است که وظیفه اصلی تأمین منابع انسانی از سطح ستاد تا سطح مدرسه را برعهده دارد. این زیرنظام شام جذب، آماده سازی، حفظ، ارتقا و ارزشیابی معلمان و سایر منابع انسانی است و در برگیرنده همه افرادی است که مسئولیت تربیت متریبان در نظام تربیت رسمی و عمومی را به عهده دارند (میر کمالی و همکاران، ۱۳۹۴)..

اما با این همه طرح و الگوی جدیدی در کشورمان همواره خلق می شوند اما به جهت عدم اشاعه و اجرای درست به عرصه عمل نرسیده رنگ می بازند یا اینکه در برخی مواقع با کارایی و اثربخشی بسیار پایینی در حوزه اجرا ظاهر می شوند. به عنوان مثال نوآوری یا طرح و اندیشه جدیدی در حوزه های تربیت معلم یا حوزه های علمی و پژوهشی بوجود می آیند، اما یا به سطح دانشگاه و مراکز آموزشی و مدارس نمی رسد و یا اگر رسید نمی تواند درست پیاده شود. این امر میتواند علت های مختلف و متفاوتی داشته باشد. برخی از علت ها میتواند به میزان کارایی طرح ها و نوآوری ها مربوط شود، برخی به میزان اثربخشی آنها و برخی به شیوه های تولید و پذیرش، یعنی یک نوآوری یا یک طرح به درستی از بین سایر نوآوری ها و طرح ها انتخاب نمی شود. برخی ممکن است به شیوه های پذیرش نوآوری ها مرتبط باشند و برخی نیز به شیوه اجرای آن ها در نظام آموزشی مربوط می گردد که با مشکلات متعددی روبرو می باشد (تودارو، ۱۳۹۱).

از طرفی هم باید توجه داشت که در دنیای امروزی تبادل فکری و علمی کشورها با یکدیگر بسیار سریع انجام می گیرد و صاحب نظران رشته های مختلف بر این عقیده اند که باید با یک روش منطقی از تجارب دیگران در کلیه زمینه های اجتماعی بهره گرفت و تربیت معلم هم از این قاعده مستثنی نیست (موسوی نژاد، ۱۳۹۴).

از سوی دیگر یکی از عوامل مؤثر در توسعه کشورهای مختلف، بهبود کیفیت امر آموزش و پرورش است و با اطمینان می توان گفت توانایی و مهارت های حرفه ای یک معلم اثربخش در کیفیت آموزش و پرورش و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان نقش بسزایی دارد. بنابراین مقام و جایگاه نیروی انسانی در نظام آموزش و پرورش اهمیت بسیاری دارد. در واقع سرمایه گذاری به منظور تربیت نیروی انسانی به خصوص تربیت معلم بسیار ضروری خواهد بود، با وجود اهمیت داشتن معلمان حرفه ای و توانمند برای پیشبرد اهداف نظام آموزشی، در ایران مراکز تربیت معلم برنامه خاصی برای آماده کردن معلمان جهت حضور در کلاس ندارند، و معلمان پس از پایان دوره تربیت معلم ممکن است مجبور به تدریس در چندین مدارس شوند، بنابراین معلم بدون هیچ گونه آمادگی وارد کلاس درس می شود که این خود می تواند تأثیر منفی بر پیشرفت تحصیلی داشته باشد و حتی ممکن است با مشکلات متعددی روبه رو شوند در اینجا می توان به نقش تربیت معلم در آماده کردن معلمان برای حضور و اداره کلاس ها پی برد که این خود سبب پیشرفت نظام آموزش و پرورش و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در این حوزه می شود، و راه را برای معلمان جهت کیفیت بخشی و اثر بخشی امر تعلیم و تربیت هموار سازد. در این راستا با استفاده از آموزش و پرورش تطبیقی می توان از تجارب کشورهای موفق در این زمینه استفاده کرد و با آگاهی از نظام آموزشی کشورها، تغییر و تحولات مثبتی را در نظام آموزشی خود به وجود آورد. با نظر به اهمیت نقش مهم آنها در آموزش همگانی در سطح جهان و بالاخص کشورما و با توجه ضعف های تربیت معلم در آماده کردن معلمان برای حضور در کلاسهای آموزشی مدارس، پژوهشگر

بر آن شد تا به توصیف، مطالعه و مقایسه تربیت معلم ایران با کشورهای دیگر بپردازد تا بدین وسیله الگوی مناسب از طریق تجارب کشورهای مختلف و راهکارهای مناسبی را برای بهبود نظام تربیت معلم کشور ارائه دهیم.

