

# بررسی تطبیقی رویکردهای آموزشی و آموزش‌های ضمن خدمت در نظام تربیت معلم ایران، فنلاند، انگلستان و ژاپن

A comparative study of educational approaches and in-service training in teacher education systems of Iran, Finland, England and Japan

Hāmed Pāsālārī<sup>1</sup>

حامد پاسالاری<sup>۱</sup>

Ne'matollāh Azizi<sup>2</sup>

نعمت اله عزیزی<sup>۲</sup>

Khalil Gholāmi<sup>3</sup>

خلیل غلامی<sup>۳</sup>

## Abstract

The educational approach is a way of looking at teaching and learning, and the basis of any educational approach is a theoretical perspective on the nature of education and how to learn in the diverse educational settings. Each approach leads to the development of methods that shape the classroom activities and techniques to aid learning. In-service teacher education is a professional and personal activity to enhance efficiency, ability, knowledge and motivation in the process of professional life and it seeks to create a talented and effective environment to develop the effectiveness of teachers in the classroom. The purpose of this study is to compare the characteristics of the teacher education system with emphasis on the educational approaches and in-service teacher training in Finland, England, Japan and Iran. Redefining and improving the educational approaches and in-service training mechanisms in teacher education requires needs assessment and the use of other countries' experiences. If the purpose of comparative research

## چکیده

رویکرد آموزشی، روشی برای نگرستن به آموزش و یادگیری، و زیربنای هر رویکرد آموزشی، دیدگاه نظری در خصوص ماهیت آموزش و چگونگی یادگیری در محیط‌های آموزشی متنوع است. هر رویکردی به ایجاد روش‌هایی منجر می‌شود که فعالیت‌ها و تکنیک‌های کلاس درس برای کمک به یادگیری را شکل می‌دهد. آموزش ضمن خدمت معلمان، یک فعالیت حرفه‌ای و شخصی به منظور ارتقای کارایی، توانایی، دانش و انگیزه در فرایند زندگی حرفه‌ای می‌باشد و به دنبال آن است که محیط‌های مستعد و موثری را برای توسعه اثربخشی معلمان در کلاس درس ایجاد نماید. هدف پژوهش حاضر، مقایسه ویژگی‌های نظام تربیت معلم با تأکید بر رویکردهای آموزشی و آموزش ضمن خدمت معلمان در فنلاند، انگلستان، ژاپن و ایران است. بازتعریف و بهبود رویکردهای آموزشی و سازوکارهای آموزش‌های ضمن خدمت در آموزش معلمان، نیازمند نیازسنجی و استفاده از تجارب دیگر کشورها است. اگر هدف پژوهش‌های تطبیقی، شناسایی شباهت‌ها و

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۱/۱۶

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۴/۲۶

این مقاله از بخشی از نتایج رساله دکتری برنامه ریزی توسعه آموزش عالی دانشگاه کردستان استخراج شده است.

h\_pasalari@yahoo.com

۱. دانشجوی دکتری برنامه ریزی توسعه آموزش عالی، دانشگاه کردستان (نویسنده مسئول).

N.Azizi@uok.ac.ir

۲. استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان. ایران.

Khalil.gholami@gmail.com

۳. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان. ایران.

Received: 2021-07-17

Accepted: 2022-02-05

1. PhD Candidate in Higher Education Development Planning at University of Kurdistan. Corresponding Author, E-mail: h\_pasalari@yahoo.com

2. PhD, University of Kurdistan

N.Azizi@uok.ac.i

3. PhD, University of Kurdistan

Khalil.gholami@gmail.com

is to identify the similarities and differences between the social entities, given the dominance of scientific language in the educational institutions in line with changes in knowledge and technology in the context of globalization, understanding and use of the other useful capacities of the other countries are essential in defining and applying the diverse educational approaches and quality in-service training. It was comparative research that has been done with a qualitative approach and using Brady's four-stage model. The existing scientific documents as well as the results of published reports on the teacher education system in the four mentioned countries were used to collect data. The results of this study showed that in terms of similarity, training and internship courses have been defined in the four countries. Educational approaches in Finland, Japan and the United Kingdom are diverse, research-oriented, relevant to scientific and technological discourses, and the social change in the societies, and in Iran, it is education-oriented. The purpose of in-service teacher training in the four countries under study is the continuous professional growth and development of teachers. In Finland, the United Kingdom, and Japan, these trainings are tailored to the real needs of the teaching community, tailored to the individual and organizational needs, and the scientific and educational priorities. In Iran, more emphasis is placed on the value and educational issues.

**Keywords:** Educational Approaches, In-service Education, Teacher Training System, Comparative Research.

تفاوت‌ها بین موجودیت‌های اجتماعی است، با توجه به تسلط زبان علمی در نهادهای آموزشی متناسب با تغییرات دانش و فن‌آوری در بستر جهانی‌سازی، فهم و استفاده از ظرفیت‌های مفید دیگر کشورها در تعریف و به کارگیری رویکردهای آموزشی متنوع و کیفی کردن آموزش‌های ضمن خدمت ضروری است. روش انجام این پژوهش، تطبیقی است که با رویکرد کیفی و با استفاده از الگوی چهار مرحله‌ای بردی انجام شده است. برای گردآوری داده‌ها از اسناد و مدارک علمی موجود و هم‌چنین نتایج گزارش‌های منتشر شده در خصوص نظام تربیت معلم در چهار کشور مذکور استفاده شد. نتایج این مطالعه نشان داد که از نظر شباهت، در چهار کشور مذکور، دوره‌های آموزشی و کارورزی تعریف شده است. رویکردهای آموزشی در کشور فنلاند، ژاپن و انگلستان متنوع، پژوهش‌محور، متناسب با گفتمان‌های علمی و فن‌آوری، و تغییرات اجتماعی روز جوامع است و در ایران، آموزش محور است. هدف از آموزش ضمن خدمت معلمان در چهار کشور مورد مطالعه، رشد و توسعه حرفه‌ای مداوم معلمان است. در کشور فنلاند، انگلستان و ژاپن این آموزش‌ها برگرفته از نیاز واقعی جامعه معلمان، متناسب با ضروریات فردی، سازمانی، و اولویت‌های علمی و آموزشی است. در ایران بیشتر بر موضوعات ارزشی و تربیتی تأکید می‌شود. **واژگان کلیدی:** رویکردهای آموزشی، آموزش ضمن خدمت، نظام تربیت معلم، پژوهش تطبیقی.

## مقدمه

آموزش، نقش مهمی در پاسخگویی، ترویج، تقویت و نقد شیوه‌ها، روندها و سیاست‌های دنیای مبتنی بر دانش و فن‌آوری دارد. ضرورت‌های اقتصادی ایجاد کرده است که سیستم‌های آموزشی جهت دستیابی به نتایج با کیفیت بالا برای همه‌ی دانش‌آموزان، مسیرهای متنوعی را برای پرورش معلمان اتخاذ کنند (Youens et al, 2018). تعریف استانداردهای علمی و حرفه‌ای، در نظر گرفتن مولفه‌های اساسی یادگیری برای دستیابی به اهداف ملی کشورها و جوامع (Alexander et al, 2020) ارزش‌های مورد تأکید دیگری در آموزش معلمان هستند.

موفقیت یک نظام آموزشی، وابسته به نظام تربیت معلم کارآمدی است که معلمان آینده را با کفایت لازم و برخوردار از مهارت‌های ضروری برای رهبری یادگیری دانش‌آموزان و تسهیل آن پرورش دهد (Beauchamp et al, 2015). از نظر Mäkinen (2018) یافتن افراد مناسب برای حرفه معلمی، تربیت و آماده‌سازی معلمان، و توسعه مهارت‌های اساسی آن‌ها برای ایفای اثربخش مسولیت‌های حرفه‌ای، از دلایل موفقیت نظام‌های پیشرو در جهان می‌باشد که مورد تأکید (Andrysová & Chudy (2019) نیز قرار گرفته است. هدف کلیدی آموزش معلمان در بسیاری از کشورها، آموزش با کیفیت بالا از طریق دوره‌های دانشگاهی و سپس پشتیبانی از یادگیری حرفه‌ای معلمان است. کیفیت معلم، به طور معمول، از تجزیه و تحلیل پایگاه دانش حرفه‌ای معلم با نتایج فرایندهای آموزش و یادگیری، همچون کیفیت آموخته‌ها در زمان دانش‌آموختگی به دست می‌آید (Lavonen, 2018).

رویکردهای آموزشی، مجموعه‌ای از تصمیمات وابسته به زمینه درمورد شیوه‌های یاددادن و یادگرفتن و متاثر از مبانی هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی فردی و اجتماعی است. رویکرد، نوعی نگاه به آموزش<sup>۱</sup> و یادگیری و بیشتر ارجاعی به اهداف آموزشی و جهت‌دهنده اهداف متنوع برنامه درسی است. بر اساس نوشته‌های Isozaki (2018)، رویکرد می‌تواند حاوی چنین پرسش‌هایی باشد: ۱. حد تعادل بین موضوعات تخصصی و پداگوژیکی در آموزش معلمان چیست؟ ۲. برای پرورش یک معلم با کیفیت، چه نوع و چه مقدار دانش آموزگاری مورد نیاز است؟

اگر آموزگاران را قطب توسعه و پیشرفت آموزش در نظر بگیریم، نظام تربیت معلم یک فرایند پیوسته از گمارش<sup>۲</sup>، آموزش‌های اولیه آموزگاری<sup>۳</sup>، دریافت دانشنامه آموزگاری، و توسعه پیوسته حرفه‌ای معلمان است. آموزش‌های ضمن خدمت<sup>۴</sup>، پیوستاری از رشد حرفه‌ای آموزگاران در طی دوران کاری است که به عنوان دوره‌ها و فعالیت‌هایی برای بهبود دانش، مهارت‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای معلمی تعریف می‌شود. آموزش ضمن خدمت، رشد حرفه‌ای معلمان و شکاف‌های بین خواسته‌ها و سطح واقعی موفقیت را پوشش می‌دهد و شامل سمینارها، کارگاه‌ها، کنفرانس‌ها، کلاس‌ها، نمایشگاه‌ها و غیره می‌باشد که برای رشد و بهبود مستمر زندگی حرفه‌ای معلمان، از کارگماری اولیه تا زمان بازنشستگی انجام می‌پذیرد (Osamwonyi, 2016).

کیفیت آموزشی، محور اصلی بحث‌ها در سطح جهانی است و معلمان بازیگران اصلی تعیین کیفیت آموزشی هستند (De Wever et al, 2016). به همین سبب، رویکردهای آموزشی معلمان بر رویکردهای یادگیری دانش‌آموزان اثرگذار است رویکردهای آموزشی، پیش از ورود نومعلمان به شغل معلمی در باور آنان شکل می‌گیرند و در نتیجه، چالش اساسی این است که مریبان مراکز تربیت معلم و دانشجو معلمان نسبت به این رویکردها آگاهی پیدا کنند و بتوانند آن‌ها را با رویکردهای جدید تلفیق کنند. این که چه رویکرد آموزشی در تدریس معلمان وجود دارد، تاثیر مستقیمی بر بهبود یادگیری شاگردان دارد و توسعه حرفه‌ای معلم از طریق درگیری سازنده با رویکردهای آموزشی اتفاق می‌افتد که در این درگیری،

- 
1. teaching
  2. Recruitment
  3. initial teacher education
  4. In-service education

دانش، مهارت، نگرش، هویت و باورهای سازنده و پویای آنان به بهبود محتواهای آموزشی و یا نوع نگاه آنان نسبت به پداگوژی منجر می‌شود.

