

## صلاحیت‌های حرفه‌ای مطلوب دانشجو معلمان دوره آموزش ابتدایی

اعظم ملایی نژاد\*

چکیده

این پژوهش با هدف شناسایی وضعیت مطلوب صلاحیت‌های حرفه‌ای دانشجو معلمان دوره آموزش ابتدایی ایران و به منظور پاسخگویی به سؤال‌های زیر انجام شد.

۱. صلاحیت‌های حرفه‌ای مطلوب دانشجو معلمان دوره آموزش ابتدایی ایران چیست؟
۲. صلاحیت‌های حرفه‌ای معتبر دانشجو معلمان دوره آموزش ابتدایی از دیدگاه صاحب‌نظران و اساتید مراکز تربیت معلم کدام است؟

به منظور پاسخگویی به سؤال‌ها در وضعیت مطلوب، اسناد و مدارک و گزارش‌های پژوهشی معتبر داخلی و خارجی مطالعه شد. همچنین وضعیت سه کشور توسعه یافته مورد بررسی قرار گرفت. سپس بر طبق داده‌های حاصل از اسناد و مدارک و مستندات علمی پرسش‌نامه مربوط به صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمی تهیه و پس از تعیین اعتبار و پایایی آن بین ۱۳۰ نفر از اساتید مراکز تربیت معلم به منظور اعتبار سنجی توزیع شد. یافته‌ها نشان می‌دهد که:

۱. با توجه به باور این مطلب که افزایش عملکرد دانش‌آموزان در گرو تربیت معلم مؤثر است، بسیاری از صاحب‌نظران، کیفیت بخشی به برنامه درسی تربیت معلم را به عنوان هدف کلی مطرح کرده‌اند.

تاریخ دریافت مقاله: ۹۰/۶/۲۶ تاریخ شروع بررسی: ۹۰/۸/۱ تاریخ پذیرش: ۹۱/۳/۲۷

\* دانشجوی دکتری دانشگاه usm مالزی

۲. به منظور دستیابی به هدف کیفیت بخشی در برنامه درسی تربیت معلم، صلاحیت‌ها و شایستگی‌هایی برای دانشجو- معلمان در نظر گرفته شده است. در تعریف این صلاحیت‌ها دو راهبرد اصلی توازن و تلفیق میان تئوری و عمل مورد توافق اندیشمندان و صاحب‌نظران بوده است. بر اساس این باور و با توجه به مطالعات انجام شده در این زمینه، این صلاحیت‌ها در سه بخش صلاحیت‌های شناختی و مهارتی، نگرشی و رفتاری و مدیریتی به صورت تلفیقی طبقه‌بندی و به اجزا تقسیم‌بندی شد. در مجموع تمامی موارد مربوط به هر یک از صلاحیت‌ها در سطح بالاتر از میانگین مورد تأیید قرار گرفته است.

کلیدواژه‌ها: تربیت معلم / صلاحیت‌های حرفه‌ای دانشجو معلمان / دوره آموزش ابتدایی

#### مقدمه

علی‌رغم آنچه درباره عوامل اثرگذار بر فرایند یاددهی و یادگیری گفته می‌شود، مطالعات اخیر درباره نقش معلم در آموزش، همه بر این نکته تأکید دارند که کیفیت تدریس معلم مهم‌ترین عامل اثربخش در یادگیری دانش‌آموز است. در قسمت یافته‌های یکی از مطالعات عنوان شده است، «دانش‌آموزانی که از یک معلم خوب و تأثیرگذار سود می‌برند، عملکرد علمی قوی‌تری نسبت به دانش‌آموزانی که معلم آنها ضعیف‌تر بود، دارند». طبق آنچه که یافته‌های پژوهشی عنوان می‌کنند، تأثیرگذاری معلمان بر آموزش کودکان چنان قوی است که تنها گوناگونی در کیفیت آموزشی معلمان، می‌تواند سبب ایجاد تفاوت‌های عظیم در عملکرد کودکان با بفت‌های اقتصادی و اجتماعی متفاوت گردد. بنابراین می‌توان بر این نکته تأکید کرد که سرمایه‌گذاری در بخش تربیت معلم بیشتر از هر چیز دیگر می‌تواند عملکرد علمی دانش‌آموزان را توسعه دهد (دارلینگ هامند<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳). گلدابار<sup>۲</sup> (۲۰۰۳) نیز با استناد به تحقیقات فرگوسن<sup>۳</sup> و هانوشک<sup>۴</sup> و برخی دیگر از صاحب‌نظران، کیفیت تدریس معلم را مهم‌ترین عامل در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌داند و توجه به آن را بسیار ضروری می‌داند. سندرز و ریور<sup>۵</sup> (۱۹۹۷) اظهار می‌دارند: دانش‌آموزانی که با معلمانی که کیفیت مناسبی در تدریس دارند، آموزش می‌بینند، در مقایسه با دانش‌آموزانی که با معلمانی که تدریس مناسبی ندارند، آموزش دیده‌اند، پیشرفت تحصیلی بیشتری دارند. آنها پیشنهاد می‌کنند که سیاست‌های اتخاذ شده باید تأکید بر آموزش معلمان، دادن گواهینامه، پرداخت دستمزد و توسعه حرفه‌ای آنان باشد و این عوامل بر کیفیت و توانمندی معلمان تأثیر زیادی دارد.

دارلینگ هامند نیز با استناد به تحقیقات رایت، هورن، جوردن، مندرو و وراسینگه<sup>۶</sup> (۱۹۹۷) اظهار می‌دارد که بین کیفیت تدریس معلم و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد. وی معتقد است: «از آنجا که بسیاری شواهد حاکی از وجود ارتباط بین کیفیت تدریس معلم و افزایش یادگیری دانش‌آموزان است، در سال‌های اخیر بسیاری از ایالت‌های آمریکا به منظور بهبود کیفیت معلمان به آموزش و توسعه حرفه‌ای آنان و نیز به گواهی‌نامه معلمی اهمیت داده و سیاست‌های خاصی را در این زمینه پیش گرفته‌اند». (منبع پیشین)

تحقیقات انجام شده در استرالیا نیز مشابه تحقیقات انجام شده در آمریکا نشان می‌دهد که بین کیفیت تدریس معلم و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت وجود دارد (وزارت آموزش و پرورش استرالیا<sup>۷</sup>، ۲۰۰۳)

هر چند همه معتقدند که باید معلمی با تدریس موثر داشته باشیم، لیکن کمتر کسی می‌داند تدریس موثر چیست و فرآیند تغییرات آن چگونه بوده است. ۱۵ تا ۲۰ سال پیش (و در برخی موارد حتی امروزه) معلم کارآمد را فردی می‌دانستند که بتواند کلاس درس را به خوبی اداره کند، تمام بخش‌های کتاب درس را تدریس کند و از یادگیری دانش‌آموزان خود مطمئن باشد. در صورتی که امروزه با پذیرش این واقعیت که در کلاس‌های درس دانش‌آموزانی با شرایط و توانایی‌های متفاوت وجود دارند، معلم خوب کسی است که بتواند هر کدام از آنها را طوری کمک کند که به سطحی بالا از عملکرد علمی دست یابند.

با توجه به باور این مطلب که افزایش عملکرد دانش‌آموزان در گرو تربیت معلم موثر است، بسیاری از صاحب‌نظران افزایش کیفیت تدریس معلم را به عنوان هدف کلی تربیت معلم مطرح کرده‌اند. اما درباره اینکه کیفیت تدریس معلم چیست؟ و یا چگونه می‌توان آن را بهبود بخشید، نظرات متفاوتی ارائه شده است. تل<sup>۸</sup> (۲۰۰۰) در مقاله خود، ضمن اشاره به بحث‌ها و دیدگاه‌های مختلف در این زمینه، اظهار می‌دارد که بحث اصلی در زمینه کیفیت تدریس معلم، آمادگی معلمان است. لذا مسیری که معلمان قبل از ورود به کلاس طی می‌کنند، بسیار مهم است. وی در ادامه، در این خصوص نتیجه‌گیری می‌کند که: «نبودن معیارهای روشن برای سنجش کیفیت تدریس معلم، تدریس خارج از حوزه تخصصی و بی‌عدالتی اجتماعی از عمده عوامل مؤثر در کاهش کیفیت تدریس معلمان است». لذا او به استناد سایر مطالعات انجام شده و دیدگاه‌های مختلف می‌گوید: «همه در این باره توافق دارند که آماده‌سازی معلمان نقش مهمی در توسعه کیفیت آنان دارد، لذا باید با معلمان در هر سطح و مرحله‌ای به عنوان یک متخصص حرفه‌ای رفتار کرد؛ و برای تضمین کیفیت آموزش معلمان از ابتدا شاخص‌ها و استانداردهایی در نظر گرفته شود که

در آن هم بر دانش محتوای درسی و هم بر روش‌های تدریس تأکید گردد». گودلد<sup>۹</sup> (۱۹۹۲) نیز به اهمیت اصلاحات برای آماده‌سازی معلمان تأکید کرده و معتقد است که معلمان را باید برای کسب صلاحیت‌های حرفه‌ای آماده کرد. وی برنامه تربیت معلم را برنامه‌ای منتخب، منسجم و قابل ارزیابی تعریف می‌کند که دانشجوی معلمان را برای تدریس در کلاس درس آماده می‌کند. از نظر او برنامه درسی تربیت معلم باید شامل آموزش علوم مختلف با توجه به کاربردهای عملی در محیط و به شکل تلفیقی صورت گیرد و صرفاً توسط اساتید به شکل موضوعات جدا و آکادمیک تدریس نشود.