### ۱-۸ تبیین شایستگی‌ها

شایستگی‌های اعتقادی، اخلاقی، حرفه‌ای و تخصصی مربیان از طریق تغییر در معرفت، میل، اراده، عمل و تکرار عمل تا سطح تکوین صفات و هویت حرفه‌ای حاصل می‌شود.

همچنین، یکی از وظایف زیرنظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی، استقرار سازوکارهای لازم برای رشد شایستگی‌های پایه و شایستگی‌های ویژه در جهت هویت حرفه‌ای مربیان (دانش تخصصی و دانش و مهارت تربیتی مربیان) ذکر شده است (همان).

- در سند طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم (۱۳۹۵) هم‌راستا با سند مبانی نظری تحول بنیادین (۱۳۹۰)

شایستگی به‌عنوان مجموعه‌ای ترکیبی از صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌های ناظر به همه جنبه‌های هویت تعریف شده و ویژگی‌هایی به این شرح برای آن ذکر شده‌اند:

- ناظر به توصیف عمل یادگیری در صورت‌های متفاوت آن است؛

- تلفیق حیطه‌ها و سطوح یادگیری (حوزه‌ها) را با خود دارد؛

- از وحدت و یکپارچگی در سطوح گوناگون یادگیری برخوردار است؛

- انعطاف‌پذیر و پویاست؛

- نسبت به ویژگی‌ها و مشخصه‌های فردی پذیراست.

در این سند، شایستگی معلمی کردن (معلم حرفه‌ای) به‌عنوان یک پدیده واحد و شایستگی محوری، متشکل از دو نوع

شایستگی‌های کلیدی و اساسی ذکر شده است. شایستگی‌های کلیدی عبارت‌اند از:

- شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی؛

- شایستگی‌های معطوف به دانش تربیتی؛

- شایستگی‌های معطوف به عمل تربیتی موضوعی؛

- شایستگی‌های معطوف به دانش عمومی.

در واقع، در این سند چهار بعد کلیدی، یازده شایستگی، و چهارده بعد اساسی برای شایستگی ذکر شده‌اند (ص ۲۴).

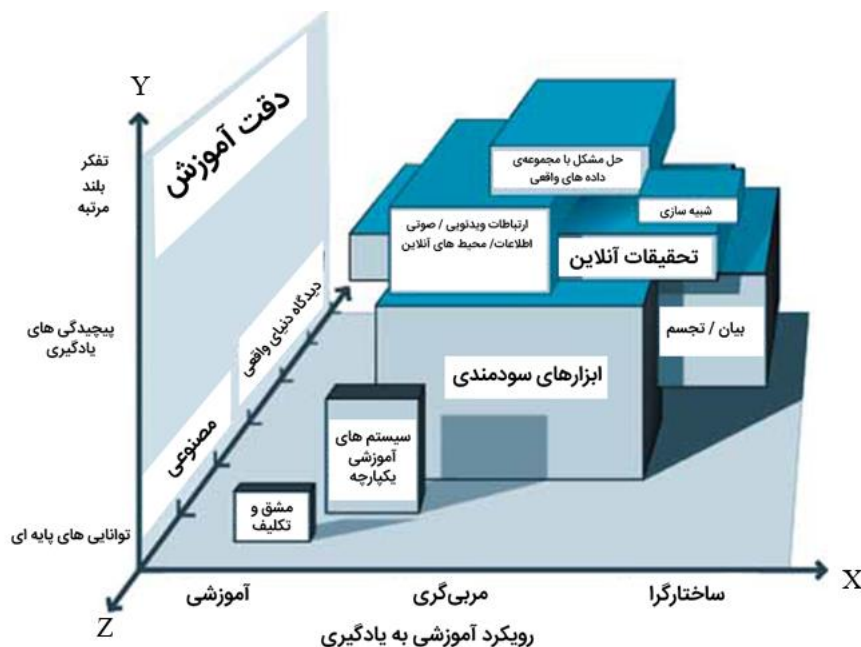
### ۹-۱. رویکردهای شایستگی پایه حرفه معلمی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش برگرفته از مدل سنجش

