

بررسی تطبیقی عناصر برنامه درسی مراکز تربیت معلم ایران و هند

زهرا کوشی ^۱	تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۶/۱۳
اصغر سلطانی ^۲	تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۶/۱۶

چکیده

هدف از این پژوهش، بررسی تطبیقی عناصر برنامه درسی مراکز تربیت معلم ایران و هند است. روش این پژوهش تطبیقی (مقایسه‌ای) و بر اساس الگوی چهارگانه بردی (Brady) است که چهار مرحله توصیف، تفسیر، همجواری و مقایسه را در مطالعات تطبیقی مشخص می‌کند. اطلاعات مورد نیاز برای پاسخگویی به پرسش‌های این پژوهش از طریق اسناد و مدارک کتابخانه‌ای، گزارش‌های تحقیقی، دانشنامه و اساسنامه دانشگاه‌ها و جستجو در سایت‌های وزارت تحقیقات هر دو کشور گردآوری شده است. نمونه‌های مورد نظر این پژوهش، دو کشور هند و ایران هستند که بر اساس روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شده‌اند. نتایج به دست آمده در این مقاله حاکی از اختلاف معنادار و تفاوت اساسی بین برنامه درسی تربیت معلم این دو کشور در حوزه‌های اهداف، محتوا، فرایند یاددهی-یادگیری، ارزشیابی، کارورزی و فناوری اطلاعات و ارتباطات است.

کلیدواژه‌ها: تربیت معلم، برنامه درسی تربیت معلم، بررسی تطبیقی، ایران، هند

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه علوم و تحقیقات تهران و مدرس دانشگاه فرهنگیان zahra_kaveshi@yahoo.com
۲. استادیار علوم تربیتی دانشگاه شهید باهنر کرمان

مقدمه

در نظام آموزش عالی هر کشور، تربیت معلم به عنوان یکی از حوزه‌های بسیار مهم محسوب می‌شود که نقش حیاتی را در اصلاح و تقویت بنیادهای توسعه یابنده کشورهای مختلف جهان ایفا می‌نماید (دیلشاد و اقبال^۱، ۲۰۱۰). مهر محمدی (۱۳۷۹)، معتقد است که نظام تربیت معلم، درجه اول اهمیت را در نظام‌های آموزشی هر کشور دارد و این، ناشی از درجه اهمیت است که تربیت نسل آینده از آن برخوردار می‌باشد (صادقی و همکاران، ۱۳۹۶). تربیت معلم یکی از نهادهای مهم آموزش و پرورش هر جامعه است که در آن معلمان مورد نیاز دوره‌های مختلف تحصیلی تربیت می‌شوند، معلمانی که نقطه آغاز هر تحول آموزشی و پرورشی‌اند و قادرند با دانش و مهارتی که کسب کرده‌اند چهره سازمان آموزشی کشور را دگرگون سازند و فضای مدارس را به فضای محبت، رشد و بالندگی روح افزا و لذت‌بخش مبدل کنند و با انتقال عناصر فرهنگی به نسل نوظهور و اعمال روش‌های مناسب تربیتی، موجبات رشد شخصیت کودکان و نوجوانان را فراهم سازند. در برخی از کشورهای جهان برای تربیت معلم سیاست‌های نوینی طراحی گردیده است که منجر به نتایج مطلوب و تغییر کشور از حالت فقر و عقب ماندگی به سوی کشوری پیشرو شده است.

در طول دهه گذشته، نارضایتی از عملکرد مدارس که بخشی از آن نارضایتی مربوط به آموزش معلمان است، در کشورهای مختلف جهان افزایش یافته و در نتیجه نقش تربیت معلم که وظیفه آن آماده سازی معلمان قبل از خدمت می‌باشد، تردید برانگیز است (دارلینگ هاموند^۲، ۲۰۱۴). بنا به گزارش یونسکو^۳، معلمان آمادگی لازم را برای تدریس در کلاس‌های درس ندارند (وودل، و سو وارچولی^۴، ۲۰۱۵). به دنبال این احساس نیاز و چالش بود که آموزش مقدماتی معلمان در سراسر اروپا، آمریکا و استرالیا، دچار تحولات کاملاً جدی شد (باربارا^۵، ۲۰۱۱)؛ به نقل از رستگاری و همکاران، (۱۳۹۶). معلمان با عنایت به رسالت خطیری که دارند باید به مسائل تعلیم و تربیت آگاه باشند و با شناخت کافی، مهارت‌های عملی و صلاحیت‌ها را کسب کنند تا واجد شایستگی‌هایی باشند که انسان سازی نتیجه کارشان باشد نه ویران ساختن انسان‌ها و انسانیت. لذا چنین معلمانی

1. Dilshad & Iqbal

2. Darling- Hammond

3. UNESCO

4. Waddell & Sue Vartuli

5. Barbara

نقطه آغاز هر تحول آموزشی و پرورشی هستند و بیشترین و برترین نقش را بر عهده دارند، به گونه‌ای که در این میدان هیچ کس بر آنان پیشی نمی‌گیرد. نظر به اهمیت، اعتبار و ارزشی که بر معلم متصور است، سرمایه‌گذاری مادی و معنوی در جهت تربیت و تأمین این رکن اساسی تعلیم و تربیت، بهترین و سودمندترین نوع سرمایه‌گذاری است (اسدی، ۱۳۹۲؛ به نقل از سنگری و آخش، ۱۳۹۶).

برنامه‌ریزی برای آموزش و تربیت معلمان از مهم‌ترین مسائل در نظام آموزشی پویا و کارآمد به شمار می‌رود (ملکی، ۱۳۹۱). از آنجایی که بهبود کیفیت برنامه‌های آموزشی همیشه مورد توجه و دقت دست اندرکاران و سیاست‌گذاران و نظریه پردازان آموزش و پرورش است، برنامه درسی تربیت معلم را می‌توان از جمله حساس‌ترین و مهم‌ترین مؤلفه نظام‌های تعلیم و تربیت دانست؛ چرا که موفقیت و عدم موفقیت در ایجاد تحول در نظام‌های آموزشی، منوط به توانمندی‌ها و قابلیت‌های حرفه‌ای معلمان است که مجریان اصلی برنامه‌های آموزشی در محیط واقعی هستند (امراه و حکیم زاده، ۱۳۹۳). از آنجا که وظیفه‌ی دوره‌های تربیت معلم، آماده کردن دانشجو معلمان و پرورش قابلیت‌ها، صلاحیت‌ها، مهارت‌ها و توانایی‌های حرفه‌ای لازم برای آنان می‌باشد، برنامه‌های درسی تربیت معلم، چشم اندازی برای مسیر توسعه نظام آموزش و پرورش کشور است. از طرفی برنامه درسی تربیت معلم باید از جامعیت لازم برخوردار بوده و همچنین باید مطابق با نیازها، واقعیت‌ها و تحولات جامعه باشد و بتوان از طریق آن، قابلیت‌ها، صلاحیت‌ها و مهارت‌هایی را در دانشجو معلمان پرورش داد تا آنان را هم از بعد فردی و هم از بعد اجتماعی به عنوان برون‌دادهای مؤثر نظام تربیت معلم محسوب نمود به طوری که مهارت‌های حرفه‌ای و دانش ضروری برای ایفای نقش در دنیای پیچیده امروز را به عنوان معلم فکور کسب نمایند.

سابارا^۱ و همکاران، (۱۹۸۷)، معتقدند که یکی از موضوعات مهم در برنامه‌ریزی درسی، اهمیت دادن به نوسازی و تجدید نظر در برنامه‌های درسی و هماهنگ ساختن محتوا و روش‌های تدریس با شرایط در حال تغییر است (به نقل از محمودی، ۱۳۹۱). وزیر (۱۳۸۷)، معتقد است که اهداف و راهبردهای پیش‌بینی شده در برنامه‌های توسعه در خصوص برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها و آیین‌نامه واگذاری اختیارات برنامه ریزی درسی به دانشگاه‌ها چندان تحقق نیافته است (نوروز زاده و فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷؛ عارفی، ۱۳۸۳). از سوی دیگر، پژوهش‌هایی در جهان به عمل آمده است که هنوز نتوانسته‌اند به روشنی نشان

دهندکدام برنامه درسی تربیت معلم و یا کدام ساختار از اثربخشی بیشتری برخوردار است و می‌تواند معلمان توانمندتر و موفق‌تری را به کلاس درس روانه سازد (مهر محمدی، ۱۳۹۲).

برای تربیت معلم در هر جامعه‌ای دانشگاه‌ها و مراکزی وجود دارند که معلمان را برای سطوح مختلف آموزشی از دبستان تا دبیرستان آماده می‌کنند. تربیت معلم در ایران مثل هر کشور دیگر و سازمان‌های مشابه، دارای تاریخچه طولانی است. نخستین مرکز تربیت معلم در ۱۲۹۷ خورشیدی به نام دارالمعلمین مرکزی به ریاست ابوالحسن فروغی تأسیس شد. تا قبل از این که دارالمعلمین و دارالمعلمیات تأسیس شوند معلمان مدارس از میان طلاب با استعداد و ساعی انتخاب می‌شدند و به آنان برای تدریس اجازه‌نامه داده می‌شد که همان گواهی‌نامه معلمی بود (صافی، ۱۳۸۷). تشکیل کلاس‌های تخصصی برای تدریس اصول تعلیم در دارالفنون در اوایل ۱۲۹۰ ه. ش صورت می‌گرفت. از ۱۲۸۹ ه. ش که تأسیس اولین وزارت معارف تصویب شد، مسئولیت تربیت معلم با تأسیس دارالمعلمین و دارالمعلمیات به این مراکز تربیت معلم واگذار گردید (از ۱۲۹۷ تا ۱۳۱۲). از ۱۳۱۲ تا ۱۳۵۷ ه. ش دانشسراهای مقدماتی و عالی این وظیفه خظیر را به عهده گرفتند و از ۱۳۵۸ تا ۱۳۹۰ مراکز تربیت معلم عهده دار این وظیفه بودند و در ۱۳۹۰ دانشگاه فرهنگیان تأسیس شد، دانشگاهی که با ابلاغ اساسنامه‌اش در اسفند ماه سال ۱۳۹۱ فعالیت خود را آغاز کرد. در بخش‌هایی از اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی آمده است: این دانشگاه برای تأمین، تربیت و توانمندسازی منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش تاسیس شده است تا معلمانی پیشرو در آموزش، پژوهش، تولید و ترویج علم نافع مورد نیاز آموزش و پرورش، مبتنی بر معیارهای نظام اسلامی و ملی تربیت کند. پذیرش دانشجو در دانشگاه فرهنگیان با مجوز وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و به شیوه مورد توافق وزارتین آموزش و پرورش و علوم، تحقیقات و فناوری صورت می‌پذیرد که پذیرش دانشجو معلمان از بین پذیرفته شدگان آزمون سراسری، پس از تأیید صلاحیت عمومی و تخصصی آنان توسط وزارت آموزش و پرورش صورت می‌پذیرد (امراه و حکیم زاده، ۱۳۹۳). بنابراین، پذیرش و جذب دانشجو معلمان به دو شیوه صورت می‌گیرد:

الف) تربیت یافتگان و دانشجویان دانشگاه‌های تربیت معلم کشور، ب) تربیت یافتگان و دانشجویان داوطلب سایر دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی (در رشته‌هایی که امکان توسعه آن در دانشگاه تربیت معلم وجود ندارد، مشروط به گذراندن دوره یا دوره‌های مهارت آموزی در تربیت معلم). همچنین تابعیت کشور جمهوری اسلامی، دارا بودن صلاحیت

اخلاقی و اعتقادی متناسب با شئون معلمی، داشتن صلاحیت مزاج و سلامت تن و روان، ارائه گواهی از کمیسیون پزشکی استان، دارا بودن دیپلم کامل متوسطه، دارا بودن صلاحیت علمی و اخلاقی و اعتقادی، علاقه به کار معلمی و سلامت کامل جسمی و روانی برای ورود به حرفه معلمی از شرایط اصلی دیگر در جذب و استخدام دانشجو معلمان است و گزینش و جذب نیروی انسانی تا حد امکان از میان متقاضیان بومی و محلی صورت می‌گیرد. همچنین ایجاد تحول و نوآوری در نظام تربیت معلم کشور و تغییر، اصلاح و ارتقای روش‌ها و برنامه‌های آموزشی و پژوهشی تربیت معلم، بر اساس مبانی اسلامی و آخرین تحولات علمی و بهره‌مندی از فناوری‌های نوین جهت تحقق اهداف تعلیم و تربیت اسلامی از جمله اهداف این دانشگاه ذکر شده است.

دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۴)، طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم (یا برنامه درسی ملی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران) را به تصویب دفتر برنامه ریزی آموزش عالی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری رساند. رویکردهای حاکم بر تدوین و بازنگری برنامه درسی تربیت معلم عبارتند از: شایستگی محوری، تربیت محوری، تلفیقی بودن، انعطاف پذیری، عمل گرایی. شایستگی‌های کلیدی که بر اساس آن درس‌ها تقسیم بندی شده‌اند عبارتند از: شایستگی معطوف به دانش موضوعی^۱ (دانش مربوط به موضوع درس و روش‌های علمی در یافتن راه حل‌ها برای موقعیت‌های ناشناخته)، شایستگی معطوف به دانش تربیتی^۲ (آشنایی با دانش تربیتی و فهم اصول و روش‌های کاربست آن در موقعیت‌های مختلف تربیتی)، شایستگی معطوف به عمل تربیتی موضوعی^۳ (ترکیب دانش موضوعی و دانش تربیتی در مسائل آموزشی و کاربردی)، شایستگی‌های معطوف به دانش عمومی (دانش دینی، زبان ملی، فرهنگی، سیاسی، زبان بین‌المللی) (سنگری و آخش، ۱۳۹۶).

با توجه به گستردگی مراکز تربیت معلم در ایران لازم است با تأسی از پژوهش‌های تطبیقی در نظام‌های تربیت معلم جهان، تحول اساسی در این زمینه ایجاد شود و نگرش‌های سنتی کنار گذاشته شوند یا اصلاحات جدی داشته باشند. بنابراین جهت دستیابی به وضعیت مطلوب، طرحی جامع مورد نیاز است که بتوان بر اساس آن همه بخش‌های آموزش و پرورش را مورد ملاحظه قرار داد و خط مشی‌های لازم را تعیین کرد. از آنجایی که اعمال

1 . Content Knowledge

2 . Pedagogical Knowledge

3 . Pedagogical Content Knowledge

تغییرات هنوز از شکل آرمانی برخوردار نیست، مطالعات جامع دربارهٔ تجربه‌های آموزشی کشورهای مختلف به ویژه کشورهای سودمندی است که از شرایط و امکانات بهتری نسبت به ما برخوردار هستند (رحمانی، ۱۳۹۲). در اهمیت و سودمندی مطالعات تطبیقی که در صدد تبیین وجوه تشابه و تفاوت میان نظام‌های تعلیم و تربیت کشورهای متفاوت و کسب تجربه از برنامه‌ها و فعالیت‌های موفق و ناموفق آنهاست، تردید نمی‌توان کرد (آقازاده، ۱۳۹۲). ورود به عصر نوین و لزوم هماهنگی نظام‌های آموزشی با تحولات آینده باعث شده است تا کشورهای جهان در برنامهٔ تربیت معلم کشورشان تغییراتی ایجاد کرده و کاستی‌های موجود را برطرف کنند. آنچنان که کلاوسن^۱ (۲۰۰۶)، کاپلان^۲ (۲۰۰۲)، لو^۳ (۲۰۱۳)، معتقدند که مراکز تربیت معلم از عهدهٔ تربیت معلمان دارای توانایی‌های علمی، انواع مهارت‌ها و آمادگی لازم برای تدریس و مدیریت کلاس و آگاهی نسبت به مواد درسی و اوضاع و احوال دانش‌آموزان، بر نمی‌آیند (سنگری و آخش، ۱۳۹۶). نگاهی به پژوهش‌های انجام شده در این زمینه نشان می‌دهد که توجه به برنامه‌های تربیت معلم از مهم‌ترین بحث‌هایی است که توجه صاحب نظران را به خود جلب کرده است. دانش و توانایی‌های تخصصی معلمان باید با تحولات جهانی هماهنگ باشد، بر این اساس، کشورهای جهان برنامه‌هایی را تدارک دیده‌اند که سبب تغییر و تحولاتی در برنامه‌های تربیت معلم کشورشان شده است.

هند یکی از بزرگترین سیستم‌های تربیت معلم را در جهان داراست. در کنار دانشگاه تربیت معلم و دانشکده‌های مربوط به آن، دولت و مؤسسات دولتی، دانشکده‌های خصوصی و دانشگاه آزاد، درگیر تربیت معلم هستند. استخدام معلمان، هم از طریق انتخاب آزاد در دانشگاه‌ها و هم از طریق آزمون تخصصی است که این آزمون ورودی در بعضی دانشگاه‌های هندوستان برگزار می‌شود. در این آزمون‌های ورودی، سنجش استعداد به عنوان یک معیار برای پذیرش در نظر گرفته نشده است. اگرچه اکثریت برنامه‌های تربیت معلم تقریباً یکسان هستند ولی هنوز استانداردهای آنها از طرف مؤسسات و دانشگاه‌های تربیت معلم ارائه می‌شود.

در هند، تربیت معلم نه تنها آموزش مدرسه را از طریق آماده نمودن افراد شایسته و حرفه‌ای بهبود می‌بخشد، بلکه به عنوان یک پل ارتباطی بین مدرسه و آموزش عالی ایفای نقش می‌کند. در بعضی از ایالت‌ها آماده سازی معلمان بیشتر است و در بعضی دیگر با

1. Claussen

2. Kaplan

3. Lew

کمبود شدید معلمان واجد شرایط روبه رو هستند که این امر سبب می‌گردد افراد ناکارآمد را به کار گمارند. گسترش آموزش جهانی، همگانی بودن آموزش ابتدایی، آموزش متوسطه حرفه‌ای، آموزش عالی تخصصی و به طور کلی کیفیت آموزش، چالش اصلی این کشور بوده است. شورای ملی تربیت معلم هند برای دستیابی به استانداردها و بهبود کیفیت نظام تربیت معلم تأسیس شد و معلمان هند، معلمی را از طریق برنامه‌های آموزش قبل از خدمت می‌آموختند. در طول دو دهه گذشته به برنامه‌های تربیت معلم انتقادهای شدیدی شده و نقاط ضعف آنها آشکار شده است. به دلیل وجود برنامه‌های درسی منسوخ و قدیمی تربیت معلم، به سختی می‌توان بین عملکرد معلمان آموزش دیده و آموزش ندیده تفاوتی قائل گردید. برنامه‌های تربیت معلم باید با یکدیگر ادغام شوند. ساختار برنامه درسی تربیت معلم باید از ساختار مبتنی بر اطلاعات، به ساختار مبتنی بر تجربه تغییر پیدا کند (کورا، ۲۰۱۳).

یکی از خصوصیات تربیت معلم در هند، کثرت داوطلبان ورود به مراکز تربیت معلم و استقبال از شغل معلمی است، لذا برای ورود به این مراکز، مسابقه ورودی در نظر گرفته شده است، بنابراین امکان استفاده از افراد مستعد جهت تحصیل در مراکز تربیت معلم افزایش یافته است (صافی، ۱۳۹۱). دولت مرکزی هند، شورای ملی تربیت معلم را به عنوان مرجع علمی برای تصدیق و تأیید مدارک معلمان منصوب کرده است. یکی از شرایط ضروری مشخص شده در این شورا آن است که فرد داوطلب معلمی مجبور است با شرکت در آزمون صلاحیت معلم که از سوی دولت مطابق با دستورالعمل NCTE انجام می‌گیرد، پذیرش و واجد شرایط گردد (گلکار و همکاران، ۱۳۹۵).

در هند به علت غیر متمرکز بودن نظام آموزشی و تفویض اختیار بیشتر به هر ایالت، یکسانی در برنامه‌های تربیت معلم وجود ندارد و برنامه‌ها به طور وسیع در اهداف، محتوا و فرایند از یک ایالت تا ایالت دیگر تغییر می‌کنند (آبهیان^۲، ۲۰۰۴: ۹۸). در این مورد دولت مرکزی به ویژه دولت‌های منطقه‌ای، مسئولیت برنامه‌ریزی در امور تحقیقاتی، آموزشی، فنی حرفه‌ای و آموزش عالی را بر عهده دارد. طبق قانون اساسی مسئولیت برنامه‌ریزی آموزشی با دولت مرکزی و اجرای آن با حکومت محلی است. امور مربوط به برنامه‌ریزی درسی، تالیف کتاب‌های درسی، ضمن خدمت و انجام طرح‌های تحقیقاتی مربوط به برنامه‌ها و کتاب‌های درسی، به عهده مؤسسات ملی تعلیم و تربیت و تحقیقات تربیتی هند است.

1. Kaur
2. Abhyan

سیاست ملی آموزش و پرورش^۱ (۱۹۸۶) هند بیان می‌کند که معلمان برای نوآوری باید آزادی عمل داشته باشند. این سیاست، روش‌های مناسب ارتباطی و فعالیت‌های مربوط به نیازها، توانایی‌ها و نگرانی‌های جامعه را ارائه می‌دهد و بیان می‌کند که تربیت معلم یک فرایند مداوم است و عناصر پیش از خدمت و ضمن خدمت دو عنصر تفکیک ناپذیر هستند. معلمان آینده به دروسی نیاز دارند که به آنها کمک کند تا چشم اندازی صحیح از زندگی، میراث فرهنگی، مسائل و آرمان‌های ملت مانند فرهنگ، شهروندی و تمدن را ارائه دهند، این سیاست همچنین به لزوم آموزش معلمان برای قرار گرفتن در مسیر زندگی آکادمیک و ارتباط نزدیک آنان با برنامه درسی، بر مسئولیت‌پذیری معلمان و ... تأکید دارد. (پاندی^۲، ۲۰۰۹).

برنامه‌های تربیت معلم به منظور آماده سازی معلمان و تطبیق دادن آن‌ها با نیازهای سیستم آموزشی است و نیز تبیین این امر که آموزش به معنی انتقال اطلاعات و بازآموزی کتب درسی است.

یکی از این برنامه‌ها برنامه تربیت معلم ودچیچی^۳ (۱۹۶۸) است که گاندی ویدیپت^۴ راه‌اندازی کرد. مدت زمان این برنامه یک سال است و در هر دوره ۵۰-۴۰ دانشجو معلم پذیرفته می‌شود. طبق فلسفه گاندین^۵ زندگی در محیط دانشگاه مبتنی بر اصول کمک به خود و خوداتکایی است. واحدهای درسی به عنوان موضوعات مستقل تدریس نمی‌شوند، اما این برنامه‌ها در فعالیت‌های طراحی شده خاص یا پروژه ۵ تا ۱۵ روزه اجرا می‌شوند. این پروژه‌ها ویژه مناطق روستایی هستند و در نتیجه، امکان تماس مستقیم با اجتماع فراهم می‌شود و دانشجومعلمان نیازهای اساسی جوامع را در بخش‌های مختلف جغرافیایی ارزیابی می‌کنند. ویژگی‌های اصیل این برنامه عبارتند از: یادگیری از طریق مشارکت در فعالیت‌ها، یادگیری هدایت نفس از طریق کار و بحث گروهی، تحلیل مستقل یک مسأله به وسیله دانشجومعلمان و تمرین یادگیری خود انگیزی مبتنی بر تجارب. دانشجومعلمان سه سال به مدت سه هفته در هر تابستان تحت آموزش و پرورش شبانه روزی قرار می‌گیرند تا بتوانند تجربیات دست اولی را از اجرای مهارت‌ها و مشکلات هر آزمایش به دست آورند، از طریق

1. NPE
2. Pandy
3. Vedchichi
4. Gandhi Vidyapeeth
5. Gandian

بحث گروهی با همسالان خود درگیر بحث‌های مشابه و مشکل زای دانش آموزان گردند و فرصت ارائه بازخورد به اجرای آنچه برای اصلاح برنامه درسی انجام می شود داشته باشند. در ادامه، به تعدادی از پژوهش های مختلف با محوریت مطالعه تطبیقی دوره های تربیت معلم اشاره می شود:

در پژوهشی که شاه محمدی و عضدالملکی (۱۳۹۶) به بررسی تطبیقی آموزش معلمان در کشورهای فرانسه، انگلیس، سوئد، استرالیا، چین، سنگاپور، هند، مالزی، کره جنوبی و ژاپن پرداختند نتیجه گرفتند که معلمان، کارگزار اصلی تعلیم و تربیت هستند و نظام آموزشی به دست آنها شکل گرفته و سامان می یابد. هر اندازه سطح دانش، توانایی، مهارت، تخصص و تعلق سازمانی معلمان بالاتر باشد، آن نظام موفق تر، پویاتر و مؤثرتر خواهد بود. همچنین نتایج نشان داد که هر کشور آموزش و ارتقای حرفه ای معلمان را در دو بخش نظام آموزش پیش از خدمت (دانشگاهی تربیت معلم) و ضمن خدمت برنامه ریزی می کند که هر یک از آن ها دارای اهداف، ویژگی ها و شیوه اجرای خاص خود می باشد.