رویکردهای آموزشی، بیشتر به زمینه‌های تدریس و یادگیری وابسته هستند و بدین لحاظ، چالش اساسی در نظام تربیت معلم ایران، عدم توجه به رویکردهای آموزشی متنوع و متناسب با زمینه‌های یادگیری و به عبارت دیگر عدم توجه به روندهای آفرینش‌گری و اندیشه‌ورزی انتقادی است که در آن، یادگیرنده محرک‌ها را در جریان درگیری هدفمند و تمرین متفاوت درک می‌کند. اگر بپذیریم که درک و کاربرد درست رویکردهای آموزشی به کیفیت کاربرد پژوهش‌های علمی وابسته است، بنابراین تغییر کیفیت عمل آموزشی معلمان از انتقال‌دهنده صرف اطلاعات به هدایت‌گری روندهای آموزشی، مستلزم تسلط حرفه‌ای مربیان مراکز تربیت معلم و دانشجو معلمان بر پژوهش‌های علمی و رویکردهای آموزشی است. اگرچه در دوره‌های تربیت معلم، منابع و محتواهای علمی در مورد روش‌ها و فنون تدریس، روانشناسی پرورشی و یادگیری، فلسفه آموزشی و غیره برای دانشجویان طراحی شده است، اما این فعالیت‌ها منجر به اثربخشی و کارایی در آموزش معلمان نشده است.

آموزش ضمن خدمت به عنوان ابزار مهم ارتقا رشد و توسعه معلم شناخته شده است (Uztosun, 2017). این آموزش‌ها می‌تواند بر طیف گسترده‌ای از موضوعات که بر تدریس و آموزش اثرگذار است، هم‌چون به روز نگه داشتن معلمان، بالابردن دانش، مهارت و نگرش تاثیر بگذارد و به آموزگاران کمک کند تا متناسب با تغییرات آموزشی ناشی از تغییرات دانش و فناوری، خود را توسعه دهند. افق‌های آموزش‌های ضمن خدمت بر مبنای پیوند با آموزش‌های اولیه آموزگاری و در راستای رشد و توسعه حرفه‌ای پیوسته و تکاملی معلمان ترسیم می‌شود که در طراحی دوره‌های آموزش ضمن خدمت معلمان ایران نادیده گرفته می‌شود.

چالش‌های اساسی آموزش ضمن خدمت در ایران عبارتند از: نیازسنجی و انطباق این آموزش‌ها با نیازهای حرفه‌ای معلمان، سازگاری با تغییرات دانش و فن‌آوری در راستای بهبود مدام محیط‌های متنوع یادگیری، سازگاری با ویژگی‌های یادگیرندگان، طراحی آموزش‌ها متناسب با موقعیت‌های عملی آموزگاران، استفاده از رویکردهای آموزشی فعال و سازنده‌گرا، توجه به عوامل زمینه‌ساز تغییر رفتار، استفاده از مربیان نامرتبط، تناسب محتواهای آموزشی با هدف‌های تعیین شده و غیره است.

بازتعریف و بهبود رویکردهای آموزشی و سازوکارهای آموزش‌های ضمن خدمت در آموزش معلمان، نیازمند نیازسنجی و استفاده از تجارب دیگر کشورها است. اگر هدف پژوهش‌های تطبیقی، شناسایی شباهت‌ها و تفاوت‌ها بین موجودیت‌های اجتماعی است، با توجه به تسلط زبان علمی در نهادهای آموزشی متناسب با تغییرات دانش و فن‌آوری در بستر جهانی‌سازی، فهم و استفاده از ظرفیت‌های مفید دیگر کشورها در تعریف و به‌کارگیری رویکردهای آموزشی متنوع و کیفی کردن آموزش‌های ضمن خدمت ضروری است. از نظر (Lockey et al (2021)، هر تکامل و توسعه‌ای باید براساس رویکردها و نظریه‌های آموزشی دوران خود باشد. از نظر آنان، پیدایش فن‌آوری‌های نوین و چالش‌های ناشی از بیماری همه‌گیر کووید ۱۹، رویکردهای پیوندگرایانه‌تری برای یادگیری ایجاد کرده است. (Mourtzis et al (2019)، نیاز صنعت به تلفیق فن‌آوری‌های عصر نوین دیجیتال با رویکردهای فعلی خود در ساختار تولید از یک طرف و گسترش شکاف بین عمل دانشگاهی و رفتارهای صنعتی را از سوی دیگر، نیازمند رویکردهای آموزشی متناسب دیده‌اند. (Andrysová & Chudý (2019)، بیان کردند که در کشور فنلاند، رویکردهای آموزشی برگرفته از استقلال و تخصص‌گرایی معلم است. در فرانسه کسب مهارت‌های حرفه‌ای از راه ترکیب دوره‌های دانشگاهی و کارآموزی عملی در آموزشگاه ممکن می‌شود. افراد زیادی از جمله (Scherer et al (2020)، فراتحلیل شواهد مرتبط با اثربخشی رویکردهای آموزشی و شرایط یادگیری برنامه‌نویسی رایانه‌ای؛ (Dubovi (2018)، ارزیابی رویکردهای آموزشی؛ (Saini & Abraham, 2019)؛ رویکردهای آموزشی مبتنی بر فیس‌بوک در آموزش معلمان؛ (Zeynep et al, 2016)، رویکرد آموزشی یادگیرنده محور و غیره) رویکردهای آموزشی را از نظر تصمیمات وابسته به زمینه درمورد شیوه‌های یاددادن و یادگرفتن مورد بررسی قرار داده‌اند.

(Isozaki, (2018) در یک بررسی تاریخی در مورد آموزش پیش از خدمت و ضمن خدمت به این نتیجه رسیده که آموزش معلمان، باید بازتابی از نتایج پژوهشی و صدای معلم و نه خوانش‌های سیاسی باشد. او بر نقش جوامع یادگیری حرفه‌ای<sup>۱</sup> برای ثبات و تداوم در آموزش معلمان و استانداردهای حرفه‌ای در آموزش و تدریس تاکید دارد. (Uztosun, 2017)، با بررسی اثربخشی برنامه‌های آموزش ضمن خدمت، آن‌ها را از نظر بهبود رشد حرفه‌ای،

---

1. professional learning communities

توسعه فردی و همکاری بین همکاران موثر دیده است و نقاط ضعف این آموزش‌ها را، عواملی چون محدودیت برنامه‌های ارائه شده، نبود مربیان با کیفیت، تمرکز عملی ناکافی، ضعف سخنرانی‌ها، و زمان و مکان نامناسب تشخیص داده است. آموزش ضمن خدمت از نظر (Osamwonyi 2016) بخش ناگسستنی از آموزش‌های پیوسته برای توسعه حرفه‌ای معلمان است که برای پر کردن شکاف ناشی از تغییرات اجتماعی با آموزش‌های پیش از خدمت، شناخت تغییرات در روش‌ها و برنامه‌های درسی، قرار گرفتن منظم آموزگاران در معرض نوآوری‌ها در حرفه خود طراحی می‌شود. (Yoo & Lee 2013)، برای تنوع بخشی به آموزش ضمن خدمت معلمان کره، سازمان‌های خصوصی چون نهادهای پژوهشی، گروه‌های داوطلب، دانشگاه‌ها و کمیسیون‌های آموزشی خارج از کشور را در کنار دولت، موثر دیده‌اند. در ایران نیز تعدادی مطالعه در خصوص ویژگی‌ها، جهت‌گیری‌ها، مسائل و کارایی رویکردهای آموزشی انجام شده است که می‌توان به پژوهش قاری و همکاران (۱۳۹۸)، برنا و فولادچنگ (۱۳۹۷)، محمدی و مستری (۱۳۹۶)، کریمی وحید و همکاران (۱۳۹۱)، اشاره کرد. پیرامون آموزش ضمن خدمت معلمان پژوهش‌های بسیاری در زمینه‌های گوناگون انجام شده است که از آن جمله می‌توان به پژوهش‌های مرتبط با بررسی تطبیقی آموزش ضمن خدمت (خروشی و رجایی‌پور، ۱۳۹۵)، عوامل مرتبط با برنامه ریزی درسی در آموزش ضمن خدمت (مهربان، ۱۳۹۵، اکبری عمروآبادی و رجایی-پور، ۱۳۸۹، ابراهیمی و کریمی‌آه، ۱۳۸۹)، نظام آموزش ضمن خدمت مجازی (نصیری و فتحی واجارگاه، ۱۳۸۴، شفیع‌زاده و همکاران، ۱۳۹۲)، رضایت شغلی و اثربخشی دوره (کشاورز و همکاران، ۱۳۹۴، شرفی و بهار، ۱۳۹۵، میرزامحمدی و قاضی‌زاده، ۱۳۸۷) و غیره اشاره کرد.

از نظر یزدانی (۱۳۹۳)، رضایت کاربران از آموزش ضمن خدمت مجازی فرهنگیان، مانع کاهش کیفیت اثربخشی دوره‌ها می‌شود. با این که دسترس پذیری آموزش مجازی خوب است اما از نظر مولفه فن‌آوری نسبت به محتوا و پشتیبانی کاستی زیاد است و محتوای دوره‌ها با نیازهای آموزشی (تخصصی و عمومی) کاربران ناهمخوان می‌باشد. فیروزی و همکاران (۱۳۹۴)، بیان می‌کنند که آموزش ضمن خدمت معلمان در ایران با صرف هزینه‌های زیاد و با کاستی‌هایی چون استفاده اندک از روش‌ها و الگوهای جدید و نیز عدم تناسب محتوا با نیازهای فراگیران، کاربردی نبودن محتوا و غیره روبرو است که در پژوهش سمیعی زفرقندی (۱۳۹۰) هم بر این موارد تاکید می‌شود. با توجه به آنچه بیان شد،

پژوهش حاضر با هدف تحلیل و مقایسه رویکردهای آموزشی در دوره‌های تربیت معلم و آموزش‌های ضمن خدمت معلمان در ایران، فنلاند، انگلستان و ژاپن انجام شده است و در این پژوهش تلاش گردید تا به پرسش‌های پژوهشی زیر پاسخ داده شود:

۱. رویکردهای آموزشی دوره‌های تربیت معلم در ایران در مقایسه با کشورهای منتخب چگونه است؟

۲. آموزش‌های ضمن خدمت معلمان در ایران در مقایسه با کشورهای منتخب چگونه است؟

### روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر، تطبیقی با رویکرد کیفی و کشورهای مورد مطالعه، ایران، فنلاند، ژاپن و انگلستان هستند. انتخاب این کشورها، بر اساس استراتژی "نظام‌های اجتماعی متفاوت، نتایج آموزشی متفاوت" صورت گرفته است. روش جمع‌آوری داده‌ها، مطالعه و بررسی اسنادی بوده که در قالب گزارش‌های ملی و بین‌المللی و همچنین گزارش‌های منتشره در خصوص نظام تربیت معلم در چهار کشور منتخب، انتشار یافته است.