هدف از برنامه‌های پیش از خدمت، تربیت معلمان حرفه‌ای است که بتوانند در یادگیری دانش‌آموزان تسهیل ایجاد کنند. اما چگونه می‌توان به این هدف دست یافت؟ موضوع اصلی این است که صلاحیتی که معلمان باید بعد از آموزش به‌دست آورند، باید در سطح مشخص‌تری نمایان شود، تا بتوان بر اساس آنها شاخص‌ها و معیارهای ارزیابی صلاحیت‌ها، متفاوت با آنچه در دانشگاه‌ها مرسوم است، ایجاد شود (مثل تکالیف و آزمون‌ها)، تا بتوان در پایان دوره آموزش پیش از خدمت در مورد حداقل آستانه صلاحیت نظر داد. ایجاد حداقل آستانه می‌تواند این اطمینان را به جامعه بدهد که یک معلم جوان را برای موفقیت در آموزش دادن به دانش‌آموزان آماده کرده است. ایجاد آستانه قابل دستیابی، بادر نظر گرفتن واقعیات شغل معلمی، دیدگاه‌های مناسب اجتماعی را به‌وجود می‌آورد و مؤسسات پیش از خدمت را با استانداردهای واضح و واقعی مرتبط می‌کند. در نتیجه باید مراقب بود که موضوع استانداردها با دقت و حساسیت خاصی تعیین شوند، تا بتوان از آنها به‌عنوان ابزاری برای حرفه‌ای کردن آموزش پیش از خدمت و کار معلمان استفاده کرد، چرا که آنها همان‌قدر که مفیدند، ممکن است در آینده به شکل عامل بازدارنده‌ای عمل کنند و کارکرد معلمان را از نظر تکنیکی کاهش دهند. عدم دقت در تدوین استانداردها می‌تواند سبب شود از صلاحیت آنها کاسته و به کنترل افراطی معلمان بپردازد (تردیف<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۱).

عامل دیگری که به تربیت حرفه‌ای معلمان کمک می‌کند تلفیق نظریه و عمل است که در موضوع کیفیت‌بخشی به دانشجوی معلمان در پژوهش‌های مختلف مورد تأکید قرار گرفته است. امروزه گرایش‌ها از سمت الگویی که بر اساس آن، دانش‌آموزان باید ابتدا علوم را به صورت نظری یاد می‌گرفتند و سپس به صورت عملی از آنها استفاده می‌کردند، به سمت الگویی کشیده شده است که در آن یادگیری نظری و عملی به صورت متناوب انجام می‌شود. عیناً به این معنا که بخش دوره‌های نظری باید بر تجربیات عملی متمرکز باشد تا بتوان شاخه‌های دیگر آن را

مشخص کرد و آنها را در طول آموزش تلفیق نمود. درحالی که کارهای عملی به‌عکس، فرصتی برای ارائه تمام یادگیری‌های نظری شخص و آزمودن آنها در مقابل واقعیات کارهای روزمره محسوب می‌شوند. در نهایت این‌طور به‌نظر می‌رسد که آنچه مربیان دانشگاهی و معلمان در طول آموزش عملی از آن به‌عنوان کیفیت آماده‌سازی یاد کرده‌اند، تداوم تجربی زیادی ندارد. در چنین شرایطی نیاز به تعریف و تطبیق بهتری از نقش مربیان و شاغلان داریم. بنابراین آنها باید در مراحل آموزش و کار با دانشجو معلمان مشارکت صحیحی داشته باشند و صمیمانه آنها را در مراحل کار و توسعه الگوهایشان حمایت کنند، نه اینکه صرفاً الگوها و معلومات از پیش تعیین شده‌ای را به آنها منتقل سازند (تردیف، همان).

بر اساس این باور، اجرای طرح‌ها و پروژه‌های جدید و نوآورانه‌ای در دستور کار بنیادها و نهادهای سیاستگذاری مربوط به تربیت معلم در آمریکا قرار گرفت. طرح پیوستگی تربیت معلم، دوره‌های کلینیکی و ارتباط یادگیری کار محور از جمله پروژه‌هایی هستند که تا حدود زیادی در این زمینه موفق بوده‌اند. این طرح‌ها بر اساس این باور به اجرا در آمدند تا پیوندی میان نظر و عمل ایجاد کند، لذا برقراری ارتباط بین مراکز دانشگاهی و مدارس، تربیت معلمان راهنما، ایجاد تغییر در برنامه درسی مراکز تربیت معلم، و نیز تغییر رویکرد تدریس در این مراکز و آماده‌سازی استادان و مربیان این مراکز، از عمده مواردی بوده که مورد توجه قرار گرفته است.

در همین زمینه مؤسسه بین‌المللی آموزش و پرورش کودکان در زمینه آماده‌سازی معلمان ابتدایی ابراز می‌دارد که کیفیت تجارب یادگیری در دانش‌آموزان از مسائل مهم و استراتژیک برای آینده ملی است، لذا معلمان دوره ابتدایی باید با دانش، مهارت، ارزش‌ها و تکنیک‌هایی مجهز باشند تا در تعامل با دانش‌آموزان، والدین، همکاران، مدیران و آژانس‌های اجتماعی و دیگران موفق باشند. معلمان باید علائق، سبک‌های یادگیری و نیازهای فردی و پیچیده دانش‌آموزان را با تغییرات سریع گوناگونی‌های فرهنگی اجتماعی تطبیق دهند. معلمان لازم است به‌عنوان افراد حرفه‌ای در رشته و شغل خویش شناخته شوند. آنان باید دارای گواهینامه معلمی و یا درجه لیسانس در این زمینه باشند. برای موفقیت در دوره ابتدایی، دانشجو معلمان دوره‌های تربیت معلم باید علاوه برداشتن دانش لازم در زمینه تدریس برنامه درسی، روان‌شناسی آموزش و پرورش و رشد کودکان، فرصت‌هایی برای مطالعه، آزمایش و تمرین عملی و کلینیکی در محیط‌های گوناگون فرهنگی داشته باشند. بنابراین محتوای برنامه آماده‌سازی معلمان ابتدایی باید شامل حیطه‌های زیر باشد: (مؤسسه بین‌المللی آموزش و پرورش کودکان<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۲)

۱. توانایی درک و فهم، تجزیه و تحلیل و ارزیابی تعداد زیادی از منابع علمی منتشر شده؛

۲. توانایی، برقراری ارتباط شفاهی و کتبی با مردم؛
۳. توانایی بازتاب اطلاعات و تجارب؛
۴. اعتمادبه‌نفس در توانایی خود در اجرای وظایف ریاضی؛
۵. دانش و مهارت علوم فیزیکی و علوم زمین؛
۶. آگاهی از چگونگی تأثیر نیروهای سیاسی، تاریخی بر زندگی مردم؛
۷. درک شباهت‌ها و تفاوت‌های جوامع و گروه‌های فرهنگی؛
۸. دانش و مهارت برای هنرهای نمایشی و بصری؛
۹. دانش و مهارت استفاده از رسانه‌ها و تکنولوژی.

این مؤسسه همچنین بر این موضوع تأکید دارد که برنامه پیش از خدمت معلمان باید شامل داشتن دانش و تجربه نسبت به مراحل رشد کودک و اصول مربوطه درباره کودکان در سنین مختلف، به‌لحاظ فرهنگی، زمینه‌های زبانی و موارد استثنایی باشد. دانشجو معلمان دوره ابتدایی باید یاد بگیرند چگونه تجارب یادگیری را به بالاترین درجه برسانند به‌طوری‌که به رشد و توسعه هوشمندی، احساسی، اجتماعی و زیباشناسی دانش‌آموزان منجر شود. آنان باید دانش‌آموزان را، برای این‌که درباره تفاوت‌ها و ویژگی‌های استثنایی فرد فرد آنان بیشتر بدانند، در موقعیت‌های مختلف فرایند یاددهی-یادگیری مورد مشاهده دقیق قرار دهند. بنابراین لازم است تکنیک‌های مشاهده و ثبت و ضبط چنین رفتارهایی را بیاموزند و این تکنیک‌ها مطابق تحقیق و تئوری باشد. معلمان در دوره پیش از خدمت، باید با یافته‌های تحقیقات درباره فرایند یاددهی - یادگیری آشنا باشند و قادر باشند آنها را در کلاس درس خود به کار گیرند. آنان باید تشخیص دهند که اساس دانش یاددهی - یادگیری دائماً در حال تغییر است و به عنوان اعضای حرفه‌ای باید تغییرات تئوری‌ها و بحث‌های عملی را در کنار یکدیگر ببینند و نیز معلمان را به‌عنوان یادگیرنده مادام‌العمر بدانند. آنها باید مسئولیت مطالعه، به کارگیری و تشخیص یک رشته فعالیت‌های مناسب را، که نشان دهنده رویکردهای متفاوت درباره دانش ساخته شده و کاربرد آنها در تدریس در سطح ابتدایی است، داشته باشند. همچنین باید تجارب ارزیابی داشته باشند که آنان را قادر سازد روش‌های مناسب ارزیابی برای هر یک از رشته‌ها مطابق با سن رشد، ویژگی‌ها و خصوصیات دانش‌آموزان انتخاب کرده و قدرت تفسیر و ارتباط نتایج به‌طور دقیق و علمی را برای آنان فراهم آورد. دانشجو معلمان دوره ابتدایی باید به‌طور عمومی تربیت شوند و اطلاعات و تجارب آنان در تمام حیطه‌های برنامه درسی باشد. آنان باید برای آموزش در هنرهای زبانی، ریاضیات، علوم، مطالعات اجتماعی، بهداشت، تربیت بدنی و هنرهای نمایشی و بصری به‌روشی که به گسترش و