در پژوهشی که جاویدی و رضایی (۱۳۹۶) به بررسی تطبیقی برنامه درسی تربیت معلم در ایران، آلمان و ژاپن پرداختند نتیجه گرفتند که برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای آلمان و ژاپن در نیل به اهداف، کیفیت فرایند یاددهی- یادگیری، محتوای برنامه درسی، اجرای دوره کارورزی، شیوه ارزشیابی و استفاده از فناوری اطلاعات نسبت به ایران از موفقیت بیشتری برخوردار بوده اند که از اصلی ترین دلایل این موفقیت، توجه به کیفیت در نظام برنامه درسی تربیت معلم در این کشورها است.

در پژوهشی که رستگاری و سالاری چینه (۱۳۹۶) در آن به بررسی تطبیقی کارورزی در دانشگاه فرهنگیان با برنامه آموزش بالینی دانشجومعلمان سایر کشورها پرداختند نتیجه گرفتند که در آموزش بالینی، علاوه بر اهداف آموزشی مطرح شده در دانشگاه فرهنگیان، بر اهدافی مانند تکامل مهارت استدلال بالینی دانشجومعلم، تقویت قضاوت بالینی و کمک به رشد و توسعه استدلال بالینی دانشجومعلم نیز تأکید می شود. با توجه به این که آموزش دانشجومعلمان در بسیاری از کشورهای جهان رویکردی بالینی دارد و با توجه به مطالعه پیشینه موضوع، بر توجه به مؤلفه های کلیدی این نوع آموزش در ایران برای کمک به رشد و توسعه حرفه ای دانشجومعلمان تأکید می شود.

در پژوهشی که عقیقی بخشایش (۱۳۹۶) در آن به بررسی تطبیقی برنامه های درسی تربیت معلم فنلاند و مقایسه آن با این برنامه ها در ایران پرداخت نتیجه گرفت که پیشرفت های

خوبی در سال های اخیر در تربیت معلم ایران صورت گرفته است و روش های جدید آموزشی مطابق با کشورهای دیگر در ایران هم انجام می شود و نحوه یاددهی - یادگیری از شیوه سنتی به سوی یادگیری مشارکتی در حال تغییر است. در حوزه اهداف و محتوا نیز تفاوت معناداری در جامعه آماری مشاهده می شود.

در پژوهشی که عمرانی و همکاران (۱۳۹۶) در آن به بررسی تطبیقی برنامه های ارتقای شایستگی حرفه ای معلمان و دانشجومعلمان در نظام تربیت معلم ایران، انگلستان و ژاپن پرداختند نتیجه گرفتند که در هر سه کشور برای گزینش دانشجومعلمان شرایط ویژه و ملاک های شایستگی را در نظر می گیرند که حاکی از اهمیت پذیرش و گزینش داوطلبان حرفه معلمی در هر سه کشور است. البته در کشور ژاپن و انگلستان حرفه معلمی از منزلت و موقعیت اجتماعی شایسته ای برخوردار است اما در ایران از آنجایی که معلمان از موقعیت اجتماعی و اقتصادی شایسته ای برخوردار نیستند، حرفه معلمی برای جوانان به ویژه جوانان مستعد و هوشمند جاذبه ندارد و باید دانست که بی توجهی به نقش و جایگاه معلم، آموزش و پرورش را از داشتن نیروی انسانی متخصص، متعهد و دلسوز محروم می سازد و در نتیجه، هدف های نظام آموزش و پرورش و انتظارات مردم از مدرسه برآورده نخواهد شد. همچنین نتایج نشان داده است که در هر سه کشور ایران، ژاپن و انگلستان بهبود بخشیدن به کیفیت تربیت معلم در سطح ملی هدف کلی تربیت معلم است و این کشورها بر برنامه های آموزش و پرورش معلمان متمرکز شده اند، با این تفاوت که در کشور انگلستان برای دستیابی به هدف کلی یعنی کیفیت بخشیدن به آموزش معلمان اقدام به تأسیس نهادهای استانداردسازی در این زمینه کرده اند که با مراکز تربیت معلم این کشور ارتباط دارند و ملاک های شایستگی معلمان را با توجه به فرهنگ و فلسفه ملی کشور انگلستان تدوین و اجرا می کنند، این در حالی است که در کشورهای ایران و ژاپن اهداف در قالب شایستگی ها و توانایی های کلی مطرح شده اند. همچنین اکثر برنامه های آموزشی که در هر سه کشور برای ارتقای شایستگی های حرفه ای معلمان به کار برده می شود، در قالب برنامه های آموزش ضمن خدمت ارائه می گردد.

تفاوت های بارزی در ماهیت و چگونگی ارتقای شایستگی های حرفه ای معلمان در ژاپن و انگلستان با ایران وجود دارد که از آن میان می توان به: تعیین استانداردها و نشان کیفیت معلمی در انگلستان، برنامه ریزی برای تحصیل در مقاطع تحصیلی دانشگاهی تا دکتری برای معلمان این کشور، استفاده گسترده از تکنولوژی آموزشی در آموزش ضمن خدمت معلمان

در ژاپن، کسب شایستگی‌های معلّمی متناسب با ساختار نظام آموزشی و ایجاد و گسترش پژوهش مشارکتی برای معلّمان و مبادله آنان به منظور ارتقای شایستگی‌های حرفه‌ای در ژاپن اشاره کرد، اما چنین برنامه‌هایی در ایران جایگاه چندان مناسبی ندارند.

در پژوهشی که جعفری و سلیمانی (۱۳۹۶) به بررسی تطبیقی نظام آموزش معلم در کشورهای ایران، انگلستان، ژاپن و آمریکا پرداختند نتیجه گرفتند که اختلاف اساسی کشور ایران در زمینه آموزش و تربیت معلّمان با کشورهای انگلستان، آمریکا و ژاپن در حوزه‌های آموزش پیش از خدمت و ضمن خدمت، کارورزی، حقوق و امکانات رفاهی معلّمان بوده است.

در پژوهشی که گلکار و همکاران (۱۳۹۵) به بررسی تطبیقی اهداف، فرایندها و شیوه‌های اعتبارسنجی تربیت معلم آمریکا، استرالیا و هندوستان پرداختند نتیجه گرفتند که باید از تجارب بین‌المللی برای اعتبارسنجی دانشگاه فرهنگیان و برنامه‌های آموزشی آن استفاده کرد که دستاورد آن مراکز تربیت معلم پویا و برخوردار از کیفیت آموزش و در نتیجه معلمانی بالنده و تحول آفرین خواهد بود.

در مطالعه تطبیقی که امراله و حکیم زاده (۱۳۹۳) پیرامون نظام ارزیابی کیفیت برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای کره جنوبی، انگلستان و ایران انجام دادند نتیجه گرفتند که بین نظام ارزیابی کیفیت برنامه درسی ایران و کشورهای انگلستان و کره جنوبی در حوزه‌های ارزیابی اهداف، محتوا و فرایند یاددهی و یادگیری برنامه درسی، تفاوت اساسی وجود دارد.

در مطالعه تطبیقی که حبیبی (۱۳۹۰) پیرامون ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای در کشورهای ژاپن، آلمان و ایران انجام داد نتیجه گرفت که می‌توان صلاحیت‌های پایه و اساسی را که لازمه ورود به حرفه معلّمی است به صورت مشترک و مشابه بین نظام‌های آموزشی کشورها در نظر گرفت.

در مطالعه تطبیقی دیگری که پیری (۱۳۸۸) پیرامون بررسی و شناسایی عوامل بازدارنده در اجرای روش‌های نوین تدریس تربیت بدنی در مقطع متوسطه و مقایسه آن با کشورهای انگلیس و ترکیه انجام داد نتیجه گرفت که می‌بایست در برنامه درسی تربیت بدنی، تمام فرایندها را به هم وصل کنند و نقش فعالی در طی آماده کردن برنامه آموزش تربیت بدنی به عهده گیرند. از سویی، عوامل بازدارنده در اجرای روش‌های نوین تدریس مربوط به معلم، دانش آموز، برنامه‌های آموزشی و امکانات عبارتند از: به کارگیری روش‌های جدید تدریس

در فرایند آموزشی درس تربیت بدنی، علاقه مندی دانش آموزان به کلاس درس تربیت بدنی، به کار نبردن روش های علمی و کمبود فضای آموزشی.

در مطالعه تطبیقی دیگری که فهیمی (۱۳۸۸) به بررسی برنامه درسی تربیت معلم ریاضی در ایران، ژاپن، سنگاپور، کره جنوبی و آمریکا انجام داده نتیجه گرفته است که متأسفانه کمبودهای اساسی در برنامه آماده سازی دبیران ریاضی در ایران وجود دارد که مسلماً رفع آنها در بهبود فرایند یاددهی - یادگیری تأثیر گذار است. برنامه درسی تربیت دبیر در کشور ما نمی تواند دانشجو معلمان ما را برای تدریس به روش جدید و مطابق با نظریه های نوین آموزشی آماده کند. ایران تأکید زیادی بر دانش محتوایی و دانش پداگوژیک عمومی دارد. دانش پداگوژیک ریاضی، یکی از مهم ترین شاخص ها در برنامه درسی تربیت دبیر و دوره های کارورزی، در ایران نسبت به دیگر کشورها کم رنگ تر است.

در مطالعه تطبیقی که ملایی نژاد و ذکاوتی (۱۳۸۷) پیرامون نظام برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران انجام دادند نتیجه گرفتند که برای کیفیت بخشیدن به نظام تربیت معلم و یادگیری مادام العمر، راهبردهایی مانند: تلفیق تئوری و عمل، توازن تئوری و عمل در برنامه درسی، تدوین استانداردهای تربیت معلم، تلفیق فاوا در برنامه درسی تربیت معلم، برقراری ارتباط مستمر میان نظام تربیت معلم پیش از خدمت با دانشگاه ها و مدارس، برقراری ارتباط میان آموزش های پیش از خدمت و ضمن خدمت و ایجاد هماهنگی میان نهادهای اداره کننده تربیت معلم در این کشورها در نظر گرفته شده است.

در مطالعه تطبیقی که یاداو^۱ (۲۰۱۱) پیرامون برنامه تربیت معلم پیش از خدمت بنگلادش، هندوستان، پاکستان و سریلانکا انجام داد نتیجه گرفت که معلمان از طریق برنامه های تربیت معلم پیش از خدمت، آمادگی لازم را کسب می کنند، اما این برنامه ها از لحاظ مدت زمانی، وزن های برنامه درسی، موضوعات برنامه درسی و کاربردشان در این چهار کشور متفاوتند.

در مطالعه تطبیقی که از سوی انجمن آسیا پاسیفیک (APEC) در سال ۱۹۹۹ در کشورهای فرانسه، آلمان، نیوزلند، هنگ کنگ، چین، ژاپن و کانادا پیرامون آموزش معلمان با توجه به اهداف، نحوه گزینش، محتوای برنامه تربیت معلم و آماده سازی معلمان انجام گرفت مشخص شد که آموزش معلمان از عناصر ضروری توسعه آموزش و پرورش است.

همین اساس در این کشورها طول دوره آموزش معلمان و طول دوره تمرین عملی (کارورزی) رو به افزایش است (کوب، ۱۹۹۹؛ به نقل از سنگری و آخش، ۱۳۹۶).

در پژوهش تطبیقی که آتسوشی یوشیما (۱۹۸۶) به نقل از مولایی نژاد و ذکاوتی، (۱۳۸۷) تحت عنوان سبک مورد انتظار در برنامه آموزش معلمان (قبل از خدمت)، اهداف، محتوا، روش و نوآوری در ژاپن انجام داد نتیجه گرفت که فقدان در دوره در زمینه ماهیت فرایند یاددهی-یادگیری استفاده بیش از حد از روش سنتی سخنرانی از مشکلات اساسی این دوره بود.

با مروری بر پیشینه تحقیق و ادبیات نظری حوزه تطبیق، این مسئله روشن می شود که پژوهشگران برای انجام پژوهش تطبیقی تنها معیارهایی را برمیگزینند که به آن ها احساس نیاز می کنند و یا در آن زمینه منابع و اطلاعات بیشتری دارند و یا علاقه مند به آن هستند. همچنین در حوزه تطبیقی تربیت معلم، بیشتر به سراغ کشورهای موفق در دنیا می روند و کشور خود را با آن کشور یا کشورها مقایسه می کنند که این مسأله نیز نشان می دهد شروط تطبیق دو یا چند کشور را لحاظ نمی کنند. از طرفی هر پژوهش تطبیقی باید قادر به شناسایی عوامل مؤثر بر تفاوت ها و شباهت های بین واحدهای مورد مقایسه و درک روابط بین این عوامل باشد (چابوت^۱ و الیوت^۲ به نقل از معدن دار، ۲۰۰۳).