### یافته‌های پژوهش

سؤال اول: رویکردهای آموزشی دوره‌های تربیت معلم در ایران در مقایسه با کشورهای منتخب چگونه است؟

۱-۱. توصیف وضعیت رویکردهای آموزشی دوره‌های تربیت معلم در کشورهای منتخب

#### فنلاند

فنلاند به عنوان یک دولت-ملت، در طی ۱۰۰ سال، به معیار کیفیت آموزش مدارس در جهان تبدیل شده است (Eduardo, 2020). رویکردهای نوین آموزش معلمان متناسب با ضرورت‌های جوامع دانش‌بنیان تاکید بر پرورش قابلیت‌هایی مانند مهارت‌های زندگی،

۱. "different social systems, different educational outcomes" از (Berg-Schlusser and Mitchel, 2002) اقتباس شده است. اما در صفحه ۲۷۰ کتاب (Comparative education research: Approaches and methods) نوشته مارک بری و همکارانش در سال ۲۰۰۷ نیز این اصطلاح به عنوان یک راهبرد پژوهشی کیفی در تحقیقات تطبیقی مورد بحث قرار گرفته است و در مطالعات تطبیقی متعددی از این راهبرد بهره گرفته شده است که از جمله آنها می‌توان به مطالعه ربیعی و همکاران ۲۰۱۹ اشاره کرد.



مهارت های کاری، مهارت های بین فردی، مهارت های کاربردی، و مهارت های غیرشناختی مانند نیاز به مفهوم سازی و آموزش یادگیرندگان در جهت مهارت های عمومی قابل انتقال دارد (Geisinger, 2016)، و هم چنین مهارت های عمومی، ویژگی های کلیدی،<sup>۱</sup> شایستگی هسته ای<sup>۲</sup> و شخصیت دانش آموختگی<sup>۳</sup> از مولفه های اساسی آموزش معلمان است (Oliver & Jorre de St Jorre, 2018; Viinikka & Ubani, 2019).

چگونه یک کشور کوچک اسکانندیناوی یک سیستم آموزشیگاهی ایجاد می کند که دسترسی به آموزش در کلاس جهانی را برای همه جوانان خود فراهم می کند، عملکرد آموزشی مثال زدنی خود را حفظ می کند، نحوه پاسخگویی به تغییرات آشفته در خانه، مدرسه و جهان را به روز می کند. این درس های مهم، در موارد با اهمیتی چون (۱) معلمان و آموزش معلمان؛ (۲) آموزش کودکان با نیازهای خاص؛ (۳) نقش بازی در آموزش با کیفیت بالا؛ و (۴) پاسخ فنلاند به نابرابری های در حال رشد، پایین آمدن امتیازات این کشور در آزمون های بین المللی و همه گیری علم و دانش جهانی؛ باعث ایجاد سیستم آموزشی پویا در پاسخ به نیازهای محیطی شده است. در میان اصلاحات آموزشی و تغییرات جهانی ناشی از بحران های بهداشت عمومی و تلاطم های اقتصادی، فنلاند به دنبال یافتن راه حل های بزرگ و جسورانه است (Sahlberg, 2021). رویکرد غالب آموزش را فرایندی توسعه گرا می بیند که در آن، به توسعه و غنی سازی محیط های یادگیری، استفاده از فن آوری اطلاعات و ارتباطات و هوش مصنوعی، موضوعات مرتبط با یک جامعه چندفرهنگی، همکاری بین آموزشگاه و خانه، و نیز همکاری با دنیای کار می پردازد.

با گذشت هر سال، آموزش معلمان در فنلاند به طور فزاینده ای مبتنی بر پژوهش ها شده است. تسلط آموزگاران بر پیشرفت های سریع فن آوری اطلاعات و ارتباطات به گونه ای است که در محیط های یادگیری، از بروزترین فن آوری ها استفاده می کنند. نقش اخلاقی معلمان، از افراد مذهبی و اخلاقی نما به افراد حرفه ای پای بند اصول که در برخوردهای پداگوژیکی شایستگی های اخلاقی بروز می دهند، تغییر کرده است (Tirri, 2014). بخشی از رویکردها

۱. key attributes، ویژگی های کلیدی مانند سه عنصر اساسی تمرکز، گفتگو، و تجزیه و تحلیل برای توسعه شبکه ای از دانش در یادگیری ریاضیات و علوم.

۲. core competences، مجموعه مهارت های فکری، شخصی، اجتماعی، و عاطفی که همه یادگیرندگان برای درگیری اثربخش در یادگیری عمیق و مادام العمر بدان نیاز دارند.

۳. graduate attributes، کیفیت ها، مهارت ها، و درک بالایی که یک دانشجو در نتیجه یادگیری و تجربیات زندگی دانشگاهی به دست می آورد. پرورش دانشجویان برای پیشرفت شخصی مادام العمر، یادگیری، و موفقیت در جامعه.

در آموزش آموزگاران این کشور، به چالش کشیدن ناهمگونی و گسترش عدالت آموزشی از راه تدریس و آموزش است (Brunila & Kallioniemi, 2017) که بر برابری جنسیتی تمرکز دارد. تاکید بر دوره‌های آموزشی مبتنی بر عمل<sup>۱</sup> با واکاوی شیوه‌های آموزشی (روش‌ها، ابزارها، امکانات) برای پیوند نظریه و عمل، یادگیری مادام‌العمر، استقلال معلمان به عنوان عنصر کلیدی شکل‌دهنده درک حرفه‌ای از خود در پژوهش‌های مرتبط با آموزش معلمان در فنلاند برجسته است (Jenset, 2018). (Acquah et al (2019) بیان می‌کنند برای برخی از آموزگاران دوره‌های آموزش‌های اولیه در زمینه چندفرهنگ‌گرایی و محیط زیست در سطح آگاهی‌های فردی از یادگیری دوره دانشگاهی باقی می‌ماند، اما برای برخی سکوی پرشی برای شروع ایده‌سازی در مورد عمل تدریس و آموزش‌های آینده است. اهداف گزینی کنش‌گرایانه برای چگونه معلم شدن، بنای اصول فردی در آموزش و تدریس، فعالیت‌های خاص در آموزش / یادگیری قابلیت عملکرد فردی نوآموزگاران را در محیط‌های آموزشی متنوع رشد می‌دهد. مدل سازی راهبردهای یادگیری واکنشی، به نوآموزگاران قابلیت ارزیابی و انتقاد از خود و هم‌چنین پیوند تجربیات یادگیری کنونی و گذشته به عملکرد آینده را می‌دهد.

رشد فردی<sup>۲</sup>، شایستگی‌های حرفه‌ای معلم<sup>۳</sup>، و شایستگی‌های پژوهشی<sup>۴</sup>، سه حوزه دانشی اصلی در آموزش معلمان فنلاند است (Aspfors & Eklund, 2017). آموزش معلمی مبتنی بر پژوهش، مبنای محکمی برای حرفه آینده معلمی است و مشروعیت تجربی و سطح بالایی از منزلت اجتماعی را برای معلمان ایجاد می‌کند. (Mäkinen et al (2018) از اصالت جمعی<sup>۵</sup> و عمل اجتماعی<sup>۶</sup> در آموزش آموزگاران فنلاند سخن می‌گویند که سبب ایجاد زمینه‌های برای گفتگو و گسترش شایستگی‌های معلمی از طریق پیوند گفتمان‌های عملی با برنامه‌های درسی دانشگاهی می‌شود. از نظر آنان، این روند به ایجاد فضاهایی در آموزش معلمان منجر می‌شود که دربردارنده‌ی رابطه برابر و دیالکتیکی بیشتر بین دانش آکادمیک و عملی در پشتیبانی از یادگیری نوآموزگاران است.

- 
1. practice-based coursework
  2. personal development
  3. teacher professional competence
  4. Research competency
  5. communal authenticity
  6. social practice

آموزش حرفه‌ای معلمی در فنلاند مبتنی بر شایستگی<sup>۱</sup> و یادگیرنده محوری<sup>۲</sup> است (Lavonen, 2018). توجه بیشتر به یادگیرنده و نیازهای شخصی او، رویکردهای آموزشی معلمان را به سوی گزینش فرایندهای متنوع یاددهی - یادگیری متناسب با ساخت ذهنی یادگیرندگان و برنامه‌ریزی جداگانه برای فرایندهای یاددهی - یادگیری سوق داده است. این واقعیت منجر به چند بعدی شدن کار حرفه‌ای معلمان شده است که بر هویت معلمی اثرگذار است. بنابراین چالش اصلی آموزش معلمان در فنلاند اتخاذ روش‌های معتبر یادگیری و توسعه حرفه‌ای آموزگاران است.

ویژگی اساسی نظام آموزشی فنلاند، رویکرد عدم تمرکز است. چارچوب برنامه درسی و راهبردهای آموزشی در سطح ملی تهیه می‌شود و نظام آموزشی از مدل آموزشی مبتنی بر نتیجه یا عملکرد پیروی می‌کند. ارائه‌دهندگان آموزش در این کشور، شهرداری‌ها با همکاری دینفعان محلی و خانواده‌ها هستند که مسئول تضمین کیفیت و تهیه برنامه درسی محلی می‌باشند. براساس "رویکرد ورودی"<sup>۳</sup>، یک معلم حرفه‌ای باید دانش بنیادی فراگیری داشته باشد که به او اجازه دهد به عنوان یک فرد حرفه‌ای مستقل رفتار کند. پایگاه دانش حرفه‌ای به عنوان شایستگی حرفه‌ای و مهارت عملی معلمان، دربردارنده‌ی قابلیت‌هایی چون برنامه‌ریزی، سازماندهی، ارزیابی از رفتار خود، و نیز مهارت‌های درک و تعمیق یادگیری دانش‌آموزان و پیگیری نتایج یادگیری آنان است. هم‌چنین این پایگاه دانش معلمی، بر عواملی چون ویژگی‌ها و تفاوت‌های فردی، مهارت‌های تعامل، ماهیت رهبری مدرسه، فرهنگ همکاری، ساختار شبکه‌ها و مشارکت‌های مدرسه - جامعه - و خانواده، کیفیت سیاست‌های فرهنگی و آموزشی، و مهم‌تر از همه کیفیت دانش موضوعی و محتوایی، دانش پداگوژیکی و رشد و توسعه حرفه‌ای پیوسته تاکید دارد (Lavonen, 2018). در کشور فنلاند، در تدوین برنامه درسی، تدریس و ارزیابی در تمام سطوح، از معلمان کارشناس استفاده می‌شود.