توسعه یادگیری منجر شود، آماده شوند. برنامه تربیت معلم باید نقش معلمان را در پویایی تغییرات برنامه درسی نشان دهند و برای تشریک مساعی با دیگر معلمان حرفه‌ای برای انجام این وظیفه مهم آماده شوند. این برنامه باید در تمام حیطه‌های برنامه درسی دوره ابتدایی فرصت‌های تجارب یادگیری در زمینه مدیریت و نظارت کلینیکی را فراهم کند. دانشجو معلمان، لازم است به تدریج مسئولیت‌های خود را در کلاس درس افزایش دهند. آنان باید فرصت‌های کار با دانش‌آموزان پایه‌های مختلف و در محیط‌های مختلف فرهنگی با توانایی‌ها و استعداد‌های مختلف نیز می‌شود را داشته باشند. این فعالیت‌ها را باید به واحدهای آنان اضافه کنند. آنان باید فراگیرند که چگونه به‌طور نقادانه مواد آموزشی و منابع مناسب و تکنولوژی را انتخاب و درباره مدیریت کلاس و روش‌های مختلف ارزیابی تجربه به دست بیاورند. تشریک مساعی با دیگر حرفه‌ای‌ها در مدرسه باید به آنان مهارت‌های ساخت گروه‌ها و کاربرد تمام منابع برای دستیابی به یادگیری دانش‌آموزان را فراهم سازد. همچنین باید فرصت تعامل با والدین و گسترش مهارت‌های خود درباره برقراری ارتباط با آنان را داشته باشند. از طریق برنامه تربیت معلم، دانشجو معلمان به فرصت‌هایی نیاز دارند که برای بازتاب تحلیل درباره عملکرد خود به‌خوبی آنچه مستقیماً به‌عنوان درون داد از دانشگاه دریافت داشته‌اند، فکر کرده آن را مورد ارزیابی قرار دهند (همان منبع)

در این راستا نتایج تحقیقی که مرکز تحقیقات آموزش و نوآوری وابسته به سازمان مشترک اقتصاد و توسعه در سال ۱۹۹۴ انجام داد، موضوع کیفیت تدریس معلم، در ۱۱ کشور استرالیا، اتریش، فنلاند، فرانسه، ایتالیا، ژاپن، نیوزلند، نروژ، سوئد، انگلستان و آمریکا مورد بررسی قرار گرفت و صلاحیت‌های زیر برای افزایش کیفیت تدریس معلم تعیین شده است:

۱. نشان دادن تعهد
۲. داشتن دانش موضوعی و مهارت
۳. داشتن عشق به دانش‌آموزان
۴. داشتن مجموعه‌ای از صفات و رفتارهای اخلاقی و نمونه بودن
۵. اداره کردن مؤثر گروه‌ها
۶. استفاده از تکنولوژی جدید
۷. تسلط بر الگوهای چندگانه یاددهی - یادگیری
۸. تطبیق دادن و ابتکار داشتن در تمرین‌های عملی
۹. شناختن نیازهای فردی دانش‌آموزان
۱۰. تبادل آراء و عقاید با همکاران

۱۱. تمرینات عملی

۱۲. توسعه دادن تدریس حرفه‌ای

۱۳. مشارکت در جامعه به‌طور وسیع‌تر

پس از این بررسی جامع، درباره عوامل مرتبط با استانداردهای کیفیت تدریس معلم، مرکز تحقیقات نوآوری آموزشی وابسته به سازمان مشترک اقتصاد و توسعه تدریس را با یک عبارت کوتاه و دقیق تحت عنوان «دانش و پرورش حرفه‌ای» معرفی می‌کند (مرکز مطالعات و تحقیقات نوآوری<sup>۱۲</sup>، ۱۹۹۴)

همچنین نتایج مطالعه تطبیقی انجام شده در منطقه آسیا پاسیفیک که در زمینه نظام آموزش معلمان در پنج کشور آسیای غربی (تایوان، ژاپن، هنگ‌کنگ، سنگاپور، چین) استرالیا و آمریکا انجام شد، نشان داده است که علی‌رغم وجود تفاوت‌ها در کشورهای مورد مطالعه شباهت‌های بسیاری در ماهیت مشکلات در زمینه تربیت معلم وجود دارد. این مشکلات درباره برقراری ارتباط و توازن بین تئوری و عمل در برنامه درسی تربیت معلم و شرایط استخدام، مکان برگزاری کلاس‌ها و ویژگی‌های مدرسان بود (موریس و ویلیامسون<sup>۱۳</sup>، ۱۹۹۸). در سال ۱۹۹۹ مطالعه دیگری توسط انجمن همکاری اقتصادی آسیا پاسیفیک<sup>۱۴</sup> انجام شد، هشت کشور آمریکا، فرانسه، آلمان، نیوزلند، هنگ‌کنگ، چین، ژاپن و کانادا از نظر آموزش و به‌خصوص آموزش معلمان مورد مقایسه قرار گرفتند. نتایج نشان داد که کشورهای مورد مطالعه، کیفیت تدریس معلم را به‌عنوان هدف اصلی قرار دادند و تمرکز آنها بر برنامه تربیت معلم بود. در این مطالعه منظور از کیفیت معلم تعیین صلاحیت‌های حرفه‌ای درسه محور دانش تعلیم و تربیت، دانش موضوعی، مهارت‌ها و نگرش‌های مورد نیاز برای تدریس اثربخش بوده است. همچنین داشتن درک عمیق از فرایند رشد کودک، مهارت‌های ارتباطی، اخلاق و توانایی و روزآمدسازی یادگیری، و افزایش طول دوره تمرین عملی و کار ورزی از موارد دیگری بود که در این مطالعه مورد تأکید قرار گرفته است. مطالعه دیگری نیز در سال ۱۹۹۹ انجام داده شد که در آن به بررسی وضعیت موجود ۱۸ کشور در زمینه آموزش و پرورش معلمان به‌لحاظ گزینش داوطلبان، محتوای برنامه تدریس و آماده‌سازی کلینیکی پرداخته و آنها را مورد پرداخته است. در این مطالعه موارد زیر تأکید شده است:

۱. بیشتر کشورها هدف خود را بر کیفیت بخشی به تدریس معلمان متمرکز کرده‌اند که برخی

از آنها در سطح ملی و در برخی دیگر در سطح محلی تعریف شده‌اند؛

۲. کیفیت بخشی به معلمان شامل تعیین صلاحیت‌های حرفه‌ای برای معلمان است. این

صلاحیت‌ها باید دربرگیرنده مفاهیمی باشند که عبارتند از: دانش تعلیم و تربیت، دانش موضوعی



(تخصصی) مهارت‌ها و نگرش‌های لازم برای تدریس موثر، درک قوی از رشد دانش‌آموزان، مهارت‌های ارتباطی مؤثر، احساس قوی درباره اخلاق و توانایی بازسازی یادگیری‌های جدید با توجه به تغییرات آینده؛

۳. مأموریت آموزش معلمان در اغلب این کشورها نظیر آمریکا، فرانسه، آلمان، نیوزلند، هنگ کنگ و چین با تأکید بر تکنولوژی‌های اطلاعات است؛

۴. در ژاپن، فرانسه، آلمان و چین اهداف در سطح ملی تعریف شده است. در آمریکا هر ایالت استانداردهایی برای آموزش معلمان در نظر گرفته‌اند؛

۵. بیشتر کشورهای، علی‌رغم تفاوت‌ها ترکیبی از واحدهای کاری در موضوعات تخصصی، روش‌های تدریس و رشد دانش‌آموزان و دیگر واحدهای تعلیم و تربیت نظیر روان‌شناسی آموزش و پرورش، تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش و تجارب عملی تدریس را دارند. گستردگی واحدهای عملی با توجه به سطوح تحصیلی تعیین می‌شود.