به طور کلی بیشتر پژوهشگران فعال در این حوزه در بررسی های خود به این نتیجه رسیده اند که نیاز به بازنگری، اصلاح و بهبود در نظام تربیت معلم و برنامه های درسی آن شدیداً احساس می شود تا از این رهگذر معلمان توانمند، مسلط و دارای صلاحیت ها و شایستگی های عمومی و تخصصی به آموزش و پرورش کشور وارد شوند. بنابراین یکی از مسائل مهم نظام آموزشی پویا، برنامه ریزی برای آموزش و تربیت معلمان است، زیرا معلم با استفاده از مجموعه امکانات و توانایی های خود تلاش می کند تا با ایجاد فرصت هایی مناسب به سازماندهی فعالیت های یادگیری فراگیران پردازد و تغییرات مطلوب را در آنها ایجاد کند. سؤال اصلی این است که برای همگام شدن با تحولات موجود و مشکلات ناشی از برنامه درسی مراکز تربیت معلم و کیفیت بخشیدن به برنامه های این مراکز چه گام هایی باید برداشته شود؟ بنابراین، با توجه به آنچه ذکر شد مشکل یا موقعیت مسئله دار از نظر محقق در این پژوهش، ناکارآمدی آموزش های پیش از خدمت دانشجومعلمان در مراکز تربیت معلم است که نیاز به اصلاح و بازنگری دارند.

1. Chabbott

2. Elliot

نگاهی به پژوهش‌های انجام شده در سایر کشورها نشان می‌دهد که در سرتاسر جهان تلاش‌هایی جدی برای بهبود کیفیت مراکز تربیت معلم صورت گرفته و تغییرات زیادی در زمینه آماده سازی معلمان انجام شده است. بدیهی است که پایه گذاری نظام‌های آموزشی جدید و کارآمد نیاز به اندیشه‌های جدید و روش‌های نو دارد. یکی از شیوه‌های پژوهش در این زمینه، انجام مطالعات تطبیقی است. از اهداف مطالعات تطبیقی ارائه نمونه‌های نوآوری و تأمین 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، ۱۳۹۳)، لذا پژوهش حاضر با توجه به این که هند یکی از بزرگترین سیستم‌های تربیت معلم را در جهان دارد، به منظور بررسی تطبیقی عناصر برنامه درسی مراکز تربیت معلم هند و مقایسه آن با ایران و ارائه پیشنهادهای کاربردی برای بهبود بخشیدن به وضعیت 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 روش‌های فرایند یاددهی - یادگیری در برنامه درسی تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه وجود دارد؟
۷. دوره کارورزی (تمرین علمی) در برنامه درسی تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه چگونه است؟
۸. چه شباهت‌ها و تفاوت‌هایی در زمینه دوره کارورزی (تمرین علمی) در برنامه درسی تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه وجود دارد؟

۹. از چه روش‌هایی برای ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌جو معلمان در کشورهای مورد مطالعه استفاده می‌شود؟
۱۰. چه شباهت‌ها و تفاوت‌هایی در روش‌های ارزشیابی برنامه درسی تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه وجود دارد؟
۱۱. فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند یاددهی - یادگیری دانش‌جو معلمان 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؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر یک پژوهش پیمایشی تطبیقی (مقایسه‌ای) است و اطلاعات مورد نیاز آن برای پاسخگویی به پرسش‌ها از طریق اسناد و مدارک کتابخانه‌ای، گزارش‌های تحقیقی، دانشنامه و اساسنامه‌ها، جستجو در شبکه جهانی اینترنت و سایت‌های وزارت تحقیقات کشورهای مورد مطالعه گردآوری شده است. الگوی مورد استفاده در این زمینه الگوی بردی (Brady) است که چهار مرحله توصیف، تفسی، همجواری و مقایسه را در مطالعات تطبیقی مشخص می‌کند. بر اساس این الگو ابتدا اطلاعات مورد نیاز درباره کشورهای از منابع معتبر گردآوری، تفسیر و سپس طبقه بندی شده اند و در مرحله آخر، تفاوت‌ها و تشابهات مورد بررسی و مقایسه قرار گرفته‌اند. جامعه آماری پژوهش، کشورهای در حال توسعه و پیشرو در حوزه تربیت معلم است و محقق، برنامه درسی تربیت معلم هند را به عنوان نمونه مورد بررسی برای مقایسه و تطبیق با نظام تربیت معلم ایران برگزیده است. ملاک انتخاب هند این است که این کشور یکی از بزرگترین سیستم‌های تربیت معلم را در جهان دارد، همچنین در زمینه فعالیت‌های مربوط به بهسازی تربیت معلم بر اساس گزارش‌ها، اسناد و آمار بین‌المللی پیشرو است.

یافته‌های پژوهش

سوال اول: اهداف برنامه درسی مراکز تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه چیست؟

اهداف برنامه درسی در مراکز تربیت معلم هند عبارتند از:

کمک به دانش‌جو معلمان برای کسب دانش ضروری، نگرش‌ها و مهارت‌ها برای کیفیت

بخشیدن به شغل و ارتقای استانداردها است. از طرفی هدف ترویج برنامه‌های فردی، ایجاد فرصت‌های یادگیری برای انتخاب‌های فردی، علائق اجتماعی، فرهنگی، معنوی، و سلامت است. همچنین هدف این است که از طریق برنامه‌های تربیت معلم، دانشجومعلم‌ان شایستگی و صلاحیت‌های لازم را برای حرفه‌ای شدن کسب کنند و علایق وسیع و ارزش‌ها در آنان توسعه یابد (دیسای^۱، ۲۰۱۲). از اهداف اصلی برنامه‌ها می‌توان به تحقیق، نوآوری و یادگیری باز و از راه دور در تربیت معلم، آموزش معلمان در بهداشت و تربیت بدنی، ایجاد شایستگی لازم در ابعاد زمینه‌ای (بافتی)، مفهومی، محتوایی، رفتار متقابل، فعالیت‌های آموزشی، طراحی مواد یاددهی-یادگیری، ارزشیابی، مدیریت، کار با والدین، کار با انجمن‌ها و دیگر نمایندگی‌های مهمی اشاره کرد که سبب شایستگی معلمان هستند (راو^۲، ۲۰۰۷: ۹۸). دانشجو معلمان باید بتوانند کاوش و تجسم کنند و تحقیق و تفکر را درباره فراگیران و آموزش بیاموزند. مسائل آموزشی و معضلات اجتماعی را درک کرده و خود را به روز کنند. همچنین برای دیگر نقش‌های حرفه‌ای مرتبط با آموزش، مانند آموزش معلم، توسعه برنامه‌های درسی یا مشاوره آماده شوند. آنها باید بتوانند از انزوای فکری خارج شده و تجربیات و بینش‌ها را به اشتراک بگذارند و در این زمینه با معلمان و دانشگاهیان به فعالیت بپردازند و دانشجو معلمان را قادر سازد تا به اهداف اولویت بندی در آموزش و پرورش مانند جهانی سازی و انعطاف پذیری دست یابند.

اهداف برنامه‌های درسی در مراکز تربیت معلم ایران عبارتند از:

کمک به دانشجومعلم‌ان برای فراگیری دانش نظری و مهارت‌های عملی در جهت اشتغال به فعالیت‌های آموزشی و پرورشی در دوره‌های مختلف تحصیلی و همچنین ایجاد نگرش مثبت توأم با علاقه در آنان از اهداف برنامه‌های درسی مراکز تربیت معلم ایران است. از طرفی هدف این است که با رشد صلاحیت و شایستگی‌های مورد انتظار در دانشجومعلم‌ان، تحول و نوآوری در مراکز تربیت معلم کشور ایجاد شود و تغییر، اصلاح و ارتقای روش‌ها و برنامه‌های آموزشی و پژوهشی بر اساس مبانی اسلامی و آخرین تحولات علمی و بهره‌مندی از فناوری‌های جدید، برای تحقق اهداف تعلیم و تربیت اسلامی اجرا شود. همچنین بتوان به شناسایی راهبردهایی برای حل مسائل آموزشی موجود در فرایند تدریس پرداخت (موسی پور و احمدی، ۱۳۹۵).

1. Desai
2. Rao

جدول (۱) اهداف برنامه درسی مراکز تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه را نشان می‌دهد.

جدول (۱) اهداف برنامه درسی مراکز تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه

کشور	اهداف برنامه درسی مراکز تربیت معلم
هند	<p>۱. کسب دانش ضروری، نگرش و مهارت</p> <p>۲. کسب شایستگی و صلاحیت‌های لازم</p> <p>۳. ترویج برنامه‌های اجتماعی، فرهنگی، معنوی، و سلامت و درک مسائل و معضلات اجتماعی</p> <p>۴. توانایی کاوش، تحقیق و تفکر و پژوهش</p> <p>۵. آماده شدن برای دیگر نقش‌های حرفه‌ای مرتبط با آموزش</p> <p>۶. به اشتراک گذاشتن تجربیات و بینش‌ها</p> <p>۷. دست یافتن به اهداف اولویت بندی شده در آموزش مانند جهانی سازی و انعطاف پذیری</p> <p>۸. ساختن چشم اندازی صحیح از زندگی، میراث فرهنگی، مسائل و آرمان های ملت مانند فرهنگ بشر، شهروندی و تمدن</p>
ایران	<p>۱. کسب دانش نظری، نگرش و فرا گرفتن مهارت‌های عملی</p> <p>۲. ایجاد صلاحیت و شایستگی‌های مورد انتظار</p> <p>۳. آموزش برنامه‌های فرهنگی، اجتماعی و سلامت</p> <p>۳. ایجاد تحول و نوآوری و تغییر و اصلاح و ارتقای روش ها و برنامه‌های آموزشی و پژوهشی بر اساس مبانی اسلامی و آخرین تحولات علمی</p> <p>۴. بهره مندی از فناوری‌های جدید برای تحقق اهداف تعلیم و تربیت اسلامی</p> <p>۵. شناسایی راهبردهایی برای حل مسائل آموزشی</p>

سوال دوم: چه شباهت ها و تفاوت هایی در اهداف برنامه درسی تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه وجود دارد؟

الف) تشابهات:

آنچه به عنوان شباهت در بررسی اهداف برنامه درسی تربیت معلم این دو کشور مورد مطالعه وجود دارد، کیفیت بخشیدن به تربیت معلم و برنامه‌های آن جهت ارتقای دانش نظری و

عملی ضروری، ایجاد مهارت‌ها و نگرش‌های لازم برای تدریس اثر بخش و تقویت عملکرد شغلی دانشجومعلمان است، و این نشان دهنده تمرکز این دو کشور بر ایجاد صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان تربیت شده در مراکز تربیت معلم است. از طرفی هر دو کشور به دنبال ترویج برنامه‌های اجتماعی، فرهنگی، سلامت و همچنین آماده کردن دانشجومعلمان برای تحقیق و پژوهش و نوآوری هستند.

(ب) تفاوت‌ها

آنچه کشور ما را در زمینه اهداف برنامه درسی تربیت معلم از هند متمایز می‌کند، متمرکز نبودن برنامه‌های درسی تربیت معلم بر آماده سازی دانشجومعلمان در جهت نقش‌های حرفه‌ای دیگر و به اشتراک گذاشتن تجربیات و بینش‌ها، همچنین دست یافتن به اهدافی مانند جهانی سازی، انعطاف پذیری، توجه به میراث فرهنگی، تمدن و شهروندی است. البته مسئولان و صاحب نظران در ایران به دنبال شناسایی راهبردهایی برای حل مسائل آموزشی هستند.