## انگلستان

چشم‌انداز آموزش معلمان در این کشور، از یک طرف به دنبال تربیت مجموعه بالقوه‌ای

1. competence-based
2. learner-orientated
3. input approach

از معلمان برای ایجاد چالش‌های مداوم استخدام است، و از سوی دیگر در پی رقابت دائمی بین آموزشگاه‌ها و دیپارتمان‌های آموزشی برای ایجاد بهترین وضعیت برای برنامه‌های آماده سازی معلمان است (Youens et al, 2018). در این کشور، معلمان پس از دریافت گواهینامه<sup>۱</sup>، آموزش اولیه معلمان در دانشگاه‌ها و طی یک دوره تدریس آزمایشی، مورد ارزیابی قرار می‌گیرند (Whiting et al, 2018). به نظر (White 2018)، آموزش معلمان در انگلستان تا همین اواخر دارای عنصری فلسفی بوده که دیدگاه‌های تاریخی و جامعه‌شناسی را در خود دارد. از نظر او، رویکرد کنونی غالب در آموزش معلمان این کشور، دستیابی به استانداردهای مشخص و مجهز ساختن نوآموزان به دانش اساسی مورد نیاز به عنوان یک شهروند آموزش دیده است. پژوهش‌های با کیفیت بالا در زمینه‌های آموزشی و مشارکت قابل توجه آموزش عالی در آموزش آموزگاران انگلستان (Menter et al, 2010) سبب پرورش معلمانی با کیفیت گردیده است. (GOV.UK (2013) به عنوان مبنایی برای آموزش و تدریس ارائه شده است که بر آستانه‌های شایستگی و رفتار تمرکز دارند (Douglas, 2017). استانداردهای آموزشی دارای هشت زمینه اصلی شایستگی شامل تعیین انتظارات بالا، بهبود پیشرفت و عملکرد دانش‌آموز، برنامه درسی پویا<sup>۲</sup>، برنامه‌ریزی دروس، سازگار کردن تدریس با نیازهای یادگیرنده، استفاده از ارزیابی، مدیریت رفتار، و مسئولیت‌های حرفه‌ای است. این استانداردها در دو بعد الف) تخصصی و پداگوژیکی و ب) استانداردهای رفتار حرفه‌ای و شخصی، رواج‌دهنده اعتماد عمومی با نشان دادن استانداردهای بالای اخلاقی و رفتاری در بیرون از آموزشگاه و ... است (Department for Education, 2018).

## ژاپن

اگر در آموزش معلمان کشورهای غربی بر استانداردسازی تاکید می‌شود، در فرهنگ حرفه‌ای ژاپن، معلمان به عملکرد خوب دانش‌آموز کمک می‌کنند (Isozaki, 2018). رویکردهای نوین این کشور، دانش معلمین را به صورت زیر طبقه‌بندی می‌کند: (۱) دانش محتوایی؛ (۲) دانش عمومی پداگوژیکال؛ (۳) دانش برنامه درسی؛ (۴) دانش محتوایی

1. Qualified teacher status (QTS)

2. dynamic curriculum

پداگوژیکال<sup>۱</sup>؛ (۵) دانش در مورد ویژگی‌ها و خصوصیات فراگیران؛ (۶) دانش در مورد بسترها و زمینه‌های آموزشی؛ و (۷) دانش در مورد اهداف آموزشی، که برنامه‌های درسی آموزش پیش از خدمت معلمان همه جنبه‌های دانش آموزگاری را در بردارد. آموزش پیش از خدمت بر شایستگی‌های عملی مبتنی بر مطالعات حرفه‌ای تاکید دارد. معلمان ابتدایی که دانش‌آموزان را در همه مباحث مانند علوم، ریاضیات و اقتصاد خانواده آموزش می‌دهند می‌بایست دانش موضوعی و محتوایی و روش‌های آموزشی دوره ابتدایی را کسب کنند، در حالیکه معلمان علوم دوره دبیرستان فقط باید علوم بخوانند (همان). معلمان ژاپنی، در حین آموزش پیش از خدمت با جنبه‌های عملی و نظری دانش آموزگاری آشنا می‌شوند با این حال کیفیت و کمیت این آموزش‌ها به عملکرد نهاد آموزشی و اساتید آن بستگی دارد و هر نهاد دانشگاهی الگوی ایده‌آلی برای آموزش آموزگاری دارد (Isozaki, 2018). مربیان مراکز تربیت معلم در ژاپن، از نقش الگویی و رهبری ساده آموزشی، به هدایت‌گری، استقلال‌بخشی و سازمان‌دهندگی توسعه حرفه‌ای تغییر نقش داده‌اند (Sato et al, 2020). نظام آموزشی ژاپن ماهیتی جمعی دارد و دانش، مهارت و منابع معلمان در فرایند توسعه حرفه‌ای به صورت اشتراکی منتقل می‌شود. پیشرفت حرفه‌ای مرتبط با آموزش و یادگیری، به آموزگاران کمک می‌کند تا مهارت‌های تفکر مستقل را بهبود بخشند، با چالش‌های آموزشی خود روبرو شوند، و راه‌حل‌های مختلفی پیدا کنند (Sato et al, 2020). به گفته Yamanaka & Suzuki (2020)، آزمون‌های رقابتی شدید ورود به دانشگاه‌ها و دبیرستان‌ها و نیز رویکردهای آموزشی غیرمنعطف و استاندارد شده<sup>۲</sup>، دو عامل اساسی ناکارایی نظام آموزشی ژاپن بوده است که به راه‌اندازی نظام آموزش پیش از خدمت، معرفی سیستم تمدید مجوز آموزگاری، و توسعه برنامه آموزشی برای آموزگاران شاغل در راستای افزایش مهارت‌ها و توانایی‌ها منجر شده است.

## ایران

در ایران روندهای جاری آموزشی در آموزش آموزگاران، در دوره کارشناسی انتقال اطلاعات عمومی و تخصصی با رویکرد آموزش محوری است. برنامه‌های آموزشی و سرفصل دروس، بر

1. pedagogical content knowledge

2. The inflexible, standardized educational approaches

اساس آموزش تخصصی رشته‌های موجود و متناسب با نیاز وزارت آموزش و پرورش تعریف می‌شود که بر اساس فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی توسط دانشگاه تهیه و برای تصویب به وزارت عتف ارسال می‌شود. غلبه گفتمانی رویکرد تربیتی ایجاب می‌کند که تمام رشته‌ها، ۳۵ واحد درسی معارف دینی و تعلیم و تربیت اسلامی بگذرانند و ۸ واحد درسی برای کارآموزی تعریف شده است. سرفصل‌ها و برنامه‌های آموزشی برخی دروس در تعامل با حوزه‌های علمیه تدوین می‌شود (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۰).

اگرچه شایستگی محوری، تربیت محوری، تلفیقی بودن، انعطاف‌پذیری و عمل‌گرایی به عنوان رویکردهای اصلی آموزشی دانشگاه فرهنگیان معرفی شده‌اند اما در هنگام اجرای برنامه‌ها، توجه کافی بدان نمی‌شود (نیکخواه و لیاقتدار، ۱۳۹۶). از نظر آنان، اسناد بالادستی بر کسب شایستگی‌های پنج‌گانه موضوعی، تربیت اسلامی، تربیتی، موضوعی-تربیتی و عمومی توسط دانشجویان تاکید دارد و تعریف هدف‌ها، برنامه درسی و رویکردهای آموزشی، در جهت ایجاد این شایستگی‌ها است اما این فرایند در عمل اتفاق نمی‌افتد. از نظر رضانی و همکاران (۱۳۹۷)، رویکردهای آموزشی در دانشگاه فرهنگیان، عدم توازن بین فعالیت آموزشی و پژوهشی و گرایش بیشتر بر حافظه‌پروری، مدرک‌گرایی و نارس بودن پژوهش محوری را نشان می‌دهد.

۲-۱. تفسیر رویکردهای آموزشی دوره‌های تربیت معلم در کشورهای منتخب

### فنلاند

در کشور فنلاند، رویکردهای نظری غالب در مورد یادگیری مهارت‌های قرن بیست و یکم، جنبه‌هایی از یادگیری مبتنی بر حل مساله (Boud & Feletti, 1998)، تئوری یادگیری اجتماعی (Bandura, 1997)، تئوری واکنش‌پذیری شناختی (Anderson, 1998) و نظریه یادگیری شبکه‌ای (Siemens, 2005) است. تمرین آموزش هدایت شده<sup>۱</sup> در بردارنده‌ی ارائه درس، گفتمان‌های هدایت‌گرانه و آشنایی با وظایف و مسولیت‌های مربوط به موضوعات گوناگون ناشی از زیست روزمره در کلاس درس و آموزشگاه است. رویکردهای آموزشی این کشور، مصرف و یا تولید دانش را بر مبنای پژوهش‌های آموزشی ایجاب می‌کند (Quoted from Lavonen, 2018). در فنلاند یک سوم اعتبارات آموزشی به آموزش‌های عملی

1. Guided teaching practice

اختصاص دارد. دانش عملی از طریق فعالیت‌های تاملی<sup>۱</sup> و بحث‌های هدایت شده در گروه‌های کوچک به دانش حرفه‌ای تبدیل می‌کند (Lavonen, 2018).

## انگلستان

این کشور دارای یکی از کهن‌ترین سنت‌های دانشگاهی است. رویکرد تجربه‌گرایی علمی و انقلاب صنعتی اول از این کشور شکل گرفته است. رویکردهای آموزشی این کشور ریشه تجربه‌گرایی و عملکردمحوری دارد. نظم و دقت، کار آزمایشگاهی دقیق و علمی همراه با عملگرایی، آموزش معلمان این کشور را تحت تاثیر قرار داده است. این کشور با داشتن دانشگاه‌های طراز اول دنیا اثرگذاری بزرگی در پیشرفت علم و دانش دارد.

در انگلستان دیدگاه کلی این است که چارچوب‌های مفهومی رویکردهای آموزشی باید اصول، باورها و ارزش‌های مربوط به آموزش و یادگیری و آموزش معلمان در بخش‌های خاص آموزشی را شناسایی کند، با عبارات نظری روشن بیان شود و از مبناهای منطقی برای الگودهی آموزش پیش از خدمت آموزگاران برخوردار باشد. این برنامه‌ها باید اعتبار علمی داشته باشد و با اعتبارسنجی پیوسته از طریق منصوب کردن ناظران بیرونی، از نظام تضمین کیفیت برخوردار شود. این برنامه‌ها باید نوآموزگاران تازه تعیین صلاحیت شده را به مجموعه‌ای از شایستگی‌ها مجهز کند تا یادگیری باکیفیت تسهیل شود و آنان را برای آموزش (تدریس)، یادگیری، و ارزیابی مدارس آماده کند. استانداردهای آموزش اولیه معلمان در این کشور به دنبال توانمند ساختن معلمان فردا برای مقابله با چالش‌های آینده، یادگیری مادام‌العمر، سازگاری پیوسته با دوران حرفه‌ای خود در جهت پشتیبانی از دستیابی دانش‌آموزان به توانایی‌های کامل خود است (Douglas, 2017).

## ژاپن

استانداردهای برنامه درسی که رویکردهای آموزشی را شکل می‌دهند، از سال ۲۰۲۰ تا ۲۰۲۲ اجرا خواهند شد و شامل یادگیری‌های فعال (یادگیری ژرف، مستقل و تعاملی) در همه‌ی دوره‌ها است. این استانداردها همچنین شامل موضوعات نوین مانند اکتشاف علمی، شناسایی و فهم فراگیر و عمومی، تاریخ جامع عمومی، جغرافیایی

1. reflective activities

فراگیر خواهد بود. آموزشگاه‌های قرن بیست و یکمی این کشور، اصلاح استانداردهای برنامه درسی ملی، سیستم‌های نوین ارزشیابی آموزشگاهی، آزمون آکادمیکی عملکرد ملی، تغییرات برنامه تربیت معلم، اصلاح آزمون‌های ورودی دانشگاه‌ها و سیاست‌های پذیرش، و بهبود هماهنگی بین آموزشگاه و جامعه را به اجرا خواهند گذاشت (Yamanaka & Suzuki, 2020). این تغییرات، در جهت همراهی با تغییرات پیش‌بینی نشده فناوری (مانند هوش مصنوعی) و گفتمان‌های آموزش ۲۰۳۰ یونسکو است (Yamanaka & Suzuki, 2020).