۶. طول دوره تمرین معلمی (کارورزی) متفاوت است. برای معلمان ابتدایی بین ۴ هفته در نیوزلند تا برنامه یکساله در آلمان، فرانسه، لوکزامبورک، بلینگام و چین است و عموماً یک واحد کاری در انتهای برنامه تربیت معلم است اما گرایش به سمت گسترش یافتن در طول برنامه تربیت معلم دارد. از دانشجویان خواسته می‌شود که کلاس‌ها را مشاهده و به‌عنوان مربی و کمک مربی به معلمان کمک کنند و آمادگی برای تدریس واقعی را پیدا کنند (کوب<sup>۱۵</sup>، ۱۹۹۹).

همچنین نتایج مطالعه‌ای که با عنوان «رشد حرفه‌ای معلمان به‌عنوان یادگیرندگان در طول عمر: الگوها، تمرین‌ها و عوامل مؤثر در آن» توسط ولگاس و ریمرز<sup>۱۶</sup> در سال ۲۰۰۰ انجام شد نظام آموزش معلمان و نحوه توسعه حرفه‌ای آنان در ۱۵ کشور انگلستان، آلمان، هلند، اسپانیا، سوئد، پرتغال، اوکراین، ژاپن، چین، مالزی، سنگاپور، استرالیا، اسرائیل، آمریکای شمالی و کانادا مقایسه شد، نتایج نشان می‌دهد:

۱. توسعه حرفه‌ای معلمان باید به‌عنوان فرایندی که از دوره پیش از خدمت شروع شده و تمام طول زندگی فرد را دربر می‌گیرد تلقی شود. این نظام باید به‌طور نظام‌مند طراحی، حمایت، بودجه‌بندی و بررسی شود و موجب ارتقاء و اثربخشی معلمان شود.

۲. محور برنامه‌های پیش از خدمت معلمان باید دانش تعلیم و تربیت و توأم با تمرینات عملی باشد. این برنامه‌ها باید معلمان را قادر سازد در زمینه‌های مختلف و پیچیده و با گروه‌های مختلف دانش‌آموزان تدریس کنند. همچنین هدف برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان باید با اهداف برنامه درسی منطبق باشد.

۳. معلمان باید برای مشارکت در طراحی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای، تشویق شوند. علاوه بر آن به معلمان باید فرصت و امکانات شرکت در کنفرانس‌ها، گروه‌ها، فعالیت‌های مربوط به تجارب یادگیری و غیره داده شود. مدارس و مراکز تربیت معلم باید به طور مشارکتی با یکدیگر همکاری داشته باشند.

۴. نوع برنامه‌های توسعه حرفه‌ای که به معلمان ارائه می‌شود باید در پاسخگویی به نیازهای آنان، علائق و در جهت توسعه حرفه‌ای آنان باشد.

۵. فناوری و آموزش از راه دور باید به‌عنوان وسیله‌ای توسعه حرفه‌ای معلمان را حمایت کند و استفاده از این امکانات باید با توجه به محدودیت‌های هر کشور مورد نظر قرار گیرد.

۶. شناسایی جنبه‌های توسعه حرفه‌ای در دوره‌های تربیت معلم و الگوهای دیگری که می‌تواند در این زمینه به معلمان کمک کند باید مورد شناسایی قرار گیرد.

۷. دانش تخصصی و مهارت‌های کسب شده در دوره‌های تربیت معلم باید مهارت‌های برقراری ارتباط بین معلم و والدین را گسترش دهد.

در همین راستا برخی کشورها اقدام به تهیه استانداردهایی برای افزایش کیفیت تدریس معلمان نموده‌اند که در این بخش به سه کشور آمریکا، استرالیا و انگلستان در زمینه آموزش ابتدایی اشاره می‌شود: استانداردهای کیفیت تدریس معلم ابتدایی در آمریکا به شرح زیر است: (پایگاه اطلاع‌رسانی انجمن ملی استانداردهای تدریس حرفه‌ای، بخش استانداردهای معلمان ابتدایی<sup>۱۷</sup>، ۲۰۰۴)

۱. دانش درباره دانش‌آموزان: معلمان موفق درباره رشد دانش‌آموزان و روابط آنها با یکدیگر اطلاعات دارند و توانایی‌ها، ارزش‌ها و علائق آنان را به‌خوبی می‌شناسند.

۲. دانش محتوا و برنامه درسی: معلمان موفق درباره دانش محتوایی و برنامه درسی دانش‌آموزان اطلاعات دارند و آنچه را که برای یادگیری دانش‌آموزان مهم است را می‌دانند.

۳. یادگیری محیطی: معلمان موفق فعالیت‌های مدرسه را به‌گونه‌ای سازماندهی می‌کنند که دانش‌آموزان بتوانند در آن فعالیت‌هایی نظیر شبیه‌سازی برای تمرین دموکراسی و تشریک مساعی را انجام دهند.

۴. احترام به گوناگونی: معلمان موفق به دانش‌آموزان برای احترام به تفاوت‌های فردی و گروهی کمک می‌کنند.

۵. منابع آموزشی: معلمان موفق برای کمک به یادگیری، مواد آموزشی غنی و معتبر را خلق، ارزیابی و انتخاب می‌کنند.

۶. کاربردهای معنادار دانش: معلمان موفق، دانش‌آموزان را در یادگیری درگیر می‌کنند و به

- آنان کمک می‌کنند که چگونه می‌توانند این موضوعات را مطالعه کرده و مسائل مختلف را در زندگی فردی و دنیای اطراف شناسایی کنند.
۷. راه‌های چندگانه دانستن: معلمان موفق، دانش‌آموزان را با روش‌های چندگانه مورد نیاز، برای یادگیری مفاهیم کلیدی در موضوعات مدرسه‌ای آماده می‌کنند. آنان موضوعات اصلی را کشف می‌کنند و دانش را بر اساس آن می‌سازند.
۸. ارزیابی: معلمان موفق، از قوت‌ها و ضعف‌های روش‌های ارزیابی آگاهند و دانش‌آموزان را به هدایت یادگیری خود تشویق می‌کنند.
۹. مشارکت والدین: معلمان موفق، تعامل مثبت و سازنده با خانواده برقرار می‌سازند و به نوعی آنان را در آموزش فرزندانشان شریک می‌سازند.
۱۰. بازتابی: معلمان موفق، به‌طور منظم به تحلیل، ارزیابی و بازتاب فعالیت‌های خود پرداخته و به تقویت و اثربخشی و کیفیت تمرین خود می‌پردازند.
۱۱. مشارکت در حرفه‌گرایی: معلمان موفق، با همکاران خود به طور گروهی کار می‌کنند و به اثربخشی مدرسه و پیشرفت دانش‌آموزان کمک می‌کنند.
- در استرالیا صلاحیت‌های زیر برای معلمان دوره ابتدایی پیشنهاد شده است:
۱. آگاهی و درک عمیق از دانش و اشتیاق برای هوشمندی، نقادی، مباحثه و ارزش‌های مرتبط با رشته موضوعی و یا حیطه برنامه درسی که قرار است با توجه به اهداف کلی و جزئی برنامه درسی دانش‌آموزان، تدریس کند؛
  ۲. لذت بردن از تدریس به دانش‌آموزان و داشتن انتظار بالا از آنچه آنان باید بدان دست یابند، آگاهی از نیازهای فردی دانش‌آموزان، علائق و استعداد‌های آنان و چالش با آنان در زمینه ایجاد انگیزش، حمایت و اصلاح فعالیت‌های آنان، بخصوص در موارد شکست‌های تحصیلی؛
  ۳. تدریس به دانش‌آموزان با صداقت، عدالت، و تساوی، تشخیص و احترام به ارزش‌های فرد، خانواده، گروه، فرهنگ‌ها و جامعه، تعهد به قوانین ملی و محلی؛
  ۴. قدرت انتقال فکر به دانش‌آموزان، داشتن روحیه شوخ طبعی با آنان، استفاده از شخصیت‌های کیفی و ارزشی کمیاب، دقیق، با تحمل، دارای ارزش‌های انسانی، دارای اعتمادبه‌نفس قوی، دارای ارزش‌های احترام به خود و دیگران، رافت، احترام به تفاوت‌ها و گوناگونی‌های فرهنگی به‌طور مستند، الگو بودن برای الهام بخشیدن به دانش‌آموزان.
  ۵. بازخورد و قضاوت درباره تدریس خود، از دانش‌آموزان، همکاران و دیگران در جامعه یادگیرنده با داشتن آگاهی از نقش حیاتی آموزش و پرورش، جامعه، فرهنگ، مذهب و...

۶. بکارگیری و ارزیابی از فناوری اطلاعات به منظور ارزیابی از تدریس خود و پیشرفت یادگیری دانش‌آموزان.