سوال سوم: محتوای برنامه درسی مراکز تربیت معلم در کشورهای مورد مطالعه چیست؟

ابعاد چهارگانه محتوای برنامه درسی مراکز تربیت معلم هند

در سال ۲۰۰۹ چهارچوب اصلاح برنامه درسی تربیت معلم هند دستخوش تغییرات اساسی شد؛ مثلاً این نگره که آموزش شامل کشف واقعیت نیست بلکه شامل ساختن واقعیت است. دانش و شناخت ساخته می‌شوند و تأثیرات آنها احساس می‌گردند. این چهارچوب که توسط NCTE ارائه گردید سعی دارد که دروس تربیت معلم را با معرفت شناسی تغییر یافته هم راستا کند. محتوای برنامه درسی آن شامل:

الف) واحدهای آموزش پایه^۱: (۲۰٪) شامل: آموزش تاریخچه هند و دروسی با سه سرفصل: مطالعات یادگیرنده (دوران طفولیت، بچگی و نوجوانی و یادگیری)، مطالعات معاصر (معلم و یادگیرنده در جامعه، و جنسیت، مدرسه و جامعه) و مطالعات آموزش (اهداف آموزشی، دانش و ارزش‌ها، و توسعه خود و آرمان‌ها به عنوان یک معلم)

ب) واحدهای تخصصی، برنامه درسی و تعلیم و تربیت شامل: مطالعات برنامه درسی (۳۰٪) (دانش و برنامه ریزی، و ارتباط و مهارت زبانی)، و مطالعات تعلیم و تربیت

(علوم، مطالعات اجتماعی، ریاضیات، زبان‌ها)

ج) واحدهای تخصصی فوق العاده (۱۰٪) شامل: آموزش علوم/ علوم اجتماعی و گزینش. یکی از دروس آموزش بزرگسالان، آموزش غیر رسمی، آموزش اجتماعی، آموزش قبایل، آموزش کلاس چند پایه، جمعیت شناختی، آموزش استثنایی و تکنولوژی آموزشی است.

د) واحدهای کارورزی (۴۰٪) شامل: کار عملی، مشارکت در آموزش. کارورزی مدرسه که منجر به طراحی مجموعه گسترده‌ای از چشم اندازها، توانایی‌های حرفه‌ای، احساسات معلم و مهارت‌ها (چهار روز در هفته برای حداقل یک دوره ۱۲- ۲۰ هفته‌ای شامل یک هفته مشاهده کلاسی یک معلم منطقه، بازدید از مراکز آموزشی و یادگیری خلاقانه، و کلاس مبتنی بر طرح‌های پژوهشی) است (چارچوب برنامه درسی ملی برای تربیت معلم، ۲۰۰۹).

ابعاد چهارگانه برنامه درسی نظام تربیت معلم ایران

محتوای بیان شده در طراحی کلان برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۵) عبارت است از:

الف) تربیت تخصصی/ نظری (۱. دانش محتوایی ۲. دانش تربیت عام). منظور از دانش نظری در اینجا، دانش مدون تربیتی است که در قلمروهای فرعی گوناگون مانند فلسفه تعلیم و تربیت، سنجش و اندازه‌گیری، برنامه‌ریزی درسی، مشاوره، تکنولوژی آموزشی و ... سازمان یافته است.

ب) تربیت حرفه‌ای (۳. دانش محتوایی/ تربیتی توأم با کارورزی ۴. برنامه آغازین ورود به حرفه معلمی) (موسی پور و احمدی، ۱۳۹۵). درس‌های تخصصی (موضوعی): برنامه درسی دانشجویان تربیت معلم با برنامه درسی دانشجویانی که قصد ورود به این حرفه را ندارند در بعد تخصصی تفاوتی نخواهد داشت. درس‌های ناظر بر تربیت حرفه‌ای عام: این مؤلفه از برنامه درسی تربیت نیز کماکان بر انتقال دانش نظری به دانشجومعلم تأکید دارد و به همین دلیل مسئولیت آن بر عهده دانشگاه و دانشکده‌ها یا گروه‌های علوم تربیتی آنها است. دانش نظری مورد نظر در اینجا، دانش مدون تربیتی است که در قلمروهای فرعی گوناگون مانند فلسفه تعلیم و تربیت، سنجش و اندازه‌گیری، برنامه‌ریزی درسی، مشاوره،

تکنولوژی آموزشی و ... سازمان یافته است و متخصصان مربوطه در دانشکده‌ها یا گروه‌های علوم تربیتی به تدریس آن مشغول هستند. بعضاً می‌توان به استفاده از استادان متخصص در رشته‌های غیر علوم تربیتی، متناسب با نیازهای تربیت حرفه‌ای عام با ماهیت نظری آن اندیشید. طول این دوره را باید حداقل ۲ و حداکثر ۴ نیمسال در نظر گرفت.

منظور از تربیت، تربیت (تجربه) حرفه‌ای خاص یا معطوف به رشته تحصیلی (حوزه آموزشی) است در چارچوب آنچه شولمن دانش تربیتی محتوا یا دانش تربیتی محتوای آمیخته با فناوری نام گذاری کرد. نکته اساسی درباره این مرحله آن است که آموزش با محوریت مسائل متأثر از تجربه میدانی (مدرسه‌ای) دانشجو معلم سامان می‌یابد. در نتیجه، این مؤلفه از برنامه پیشنهادی به شکل ترکیبی یا پیوسته با مؤلفه مأنوس تمرین معلمی/ کارورزی که در برنامه‌های سنتی تربیت معلم نیز تعبیه شده است به اجرا گذاشته می‌شود. طول دوره تمرین معلمی آمیخته با آموزش‌های نظری معطوف به رشته، که بدون تردید مهم‌ترین بعد برنامه پیشنهادی است و بیشترین برد را در شکل‌گیری قابلیت‌های حرفه‌ای معلمان دارد، متناسب با افزایش امکانات مورد نیاز از ۱ تا ۲ سال است. برنامه ورود به حرفه معلمی بدین معنی است که تربیت حرفه‌ای باید در ورای آنچه در مرحله پیشین اتفاق می‌افتد و پس از آنکه دانشجو معلم موفق به دریافت گواهینامه صلاحیت معلمی می‌شود نیز به شکل سازمان یافته استمرار داشته باشد. لذا این مؤلفه از آموزش‌های پیش از خدمت به شکل طبیعی به آموزش‌های ضمن خدمت که آن هم در آموزش و پرورش سامان می‌یابد وصل می‌شود. غفلت از این مؤلفه که به دلیل ماهیت ضمن خدمتی قائل شدن برای آن از دستور کار تربیت معلم پیش از خدمت خارج می‌ماند، خسارت‌های زیادی را در شکل و فرسایش شغلی و خروج زود هنگام از حرفه معلمی به بار می‌آورد (مهر محمدی، ۱۳۹۲). جدول (۲) محتوای برنامه درسی مراکز تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه را نشان می‌دهد.

جدول (۲) محتوای برنامه درسی مراکز تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه

کشور	محتوای برنامه درسی مراکز تربیت معلم
هند	ابعاد چهارگانه محتوای برنامه درسی مراکز تربیت معلم هند عبارتند از: ۱. واحدهای پایه ۲. واحدهای تخصصی ۳. واحدهای تخصصی فوق العاده ۴. واحدهای کارورزی

ابعاد چهارگانه برنامه درسی نظام تربیت معلم ایران عبارتند از: الف) تربیت تخصصی/ نظری (۱). دانش محتوایی ۲. دانش تربیت عام ب) تربیت حرفه‌ای (۳). دانش محتوی/ تربیتی توأم با کارورزی ۴. برنامه آغازین ورود به حرفه معلمی	ایران
---	-------

سوال چهارم: چه شباهت‌ها و تفاوت‌هایی در محتوای برنامه درسی تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه وجود دارد؟

الف) تشابهات:

آنچه به عنوان شباهت در بررسی محتوای برنامه درسی نظام تربیت در کشورهای مورد مطالعه وجود دارد، بررسی برنامه درسی تربیت معلم برای دانشجو معلمان مقاطع کارشناسی در حوزه‌های دانش موضوعی، محتوای تربیتی و تخصصی برای بهبود مهارت‌های حرفه‌ای معلمان و آماده کردن آنها در جهت طراحی آموزش و روش‌های آموزش در برنامه درسی نظام تربیت معلم است.

هر دو کشور ضمن تأکید بر گذراندن واحدهای نظری و درک و فهم مطالب، بر این باورند که دانشجو معلمان باید بتوانند توانایی استفاده از مفاهیم نظری آموخته شده را در کلاس درس و در عمل داشته باشند. بنابراین، تأکید بر واحدهای کارورزی دارند.

ب) تفاوت‌ها

در هند محتوای برنامه درسی برای آموزش مداوم شامل مواردی چون: تعلیمات مدنی (یکپارچگی ملی، دموکراسی و ...)، فرهنگ (باورها، آداب و رسوم، گذشته هند، ارزش‌های هند، داستان، پدیده‌های ملی و ...)، سلامت و بهداشت (امکانات بهداشت و درمان، کمک‌های اولیه، بیماری‌ها، مادر و کودک و ...) و توسعه مهارت‌های حرفه‌ای (کشاورزی، دامپروری، صنعت و ...) است.

آنچه کشور ما را در زمینه محتوای برنامه درسی تربیت معلم از هند متمایز می‌کند، توجه نکردن برنامه درسی تربیت معلم ایران به حوزه مهارت‌های شهروندی است.

سوال پنجم: فرایند یاددهی- یادگیری در برنامه درسی مراکز تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه چگونه است؟

فرایند یاددهی- یادگیری در هند:

فرایند یاددهی- یادگیری در هند، دانشجو محور است و نقش استاد در یادگیری به عنوان تسهیل کننده به جای استاد مستبد است. فرایند یاددهی- یادگیری از طریق ارائه تجربیات جدید شامل پروژه‌های مبتنی بر یادگیری، توسعه مهارت‌های تفکر و کشف رویکردهای یادگیری صورت می‌گیرد. نیاز است که دانشجو معلمان در طی برنامه تربیت معلم مشارکت کنند و فقط به عنوان دریافت کنندگان محض نباشند، بلکه به عنوان یادگیرندگان به منظور تکامل برنامه درسی و روش‌های تبادل و فرایند‌های یاددهی و یادگیری آن باشند. برنامه‌های فرایندگرا باید به طور کاملاً مشارکتی با نیازهای روز سازگار باشند. بنابراین فعالیت‌های مشارکتی مانند بحث و مناظره، گردش علمی، فعالیت‌های اجتماعی، نمایشنامه عاطفی، برنامه آگاهی بهداشتی، نمایشگاه علوم و غیره به عنوان بخشی از برنامه‌های تربیت معلم سازماندهی شده‌اند (کور، ۲۰۱۳).

فرایند یاددهی- یادگیری در ایران:

در دوره کارشناسی مراکز تربیت معلم بیشتر دروس به صورت نظری/ عملی و کارگاهی و در دروس اختصاصی به صورت عملی و نظری تدوین شده‌اند. فرایند یاددهی- یادگیری، معلم محور و یکسویه است و معلمان بیشتر از روش سخنرانی در کلاس استفاده می‌کنند که همان روش تدریس سنتی است و صرفاً به انتقال اطلاعات می‌پردازد (مولایی نژاد و ذکاوتی، ۱۳۸۷). در بعضی از دروس، تدریس به شیوه کارگاهی اجرا می‌شود.

جدول (۳) فرایند یاددهی- یادگیری برنامه درسی مراکز تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه را نشان می‌دهد.

جدول (۳) فرایند یاددهی- یادگیری برنامه درسی مراکز تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه

کشور	فرایند یاددهی- یادگیری برنامه درسی مراکز تربیت معلم
هند	دانشجو محوری نقش استاد در یادگیری به عنوان تسهیل کننده ارائه تجربیات جدید شامل پروژه‌های مبتنی بر یادگیری، توسعه مهارت‌های تفکر و کشف مشارکت دانشجو معلمان در طی برنامه تربیت معلم سازماندهی فعالیت‌های بحث و مناظره، گردش علمی، فعالیت‌های اجتماعی، نمایشنامه عاطفی، برنامه آگاهی بهداشتی، نمایشگاه علوم و غیره به عنوان بخشی از برنامه‌های تربیت معلم

<p>معلم محور و یکسویه بودن استفاده از روش سخنرانی در کلاس استفاده از روش کارگاهی در بعضی از دروس</p>	<p>ایران</p>
--	--------------

سوال ششم: چه شباهت ها و تفاوت هایی در زمینه فرایند یاددهی- یادگیری برنامه درسی مراکز تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه وجود دارد؟

الف) تشابهات:

با توجه به تأکید ارتباط میان تئوری و عمل در برنامه های درسی و افزایش برنامه های عملی، در فرایندهای یاددهی- یادگیری از روش های کارگاهی در بعضی دروس کارشناسی استفاده می شود.

ب) تفاوت ها:

در هند فعالیت های مشارکتی مانند بحث و مناظره، گردش علمی، فعالیت های اجتماعی، نمایشنامه عاطفی، برنامه آگاهی بهداشتی، نمایشگاه علوم و غیره به عنوان بخشی از برنامه های تربیت معلم سازماندهی شده اند و برای ایجاد مهارت های درک و تفسیر پدیده ها و وقایع، فرایندهای آموزش باید با موقعیت های واقعی زندگی دانشجو معلمان در ارتباط باشند تا آنان بتوانند از طریق کاوشگری به مهارت ها دست یابند و در کلاس درس سعی در ارائه تجربیات جدیدی کنند که شامل پروژه های مبتنی بر یادگیری، توسعه مهارت های تفکر و کشف رویکردهای یادگیری است.