#### گون

گون<sup>۱۱</sup> در مقاله مفهومی خود که در سخنرانی در جلسات خبرگان درباره آموزش معلمان / تسهیلگران در ادغام فن آوری و آموزش در بانکوک در سال ۲۰۰۳ انجام داده بود، یک مدل تحقیقاتی سه بعدی را توصیف کرد که در تعریف استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات مفید که پتانسیل یادگیری دانش آموزان را تحت شرایط مختلف تدریس گسترش دهد. در سه محور از مدل نشان داد. که ما با بهره گیری از آن این مدل را برای بررسی شایستگی های پایه حرفه معلمی در سند تحول بنیادین

11- Gunn

آموزش و پرورش با استفاده از روشهای مختلف ICT و رویکردهای آموزشی مؤثرتر با ارائه الگو مطلوب که آنها را در این مدل گنجانده ایم ترسیم نمودیم.



شکل (۲)

شکل یک مدل برای سنجش رویکردهای شایستگی پایه حرفه معلمی با ICT (محور X) که از تفکر دانش آموزان (محور Y) در موقعیت‌های یادگیری معتبر (محور Z) پشتیبانی می‌کند (از گون، ۲۰۰۳) معلمان انتقادی و مبتکرتر، نیاز دارند تا پروژه‌های خلاقانه‌ای را توسعه دهند که در آن تسهیل‌کننده یادگیری باشند. برای رویارویی با تغییرات مستمری که بر تمامی نظم‌های زندگی اطراف ما تحمیل می‌کند، مانند اقتصاد جهانی و پیشرفت‌های سریع علمی و فناوری، خود را ملزم به کسب مهارت‌های فردی، اجتماعی و حرفه‌ای جدیدی می‌یابیم که امروزه ضروری است. بافت مدرسه نیز از این قاعده مستثنی نیست.

با توجه به اینکه ما در جامعه دانش زندگی می‌کنیم، ما به عنوان معلم ملزم به اجرای استراتژی‌هایی هستیم که دانش آموزان را تشویق می‌کند تا دانش خود را به دست آورند و مهارت‌ها و شایستگی‌ها را برای رویارویی موفقیت آمیز با جهانی در حال تغییر و جهانی شدن توسعه دهند. برای انجام این کار، معلمان به یک رویکرد آموزشی جدید، انتقادی تر و هوشمندانه تر، برای توسعه پروژه‌های خلاقانه نیاز دارند، چرا که آنها تسهیل‌کننده یادگیری هستند.

### نتیجه‌گیری

بنابراین با توجه به نتایج مطالعات در ایران به جرات می‌توان بیان کرد که کیفیت نظام آموزشی یک کشور به شایستگی حرفه‌ای معلمان آن کشور بستگی دارد. یکی از عمده‌ترین اقداماتی که برای بهبود نظام آموزشی یک کشور صورت می‌پذیرد، اصلاح و تقویت مؤسساتی است که وظیفه‌ی تربیت معلمان را به عهده دارند. در کشورهای پیشرفته که به دلیل پیشرفت شایان در تکنولوژی آموزشی توانسته‌اند بر میزان زیادی از مشکلات و نارسایی‌های آموزشی غلبه کنند موضوع معلم و تربیت

معلم از جایگاه ویژه ای برخوردار است. بدون داشتن برنامه‌های متون، منطقی و وجود مؤسساتی که این برنامه‌ها را به مورد اجرا بگذارند، موضوع تربیت معلمان شایسته امر جدی گرفته نخواهد شد و تلاش‌های انجام شده و منابع مصرف شده راه به جایی نخواهند برد (گاسکی، ۱۳۹۰). از گذشته تاکنون به دلایل متعددی استفاده از معلمان کارآمد و شایسته و مستعد و متخصص مورد توجه و تأکید متولیان تعلیم و تربیت ایران بوده است که می‌توان این دلایل را چنین برشمرد:

۱. افزایش جمعیت ایران در شهرها و روستاها
  ۲. افزایش آمار دانش‌آموزان در دوره‌های مختلف تحصیلی
  ۳. همگانی و اجباری شدن آموزش عمومی
  ۴. توسعه‌ی حرف و مشاغل در بخش‌های مختلف خدمات، صنعت و کشاورزی
  ۵. توسعه‌ی مدارس پیش‌دبستانی، دبستان، راهنمایی تحصیلی، متوسطه و مراکز پیش‌دانشگاهی
  ۶. تراکم و تنوع واحدهای درسی و رشته‌های تحصیلی
  ۷. توسعه‌ی فن‌آوری اطلاعات و تأکید بر بهره‌گیری از آن در فرآیند یاددهی - یادگیری
  ۸. گسترش تحقیقات علمی و تربیتی در حوزه‌ی آموزش و پرورش
- به هر تقدیر اندیشیدن درباره‌ی چگونگی اصلاح تربیت معلم و هم‌چنین نوع تغییرات ضروری به مثابه‌ی پرداختن به مهم‌ترین رکن نظام تعلیم و تربیت است که باید در میان متفکران جامعه دامن زده شود (باقری، ۱۳۹۲)
- با این همه تربیت معلم در ایران، با توجه به این که آداب متعلم و موضوع تعلیم و تربیت از دیرباز در فرهنگ ایرانی و اسلامی جایگاه خاصی داشته، حائز اهمیت است. بنابراین، آموزش و تربیت معلمان ما متأثر از عصر جدید پر از تکنولوژی در کنار آموزه‌های دینی و ملی سوق داده شود. اکنون، چنین سؤالی مطرح می‌شود؛ نظام تربیت معلم ما با قرار گرفتن در فضا و شرایط جدید، نسبت به گذشته چگونه خواهد بود؟ لذا شناخت وضعیت گذشته و حال این امر، سبب فراهم شدن آگاهی برای بستر سازی و مواجهه‌ی آگاهانه با فرایندها و چالش‌های پیش‌رو خواهد شد. شاید اگر، گذشته و زمان حال نظام تربیت معلم را در کنار هم بگذاریم و تفاوت‌های آن دو را، مشاهده، ارزیابی و مقایسه کنیم، بتوانیم پاسخی قانع‌کننده را برای سؤالات خود در این رابطه پیدا کنیم (آقازاده، ۱۳۸۶). اما با این همه، بررسی‌ها و مطالعات نشان می‌دهند که، تربیت معلم در نظام آموزشی ایران، اغلب تلاش‌ها، طرح‌ها و برنامه‌های نوآورانه کماکان و با تلاش سازمان آموزش و پرورش به توسعه و پیشرفت خود نزدیک می‌شود، اگر بتوان با الگو برداری از عقیده بریجز<sup>۱۲</sup> (۱۹۹۱) که در قالب یک شکل (۱) نشان داده شود، طرح و برنامه نوآورانه را می‌توان در سراسر کشور نشر و سوق داد. البته باید قابل ذکر شد که ایران در بخش‌های دیگر به بالاترین تکنولوژی و فناوری‌های روز دست پیدا کرده مانند: علوم فضا، علوم پزشکی، علوم نظامی و ...، اما ماحصل همه اینها بر می‌گردد به بخش آموزش و پرورش که مرکزیت بوجود آوردن این نخبگان است که هنوز نتوانسته نظام تربیتی و زیرمجموعه‌های خود را با علوم روز هماهنگ کند، اگر پایبست خانه خود را که همان نظام تربیت معلم که پرورش دهنده نسل فردای کشور است با کشورهای جهان محکم و نزدیک کند و پیشی بگیرد، مطمئناً به آن علم‌ثریایی که وعده شده است دست خواهیم یافت و شاهد فرار نخبه‌های بسیاری از کشور عزیزمان نیستیم.