## ایران

رویکرد غالب در آموزش معلمان ایران، آموزش محوری است. رویکردهای آموزشی، از برنامه درسی، فرایند اجرا و گفتمان‌های غالب فرهنگ علمی تاثیر می‌پذیرد و نقشی اساسی در ایجاد شایستگی‌های حرفه‌ای آموزگاری دارند. عامل دیگر در سنجش صلاحیت حرفه‌ای معلم، پوشه کار حرفه‌ای است که دستاوردهای دانشجو در عرصه‌های فرهنگی و اجتماعی را نشان می‌دهد.

### جدول ۱. همجواری وضعیت رویکردهای آموزشی تربیت معلم در کشورهای منتخب

فنلاند	پژوهش محور- پرورش یادگیرندگان مادام‌العمر با رویکرد شهروندی- فرایندهای توسعه‌نگر- عدم استفاده از آزمون‌های استاندارد- آفرینشگری، حل مساله، تفکر انتقادی- توجه به نیازهای ویژه یادگیری
انگلستان	پیوند رویکردهای تئوریک دانشگاهی و عمل آموزشگاهی- تمرکز بر عمل‌گرایی و رویکردهای کارورزی- تدریس به منزله مهارت و هنر (craft) - پژوهش محوری
ژاپن	پژوهش محور با تمرکز بر پژوهش در عمل- برنامه درسی، تجربیات مشاهده کلاس، و اطلاعات در زمینه آموزشگاه‌های محلی به عنوان مکمل برنامه درسی و تجربیات کلینیکی متناسب با آموزش‌های دانشگاهی- فعالیت در مراکز پژوهشی- انجام کارورزی در آموزشگاه‌ها
ایران	آموزش محور- غلبه فرایندهای نظری بر عملی- یاددهی یک‌سویه با روش سخنرانی- ارزشیابی در سطح دانش و فهم- رویکرد تربیتی ارزش‌مدار



### ۳-۱. مقایسه وضعیت رویکردهای آموزشی تربیت معلم در کشورهای منتخب

#### الف) شباهت‌ها

در چهار کشور، دوره‌های آموزشی و کارورزی در آموزش آموزگاران وجود دارد. کشورهای منتخب به اهمیت مهارت‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای معلمی به عنوان توان عملکردی در موقعیت‌های مساله‌دار آموزشی اشاره دارند. رویکرد غالب آموزشی سه کشور فنلاند، انگلستان، ژاپن، پژوهش محوری است.

#### ب) تفاوت‌ها

سیستم آموزشی فنلاند بر اساس آزمون استاندارد نبوده و از مدل آموزشی مبتنی بر نتیجه یا عملکرد پیروی می‌کند. در انگلستان استانداردسازی فرایندهای آموزش معلمان اهمیت دارد. نظم و دقت، کار آزمایشگاهی دقیق و علمی همراه با عمل‌گرایی در آموزش معلمان مهم است. اولویت‌های نظام آموزش ژاپن، پژوهش محوری، تجربیات کلینیکی در تعامل با آموزش‌های دانشگاهی و تاکید بر فرهنگ محلی است. واقعیت‌های جهانی و توسعه فناوری ارتباطات و اطلاعات (با تاکید بر هوش مصنوعی)، ارزیابی ملی توانایی‌های علمی دانش‌آموزان، گزینش دانش و اطلاعات برای فرایندهای تفکر و تلاش خلاقانه دانش‌آموزان و ابراز وجود فردی، استقلال در یادگیری و پرورش ویژگی‌ها و توانایی‌های تفکر، داوری و بیان یادگیرنده، فردیت دانش‌آموز، یادگیری عملی و یادگیری مبتنی بر مساله و تاکید بر ارزیابی از کاربرد دانش و نه کسب آن، از ویژگی‌های سیستم آموزش معلمان ژاپن است. نظام آموزش تربیت معلم در ایران، آموزش محور و با تاکید بیشتر بر گفتمان‌های تربیتی و ارزشی است. فرایندهای یاددهی و یادگیری، معلم-محور و یک‌سویه است و بیشتر از روش سخنرانی استفاده می‌شود.

جدول ۲- شباهت‌ها و تفاوت‌های رویکرد آموزشی تربیت معلم در کشورهای منتخب

کشورها	کشورها			شباهت‌ها و تفاوت‌ها
	ایران	ژاپن	انگلستان	
آموزش محوری	*	-	-	-
پژوهش محوری و فعالیت در مراکز علمی پژوهشی	-	*	*	*
کارورزی و کارآموزی	*	*	*	*

-	*	*	*	همکاری مراکز تربیت معلم با آموزشگاه‌ها <sup>۱</sup>
-	-	*	-	استانداردسازی فرایندهای آموزشی
-	*	-	*	مدل آموزشی نتیجه‌محور
*	*	*	*	تعیین شایستگی معلمی به منزله عمل در موقعیت
				مساله‌دار
-	*	*	*	همخوانی میان اهداف و روندها هنگام اجرا و ارزیابی

**سؤال دوم:** آموزش‌های ضمن خدمت معلمان ایران در مقایسه با کشورهای منتخب چگونه است؟

۱-۲. توصیف وضعیت آموزش‌های ضمن خدمت در کشورهای منتخب

### فنلاند

با توجه تغییرات و الزامات نوینی چون دیجیتالی‌سازی یادگیری و آموزش فن‌آوری‌های پیشرفته، شیوه‌های نوین ارزیابی، جهانی‌سازی، چندفرهنگی، و تغییر شرایط کاری، معلمان فنلاند به عنوان عوامل فرایندهای تغییر، ناگزیر به یادگیری حرفه‌ای پیوسته<sup>۲</sup> هستند، که شامل بازنگری هویت حرفه‌ای، اهداف حرفه‌ای، انگیزه و جهت‌گیری نسبت به کار آموزگاری، و آموزش و یادگیری است (Kauppinen et al, 2020). شایستگی‌های چندگانه‌ای همچون چندوجهی بودن کار معلمی، شایستگی‌های فرهنگی، مهارت‌های تفکر و رفتار در محیط‌های مختلف یادگیری، و عاملیت نهادی، نیاز به آموزش‌های تکمیلی دارد. نهادهای صنفی معلمان به صورت مشترک با چالش‌های آموزشی برخورد می‌کنند، هویت حرفه‌ای خود را پرورش می‌دهند، و شیوه‌های آموزشی و فرهنگ مدرسه را تجزیه و تحلیل می‌کنند (Kauppinen et al, 2020).

مسئول آموزش ضمن خدمت معلمان فنلاند، کارکنان آموزشی، خود آموزگاران و کارفرمایان آنان، و به طور معمول، شهرداری‌ها<sup>۳</sup> هستند. کارفرما، مسئولیت آموزش براساس توافق گروهی

۱. مقصود از این عبارت، تاکید بیشتر بر طراحی دوره، برنامه درسی، و نیازسنجی‌های برنامه تربیت معلم براساس نیاز و ضرورت آموزشگاه‌ها است.

2. Continues professional learning

3. municipalities

برای کارمندان دولتی را عهده‌دار است. کمینه دوره این آموزش، سه روز کاری خارج از روزهای آموزشگاه در هرسال تحصیلی است. علاوه بر کارفرما، وزارت فرهنگ و آموزش، از آموزش ضمن خدمت پشتیبانی می‌کند و نهادهای حرفه‌ای معلمان، نقشی اساسی در تعیین نیازمندی‌ها و دوره‌های آموزش ضمن خدمت معلمان دارند.

## انگلستان

در انگلستان حرکت به سمت افزایش استانداردها، حرفه‌گرایی، و دریافت دانشنامه رسمی آموزش و تدریس است (Terry, 2019). آموزش اولیه آموزگاران نقطه آغاز فرایند توسعه حرفه‌ای است و آموزگاران در طی دوران زندگی کاری، نیازمند آموزش‌هایی برای بهبود مداوم زندگی حرفه‌ای هستند که بخش اصلی آن، برای مهارت‌های عملی تدریس و نارسایی‌های آموزشی است. بیشتر این دوره‌ها، عملی است و براساس ضرورت‌های کلاس درس و موقعیت آموزشی تعریف می‌شود. آموزش از راه دور یا پاره وقت، نقش مهمی در آموزش ضمن خدمت آموزگاران دارد. طراحی دوره‌ها متناسب با دانش روز و تحولات فناوری (دانش تخصصی و پداگوژی) است (Department for Education, 2020).

## ژاپن

در این کشور، دوره‌های آموزش ضمن خدمت معلمان، با همکاری نهادهای صنفی آموزگاران، مقامات محلی و دانشگاه‌ها برای بازآموزی مهارت‌های مورد نیاز معلمان (براساس نیازسنجی جامعه هدف) طراحی می‌شود. این دوره‌ها، نیاز محور بوده و متناسب با ضروریات شغلی و حرفه‌ای آموزگاران و با هدایت وزارت آموزش، فرهنگ و جوانان، متناسب با دانش روز و تحولات فناوری (دانش تخصصی و پداگوژی) انجام می‌پذیرد. آموزش علوم در ژاپن، با درگیر کردن معلمان آینده‌نگر در پژوهش و توسعه مواد آموزشی<sup>۱</sup>، و هم‌چنین ساختن برنامه‌های درسی بر تقویت شایستگی‌های عملی تاکید دارد (Isozaki, 2018). توسعه حرفه‌ای مداوم معلمان<sup>۲</sup> در طول تاریخ، با مشارکت جوامع یادگیرنده و با

1. the Ministry of Education and Culture

2. kyozai-kenkyū

3. Teachers' continuing professional development

رویکرد توسعه حرفه‌ای و خودتوسعه‌ای<sup>۱</sup> داوطلبانه معلمان و با پشتیبانی دولت انجام شده است (Isozaki, 2018). بازدید معلمان از مدارس دیگر، ناشی از باور آنان به آموختن از متخصصان و بهبود دانش و مهارت‌های آموزشی خود به صورت فزاینده و پیوسته است (Isozaki, 2018). رویکرد جامعه‌محوری و پژوهش‌محوری در آموزش معلمان، به شکل‌دهی آموزشگاه‌های مناطق به عنوان کانون‌های یادگیری منجر شده است. تمرکز اصلی رویکرد توسعه حرفه‌ای بر بهبود دانش، مهارت‌ها و نگرش معلمان در مورد شیوه‌های آموزشی، کارآیی معلمان، رضایت شغلی، فضای مثبت مدرسه و یادگیری دانش‌آموزان است. در این کشور، معلمان نیاز به تمدید گواهینامه آموزش و تدریس دارند که با تایید وزارت آموزش و توسط دانشگاه‌ها ارائه می‌شود (Kim & lee, 2019).