در ایران اغلب واحدها به صورت نظری است و تعداد واحدهای کارگاهی کمی وجود دارد. فرایند یاددهی یادگیری به صورت یکسویه و استفاده از شیوه تدریس سنتی است که فقط به انتقال اطلاعات می پردازد و بر معلم محوری استوار است.

سوال هفتم: روش های ارزشیابی برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای مورد مطالعه چگونه است؟

روش های ارزشیابی برنامه درسی در مراکز تربیت معلم هند

در هند ارزشیابی دانشجو معلمان در تربیت معلم بر اساس مباحث نظری و عملی و استفاده از آزمون های کتبی، شفاهی و تکالیف به عنوان ابزارهای ارزشیابی است. که به صورت

سالانه و ترمی انجام می‌شود. همچنین یکی از بهترین ابزارها برای ترویج خودآگاهی دانشجومعلم‌ان هند استفاده از سیستم خودارزیابی است. برای ارزیابی کارورزی نیز از مشاهده و نظارت در ارائه طرح درس در محیط واقعی کلاس درس استفاده می‌شود (شورای ملی تحقیقات تجربی و آموزش، ۲۰۰۹). همچنین عملکرد دانشجومعلم‌ان در دروس نظری به وسیله رفتار بیرونی و درونی آنها ارزیابی می‌شود. ارزیابی فعالیت‌های عملی مبتنی بر ساختار آزمون‌های روانی به عنوان تکالیف و پروژه‌ها محسوب می‌شوند. نقطه ضعف این روش‌های ارزشیابی، منسوخ بودن و سنتی بودن آنهاست و باید ارزشیابی مداوم و جامعی از عملکرد دانشجومعلم‌ان انجام گیرد (یاداو، ۲۰۱۱).

روش‌های ارزشیابی برنامه درسی در مراکز تربیت معلم ایران

ارزشیابی از دانشجو معلم‌ان دانشگاه فرهنگیان در برنامه تمرین معلمی دارای اهمیت است و استادان آن را از جنبه‌های گوناگون مورد سنجش قرار می‌دهند. ارزشیابی بر اساس سنجش مباحث نظری و کارهای عملی هم در طول ترم و هم در پایان دوره صورت می‌گیرد و بیشتر در سطح دانش و فهمیدن انجام می‌شود (مولایی نژاد و ذکاوتی، ۱۳۸۷). ارزشیابی در مراکز تربیت معلم ایران معمولاً در طول ۴ سال و از سوی استادان به صورت آزمون‌های کتبی و در پایان دوره با یک آزمون جامع به عمل می‌آید (سنگری و آخش، ۱۳۹۶).

جدول (۴) ارزشیابی برنامه درسی مراکز تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه را نشان می‌دهد.

جدول (۴) ارزشیابی برنامه درسی مراکز تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه

کشور	روش‌های ارزشیابی
هند	۱. استفاده از خود ارزیابی ۲. ارزیابی فعالیت‌های عملی از طریق تکالیف و پروژه و آزمون‌های روانی ۳. ارزشیابی دانشجومعلم‌ان بر اساس مباحث نظری و عملی ۴. ارزشیابی از عملکرد دانشجومعلم‌ان در دروس نظری به وسیله رفتار بیرونی و درونی آنها ۵. استفاده از مشاهده و نظارت در ارائه طرح درس در محیط واقعی کلاس برای ارزیابی از کارورزی

ایران	۱. ارزشیابی از مباحث نظری و کارهای عملی
	۲. ارزشیابی از کارورزی دانشجویان با استفاده از تمرین های عملی و کارورزی در دوره های تربیت معلم

سوال هشتم: چه شباهت ها و تفاوت هایی در زمینه ارزشیابی برنامه درسی نظام تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه وجود دارد؟

تشابهات:

در هر دو کشور ایران و هند ارزشیابی به عنوان یکی از عناصر مهم دستیابی به اهداف مورد نظر است. ارزشیابی، هم از مباحث نظری و هم از مباحث عملی انجام می گیرد و در کارورزی دانشجویان هر دو کشور دارای اهمیت است.

تفاوت ها

در هند، خودارزیابی به عنوان یکی از بهترین ابزارها برای ترویج خودآگاهی است که سبب بازخورد مثبت، تشخیص و کمک به دانشجویان برای فهم بهتر و شناخت اهداف بعدی در فرایند یادگیری می شود. این روش ارزشیابی سبب می شود که دانشجویان فرایند مشابه درباره کودکان در کلاس را تجربه کرده و یک محیط یادگیری کودک محور خلق کنند.

در ایران، ارزشیابی دانشجویان هم از مباحث نظری و هم از کارهای عملی و بیشتر در سطح دانش و فهمیدن انجام می شود. ارزشیابی از کارورزی دانشجویان را استادان با استفاده از تمرین های عملی و کارورزی در دوره های تربیت معلم انجام می دهند.

سوال نهم: دوره کارورزی (تمرین معلمی) در برنامه درسی کشورهای مورد مطالعه چگونه است؟

دوره کارورزی (تمرین معلمی) در برنامه درسی مراکز تربیت معلم هند

در مراکز تربیت معلم هند، برنامه های کارورزی به مدت ۱۲ تا ۲۰ هفته در طی ۴ سال طول می کشد و دانشجویان سعی در انتقال افکار خود به عمل و تفکر انتقادی در این فرایند دارند. سازماندهی برنامه کارورزی در همه مدارس چه دولتی و چه خصوصی صورت می گیرد. انواع کارورزی (تمرین تدریس) در تربیت معلم: الف) تمرین تدریس ۱: طول دوره ۵ هفته ب) تمرین تدریس ۲: طول دوره ۱۰ هفته (چارچوب برنامه درسی ملی برای تربیت معلم،

۲۰۰۹). دانشجومعلمان در کارورزی ۱ که ۵ هفته طول می‌کشد، آماده سازی منابع و وسایل مربوط به تدریس و کنترل دانش آموزان را در مشورت با معلم همیار می‌آموزند. همچنین مشاهده تدریس معلم همیار را در این مرحله ادامه می‌دهند. (ب) کارورزی ۲: این دوره ۱۰ هفته طول می‌کشد که در طول آن فرصت هایی به دانشجومعلمان داده می‌شود تا تدریس کرده و دانش آموزان را کنترل کنند. در این مرحله با کارآموزی تخصصی، دانشجومعلمان با فعالیت های مهم و متفاوت معلم در کلاس درس مانند برنامه ریزی، آموزش، کنترل و ارزیابی یادگیری دانش آموزان، دادن تمرین های مناسب و طرح فعالیت های مفید برای دانش آموزان مواجه می‌شوند (مرادی، ۱۳۸۹).

دوره کارورزی (تمرین معلمی) در برنامه درسی مراکز تربیت معلم ایران

دانشجویان دوره های تربیت معلم «تمرین معلمی» را طی دوره تحصیلی خود، با چهار کارورزی که هر کدام به میزان دو واحد است می‌گذرانند. هر دو واحد تمرین معلمی هشت ساعت در هفته ارائه می‌شود. انواع کارورزی در دانشگاه فرهنگیان عبارت است از:

الف) کارورزی ۱ (به میزان دو واحد): ماهیت عمل: همیاری/ دستیاری/ معلم یاری

ب) کارورزی ۲ (به میزان دو واحد): ماهیت عمل: معلم یاری/ مشارکت در تدریس

ج) کارورزی ۳ (به میزان دو واحد): ماهیت عمل: تدریس آزمایشی

د) کارورزی ۴ (به میزان دو واحد): ماهیت عمل: تدریس مستقل (موسی پور و احمدی، ۱۳۹۵).

دانشجو معلمان، جمعاً در طول ۴ سال، ۸ واحد کارورزی را باید بگذرانند (سنگری و آخش، ۱۳۹۶).

جدول (۵) کارورزی (تمرین معلمی) برنامه درسی مراکز تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه را نشان می‌دهد.

جدول (۵) کارورزی (تمرین معلمی) برنامه درسی مراکز تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه

کشور	دوره کارورزی
هند	۱. برنامه های کارورزی به مدت ۱۲ تا ۲۰ هفته در طی ۴ سال ۲. سازماندهی برنامه کارورزی هم در مدارس دولتی و هم در مدارس خصوصی

<p>۳. انواع کارورزی: الف) تمرین تدریس ۱: طول دوره ۵ هفته ب) تمرین تدریس ۲: طول دوره ۱۰ هفته</p>	
<p>۱. کارورزی ۱: ماهیت عمل: همیاری/ دستیاری/ معلم یاری ۲. کارورزی ۲: ماهیت عمل: معلم یاری/ مشارکت در تدریس ۳. کارورزی ۳: ماهیت عمل: تدریس آزمایشی ۴. کارورزی ۴: ماهیت عمل: تدریس مستقل</p>	<p>ایران</p>

سوال دهم: چه تشابهات و تفاوت‌هایی در زمینه برگزاری دوره کارورزی (تمرین معلمی) در کشورهای مورد مطالعه وجود دارد؟

تشابهات:

هر دو کشور مورد مطالعه، واحدهایی را به عنوان کارورزی (تمرین معلمی) به منظور حضور دانشجویان در کلاس درس و مدرسه و برای رو در رو شدن با موقعیت‌های واقعی مدرسه و کلاس درس در نظر گرفته‌اند و آن را یکی از ضروری‌ترین برنامه‌های تربیت معلم می‌دانند. آنها برنامه‌های خود را بر اساس این دوره‌ها طراحی کرده و درصدد افزایش طول مدت آن هستند.

تفاوت‌ها:

در هند، کارورزی در تمام مدارس چه دولتی و چه خصوصی اجرا می‌شود و دروسی مانند مطالعات اجتماعی، تربیت بدنی، زبان‌ها و ریاضیات برای برنامه‌های کارورزی در نظر گرفته شده است.

در ایران، کارورزی فقط در مدارس دولتی و مدارس شهرهایی که دانشگاه فرهنگیان در آنجا قرار دارد برگزار می‌گردد و دانشجویان به کلاس‌های درس مناطق روستایی و غیر دولتی دسترسی ندارند.

سوال یازدهم: فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند یاددهی- یادگیری دانشجومعلمان کشورهای ایران و هند از چه جایگاهی برخوردار است؟

نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند یاددهی- یادگیری مراکز تربیت معلم هند

در هند، برنامه‌های مربوط به فناوری اطلاعات برای توسعه حرفه‌ای معلمان، قبل از خدمت و ضمن خدمت ارائه می‌شود. در آموزش پیش از خدمت، دانشجو معلمان باید آموزش‌های لازم را در رابطه با کامپیوتر به عنوان واحدهای درسی بگذرانند. در آموزش ضمن خدمت، دوره‌های آموزشی معلمان عبارت است از: الف) ۲۰ روز آموزش ضمن خدمت برای تمام معلمان در هر سال ب) ۶۰ روز کلاس و دوره بازآموزی برای معلمان که قبلاً استخدام شده‌اند و دوره را نگذرانده‌اند. ج) ۶۰ روز آشنا سازی برای افرادی که تازه دوره را گذرانده‌اند. (شورای ملی تحقیقات تجربی و آموزش، ۲۰۰۹).

نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند یاددهی- یادگیری مراکز تربیت معلم ایران

دانشجویان کلیه رشته‌ها جمعاً باید سه واحد فناوری اطلاعات را به صورت تک واحدی در ترم‌های جداگانه بگذرانند و هر سه واحد نیز به صورت کارگاهی پیش بینی شده و از واحدهای تربیتی موضوعی اند (موسی پور و احمدی، ۱۳۹۵).

جدول (۶) نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند یاددهی- یادگیری مراکز تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه را نشان می‌دهد.