<sup>12</sup> Bridges

## منابع و مأخذ

۱. آقازاده، احمد، ۱۳۸۶، **آموزش و پرورش تطبیقی**، تهران، انتشارات سمت - آقازاده، احمد (۱۳۷۹)، آموزش و پرورش تطبیقی، تهران: انتشارات سمت.
۲. باقری، خسرو (۱۳۹۲) جهانی شدن انقلاب اطلاعاتی و تعلیم و تربیت با تاکید بر دیدگاه ژنتی لوتار فصل نامه نوآوری آموزشی شماره های تابستان ۱۳۸۳، ص: ۴-۵۸.
۳. باقری، خسرو (۱۳۹۳)، **نگاهی دوباره به تربیت اسلامی**. تهران: انتشارات مدرسه.
۴. براتعلی، منفردی راز و همکاران؛ (۱۳۹۴) نقش دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلم فکور با رویکرد برنامه درسی فاوامحور، دانشگاه فرهنگیان، مقاله فصلنامه علمی - ترویجی (راهبردهای نوین تربیت معلم)، دوره ۱، شماره ۱، پاییز و زمستان ۱۳۹۴، صفحه ۱۵-۳۶
۵. پورشافعی، هادی: ایوبی، فاطمه: اکبری، محمد و حسینی، سیده ملیحه، **"نگاهی به توسعه حرفه ای معلم"**، بیرجند، چهار درخت، ۱۳۹۴.
۶. تربیت
۷. تودارو، مایکل (۱۳۹۱)، **توسعه اقتصادی در جهان سوم**، ترجمه: غلامعلی فرجادی، نشر کوهسار .
۸. عارفی، محبوبه؛ فتحی واجارگاه، کورش و نادری، رحیم. (۱۳۹۲). معلمان دوره ابتدایی شهر همدان: دانش نظری و مهارت های حرفه ای معلمان دوره ابتدایی از نظریه یادگیری. نوآوری های آموزشی، ۸ (۳۰)، ۳۱-۵۲.
۹. عبدالهی، بیژن: دادجوی توکلی، عطیه؛ یوسلیانی، غلامعلی، (۱۳۹۳) **"شناسایی و اعتبار سنجی شایستگی های حرفه ای معلمان اثربخش"**، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، ۴۹، ۲۵-۴۹، ۱۳۹۳
۱۰. گاسکی، ت. بر (۱۳۹۰) **راهنمای ارزشیابی رشد حرفه ای معلمان**، ترجمه کیانی نژاد، ع. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۵۹، سازمان پژوهش و برنامه و پری، وزارت آموزش و پرورش، صفحات ۱۵۰ - ۱۳۳.
۱۱. معاونت آموزش ابتدایی اداره کل آموزش و پرورش استان قزوین، **"چکیده مطالب آثار درس پژوهی شرکت کنندگان در جشنواره درس پژوهی استان قزوین، ۱۳۹۵"**
۱۲. منطقی، مرتضی. (۱۳۸۶). **بررسی نوآوری های آموزشی در مدارس**، فصلنامه نوآوری های آموزشی، (۱۲). ۵۷-۳۵
۱۳. مهر محمدی، محمود (۱۳۸۴) **تعلیم و تربیت، فرهنگ و جهانی شدن مجموعه مقالات اولین همایش ملی جهانی شدن و تعلیم و تربیت**، تهران: وزارت امور خارجه، صص ۹۲-۸۵
۱۴. بهاررستمی، مرضیه، ۱۳۹۶، **بررسی نظام تربیت معلم در ژاپن و ایران**، اولین کنفرانس بین المللی توسعه و ترویج علوم انسانی در جامعه، تهران، انجمن توسعه و ترویج علوم و فنون بنیادین
۱۵. سنگری، محمود، ۱۳۹۶، **بررسی تطبیقی نحوه جذب و آماده سازی دانشجو در مراکز تربیت معلم کشورهای ژاپن، استرالیا و ایران**، موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی سازمان سنجش کشور، دوره ۱۰، شماره ۳۷ صفحه ۷-۳۲
۱۶. یدری فرد، رضا و ثریا قوره جیلی، ۱۳۹۵، **تحلیل تطبیقی نظام های آموزشی مدارس آمریکا، ژاپن، ایران، استرالیا و انگلیس: یک مطالعه مروری**، کنگره بین المللی علوم انسانی، مطالعات فرهنگی، تهران، مرکز توانمندسازی مهارتهای فرهنگی و اجتماعی جامعه
۱۷. موسوی نژاد، سید حسین کیوان کار، مهدی، (۱۳۹۴) **"بررسی تطبیقی استانداردهای معلمان ابتدایی ایران، استرالیا، انگلستان و آمریکا"**، همایش ملی آموزش ابتدایی، بیرجند، ۱۳۹۴ .
۱۸. میر کمالی، سید محمد پور کریمی، جواد و حجر، اکرم (۱۳۹۴)، **"بررسی رابطه توسعه حرفه ای با نوآوری آموزشی اعضای هیئت علمی دانشکده های روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه های دولتی شهر تهران"**، ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی ها، ۱، ۲۴-۱۳۹۴، ۱.