درگیری فعالانه والدین در فعالیتهای توسعه حرفه‌ای معلمان از طریق ابزار نمونه کار تدریس<sup>۲</sup> آموزگاران (sato et al, 2020) است که در کشورهای چین، ژاپن و کره جنوبی معمول می‌باشد تا والدین از باورها، ارزش‌ها و عملکرد آموزشی معلمان آگاه شوند. در کشور ژاپن، انواع کارگاه‌ها، سمینارها و کلاس‌های آموزشی برای آشنایی معلمان با روش‌های نوین آموزشی، تغییرات فناوری و واقعیت‌های اجتماعی و زیستی برگزار می‌شود که مشتمل بر اعزام به خارج از کشور، آموزش‌های درون آموزشگاهی، آموزش‌های محلی و ملی و غیره می‌باشد.

## ایران

در کشور ایران، دانشگاه فرهنگیان، توانمندسازی و ارتقای شایستگی‌های عمومی، تخصصی و حرفه‌ای منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش از طریق آموزش‌های کوتاه‌مدت و تحصیلات تکمیلی را بر عهده دارد. معلم، نیاز به بهسازی دارد و از دیرباز مراکز تربیت معلم، محوری‌ترین پایگاه در امر آموزش و توانمندسازی معلمان و کارکنان وزارت آموزش و پرورش بوده‌اند. توسعه مهارت حرفه‌ای و توانمندی‌های علمی و تربیتی معلمان با ارتقای کیفی آموزش‌های ضمن خدمت و برنامه‌ریزی برای روزآمد کردن اطلاعات تخصصی و تحصیلات تکمیلی معلمان متناسب با نیاز آموزش و پرورش، جزو سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش است (زاهدی، ۱۳۶۹). در اساسنامه دانشگاه فرهنگیان

1. self-improvement

2. teaching tools

راهبرد توسعه حرفه‌ای، به صورت حضوری، نیمه حضوری و غیر حضوری مطرح شده است (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۰). مباحث مطرح در این دوره‌ها، بیشتر، موضوعاتی مانند تربیت، تربیت قرآنی، و موضوعات سیاسی - اجتماعی را در بردارد و تاکید این دوره‌ها بیشتر بر موضوعات باوری و ارزشی است. کلیه دوره‌های کنونی آموزش ضمن خدمت، متمرکز در یک سایت است که با ارائه آموزش‌های مستقیم و گواهینامه‌هایی که فقط ارزش مالی اندکی دارند، صورت بندی شده است.

۲-۲. تفسیر وضعیت آموزش‌های ضمن خدمت معلمان در کشورهای منتخب با توجه به توصیفی که از وضعیت آموزش‌های ضمن خدمت معلمان در کشورهای منتخب به عمل آمد، در این بخش، به تفسیر وضعیت تربیت معلم در کشورهای منتخب پرداخته شده است.

### فنلاند

در این کشور، هدف پشتیبانی مالی دولتی از آموزش‌های ضمن خدمت، فراهم کردن فرصت‌های برابر برای مدیران و آموزگاران جهت توسعه شایستگی‌های آنان است؛ زیرا نظام اجتماعی و سیاسی فنلاند نهادمحور است (نقش بزرگ سازمان‌های مردم‌نهاد و صنف‌های تخصصی و حرفه‌ای) و بر پایه اعتماد به افراد و تخصص‌ها بنا شده است. نیازسنجی آموزش ضمن خدمت آموزگاران نیز برگرفته از نیازهای واقعی و متناسب با ضروریات و اولویت‌های فردی و سازمانی است. ویژگی نظام آموزشی فنلاند، پیوند با نوآوری‌های علمی و فناوری جهانی است و از این رو، آموزش ضمن خدمت معلمان، فرایندی از توسعه حرفه‌ای متناسب با گفتمان‌های علمی و تغییرات دانش و فناوری می‌باشد و تمرکز اصلی آن بر بهبود کیفیت آموزش و یادگیری است.

### انگلستان

در کشور انگلستان، هدف آموزش ضمن خدمت معلمان، پیوند دادن آموزش‌های اولیه آموزگاری و استانداردهای QTS به عنوان کمینه انتظارات، با دوره‌ها و سال‌های کاری در یک پیوستار رشد حرفه‌ای است و ارتقای سطح کیفی دانش حرفه‌ای و رشد حرفه‌ای مداوم

مورد توجه می‌باشد. آموزش ضمن خدمت برای آموزگاران، در مراکز تخصصی، دانشکده‌های علوم تربیتی و آموزشکده‌های فنی مرتبط برگزار می‌شود. هدف از این آموزش‌ها، افزایش توانایی تدریس و آموزش، تقویت مهارت‌های عملی، و ارائه چارچوب نظری برای اثربخشی در محیط کار است. آموزش ضمن خدمت در این کشور، در راستای توسعه کیفیت و ارتقای استانداردهای ملی آموزش و بهبود شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان به اجرا درمی‌آید.

### ژاپن

در این کشور، با توجه به رویکرد کیوشی - جوکی<sup>۱</sup> و نقش هیات امنای محلی در مدیریت روندهای استخدامی و مدیریتی آموزش آموزگاران، دوره‌های آموزش ضمن خدمت در تعامل بین نهادهای صنفی آموزگاری و هیات امنای محلی و دانشگاه‌ها طراحی می‌شود. دوره‌ها، براساس ضرورت‌های آموزشگاه‌های محلی و در یک فرایند نیازسنجی شده اتفاق می‌افتد و نیازمندی‌های تغییرات دانش تخصصی و پداگوژیکی را پوشش می‌دهد و متناسب با رویکردهای علمی - آموزشی است. از نظر جامعه ژاپنی، رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان، کلید موفقیت اصلاحات در مدرسه و یادگیری دانش آموزان است و آموزش ضمن خدمت در این کشور، با شکل دهی کانون‌های یادگیری منطقه‌ای و به اشتراک‌گذاری دانش تخصصی و پداگوژیکی با تاکید بر بهبود دانش، مهارت‌ها و نگرش معلمان در مورد شیوه‌های آموزشی انجام می‌گیرد. این آموزش‌ها دارای چشم‌اندازی مشخص است و نهادهای دانشگاهی و آموزشی در اجرای آن نقش اصلی را دارند.

### ایران

توسعه مهارت حرفه‌ای و توانمندی‌های علمی و تربیتی معلمان از طریق ارتقای کیفی آموزش‌های ضمن خدمت و برنامه‌ریزی برای روزآمد کردن اطلاعات تخصصی و تحصیلات تکمیلی معلمان صورت می‌گیرد (جوادین، ۱۳۷۵). رویکرد آموزش‌ها بیشتر تربیتی می‌باشد و طراحی این دوره‌ها عمدتاً براساس موضوعات دینی و ارزشی است. بیشتر دوره‌ها در یک سامانه خلاصه و به صورت مجازی برگزار می‌شود و انگیزه آموزگاران برای گذراندن

۱. بنا به گفته فوجی مورا و مستلینا، برگردان مستقیم واژه کیوشی جوکو به انگلیسی دشوار است اما هدف این برنامه، فراهم آوردن یک برنامه یادگیری حرفه‌ای اولیه برای کاندیداهای حرفه معلمی در ژاپن است که به طور خاص مبتنی بر بافت محلی همراه با طیف خاصی از تجربیات مشاهده‌کلاس درس در مدارس محلی و اطلاعات خاص درمورد کار در آموزشگاه‌های هدف است.

این دوره‌ها، محاسبه آن‌ها در ارزش‌گذاری در رتبه و حقوق است. علیرغم آن که رویکرد سازنده‌گرایی آموزش و یادگیری را فرایند‌کنش و واکنش و افراد را سازنده جهان تجربی خویش و جهت‌دهنده نیازهای خود می‌داند اما دوره‌های الکترونیکی کنونی، براساس رویکرد رفتارگرایی اجرا می‌شود.

۲-۳. همجواری وضعیت آموزش‌های ضمن خدمت در کشورهای منتخب در مرحله همجواری، اطلاعاتی که از مراحل ۱ و ۲ جمع‌آوری شده است، طبق بندی و در کنار هم قرارگرفت تا چارچوبی برای مرحله بعدی (مقایسه) فراهم شود

#### جدول ۳. همجواری وضعیت آموزش‌های ضمن خدمت در کشورهای منتخب

مسئول آموزش ضمن خدمت، کارکنان آموزشی، خود آموزگاران، و کارفرمایان آنان- پشتیبان، وزارت فرهنگ و آموزش- هدف، فراهم کردن فرصت‌های برابر برای مدیران و آموزگاران جهت توسعه شایستگی متناسب با دانش روز و تحولات فناوری (دانش تخصصی و پداگوژی)	فنلاند
مهارت‌های عملی تدریس و نارسایی‌های آموزشی - عملی دوران خدمت- آموزش از راه دور یا پاره وقت- متناسب با دانش روز و تحولات فناوری (دانش تخصصی و پداگوژی) چشم‌انداز مشخص- همکاری نهادهای صنفی آموزگاران و مقامات محلی با دانشگاه‌ها برای دوره‌های بازآموزی - نیاز محور- با هدایت وزارت آموزش، فرهنگ و جوانان- متناسب با دانش روز و تحولات فناوری (دانش تخصصی و پداگوژی)- طرح جامع و قوانین مدون و استانداردهای مشخص- تمديد گواهینامه آموزش راهبردی توسعه حرفه‌ای و به صورت حضوری، نیمه حضوری و غیر حضوری- تاکید بیشتر بر موضوعات باوری و ارزشی- متمرکز در یک سامانه- ارائه آموزش‌های مستقیم- ارزش گواهینامه‌ای و مالی	انگلستان  ژاپن  ایران

۲-۴. مقایسه وضعیت آموزش‌های ضمن خدمت در کشورهای منتخب

#### الف) شباهت‌ها

در سند سیاست‌گذاری کشورها، هدف از آموزش ضمن خدمت، توسعه حرفه‌ای پیوسته آموزگاران دیده شده است. در سه کشور فنلاند، انگلستان و ژاپن، این دوره‌ها نیازسنجی شده و آموزگاران نقش اساسی در تعریف و طراحی دوه‌ها دارند. در این کشورها، بخش

اصلی دوره‌ها متناسب با تغییرات دانشی روز، دستاوردهای فن‌آوری در دو بستر موضوعی تخصصی و پداگوژیکی است.

### ب) تفاوت‌ها

در کشور فنلاند، خود آموزگاران و کارفرمایان آن‌ها مسئول دوره‌ها هستند. معلمان به صورت مشترک با چالش‌های آموزشی برخورد می‌کنند، هویت حرفه‌ای خود را پرورش می‌دهند، و شیوه‌های آموزشی و فرهنگ مدرسه را تجزیه و تحلیل می‌کنند. در انگلستان، این آموزش‌ها در راستای بهبود مهارت‌های عملی تدریس و نارسایی‌های آموزشی است و هدف، افزایش توانایی تدریس و آموزش، تقویت مهارت‌های عملی و ارائه چارچوب نظری برای اثربخشی در محیط کار است. در ژاپن، آموزش ضمن خدمت برگرفته از چشم‌اندازهای کلی آموزشی است و هیات امنای محلی در کنار دانشگاه‌ها و نهادهای صنفی آموزگاری، مسئول طراحی دوره‌ها هستند. اشتیاق بالای معلمان ژاپنی از آموختن اشتراکی، تمرکز اصلی بر بهبود دانش، مهارت و نگرش در مورد شیوه‌های آموزش و یادگیری، و تبدیل مناطق آموزشی به کانون‌های یادگیری، از ویژگی‌های آموزش ضمن خدمت معلمان است. در ایران این دوره‌ها بیشتر رویکرد ارزشی و دینی دارد و با مشوق‌های مالی و ارزش‌گذاری در نظام ارزشیابی پایان سال یا نظام‌های رتبه‌بندی تقویت می‌شود.