۷. دادن بازخوردهای منظم به دانش‌آموزان و هدایت پیشرفت یادگیری دانش‌آموزان.  
 ۸. استفاده از روش‌های تدریس مناسب و مدیریت محیط یادگیری، تمرین برقراری ارتباط و مهارت‌های بین فردی و توسعه حرفه‌ای خود، دانش عمیق، تیزبینی در قضاوت، توسعه تدریس از طریق افزایش مجموعه نمایش‌های آماده و تطبیق تدریس خود با آهنگ توسعه و تحقیقات معتبر.  
 ۹. رهبری آموزشی یعنی کار مشارکتی با همکاران برای توسعه آموزش، برنامه درسی و توسعه منابع انسانی، کمک به اطمینان از رسیدن به اهداف آموزشی در زمینه جامعه یادگیرنده، مورد ملاحظه قرار دادن تفاوت‌های فرهنگی. (کالج تربیت معلم استرالیا<sup>۱۸</sup>، ۲۰۰۰)

همچنین استانداردهای کیفیت معلم برای دانشجو معلمان دوره ابتدایی در کشور انگلستان به شرح زیر است (برگرفته از پایگاه اطلاع‌رسانی آژانس تربیت معلم انگلستان<sup>۱۹</sup>، ۲۰۰۴).

۱. **درک دانش موضوعی:** دانشجو معلم باید درک درست و مناسبی از دانش موضوعی مربوط به دروس انگلیسی، ریاضی و علوم داشته باشد. به‌عنوان مثال لازم است ۱۰ واحد درسی درباره خواندن، نوشتن، گرامر، هجی کردن مربوط به درس انگلیسی را بگذراند. همچنین باید مواد کمک آموزشی را بشناسد. این دانش لازم است با توجه به برنامه درسی ملی دانش‌آموزان طراحی شود و منطبق با آن باشد. در این رابطه لازم است دانشجو معلمان، دانش مربوط به فناوری اطلاعات و استفاده از آن در دروس فوق را کسب کرده و نیز نسبت به پژوهش‌های اخیر انجام شده درباره تدریس و یادگیری آگاهی لازم را کسب کنند. علاوه بر این واحدها دانشجویان لازم است واحدهایی را پیرامون موضوعاتی نظیر مذهب، هنر و ریاضیات تخصصی بگذرانند.

۲. **برنامه‌ریزی، تدریس و مدیریت کلاس:** طراحی موضوعات درسی به‌نحوی که به‌طور روشن نشان داده شود که موضوع لازم است، چگونه درس داده شود. آماده‌سازی مواد تدریس و منابع مناسب کمک آموزشی برای تدریس، تدارک کارهای عملی و فعالیت‌هایی نظیر شبیه‌سازی، بازی نقش و نیز برنامه‌ریزی استفاده از فناوری اطلاعات در تدریس، آماده کردن سؤال‌های مربوط به موضوع و درگیر نمودن دانش‌آموزان برای پاسخ به سؤال‌ها، از جمله فعالیت‌هایی است که دانشجو - معلمان باید برای آن آمادگی لازم را کسب کنند و واحدهایی را در دانشکده بگذرانند. لازم است جهت آماده نمودن دانشجو - معلمان در موضوعات درسی خاص نظیر مذهب، هنر و ریاضیات تخصصی، بخشی از واحدهای درسی این دوره به برنامه‌ریزی، تدریس و مدیریت کلاس اختصاص یابد.

۳. هدایت، نظارت، ارزیابی، ثبت و ضبط فعالیت‌ها، گزارش‌دهی و پاسخگویی: دانشجو معلمان لازم است، واحدهایی را در خصوص کسب مهارت‌های ثبت و نگهداری فعالیت‌های دانش‌آموزان، ارائه گزارش‌های منظم کمی و کیفی به والدین، شناخت اهداف ارزیابی و توانایی تنظیم فعالیت‌های تدریس با آن، تشخیص این‌که آیا فعالیت‌های تدریس با اهداف آن منطبق است و نیز هدایت فعالیت‌هایی در جهت اهداف درس بگذرانند. علاوه بر این واحدها، دانشجو معلمان ابتدایی باید واحدهایی را در زمینه کودکان استثنایی، اعم از عقب‌مانده و با استعداد، بهداشت، شهروندی و نیز آموزش‌های لازم برای دستیابی به استانداردهای درسی نیز بگذرانند. (اداره استانداردهای آموزش و پرورش، ۲۰۰۲)

با توجه به موارد ذکر شده آنچه در تربیت دانشجو معلمان امروزه مورد نظر است موضوع کیفیت بخشی به برنامه‌های درسی آنان در دوره پیش از خدمت است که به صورت یک هدف کلی برای مراکز تربیت معلم در نظر گرفته شده است. در این راستا و برای دستیابی به این هدف و افزایش کیفیت تدریس معلمان، صلاحیت‌های حرفه‌ای برای آنان در نظر گرفته شده است که به سه صلاحیت دانش و مهارت، صلاحیت مدیریتی و صلاحیت نگرشی و رفتاری طبقه‌بندی شده است. صاحب‌نظران بر این نکته تأکید دارند که اگر هر یک از این صلاحیت‌ها به‌خوبی تعریف شوند و به‌صورت استانداردهای روشن تدوین گردند. این استانداردها معیاری برای ارزیابی دانشجو معلمان در طول و پایان دوره پیش از خدمت خواهد بود و مسئولان باید مطمئن شوند دانشجو معلمان به سطح قابل قبولی از عملکرد منطبق بر استانداردها دست یافته‌اند. در تدوین این استانداردها بر تلفیق نظریه و عمل به‌ویژه در تدوین استانداردهای مربوط به صلاحیت‌های دانش و مهارت تأکید شده است.

هر چند اقدامات انجام شده پیرامون موضوع تربیت معلم و افزایش کیفیت تدریس معلم از موضوعات مهمی است که اغلب کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه به آن پرداخته‌اند لیکن نتایج پژوهش‌های انجام شده در ایران در طول سال‌های ۱۳۷۳-۱۳۸۷ نشان می‌دهد مشکلات و ضعف‌های اساسی در برنامه درسی موجود مراکز تربیت معلم کشور وجود دارد و این برنامه نتوانسته حرفه‌مندی‌های لازم را در دانشجو معلمان به‌وجود آورد.

به‌طور مثال نتایج پژوهش توانا و معتمدی در سال ۱۳۷۳ نشان می‌دهد که ارزشیابی از آموخته‌های دانشجو معلمان بیشتر در سطح دانش و فهمیدن طرح می‌شود. این مورد درباره درس شیوه‌های ارزشیابی که در مراکز تربیت معلم ارایه می‌شود نیز صادق بوده است به نحوی که بیش از ۹۸ درصد از سوالات مدرسان در سطح دانش و فهمیدن قرار داشته است. یافته‌های تحقیق استیری در سال

۱۳۷۴ نیز نشان داده است که آموخته‌های فارغ‌التحصیلان این مراکز کارساز نبوده و در برخورد با واقعیات آموزشی از بهره‌وری کمی نسبت به هزینه آن برخوردار است، عابدی در تحقیق خود در سال ۱۳۷۷ اظهار می‌دارد که محتوای کتاب‌های تربیتی دوره کاردانی تربیت معلم در ارایه و ایجاد توانایی‌های اساسی تدریس دارای ضعف‌های عمده است و باید در آنها تجدید نظر شود.

نتایج پژوهش لیاقتدار در سال، ۱۳۷۷ که در خصوص وضعیت کارورزی معلمان در مراکز تربیت معلم انجام شده است، نشان می‌دهد که رویه کنونی کارورزی در این نظام نه تنها اثربخش و سازنده نیست، بلکه یکی از عوامل دلسردی داوطلبان معلمی می‌باشد. در این پژوهش همچنین تأکید شده است که نتایج تحقیقات انجام شده در این رابطه توسط آموزش و پرورش، نشان می‌دهد که تمرین دبیری با رویه فعلی اثربخش نبوده و بیشتر جنبه تشریفاتی دارد و نیز به دلیل کوتاه بودن طول دوره آمادگی دوساله، دروس پیش‌نیاز درس کارورزی عرضه نمی‌شود، لذا دانشجو معلمان فاقد اعتماد به نفس کافی بوده و عملکرد غیر مؤثر دارند. نتایج یافته‌های تحقیق کاشف در سال ۱۳۷۸ نشان داد که دروس اصلی تخصصی تا حدودی توانسته نیازهای فنی و مهارتی دانشجو معلمان را تأمین کند و کمبود امکانات و کم بودن ساعات دروس عملی، فقدان کتاب‌های درسی مناسب از مشکلات اصلی مراکز تربیت معلم در رشته تربیت بدنی بوده است. یافته‌های پژوهش عابدی در سال ۱۳۷۹ در رابطه با میزان آشنایی معلمان دوره ابتدایی استان اصفهان با نظریه‌های یادگیری و به کارگیری آنها در فرایند تدریس نشان می‌دهد آشنایی و آگاهی معلمان از نظریه‌های یادگیری در سطح پایینی قرار دارد و معلمان در بیشتر اوقات از این نظریه‌ها در تدریس استفاده نمی‌کنند. همچنین نتایج پژوهش ملایی نژاد در سال ۱۳۸۵ نشان دهنده تفاوت‌های اساسی در برنامه‌های تربیت معلم پیش از خدمت ایران با کشورهای موفق می‌باشد. پژوهش انجام شده وی در سال ۱۳۸۷ نیز مبین آن است که بین وضعیت موجود و وضعیت مطلوب برنامه درسی تربیت معلم تفاوت معناداری وجود دارد.