۱۹. نفیسی، غلامرضا، (۱۳۷۶) سنجش و ارزشیابی. تهران: دانشگاه آزاد، واحد جنوب.
۲۰. خشنود، معین و نارنجی ثانی، فاطمه و پورکریمی، جواد، ۱۴۰۱، شایستگی دیجیتال معلم: شایستگی کلیدی برای یادگیری مادام العمر، دهمین کنفرانس بین المللی پژوهش های مدیریت و علوم انسانی در ایران، تهران.
۲۱. میرزایی، مهدی، ۱۴۰۰، بررسی شایستگی های معنوی و اخلاقی معلم در جهت رشد سواد تربیتی با مروری بر فصل دوم بیانیه گام دوم انقلاب اسلامی، دوفصلنامه سواد تربیتی معلم، دوره: ۱، شماره: ۱
۲۲. مبانی نظری تحول بنیادین در تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰). وزارت آموزش و پرورش
۲۳. دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۵). طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم (برنامه درسی ملی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران)، شورای برنامه ریزی درسی دانشگاه.
۲۴. خرمشاهی، بهاء الدین (۱۳۷۳). فرهنگ اصطلاحات فلسفه و علوم اجتماعی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
25. Avalos, B. (2010). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27 (1),
26. BERA. (2016). Research and Teacher Education: the BERA Inquiry. Outline initial briefing paper.pdf.
27. Felton, D. N. (2017). A Mixed-Methods Inquiry into Science Teachers' Perceptions of the Effects of Professional Development Experiences on Implementation of Research-Based Instructional Practices. Doctoral dissertation. the University of New Orleans.
28. Ganser, T. (2017). An ambitious vision of professional development for teachers. *Nassp Bulletin*, 84 (618), 6-12.
29. Gunn, C. 2003. Concept Paper. Presentation to Experts' Meeting on Teachers/Facilitators Training in Technology-Pedagogy Integration, Bangkok, Thailand. June 18-20.
30. Isozaki, Tetsuo: Science teacher education in Japan: past, present, and future, *Isozaki Asia-Pacific Science Education* (2018) 4:10: p2
31. Ledger, Susan: Australian Teacher Education Policy in Action: The Case of Pre-service Internships. Ledger, S., & Vidovich, L. (2018). *Australian Journal of Teacher Education*, 43 (7).
32. Mswazie, J. (2016). Reconceptualizing The Design and Delivery of Teacher preparatory programmes: Insights from Zimbabwe. *International Journal of Asian Social Science*, 2013, 3 (2):386-404.
33. Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2016). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27 (1), 116-126.
34. Scott, C., & Sutton, R. E. (2009). Emotions and change during professional development for teachers. *Journal of Mixed Methods Research*, 3 (2), 151-171.
35. Snart, F. (2015). 2010 McKinsey & Company report: "How the world's most improved school systems keep getting better". *Journal of Educational Change*, 2 (4): 457-462
36. Thomas, Lynn & Hirschhorn, Mark; Change and Progress in Canadian Teacher Education: Research on Recent Innovations in Teacher Preparation in Canada, See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/2015>: p6