جدول ۴- شباهت‌ها و تفاوت‌های آموزش ضمن خدمت معلم در کشورهای منتخب

کشورها	شباهت‌ها و تفاوت‌ها		
	هدف	مسئول	رویکردها
فنلاند	توسعه حرفه‌ای پیوسته	کارکنان آموزشی، خود آموزگاران و کارفرمایان آنان	فراهم کردن
			فرصت‌های برابر، پیوند با نوآوری‌های علمی و فن‌آوری جهانی، بهبود کیفیت آموزش و یادگیری
			براساس تغییرات و الزامات دنیای علم و فن‌آوری و نیازهای پداگوژیک



<p>الزامات دنیای علم و فنآوری و نیازهای پداگوژیک</p>	<p>افزایش استانداردها و حرفه‌گرایی، دریافت دانشنامه رسمی آموزش و تدریس، آموزش اولیه نقطه شروع و ضمن خدمت مکمل رشد حرفه‌ای</p>	<p>دانشکده‌های علوم تربیتی و آموزشکده‌های فنی</p>	<p>انگلستان توسعه حرفه‌ای پیوسته</p>
<p>ضرورت‌های آموزشگاه‌های محلی، الزامات دنیای علم و فنآوری و نیازهای پداگوژیک</p>	<p>نیاز محوری، متناسب با ضروریات شغلی و حرفه‌ای، متناسب با دانش روز و تحولات فنآوری</p>	<p>نهادهای صنفی آموزگاری و هیات امنای محلی و دانشگاه‌ها</p>	<p>ژاپن توسعه حرفه‌ای پیوسته</p>
<p>موضوعات تربیتی و ارزش مدار</p>	<p>توانمندسازی و ارتقای شایستگی‌ها، تاکید بر موضوعات تربیتی</p>	<p>دانشگاه فرهنگیان، آموزش و پرورش و مناطق تابعه</p>	<p>ایران توسعه حرفه‌ای پیوسته</p>

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، مقایسه رویکردهای آموزشی و آموزش ضمن خدمت معلمان در کشورهای فنلاند، انگلستان، ژاپن و ایران بوده است. نتایج حاصل از این مطالعه نشان داد که علی‌رغم وجود زمینه‌هایی از تشابه در میان سیستم‌های آموزش معلمان در کشورهای مورد مطالعه، تفاوت‌های مهمی به‌ویژه در رویکردهای آموزشی و آموزش ضمن خدمت معلمان ایران با دیگر نظام‌ها ملاحظه می‌گردد. بر اساس نتایج حاصل، رویکردهای نوین آموزش معلمان فنلاند، به تناسب ضرورت‌های جوامع دانش‌بنیان بر مهارت‌های زندگی، مهارت‌های نیروی کار، مهارت‌های بین فردی، مهارت‌های کاربردی، و مهارت‌های غیرشناختی تمرکز دارد. تاکید

بر دوره‌های آموزشی مبتنی بر عمل<sup>۱</sup> با واکاوی شیوه‌های آموزشی (روش‌ها، ابزارها، امکانات)، برای پیوند نظریه و عمل، یادگیری مادام‌العمر، و استقلال معلمان به عنوان عنصر کلیدی شکل دهنده درک حرفه‌ای از خود، در پژوهش‌های مرتبط با آموزش معلمان در فنلاند غلبه گفتمانی دارد. در کشور انگلستان، رویکرد غالب در آموزش معلمان، نتیجه‌گرایی در یادگیری، استاندارد نمودن فرایند رشد حرفه‌ای معلمان، و ترکیب دوره‌های دانشگاهی با آموزش عملی آموزشگاهی است. نظم و دقت، کار آزمایشگاهی دقیق و علمی همراه با عمل‌گرایی، آموزش معلمان این کشور را تحت تاثیر قرار داده است. در ژاپن سیستم‌های آموزشی ماهیتی جمعی دارد، دانش، مهارت و منابع معلمان در فرایند توسعه حرفه‌ای و به صورت اشتراکی منتقل می‌شود. استانداردهای برنامه درسی که رویکردهای آموزشی را شکل می‌دهند شامل یادگیری‌های فعال (یادگیری ژرف، مستقل و تعاملی)، اکتشاف علمی، شناسایی و فهم فراگیر و عمومی، تاریخ جامع عمومی، جغرافیایی فراگیر است. در این سه کشور، پژوهش محوری، هماهنگی رویکردهای آموزشی با تحولات علم و فناوری، و تغییرات اجتماعی مورد تاکید اساسی است. در ایران نیز انتقال اطلاعات عمومی و تخصصی با رویکرد آموزش محوری غالب است و محوریت باگفتمان‌های دینی و ارزشی است.

هر چهار کشور، هدف از آموزش ضمن خدمت را توسعه حرفه‌ای پیوسته آموزگاران می‌دانند. در فنلاند هدف از آموزش ضمن خدمت، فراهم کردن فرصت‌های برابر، پیوند با نوآوری‌های علمی و فناوری جهانی، بهبود کیفیت آموزش و یادگیری است. محتوای دوره‌ها بر اساس تغییرات و الزامات دنیای علم و فناوری و نیازهای پداگوژیک تعریف می‌شود و مسئول این آموزش‌ها خود معلمان و نیازهای آنان است. در انگلستان، افزایش استانداردها، حرفه‌گرایی، و دریافت دانشنامه رسمی آموزش و تدریس، در آموزش ضمن خدمت حایز اهمیت می‌باشد. از نظر آنان، آموزش اولیه نقطه شروع و آموزش ضمن خدمت مکمل رشد حرفه‌ای است. در کشور ژاپن، ضرورت‌های آموزشگاه‌های محلی، الزامات دنیای علم و فناوری، و نیازهای پداگوژیک، در آموزش ضمن خدمت مهم است. نهادهای صنفی آموزگاری و هیات امنای محلی و دانشگاه‌ها این دوره‌ها را برگزار می‌کنند. در ایران، توانمندسازی و ارتقای شایستگی‌ها با تاکید بر موضوعات تربیتی در آموزش ضمن خدمت تاکید شده است.

---

1. practice-based coursework

بر اساس یافته‌های به دست آمده در این پژوهش پیشنهاد می‌شود: در سیستم تربیت معلم ایران، نظام شایستگی حرفه‌ای<sup>۱</sup> با رویکرد توسعه حرفه‌ای پیوسته<sup>۲</sup>، به عنوان کمینه انتظارات از معلمان برای عمل آموزشی تدوین شود. آموزش‌های ضمن خدمت، مکمل آموزش‌های اولیه معلمی و متناسب با نیاز حرفه‌ای معلمان و براساس نیازسنجی واقعی باشد. آموزش‌های اولیه در دانشگاه فرهنگیان باید نقطه شروع باشد و ارزشیابی واقعی و اصلی از معلمان در موقعیت کاری و در آموزشگاه‌ها تعریف شود. دریافت گواهینامه آموزگاری، در چند سطح آموزشی، پژوهشی، و عملیاتی تعریف شود. عوامل اثرگذار در بهبود و توسعه فرایندهای آموزش معلمان که باید در مراکز تربیت معلم مورد توجه قرار گیرد عبارتند از: به کارگیری رویکردهای آموزشی متنوع و سازنده‌گرا و گفتمان‌های تئوریک با جهت‌گیری‌های عملی در مسیر پیوند بین دانشگاه و آموزشگاه، واقعی کردن آموزش‌های ضمن خدمت و متناسب کردن آن‌ها با نیازهای واقعی محیط کار (افزایش دانش، مهارت و شایستگی معلمان در حوزه‌های تخصصی و پداگوژیک)، نقش دادن به معلمان در تعریف نیازها و دوره‌ها، کاربرد یادگیری‌های پژوهش‌محور در راهبردهای پداگوژیک، دادن اولویت اصلی به نقش پژوهش و نگاه علمی در توسعه حرفه‌ای معلمان پیش از خدمت در دانشکده‌های علوم تربیتی، ایجاد پیوندهای پژوهشی، علمی، مستند و کاربردی بین گفتمان‌های تئوریک دانشگاهی و روندهای عملی آموزشگاهی، حرکت به سوی استقلال عمل و دادن آزادی و اختیار به معلمان و مربیان معلمان برای تعریف و تبیین رویکردها و برنامه‌ریزی و انتخاب محتواهای آموزشی.