از آنجا که در سال‌های اخیر در کشورهای مختلف اعم از توسعه یافته و در حال توسعه تلاش‌های جدی برای بهبود کیفیت مراکز تربیت معلم صورت گرفته و تغییرات زیادی در زمینه آماده‌سازی معلمان انجام شده است، باز اندیشی در مسئله تربیت معلم به عنوان امری ضروری تلقی شده و بر کیفیت بخشی حرفه‌مندی‌های وی بر اساس تغییر بنیادی در تبیین صلاحیت‌ها و استانداردهای شیوه‌های آموزش و تقویت منابع اطلاعاتی و توانایی پژوهشی مبتنی بر تلفیق نظر و عمل تأکید می‌ورزد. با توجه به اینکه موضوع افزایش کیفیت تدریس معلم، هدف کلی است که صاحب‌نظران و پژوهشگران بر آن تأکید نموده‌اند و به منظور دستیابی به این هدف صلاحیت‌های حرفه‌ای تدوین

نموده‌اند، این پژوهش نیز با هدف شناسایی وضعیت مطلوب صلاحیت‌های حرفه‌ای دانشجو معلمان دوره آموزش ابتدایی ایران و به منظور پاسخگویی به سؤال‌های زیر انجام شده است.

۱. صلاحیت‌های حرفه‌ای مطلوب دانشجو معلمان دوره آموزش ابتدایی ایران چیست؟
۲. صلاحیت‌های حرفه‌ای دانشجو معلمان دوره آموزش ابتدایی معتبر از دیدگاه اساتید مراکز تربیت معلم کدام است؟

### روش پژوهش

این پژوهش توصیفی است. ابتدا براساس نتایج حاصل از مطالعات انجام شده در بخش مبانی نظری و پیشینه تحقیق صلاحیت‌های حرفه‌ای مورد نظر برای معلمان، استخراج و در سه دسته، صلاحیت‌های شناختی مهارتی - صلاحیت‌های مدیریتی و صلاحیت‌های نگرشی - رفتاری، طبقه‌بندی شد. در مرحله بعد صلاحیت‌ها در قالب یک پرسش‌نامه طراحی و نظرات ۱۰ نفر از صاحب‌نظران علوم تربیتی و متخصصان موضوعی درباره صلاحیت‌هایی که باید معلمان داشته باشند جمع‌آوری شد و با توجه به نظرات ایشان پرسش‌نامه دوم با مقیاس ۹ گزینه‌ای لیکرت طراحی شد که پایایی آن نیز با ۹۳ نفر محاسبه شد و مورد تأیید قرار گرفت. در این پرسشنامه صلاحیت‌های شناختی و مهارتی شامل ۱۶ گویه، صلاحیت‌های مدیریتی ۱۶ گویه و صلاحیت‌های نگرشی و رفتاری ۱۰ گویه به شرح زیر بوده است:

جدول شماره ۱. ساختار و تحلیل پایایی پرسشنامه صاحب‌نظران و اساتید مراکز تربیت معلم

ضریب پایایی (مقیاس آلفا) <sup>۲۲</sup>	شماره سؤال‌ها	تعداد سؤال‌ها	ابعاد پرسشنامه
۹۵۴۰.	۱۷ و ۱۶ و ۱۵ و ۱۴ و ۱۳ و ۱۱ و ۱۰ و ۹ و ۸ و ۷ و ۶ و ۵ و ۴ و ۳ و ۲ و ۱	۱۶	شناختی - مهارتی
۹۶۲۴.	۳ و ۳۸ و ۳۷ و ۳۶ و ۳۵ و ۳۴ و ۳۳ و ۳۲ و ۳۱ و ۳۰ و ۲۹ و ۱۸ و ۱۲ و ۹ و ۴۰ و ۴۱ و ۴۲	۱۶	مدیریتی
۹۴۸۵.	۲۸ و ۲۷ و ۲۶ و ۲۵ و ۲۴ و ۲۳ و ۲۲ و ۲۱ و ۲۰ و ۱۹	۱۰	نگرشی
۹۷۸۵.	----	۴۲	کل پرسشنامه

$$N = 93$$

جدول شماره ۱ ابعاد، فراوانی سؤال‌های پرسشنامه مورد استفاده را به تفکیک، همراه با ضریب آلفا نشان می‌دهد. بیشترین ضریب آلفا مربوط به بعد مدیریتی و کمترین آن مربوط به بعد نگرشی است. با توجه به اطلاعات ارائه شده سه بعد مورد نظر، از پایایی لازم برخوردار هستند. و در کل

همه ابعاد با ضریب آلفای ۹۷۸۵ بیانگر آنند که گزینه‌های مورد استفاده در تبیین موضوع مورد مطالعه از همسانی نسبتاً بالایی برخوردارند. ابعاد و سؤال‌های مربوط به هریک به شرح زیر می‌باشد:

## ۱. صلاحیت شناختی مهارتی

- ۱-۱. دانش مربوط به توانایی‌ها، ارزش‌ها و علائق دانش‌آموزان
- ۲-۱. دانش مربوط به چگونگی رشد دانش‌آموزان
- ۳-۱. مهارت استفاده از دانش، توانایی‌ها، علائق دانش‌آموزان در کلاس درس
- ۴-۱. دانش مربوط به موضوعات درسی
- ۵-۱. مهارت استفاده از روش‌های تدریس مناسب با موضوع درس
- ۶-۱. آگاهی از چگونگی تولید و سازماندهی دانش موضوعی
- ۷-۱. آگاهی از چگونگی پیوند دانش موضوعی با رشته‌های دیگر
- ۸-۱. آگاهی از نحوه کاربرد دانش موضوعی در دنیای واقعی
- ۹-۱. توانایی تحلیل مطالب و نقادی آن و مهارت توسعه این توانایی در دانش‌آموزان
- ۱۰-۱. اطلاع از پیش‌زمینه‌ها و پیشینه دانش‌آموزان و توانایی تغییر و اصلاح آن در ضمن کار
- ۱۱-۱. تسلط به دانش و مهارت‌های چندگانه ارزشیابی
- ۱۲-۱. دانش و مهارت‌های تحقیق و اطلاع از پژوهش‌های اخیر درباره تدریس و یادگیری
- ۱۳-۱. مهارت‌های پرورش خلاقیت و حل مسأله
- ۱۴-۱. مهارت روزآمدسازی دانش خود و توانایی تطبیق، قضاوت دانش خود با یافته‌ها، عقاید و تئوری‌های جدید
- ۱۵-۱. دانش و مهارت استفاده از فناوری در فرایند یادگیری
- ۱۶-۱. اطلاع از برنامه درسی دانش‌آموزان و استفاده از روش‌های تدریس در زمینه‌های متغیر محیطی

## ۲. صلاحیت‌های نگرشی و رفتاری

- ۱-۲. تعهد به یادگیری دانش‌آموزان؛
- ۲-۲. احترام به برابری فردی دانش‌آموزان؛
- ۳-۲. تشخیص و احترام به تفاوت‌های قومی، فرهنگی، مذهبی؛
- ۴-۲. تعهد به ارزش‌ها و قوانین جامعه؛



- ۵-۲. داشتن عشق و علاقه به دانش‌آموزان و تدریس؛
- ۶-۲. درک تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و تدریس با عدالت و تساوی؛
- ۷-۲. داشتن پاکدامنی و تقوا؛
- ۸-۲. تقویت حس کنجکاوی، بردباری، صداقت، زیبایی و نیکویی به دانش‌آموزان؛
- ۹-۲. اعتقاد به یادگیری در طول عمر؛
- ۱۰-۲. داشتن روحیه شوخ طبعی، نشاط و انعطاف‌پذیری.