جدول (۶) نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند یاددهی- یادگیری مراکز تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه

کشور	فناوری اطلاعات و ارتباطات
هند	<p>۱. آموزش پیش از خدمت: دانشجو معلمان باید آموزش‌های لازم را در رابطه با کامپیوتر به عنوان واحدهای درسی بگذرانند.</p> <p>۲. آموزش ضمن خدمت معلمان: دوره‌های آموزشی معلمان شامل:</p> <p>- ۲۰ روز آموزش ضمن خدمت برای تمام معلمان در هر سال</p> <p>- ۶۰ روز کلاس و دوره بازآموزی برای معلمان که قبلاً استخدام شده‌اند و دوره را نگذرانند</p> <p>- ۶۰ روز آشنا سازی برای افرادی که تازه دوره را گذرانده‌اند</p>
ایران	<p>وجود سه تک واحد ۱، ۲، ۳ به نام فناوری اطلاعات به صورت کارگاهی</p>

سوال دوازدهم: چه تشابهات و تفاوت‌هایی در زمینه به کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه درسی تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه وجود دارد؟

تشابهات:

هر دو کشور مورد مطالعه، واحدهایی را در زمینه بهره‌گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه درسی نظام تربیت معلم خود به عنوان واحدهای پیش از خدمت تدارک دیده‌اند.

تفاوت‌ها:

در هند، برای توسعه حرفه‌ای معلمان، قبل از خدمت و ضمن خدمت برنامه‌های مربوط به فناوری اطلاعات ارائه می‌شود. در تجدید نظر سال ۲۰۰۹، لابراتوار زبان تأسیس شد و میزان یادگیری فناوری از ۴۰ درصد به ۷۵ درصد افزایش یافت.

در ایران، اهداف برنامه‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات، در دوره‌های پیش از خدمت مورد توجه قرار می‌گیرد.

بحث و نتیجه

با توجه به تحلیل و مقایسه وضعیت برنامه‌های درسی نظام تربیت معلم دو کشور ایران و هند و بررسی تفاوت‌ها و شباهت‌ها می‌توان چنین نتیجه گرفت که این کشورها در مواردی مانند کسب دانش، نگرش، مهارت‌های عملی، ایجاد شایستگی و صلاحیت‌های اجتماعی، فرهنگی، سلامت و پژوهش و نوآوری به هم شباهت دارند، ولی کشور هند به انتخاب‌ها و تفاوت‌های فردی توجه بیشتری دارد. بنابراین به نظر می‌رسد که باید در برنامه درسی تربیت معلم ایران، سیاست‌های حاکم بر تعیین اهداف، دارای تنوع کافی باشد تا بتواند هدف‌هایی از جمله توجه به جهانی سازی، توجه به میراث فرهنگی، تمدن و شهروندی را در دانشجو معلمان ایجاد کند. از طرفی توجه به آموزش‌های عملی از مهم‌ترین نکات در تدوین اهداف است که بایستی منجر به افزایش کارایی نظام تربیت معلم و آماده سازی معلمان برای آموزش و پرورش شود. چنین نظام تربیتی، معلمانی را تربیت می‌کند که از نظر علمی و تخصصی از وضعیت برتری برخوردار باشند.

این دو کشور، در بعد مربوط به دانش موضوعی، محتوای تربیتی و تخصصی به یکدیگر شباهت دارند و دانشجویان مراکز تربیت معلم آنها علاوه بر کسب دانش مورد نیاز، با

فنون معلمی، شیوه‌های تدریس، روانشناسی تربیتی، طراحی آموزشی، مدیریت کلاس و برنامه ریزی درسی آشنا می‌شوند. از بین دروس تخصصی هم دانشجو معلمان با توجه به رشته‌ای که در آن تحصیل می‌کنند دروس مربوط را آموزش می‌بینند. از طرفی در ایران، محتوای برنامه درسی تربیت معلم، متمرکز، انعطاف‌ناپذیر، بی‌توجه به تفاوت‌های فردی و فرهنگی و مقاوم در برابر مشارکت دانشجومعلم‌ان در طراحی و اجرای برنامه درسی است. این برنامه درسی سبب شده است تا توجهی به توسعه مهارت‌های شناختی، تقویت تفکر و فهم نقادانه پدیده‌ها نشود. باید بین مراکز تربیت معلم و دفتر تألیف کتب درسی مراکز تربیت معلم، بیش از پیش ارتباط و تعاملات قوی در جهت تدوین کتب درسی متناسب با نیازهای معلمان برقرار شود تا ضمن جبران شدن خلاهای موجود در برنامه درسی، ارائه این گونه محتوا منجر به افزایش کارایی نظام تربیت معلم و ارائه محصولات و معلمان توانمند به آموزش و پرورش شود.

در بعد فرایند یاددهی- یادگیری باید گفت همان گونه که اشاره شد یاددهی- یادگیری در تربیت معلم هند مبتنی بر برنامه‌های فرایندگراست که به طور کاملاً مشارکتی با نیازهای روز سازگار است. بنابراین، این فرایندها بر فعالیت‌های مشارکتی مانند بحث و مناظره، گردش علمی، فعالیت‌های اجتماعی، نمایشنامه عاطفی، برنامه آگاهی بهداشتی، نمایشگاه علوم و غیره به عنوان بخشی از برنامه‌های تربیت معلم سازماندهی شده‌اند. پیداست که با به کار بردن چنین ساز و کاری در برنامه درسی تربیت معلم، صلاحیت‌های حرفه‌ای در دانشجومعلم‌ان نهادینه می‌شود. نظام تربیت معلم ایران از چنین فرایندهایی برخوردار نیست و آنچه در متن برنامه درسی تربیت معلم پیش بینی شده است، نشان می‌دهد که بیشتر واحدها به صورت نظری ارائه می‌شوند و هنوز فرایند یاددهی- یادگیری، یکسویه و معلم محور است و معلمان بیشتر از روش سخنرانی در کلاس درس استفاده می‌کنند. متأسفانه با وجود تأکیدات زیاد برای به کار بردن روش‌های تدریس پیشرفته و گروهی، استفاده از نیروی متخصص و سایر اصول حاکم بر آموزش مثل تناسب و فعال بودن یادگیرنده در برنامه ریزی‌ها، موفقیتی در این زمینه‌ها به علت عدم ضمانت‌های مالی و اجرایی به دست نیامده است و عملاً در کلاس‌های آموزشی شاهد استفاده از روش‌های قدیمی تدریس و انفعالی بارآوردن شرکت کنندگان در دوره‌های تربیت معلم هستیم. بنابراین، فرایندهای آموزش باید با موقعیت‌های واقعی زندگی دانشجومعلم‌ان در ارتباط باشد تا آنها بتوانند از طریق کاوشگری به مهارت‌ها دست یابند. آنچه در کلاس درس ضرورت دارد تلاش برای

ارائه تجربیات جدید مانند پروژه‌های مبتنی بر یادگیری، توسعه مهارت‌های تفکر و کشف رویکردهای یادگیری است.

در بعد اهمیت ارزشیابی و اطمینان از صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان که از مهمترین مباحث کشورهاست، هند توجه ویژه‌ای به خود ارزیابی دانشجومعلمان دارد و هدف آن افزایش کیفیت برنامه‌های تربیت معلم است که از اهمیت ویژه‌ای هم برخوردار است. نظام تربیت معلم ایران از چنین ساز و کارهایی برخوردار نیست و ارزشیابی از آموخته‌های دانشجومعلمان در نظام تربیت معلم، به شکل سنتی و با تأکید بر سطح دانش و فهمیدن انجام می‌شود. به نظر می‌رسد که در بعد ارزشیابی باید به سطوح بالای یادگیری توجه ویژه‌ای شود، زیرا این روش ارزشیابی سبب می‌شود که دانشجومعلمان یک فرایند مشابه درباره کودکان در کلاس را تجربه کرده، یک محیط یادگیری کودک محور را خلق کنند.

در حوزه مربوط به آماده سازی دانشجویان در مراکز تربیت معلم، توجه به درس کارورزی از شباهت‌های نظام تعلیم و تربیت دوکشور ایران و هند است، با این تفاوت که در تربیت معلم ایران به کارورزی نسبت به سایر واحدهای درسی زمان کمتری اختصاص داده شده است و درس‌های ارائه شده در این دوره از تنوع زیادی برخوردار است. ولی با توجه به این که میزان ساعات کارورزی در تربیت معلم هند بیش از مراکز تربیت معلم ایران است و تأکید بر حضور دانشجویان در کلاس درس و مدرسه، برای رو به رو شدن آنان با موقعیت‌های واقعی در مدرسه‌های دولتی یا غیردولتی است، لذا می‌توان گفت: در توسعه شایستگی‌های دانشجومعلمان، حضور و عمل و باز اندیشی بر عمل توسط دانشجومعلمان در کلاس درس، تعامل مدرسه و دانشگاه، حمایت استاد کارورزی و معلم راهنما، اهداف مشترک و هماهنگ مدرسه و دانشگاه، مسأله‌یابی، سمینار، کارگاه و پژوهش، روایتی مؤثر است و این امر فقط از طریق افزایش طول دوره کارورزی انجام می‌گیرد. بنابراین ضرورت دارد در نظام تربیت معلم ایران، واحدهایی را به عنوان کارورزی برای حضور دانشجومعلمان در کلاس درس و مدرسه دولتی و خصوصی، مدارس داخل شهر و مدارس حاشیه در نظر بگیرند و آن را یکی از ضروری‌ترین برنامه‌های تربیت معلم بدانند و در صدد افزایش طول این دوره باشند. همچنین به منظور اجرای مؤثر این دوره‌ها باید میان مدارس و دانشگاه‌ها ارتباط نزدیکتری برقرار شود و معلمان راهنما از مجرب‌ترین معلمان مدارس انتخاب شوند و به وظایف خود آگاهی کافی داشته باشند.

در حوزه فناوری اطلاعات و ارتباطات، تشابهات زیادی در آموزش پیش از خدمت

تربیت معلم این دو کشور وجود دارد. هر چند موضوع بهره‌گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات در کشورها از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، اما این موضوع درسی هنوز به صورت منسجم در برنامه‌ی درسی تربیت معلم کشورمان ارائه نشده است. به منظور بهره‌مندی از تمامی مزایا و دستاوردهای فناوری اطلاعات و ارتباطات و عرصه‌های آموزشی، لازم است که معلمان پیش از خدمت و ضمن خدمت دارای مهارت‌ها و توانایی‌های اساسی در بهره‌گیری از ابزارهای جدید یادگیری باشند و میزان این واحد درسی در نظام تربیت معلم باید افزایش یابد.

پیشنهادات و راهکارها

– ضرورت بازنگری در اهداف تربیت معلم: کیفیت بخشی به برنامه‌ی درسی تربیت معلم باید به عنوان هدف اصلی مد نظر قرار گیرد. موضوع کیفیت بخشی در برنامه‌های درسی تربیت معلم، ترکیبی از ارتقای دانش تعلیم و تربیت، دانش محتوایی موضوعی، مهارت‌ها و نگرش‌های لازم، مهارت‌های مؤثر ارتباطی، داشتن تعهدات اخلاقی و توانایی یادگیری مادام‌العمر، تدوین صلاحیت حرفه‌ای، ایجاد علاقه در دانشجومعلم‌ان و توجه به علایق اجتماعی و فرهنگی، معنوی و سلامت آنان است که باید در برنامه‌های تربیت معلم مد نظر قرار گیرد. همچنین پیشنهاد می‌شود که اهداف، در قالب صلاحیت‌ها و استانداردهای روشن بیان شوند.

– ضرورت بازنگری در محتوا: به نظر می‌آید اگر برنامه‌ی تربیت معلم از انعطاف‌پذیری برخوردار باشد جذاب‌تر و شوق برانگیزتر است. بدین صورت که پس از گذراندن دروس عمومی با تأکید بر دروس تربیتی، موجبات کلاس داری و آمادگی برای تدریس را فراهم بیاورد، همین‌طور در مواد تخصصی برای داوطلبان، فرصت و مجال انتخاب دروس پیش‌بینی شود و صلاحیت هر دانشجومعلم برای اشتغال و تدریس، زمانی تأیید شود که حد نصاب لازم تخصص برای کار آموزشی را با گذراندن مباحث درسی کسب کند. این امر می‌تواند سبب جذابیت بیشتر و فعالیت در شغل معلمی شود و دانشجومعلم‌ان می‌توانند با گذراندن دروس نظری، تربیتی و عملی جدید، موفق به اخذ گواهینامه‌های تکمیلی شوند. محتوای دروس تربیت معلم باید شامل بهترین تجارب معتبر و در ارتباط با دانش‌آموزان با نیازهای ویژه باشد.

– ضرورت تمرکز زدایی در محتوا: استادان تربیت معلم و دانشجومعلم‌ان هر استان باید

در انتخاب محتوا آزادی و مشارکت کامل داشته باشند که هر آنچه را مناسب اجرای برنامه جدید تربیت معلم می دانند انتخاب کنند.