---

1. Professional Competence

2. Continuing professional development

## منابع

- ابراهیمی قوام، ص؛ و کریمی‌آه، ع.ا. (۱۳۸۹). بررسی و تحلیل سرفصل‌ها، مباحث و برنامه‌های آموزش پیش از خدمت و ضمن خدمت مربیان پیش دبستان در کشورهای ایران، استرالیا، کانادا و بریتانیا. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۶(۱۸)، ۷۱-۱۰۲.
- اکبری عمروآبادی، ا؛ و رجایی‌پور، س. (۱۳۸۹). تاثیر شیوه‌های مختلف تدریس در افزایش کیفیت دوره‌های آموزش ضمن خدمت دبیران شیمی دوره متوسطه. فصلنامه پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۷(۲۵)، ۱۴۲-۱۶۳.
- برنا، محمد؛ و فولادچنگ، م. (۱۳۹۷). پیامدهای انگیزشی رویکرد آموزشی پیوندگرایی در مقایسه با رویکرد آموزشی دستور- ترجمه در دانش آموزان دبیرستانی. فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۲(۴۱)، ۱۳۳-۱۴۹.
- جوادین، س. (۱۳۷۵). برنامه‌ریزی نیروی انسانی، انتشارات دانشگاه تهران.
- خروشی، پ؛ لیاقت دار، م؛ و کلباسی، ا. (۱۳۹۵). بررسی تطبیقی آموزش پیش از خدمت معلمان، آموزش معلمان مبتدی و آموزش ضمن خدمت معلمان در ایران و چند کشور جهان. مجله راهبردهای نوین تربیت معلمان، ۲(۴)، ۲۵-۵۰.
- دانشگاه فرهنگیان. (۱۳۹۰). اساسنامه دانشگاه فرهنگیان. انتشارات دانشگاه.
- رمضانی، گ؛ عزیزی، ن؛ و مهنی، ا. (۱۳۹۷). بررسی موانع و چالش‌های مؤثر بر ناکارآمدی پژوهش در دانشگاه فرهنگیان: رویکردی مبتنی بر نظریه داده بنیاد. مدیریت و برنامه ریزی در نظام‌های آموزشی، ۱۱(۲)، ۲۷-۵۰.
- زاهدی، ش. (۱۳۶۹). آموزش در ارتباط با توسعه، انتشارات مرکز آموزش مدیریت دولتی.
- سمیعی زفرقندی، م. (۱۳۹۰). روش‌های تکمیل و بهبود ضمن خدمت. فصلنامه علمی نوآوری‌های آموزشی، ۱۰(۳)، ۱۵۱-۱۷۸.
- شرفی، م؛ و بهار، م. (۱۳۹۵). بررسی تطبیقی تاثیر آموزش ضمن خدمت در رفع نیازهای آموزشی و رضایت شغلی معلمان ایران و آلمان. فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۷۱(۲۵)، ۲۱-۴۵.
- شفیع‌زاده، ح؛ رزقی شیرسوار، ه؛ و شیروانی، ش. (۱۳۹۲). بررسی اثربخشی دوره‌های آموزش ضمن خدمت از دیدگاه کارکنان؛ مطالعه موردی. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، ۱(۲۳)، ۸۱-۱۰۰.
- فیروزی، ز؛ کرمی، م؛ سعیدی رضوانی، م؛ و کارشکی، ح. (۱۳۹۴). بررسی اثربخشی روش دیوید مریل در آموزش ضمن خدمت معلمان. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۷(۱)، ۴۹-۷۰.
- قاری، ب؛ محمدزاده، ح؛ و احمدی، م. (۱۳۹۸). تاثیر سه رویکرد آموزشی بر عملکرد بازی بسکتبال در دانشجویان پسر. نشریه رفتار حرکتی، ۱۱(۳۵)، ۶۳-۸۴.
- قاضی‌زاده طباطبائی، م؛ یوسفی افراشته، م؛ و صیامی، ل. (۱۳۹۲). بررسی رویکردهای یادگیری و چگونگی گرایش به آنها در دانشجویان: کاربردی از پژوهش آمیخته. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۱۹(۴)، ۲۷-۵۰.
- کریمی وحید، ف؛ اسکندری، ز؛ و اصغر پوربسیم، پ. (۱۳۹۱). رویکردهای آموزشی و توان بخشی در کودکان کم شنوا. تعلیم و تربیت استثنایی، ۵(۱۱۳)، ۵۶-۶۷.
- کشاورز، ل؛ کمندی، ع؛ فرید فتحی، ا؛ و سلطانی، م. (۱۳۹۴). ارتباط کارایی دوره‌های آموزش ضمن

خدمت با رضایت شغلی معلمان تربیت بدنی. مطالعات مدیریت رفتار سازمانی در ورزش، ۲(۱)، ۷۹-۸۷.

محمدی، ن؛ و مستری، م. (۱۳۹۶). بررسی تاثیر رویکردهای آموزشی بر مهارتهای اجتماعی کودکان پیش دبستانی. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۳۳(۱)، ۱۳۵-۱۵۴.

مهربان، ز. (۱۳۹۵). یادگیری ترکیبی، رویکردی منعطفانه برای طراحی مدل آموزش ضمن خدمت معلمان ایران در حوزه علم و فناوری نانو. فصلنامه نوآوری های آموزشی، ۱۵(۵۹)، ۵۷-۸۴.

میرزا محمدی، م؛ و قاضی‌زاده، م. (۱۳۸۷). بررسی نگرش معلمان در زمینه عوامل موثر بر گرایش آنها به تحصیل در دوره های آموزش ضمن خدمت. فصلنامه اندیشه های نوین تربیتی، ۴(۲۰۱)، ۱۹۳-۲۰۸.

نصیری، ف؛ و فتحی واجارگاه، ک. (۱۳۸۴). امکان سنجی استقرار نظام آموزش ضمن خدمت مجازی در وزارت آموزش و پرورش کشور. فصلنامه نوآوری های آموزشی، ۴(۱)، ۱۱۱-۱۲۹.

نیکخواه، م؛ و لیاقتدار، م. (۱۳۹۶). بررسی کیفیت اجرای برنامه درسی جدید آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان؛ مطالعه موردی: استان چهارمحال و بختیاری. ۱(۳)، ۱۰۵-۱۳۴.

یزدانی، ف. (۱۳۹۳). فصلنامه فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی. ۵(۲)، ۹۷-۱۲۲.

Acquah, E. O., Szelei, N., & Katz, H. T. (2019). Using modelling to make culturally responsive pedagogy explicit in preservice teacher education in Finland. *British Educational Research Journal*, 46(1), 122-139.

Alexander, C., Fox, J., & Aspland, T. (2020). *'Third Wave' Politics in Teacher Education: Moving Beyond Binaries*. Teacher Education in Globalised Times, Local Responses in Action. Springer Nature Singapore.

Andrysová, P., & Chudý, S. (2019). *Comparative Analysis of Teacher Education Programmes in Selected Countries*. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 18(4), 7- 15.

Aspfors, J., & Eklund, G. (2017). Explicit and implicit perspectives on research based teacher education: newly qualified teachers' experiences in Finland. *Journal of Education for Teaching International research and pedagogy*, 43(4), 400-413.

Beauchamp, G., Clarke, G., Hulme, M., & Murray, J. (2015). Teacher education in the United Kingdom post devolution: convergences and divergences. *Oxford Review of Education*, 41(2), 154-170.

Berg-Schlosser, D., & Mitchell, G. (2002). *Authoritarianism and Democracy in Europe 1919-39*. Comparative Analyses. London, Palgrave.

Brunila, K., & Kallioniemi, A. (2017). *Equality work in teacher education in Finland*. *Policy Futures in Education*, 16(5), 539-552.

De Wever, B. Vanderlinde, R. Tuytens, M., & Aelterman, A. (2016). *Professional learning in education, Challenges for teacher educators, teachers and student teachers*. Academia Press is a subsidiary of Lannoo Publishers.

Department for Education (2018). *Initial Teacher Training (ITT) Census for the academic year 2018 to 2019*. London, DFE.

Douglas, A. S. (2017). Raising the standard: contradictions in the theory of student-teacher learning. *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 157-170.

Dubovi, I. (2018). *Designing for online computer-based clinical simulations: Evaluation of instructional approaches*.

Eduardo, A. (2020). *The Future of Schools and Teacher Education: How Far Ahead Is Finland?* Oxford University Press.

Geisinger, K. F. (2016). 21st Century Skills: What Are They and How Do We Assess Them? *Applied Measurement in Education*, 29(4), 245-249.

- GOV.UK (2013) website: <https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards> <https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-education>
- Isozaki, T. (2018). Science teacher education in Japan: past, present, and future. *Asia-Pacific Science Education*, 4(1), 1-14. Doi: 10.1186/s41029-018-0027-2.
- Jenset, I. S. (2018). The Enactment Approach to Practice-Based Teacher Education Coursework: Expanding the Geographic Scope to Norway and Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(1), 1–20.
- Kauppinen, M., Kainulainen, J., Hökkä, P., & Vähäsantanen, K. (2020). Professional agency and its features in supporting teachers' learning during an in-service education program. *European Journal of Teacher Education*, 43(3), 1–21. doi:10.1080/02619768.2020.1746264.
- Kim, T. & Lee, Y. (2019). Principal instructional leadership for teacher participation in professional development: evidence from Japan, Singapore, and South Korea. *Asia Pacific Education Review*, 21, 261-278.
- Lavonen, J. (2018). Educating Professional Teachers in Finland through the Continuous Improvement of Teacher Education Programmes. *Contemporary Pedagogies in Teacher Education and Development*, Edited by Yehudith Weinberger and Zipora Libman, DOI: 10.5772/intechopen.77979.
- Lockey A., Conaghan P., Bland A., & Astin F. (2021). Educational theory and its application to advanced life support courses: a narrative review. *Resuscitation Plus*, 5, 1-7.
- Mäkinen, M., Linden, J., Annala, J., & Wiseman, A. (2018). Millennial generation preservice teachers inspiring the design of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 343-359.
- Menter, L., Hulme, M., Murray, J., Campbell, A., Hextall, L., Jones, M., Mahony, P., Procter, R. & Wall, K. (2010). Teacher education research in the UK: the state of the art. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 32(10), 121-142.
- Mourtzis, D., Tsakalos, D., Xanthi, F., & Zogopoulos, V. (2019). Optimization of highly automated production line: An advanced engineering educational approach. *Procedia Manufacturing*, 31(2019), 45-51.
- Oliver, B., & Jorre de St Jorre, T. (2018). Graduate attributes for 2020 and beyond: recommendations for Australian higher education providers. *Higher Education Research & Development*, 37(4), 821–836.
- Osamwonyi, E.F. (2016). In-Service Education of Teachers: Overview, Problems and the Way Forward. *Journal of Education and Practice*, 7(26), 83-87
- Sahlberg, P. (2021). *Finnish Lessons 3.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* Third Edition. Teachers College Press.
- Saini, C. & Abraham, J. (2019). Implementing Facebook-based instructional approach in pre-service teacher education: An empirical investigation. *Computers & Education*, 128(1), 243-255.
- Sato, T., Tsuda, E., McKay, C., Furuta, Y., & Kajita, K. (2020). *Japanese Elementary Teachers' Learning Experiences of Physical Education Professional Development*. *The Teacher Educator*, 25(2), 1–19.
- Scherer, R., Siddiq, F., & Sánchez, B. V. (2020). A meta-analysis of teaching and learning computer programming: Effective instructional approaches and conditions. *Computers in Human Behavior*, 109 (20), 1-18
- Terry, R. (2019). Capturing learning: using visual elicitation to investigate the workplace learning of “newly qualified” in-service teachers in further education. *Research in Post-Compulsory Education*, 24(2-3), 268–289.
- Tirri, K. (2014). The last 40 years in Finnish teacher education. *Journal of Education for Teaching, International research and pedagogy*, 40(5), 600-609.
- Uztosun, M. S. (2017). In-service teacher education in Turkey: English language teachers' perspectives. *International Professional Development Association*, 44(4), 557-569
- Viinikka, K., Ubani, M., Lipiäinen, T., & Kallioniemi, A. (2019). 21st Century Skills and Finnish Student Teachers' Perceptions about the Ideal RE Teacher Today and in the Future. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(8), 75-97.

- White, J. (2018). Philosophy and Teacher Education in England: The Long View. *British Journal of Educational Studies*, 67(2), 187-200.
- Whiting, K. Whitty, G. Menter, I. Black, P. Hordern, J. Parfitt. A. Reynolds, K., & Sorensen, N. (2018). Diversity and complexity: Becoming a teacher in England in 2015–2016. *Review of Education*, 6(1), 69–96.
- Yamanaka, S., & Suzuki, K. H. (2020). *Japanese Education Reform Towards Twenty-First Century Education*. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-41882>.
- Yoo, S.S., & Lee, J.M. (2013). *In-Service Education and Training for Teachers in Korea and the Role of the Private Sector from 1945 to 1970s*. INSET for Teachers in Korea. Springer.
- Youens, B. Smethem, L., & Simmons, M. (2018). Move over Nelly: lessons from 30 years of employment-based initial teacher education in England. *Teachers and Teaching Teory and Practice*, 24(5), 1-16.
- Zeynep, A. Seyma, C., & Abdurrahman, K. (2016). Teachers' Adaptation Level of Student Centered Education Approach. *Journal of Education and Practice*, 7(29), 133-144.