### ۳. صلاحیت‌های مدیریتی

- ۱-۳. توانایی تفکر عقلانی و قدرت استدلال؛
  - ۲-۳. مهارت الهام‌بخشی به دانش‌آموزان از طریق معرفی افراد الگو؛
  - ۳-۳. توانایی برنامه‌ریزی و سازماندهی درس؛
  - ۴-۳. توانایی مدیریت کلاس؛
  - ۵-۳. توانایی ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان؛
  - ۶-۳. توانایی استفاده بهینه از زمان؛
  - ۷-۳. توانایی درگیر نمودن دانش‌آموزان برای کمک به تدریس و درگیر کردن دانش‌آموزان در جهت یادگیری در طول عمر؛
  - ۸-۳. توانایی استفاده از روش‌های کار مشارکتی در کلاس درس و با والدین؛
  - ۹-۳. توانایی برقراری ارتباط با همکاران و تشریک مساعی با آنان و درگیر شدن در یادگیری مادام‌العمر؛
  - ۱۰-۳. توانایی تعامل انسانی مناسب با دانش‌آموزان و همکاران؛
  - ۱۱-۳. توانایی خلق، انتخاب، ارزیابی و استفاده از منابع مدرسه و جامعه برای پیشرفت دانش‌آموزان؛
  - ۱۲-۳. توانایی تحلیل، ارزیابی و بازتابی فعالیت‌های خود و تقویت اثربخشی آن؛
  - ۱۳-۳. دادن بازخوردهای منظم به دانش‌آموزان و والدین و هدایت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان؛
  - ۱۴-۳. توانایی خلق روش‌های جدید و نوآوری در روش‌های آموزشی؛
  - ۱۵-۳. توانایی پرورش خود شکوفایی، شخصیت و مسئولیت شهروندی دانش‌آموزان؛
  - ۱۶-۳. مهارت در عرضه کردن (قدرت بیان)، گوش دادن به اظهارنظرهای دانش‌آموزان، برقراری ارتباط با دانش‌آموزان و دانش‌آموزان با یکدیگر.
- جامعه آماری این پژوهش را مدرسان ۳۹ مرکز تربیت معلم در رشته آموزش ابتدایی کشور

تشکیل می‌دهند. نمونه آماری شامل ۱۳۰ نفر از اساتید مراکز تربیت معلم در رشته آموزش ابتدایی است که با استفاده از ترکیب روش‌های نمونه‌گیری طبقه‌ای و نمونه‌گیری مرحله‌ای انتخاب شده‌اند. ابتدا با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای مراکز تربیت معلم کشور برحسب موقعیت جغرافیایی به پنج منطقه شمال جنوب مرکز، شرق و غرب تقسیم شد. بر این اساس استان‌های تهران، کرمان، آذربایجان شرقی، خراسان، خوزستان انتخاب شدند سپس از هر منطقه ۲ مرکز تربیت معلم (یک مرکز دخترانه و یک مرکز پسرانه به شرط دارا بودن رشته آموزش ابتدایی) به‌طور تصادفی انتخاب و در مرحله بعد پرسشنامه بین ۱۳ نفر از اساتید هر مرکز به‌طور تصادفی توزیع و جمع‌آوری شد. در مجموع این پرسشنامه بین ۱۳۰ نفر از صاحب‌نظران و اساتید مراکز تربیت معلم توزیع شد که در نهایت ۹۳ پرسشنامه مورد بررسی نهایی قرار گرفت (جدول ۲).

جدول شماره ۲. اطلاعات توصیفی استادان مراکز تربیت معلم شرکت کننده در این مطالعه بر اساس جنسیت و استان

جمع	استان‌های مورد مطالعه					شاخص	استان‌ها جنسیت
	تهران	کرمان	آذربایجان شرقی	خراسان	اهواز		
۲۵	۸	۹	۶	۱	۱	فراوانی	زن
۲۶/۹	۸/۶	۹/۷	۶/۵	۱/۱	۱/۱	درصد	
۶۸	۵	۱۰	۲۲	۱۶	۱۵	فراوانی	مرد
۱/۷۳	۵/۴	۱۰/۸	۷/۲۳	۱۷/۲	۱۶/۱	درصد	
۹۳	۱۳	۱۹	۲۸	۱۷	۱۶	فراوانی	جمع
۱۰۰/۰	۱۴/۰	۲۰/۴	۳۰/۱	۱۸/۳	۱۷/۲	درصد	

جدول ۲ فراوانی افراد شرکت کننده در این مطالعه را به تفکیک استان نشان می‌دهد. اساتید مراکز تربیت معلم در استان آذربایجان شرقی با ۳۰٫۱ درصد و استان تهران با ۱۴ درصد به ترتیب بیشترین و کمترین تعداد افراد شرکت کننده در این مطالعه را بخود اختصاص داده‌اند. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از پرسشنامه‌ها در این پژوهش از آزمون‌های پارامتریک و تحلیل واریانس و نیز فراوانی و درصد و آزمون‌های غیر پارامتریک نظیر کولموگروف اسمیرنف استفاده شده است.

## یافته‌های پژوهش

سوال ۱. صلاحیت‌های حرفه معلمي دوره آموزش ابتدایی در وضعیت مطلوب کدامند؟  
در این زمینه با توجه به اطلاعات حاصل از مدارک و اسناد علمی پژوهشی ابتدا صلاحیت‌های معلمان دوره آموزش ابتدایی با توجه به راهبرد توازن و تلفیق تئوری و عمل در سه بخش کلی زیر طبقه‌بندی شد:

۱. صلاحیت‌های شناختی و مهارتی؛

۲. صلاحیت‌های نگرشی و رفتاری؛

۳. صلاحیت‌های مدیریتی.

هریک از این صلاحیت‌ها شامل مقوله‌هایی است که لازم است دانشجو معلمان دوره آموزش ابتدایی پس از طی دوره تربیت معلم در این مقوله‌ها توانمندی و دانش و نگرش لازم را کسب کنند. جدول شماره ۳ وضعیت توصیفی سؤال‌های ابعاد صلاحیت شناختی - مهارتی، صلاحیت‌های مدیریتی و صلاحیت‌های نگرشی و رفتاری مربوط به صلاحیت‌های مورد انتظار از نظر استادان مراکز تربیت معلم را نشان می‌دهد. مطابق آنچه در این جدول ارائه شده است، تمامی گزینه‌های مربوط، با توجه به شاخص گرایش مرکزی به دست آمده در سطح نسبتاً مطلوبی یعنی بالاتر از میانگین مورد تأیید قرار گرفته‌اند. دو سؤال چهارده و شانزده به ترتیب با ۲,۴۲۰ و ۲,۲۴۱۲ انحراف استاندارد در مقایسه با سایر گزینه‌ها بیشترین محل اختلاف را در بین اساتید داشته‌اند. به بیان دیگر علیرغم میانگین بالایی که به این دو سؤال اختصاص یافته است، اساتید در این دو سؤال کمتر اتفاق نظر داشته‌اند.

در زمینه گزینه‌های بعد مدیریتی، صلاحیت‌های مورد انتظار تمامی گزینه‌ها در سطحی بالاتر از میانگین مورد تأیید قرار گرفته‌اند.

وضعیت توصیفی سؤال‌های بعد نگرشی، نشان می‌دهد تمامی گزینه‌های مربوط، با میانگین بالایی که به دست آورده‌اند، در سطح بالاتر از میانگین مورد تأیید قرار گرفته‌اند. سؤال شماره بیست و چهار با میانگین ۸,۱۰۷۵ در مقایسه با بقیه گزینه‌ها از مطلوبیت بیشتری نزد اساتید برخوردار بوده است.

جدول ۳. اطلاعات توصیفی سؤال‌های صلاحیت‌های شناختی - مهارتی، مدیریتی و نگرشی و رفتاری

صلاحیت‌های شناختی و مهارتی - سؤال‌های شماره			شاخص‌ها			صلاحیت‌های مدیریتی سؤال			شاخص‌ها			صلاحیت‌های شناختی و مهارتی - سؤال‌های شماره				
چولگی	انحراف استاندارد	میانگین	نگرشی و رفتاری (سؤال)	چولگی	انحراف استاندارد	میانگین	مدیریتی سؤال	چولگی	انحراف استاندارد	میانگین	چولگی	انحراف استاندارد	میانگین	چولگی	انحراف استاندارد	میانگین
-۲/۳۶۴	۱/۶۸۸۴	۷/۷۷۴۲	نوزده	-۲/۰۴۳	۱/۳۹۳۸	۷/۷۲۰۴	دوازده	-۲/۴۹۰	۱/۶۸۳۳	۷/۶۶۶۷	یک					
-۲/۲۲۶	۲/۰۰۳۴	۷/۴۹۴۶	بیست	-۲/۰۲۹	۱/۷۷۱۷	۷/۵۶۹۹	هیجده	-۱/۸۳۳	۱/۷۱۶۱	۷/۴۴۰۹	دو					
-۲/۱۸۱	۱/۷۸۴۰	۷/۷۶۳۴	بیست و یک	-۲/۹۴۰	۱/۵۷۰۸	۷/۹۸۹۲	بیست و نه	-۲/۳۱۴	۱/۵۳۶۵	۷/۸۶۰۲	سه					
-۲/۸۴۴	۱/۹۱۳۶	۷/۹۶۷۷	بیست و دو	-۳/۱۸۴	۱/۵۸۷۴	۸/۱۵۰۵	سی	-۲/۷۳۳	۱/۴۴۷۴	۸/۰۵۳۸	چهار					
-۲/۸۸۰	۱/۹۴۲۵	۷/۷۰۹۷	بیست و سه	-۲/۹۱۶	۱/۶۴۳۴	۸/۰۷۵۳	سی و یک	-۲/۸۹۲	۱/۳۶۲۵	۸/۲۳۶۶	پنج					
-۲/۹۹۰	۱/۹۳۰۷	۸/۱۰۷۵	بیست و چهار	-۲/۹۸۶	۱/۸۱۷۷	۷/۹۷۸۵	سی و دو	۲/۰۹۵	۱/۸۳۱۰	۷/۱۲۹۰	شش					
-۲/۷۸۸	۱/۸۹۸۵	۷/۹۳۵۵	بیست و پنج	-۲/۳۲۶	۱/۹۰۴۹	۷/۶۳۳۷	سی و سه	-۱/۷۹۳	۱/۷۶۹۳	۷/۰۰۰۰	هفت					
-۲/۴۲۵	۱/۷۲۳۰	۷/۷۹۵۷	بیست و شش	-۲/۰۵۹	۱/۸۰۳۵	۷/۲۹۴۶	سی و چهار	-۱/۵۲۶	۱/۶۷۹۷	۷/۳۶۵۶	هشت					
-۲/۲۰۸	۱/۸۶۱۱	۷/۳۳۳۳	بیست و هفت	-۲/۰۷۳	۱/۸۵۵۶	۷/۲۳۰۱	سی و پنج	-۲/۱۷۰	۱/۸۵۶۶	۷/۵۳۷۶	نه					
-۲/۳۴۸	۱/۹۷۰۷	۷/۳۵۷۸	بیست و هشت	-۲/۵۵۴	۱/۹۷۰۰	۷/۵۲۸۳	سی و شش	-۱/۶۸۹	۱/۵۵۶۲	۷/۵۶۹۹	ده					
-۲/۸۹۴	۱۵/۴۹۲۲	۷/۲۳۶۶	جمع	-۲/۶۳۳	۱/۷۵۲۸	۷/۴۱۹۴	سی و هفت	-۱/۸۹۴	۱/۶۲۲۱	۷/۶۱۲۹	یازده					
				-۲/۲۱۰	۲/۱۰۸۸	۷/۲۶۲۴	سی و هشت	-۲/۱۱۰	۱/۸۰۵۵	۷/۸۱۷۲	سیزده					
				-۲/۱۰۹	۱/۸۴۳۵	۷/۴۱۹۴	سی و نه	-۲/۰۲۰	۲/۴۲۰۰	۷/۴۳۰۷	چهارده					
				-۲/۱۸۲	۲/۰۲۶۵	۷/۶۳۳۷	چهل	-۱/۶۳۷	۱/۷۶۶۰	۷/۵۵۹۱	پانزده					
				-۲/۳۳۱	۱/۹۹۷۱	۷/۵۵۹۱	چهل و یک	-۱/۸۹۴	۲/۲۴۱۲	۷/۰۹۶۸	شانزده					
				-۳/۰۰۲	۱/۸۰۸۸	۷/۹۸۹۲	چهل و دو	-۲/۲۸۹	۱/۸۵۱۲	۷/۶۴۵۲	هفده					
				-۲/۷۸۳	۲۳/۱۸۸۰	۱۳۳/۰۵ ۳۸	جمع	-۲/۵۶۸	۲۱/۸۷۹۱	۱۲۱/۰۲۱۵	جمع					