– ضرورت ارتباط بین مراکز تربیت معلم با دفتر تألیف کتب: بین مراکز تربیت معلم و دفتر تألیف کتب درسی این مراکز و دانشگاه‌ها باید بیش از پیش ارتباط و تعاملات قوی در جهت تدوین کتب درسی متناسب با نیازهای معلمان برقرار باشد تا خلاهای موجود در برنامه درسی رفع شود و دانشجومعلم‌ان را با توجه به مسائل جوامع کنونی به روز نگهدارد.

– ضرورت توجه به حضور مدرسان: مدرسان مراکز تربیت معلم باید در موضوعات مورد تدریس، کاملاً تسلط داشته باشند و از تجربه‌های آموزشی که دائماً در بررسی‌ها و تحقیقات خود کسب می‌کنند، بهره ببرند. همچنین امکانات برای انجام تحقیقات علوم تربیتی و نتایج آخرین پژوهش‌های کشورهای مختلف در این زمینه در دسترس آنان قرار گیرد.

– ضرورت بازنگری فرایندهای یاددهی-یادگیری: مدرسین تربیت معلم باید با دوری‌گزیدن از روش‌های سنتی و معلم محور، از فرایندهای یاددهی-یادگیری که چند بعدی و چند حسی است و شامل روش سخنرانی، ایفای نقش، فعالیت‌های گروهی و مشارکتی و شبیه‌سازی‌اند، استفاده کنند، همین‌طور دانشجومعلم‌ان را با روش‌های تدریس فعال در آموزش نظیر روش‌های کارگاهی، سمینارها، اجرای پروژه‌های فردی و گروهی، سفرهای اکتشافی و میزگرد آشنا کنند. در این زمینه، برای واحد درسی روش تدریس، باید از مجرب‌ترین استادانی که آشنایی کامل با جدیدترین روش‌ها را دارند کمک گرفت.

– ضرورت کیفیت بخشی به کارورزی: با توجه به اهمیت و ضرورت دوره کارورزی (تمرین معلمی) مدت این دوره‌ها باید افزایش یابد تا دانشجومعلم‌ان در کلاس‌های درس واقعی حضور یابند و تدریس کنند. باید ارتباط نزدیکتری بین مدارس، مراکز تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان برقرار شود و معلمان راهنما از بین مجرب‌ترین استادان دانشگاه انتخاب شوند و به وظایف خود آگاهی کامل داشته باشند.

– ضرورت تغییر در ارزشیابی عملکرد دانشجومعلم‌ان: پیشنهاد می‌شود که ارزشیابی از عملکرد دانشجومعلم‌ان، پیوسته در طول دوره و در تمام جنبه‌ها بر اساس سنجش دانش نظری و فعالیت‌های عملی انجام شود.

- با توجه به اهمیت موضوع تربیت معلم و تحول ایجاد شده در این زمینه، بهره‌گیری صحیح از تجربیات موفق کشورهای دیگر، رسیدن به اهداف متعالی را آسان می‌کند.

- مراکز تربیت معلم باید به فناوری اطلاعات و ارتباطات تجهیز شوند و واحدهای کارگاهی مربوط به این فناوری‌ها در برنامه‌ی درسی دانشجومعلم‌ان افزایش یابد. بنابراین، دروس نظری باید با فناوری اطلاعات و ارتباطات تلفیق یابد تا دانشجومعلم‌ان مهارت‌های لازم را کسب کنند.

- ضرورت توجه به دوره‌های پیش از خدمت و ضمن خدمت: دانشجومعلم‌ان باید به برنامه‌های پیش از خدمت و ضمن خدمت با کیفیت بالا دسترسی داشته باشند و همچنین بعد از فارغ التحصیلی، جلسات مستمر و متناوبی تشکیل شود تا معلمان فرصت تبادل تجربیات را با یکدیگر داشته باشند. برنامه‌های درسی تربیت معلم باید به نحوی طراحی شوند که فراگیران، کلاس درس را مکانی برای نوآوری و خلاقیت در نظر بگیرند و با حذف فاصله‌ی میان فکر و عمل، الگویی فعال برای دانش آموزانشان باشند.

منابع

- آقازاده، احمد (۱۳۹۳)، آموزش و پرورش تطبیقی. انتشارات سمت
- اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، سرفصل دروس برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته رشته آموزش ابتدایی، بازنگری مجدد، (۱۳۹۵)
- اعزازی، مه‌ری و نوریان، محمد (۱۳۹۶)، بررسی مدل کوبو و فوسوم در مطالعات تطبیقی نظام تربیت معلم در ایران، اولین کنفرانس بین‌المللی آموزش و پرورش تطبیقی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد ۳۳۹-۳۵۳
- امراه، امیر، و حکیم زاده، رضوان (۱۳۹۳). بررسی تطبیقی نظام ارزیابی کیفیت برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای کره جنوبی، انگلستان و ایران، دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۷ تا ۲۵
- پیری، محسن (۱۳۸۸). بررسی و شناسایی عوامل بازدارنده در اجرای روش‌های نوین تدریس تربیت بدنی مقطع متوسطه و مقایسه آن با کشورهای منتخب بر اساس مدل بردی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور تهران
- جاویدی، کرامت‌اله و رضایی، محمد جواد (۱۳۹۶)، بررسی تطبیقی برنامه درسی تربیت معلم در ایران، آلمان و ژاپن، اولین کنفرانس بین‌المللی آموزش و پرورش تطبیقی، دانشگاه

لرستان، خرم آباد ۱۰۰۴ - ۱۰۲۳.

جعفری، زهرا و سلیمانی، بهاره (۱۳۹۶)، بررسی تطبیقی نظام آموزش معلم در کشورهای ایران، انگلستان، ژاپن و آمریکا، اولین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی، دانشگاه لرستان، خرم آباد ۱۰۳۷ - ۱۰۶۶.

حبیبی، کامل (۱۳۹۰)، بررسی تطبیقی ارتقاء صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در کشورهای ژاپن، آلمان و ایران، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی
رحمانی، نیره (۱۳۹۲)، توانمند سازی معلمان با تأکید بر آموزه‌های اسلامی، تهران، دانشگاه امام صادق (ع)

رستگاری، نرجس و سالاری چینه، پروین (۱۳۹۶)، بررسی تطبیقی کارورزی در دانشگاه فرهنگیان با برنامه آموزش بالینی دانشجو معلمان سایر کشورها، اولین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی، دانشگاه لرستان، خرم آباد ۱۹۹۸ - ۲۰۲۷.

رستگاری، نرجس و موسی‌پور، نعمت اله. ارتقاء مهارت حرفه‌ای دانشجویان مراکز تربیت معلم با تأکید بر تربیت هنری در قالب برنامه درسی پنهان (۱۳۹۴)، فصلنامه تربیت معلم فکور، سال اول، شماره ۱، ۷۸ - ۶۷.

رؤوف، علی (۱۳۷۹)، جنبش جهانی تربیت معلم، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش سلیمانی، فرشاد (۱۳۹۳). بررسی تطبیقی نظام تربیت معلم در ایران، انگلستان و ژاپن (مطالعه موردی: برنامه درسی)، پایان نامه ارشد، دانشگاه آزاد واحد ملایر

سنگری، محمود و آخش، سلمان (۱۳۹۶). بررسی تطبیقی نحوه جذب و آماده سازی دانشجو در مراکز تربیت معلم کشورهای ژاپن، استرالیا و ایران، نامه آموزش عالی، دوره جدید، سال دهم، شماره سی و هفتم ۷ - ۳۲

شاه محمدی، نیره و عضدالملکی، سودابه (۱۳۹۶)، بررسی آموزش معلمان در کشورهای: فرانسه، انگلیس، سوئد، استرالیا، چین، سنگاپور، هند، مالزی، کره جنوبی و ژاپن، اولین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی، دانشگاه لرستان، خرم آباد ۲۵۲۸ - ۲۵۸۱

صادقی، علیرضا و نجفی، حسن. (۱۳۹۶). تدوین راهبردهای برنامه درسی چند فرهنگی تربیت معلم ایران بر اساس تجارب کشورهای استرالیا، کانادا، مالزی و هندوستان. دانشگاه فرهنگیان، پژوهش در تربیت معلم. سال اول، شماره ۱.

صافی، احمد (۱۳۹۱). تربیت معلم در ایران، ژاپن، مالزی، آلمان، انگلستان، هند و پاکستان، نشر ویرایش

صافی، احمد (۱۳۸۷). سیر تحول تربیت معلم در آموزش و پرورش معاصر ایران: گذشته، حال و آینده، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی پرتال جامع علوم انسانی

عقیقی بخشایش، حبیبه (۱۳۹۶)، برنامه‌های درسی تربیت معلم فنلاند و مقایسه آن با ایران،

اولین کنفرانس بین‌المللی آموزش و پرورش تطبیقی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد ۳۱۲۰-

۳۱۳۳

فراهانی، علیرضا و نصر اصفهانی، احمدرضا و شریف خلیفه سلطانی، سید مصطفی (۱۳۸۹)،
ارزیابی شیوه‌های آموزش و تربیت معلمان ابتدایی در نظام آموزش عالی کشور، نشریه
علمی پژوهشی فناوری آموزش، سال پنجم، شماره ۱

فهیمی، زهره (۱۳۸۸)، مطالعه تطبیقی برنامه درسی تربیت دبیر ریاضی در ایران، ژاپن، سنگاپور،
کره جنوبی و آمریکا، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی

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

کریمی باصری، غلامحسین. (۱۳۹۳). بررسی تطبیقی مقایسه‌ای آموزش ضمن خدمت معلمان
در ایران، ژاپن و هندوستان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی

گلکار، رسول و نیلی، محمدرضا و نظری، حسین و مهدیان، مصطفی (۱۳۹۵)، بررسی تطبیقی
اهداف، فرایندها، و شیوه‌های اعتباربخشی تربیت معلم موارد مطالعه: آمریکا، استرالیا و
هندوستان. همایش ملی تربیت بدنی

لیاقت‌دار، محمدجواد (۱۳۷۸)، وضعیت آموزش عملی معلمان در ایران، فصلنامه پژوهش،
شماره ۱۴

محمودی، فیروز (۱۳۹۱)، طراحی الگوی برنامه درسی مبتنی بر مسأله در دوره کارشناسی ارشد
رشته مدیریت آموزشی و امکان‌سنجی آن در آموزش عالی ایران، رساله دکتری، دانشگاه
تربیت مدرس

مرادی، مسعود (۱۳۸۹)، بررسی و تحلیل محتوای برنامه درسی دوره تربیت معلم از لحاظ دانش
روش کاری، پیشنهادات الگوی مطلوب تدریس و مقایسه آن با وضعیت موجود تدریس
در مراکز تربیت معلم (مورد مرکز تربیت معلم زنجان)، رساله دکتری برنامه ریزی درسی
دانشگاه تربیت مدرس

ملکی، حسن (۱۳۹۱)، صلاحیت‌های حرفه معلمی، تهران، انتشارات مدرسه

موسی پور، نعمت‌الله و احمدی، آمنه (۱۳۹۵)، طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم
، انتشارات دانشگاه فرهنگیان

مولایی‌نژاد، اعظم، و ذکاوتی، علی (۱۳۸۷)، بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در
کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره

۲۶، سال هفتم، ۳۵-۶۲

مهر محمدی، محمود، و محمودی، فیروز (۱۳۹۲)، وارونگی: رویکردی نوین به طراحی برنامه‌های

درسی معطوف به تربیت حرفه‌ای (با تاکید بر علوم تربیتی)، دو فصلنامه مطالعات برنامه

درسی آموزش عالی، شماره ۶، ۱۷۷ - ۱۴۱

Abhiyan, S. S. (2004). Modules on Quality Dimensions of Elementary Education under SSA. National Council of Educational Research and Training.

Darling-Hammond. (2014). Strengthening Clinical Preparation: The Holy Grail of Teacher Education.

Dilshad, M., & Iqbal, H. M. (2010). Quality indicators in teacher education programmes. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 30(2), 401-411.

Desai. A. (2012). Problem of teacher education in Indian. *Research Article – Education*. Vol 1(1). 54- 58.

Kaur. S. (2013). Present Scenario of Teacher Education in aiandia. *International Journal of science and Research*, 2, 262 – 264.

National Curriculum Framework for Teacher Education (2009). NCTE Document. National Council For Teacher Education. Wing II, Hans Bhawan, 1, Bahadur Shah Zafar Marg, New Delhi- 110002.

Rao, D. B. (2007). *Encyclopaedia of Teacher Education In India*, 1- 4. Discovery Publishing House New Delhi 110002.

Yadav. S. K. (2011). A comparative study of pre- service Teacher Education of programme at secondary stage in Bangladesh, India, Pakistan and Sri Lanka. *Indian Educatonal Review*, Vol. 48 (1),96 – 110.