جدول شماره ۴. آزمون تک نمونه‌ای کولموگراف - اسمیرنف بعد شناختی - مهارتی، بعد مدیریتی و بعد نگرشی و رفتاری

شاخص‌ها		صلاحیت‌های شناختی و رفتاری	شاخص‌ها		صلاحیت‌های مدیریتی	شاخص‌ها		صلاحیت‌های شناختی و مهارتی
کولموگراف	سطح معنی داری		کولموگراف	سطح معنی داری		کولموگراف	سطح معنی داری	
۰/۰۰۱	۲/۱۰۸		۰/۰۰۲	۱/۸۷۱		۰/۰۰۱	۱/۹۷۸	

آزمون تک نمونه‌ای کولموگراف-اسمیرنف در جدول شماره ۴، صلاحیت‌های شناختی و مهارتی را از جنبه استنباطی مورد تحلیل قرار داده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، وضعیت شاخص‌های مورد مشاهده با وضعیت مورد انتظار در سطح کمتر از ( $P < / .001$ ) معنادار است. این به آن معنی است که ارزیابی بالای موجود، مبتنی بر دلایل متقنی است و شانس و تصادف در نتیجه به دست آمده دخالتی ندارد.

همچنین تحلیل آزمون تک نمونه‌ای کولموگراف - اسمیرنف در این جدول، در زمینه صلاحیت‌های مدیریتی نشان می‌دهد که اطلاعات ارائه شده در سطح کمتر از ( $P < / .002$ ) مورد تأیید می‌باشد. به بیان دیگر معنادار است. بنابراین انتخاب هر یک از گزینه‌های مربوط به بعد مدیریتی در این بخش مبتنی بر دلیل خاصی است و قید تصادفی بودن نتایج به دست آمده منتفی است. آزمون تک نمونه‌ای کولموگراف - اسمیرنف در مورد صلاحیت‌های نگرشی و رفتاری نیز نشان می‌دهد که این نتایج در سطح ( $P < / .001$ ) معنادار می‌باشد. بنابراین فرض تصادفی بودن نتایج حاصل از این بعد منتفی است.

جدول شماره ۵. اطلاعات توصیفی سؤال‌های کل پرسش‌نامه استادان

شاخص‌ها			صلاحیت‌های مورد انتظار (مجموع سؤال‌های پرسشنامه)
میانگین	پایین‌ترین نمره	بالاترین نمره	
۷/۸۸	۹	۱	جمع

جدول شماره ۶. آزمون تک‌نمونه‌ای کولموگراف - اسمیرنف - کل پرسش‌نامه استادان

شاخص‌ها		صلاحیت‌های مورد انتظار (مجموع سؤال‌های پرسشنامه)
سطح معنی‌داری	کولموگراف	
۰/۰۰۱	۲/۱۱۵	سؤال‌های کل پرسش‌نامه

جدول شماره ۵ مجموعه صلاحیت‌ها و گزینه‌ها را به‌طورکلی از نظر اساتید نشان می‌دهد. میانگین به‌دست آمده نشان می‌دهد که هر سه بعد صلاحیت‌های مورد نظر در این بخش مورد تأیید اساتید مراکز تربیت معلم می‌باشد. آزمون تک نمونه‌ای کولموگراف - اسمیرنف نیز در سطح  $(P < 0/001)$  این نتیجه را تأیید می‌نماید.

سوال ۲. صلاحیت‌های معتبر از دیدگاه صاحب‌نظران کدام است؟

در مجموع تمامی موارد مربوط به هر یک از صلاحیت‌ها در سطح  $7/88$  مورد تأیید بوده است. در بخش صلاحیت‌های نگرشی گزینه «داشتن پاکدامنی و تقوا» در مقایسه با سایر گزینه‌ها از میانگین بالاتری برخوردار بوده است. در بخش صلاحیت‌های دانش و مهارت دو سؤال چهارده (مهارت روزآمدسازی دانش خود و توانایی تطبیق قضاوت دانش خود با یافته‌ها، عقاید و تئوری‌های جدید) و شانزده (اطلاع از برنامه درسی دانش‌آموزان و استفاده از روش‌های تدریس در زمینه‌های متغیر محیطی) در مقایسه با سایر گزینه‌ها بیشترین محل اختلاف را در بین اساتید داشته‌اند. به بیان دیگر علی‌رغم میانگین بالایی که به این دو سؤال اختصاص یافته است، اساتید در این دو سؤال کمتر اتفاق نظر داشته‌اند. همچنین در بعد مدیریتی کمترین توافق بین صاحب‌نظران و استادان مراکز تربیت معلم در دو سؤال شماره سی و هشت (توانایی تحلیل، ارزیابی و بازتابی فعالیت‌های خود و تقویت اثربخشی آن) و چهل (توانایی خلق روش‌های جدید و نوآوری در روش‌های آموزشی) بوده است.

### بحث و نتیجه‌گیری و پیشنهادها

با توجه به آنچه درباره کیفیت تدریس معلم و محتوای دانش و مهارت‌های لازم برای حرفه‌مندی او ذکر شد، همه کشورهای طی دو دهه گذشته در تلاش بوده‌اند تا از طریق اجرای اصلاحات در مراکز تربیت معلم، کیفیت این مراکز را افزایش دهند. در دیدگاه‌های جدید، آموزش و پرورش توانایی تغییرات اقتصادی و اجتماعی جدیدی را دارد که کشورها را در صحنه

رقابت جهانی حفظ می‌کند. طبق این دیدگاه‌ها، نقش معلمان و تربیت معلم در این رابطه بسیار حیاتی است، لذا ایجاد اصلاحات در تربیت معلم، یکی از اهداف مهم آموزشی در کشورهای رو به توسعه و توسعه یافته بوده است.

یافته‌های پژوهشی انجام شده پیرامون موضوع تربیت معلم نشان می‌دهند که عملکرد دانش‌آموزان با عملکرد مراکز تربیت معلم رابطه مثبت و معناداری دارد. لذا بسیاری از صاحب‌نظران افزایش کیفیت تدریس معلم را به عنوان هدف کلی مراکز تربیت معلم مطرح کرده‌اند. در این دیدگاه منظور از کیفیت تدریس معلم، تعیین صلاحیت‌ها و تدوین استانداردهای روشن برای دستیابی به این صلاحیت‌ها و نیز ارزیابی دانشجو معلمان در طول و پایان دوره پیش از خدمت است. این صلاحیت‌ها لازم است به نحوی تدوین شوند که هم بر دانش محتوای درسی و هم بر افزایش مهارت دانشجو معلم تأکید گردد. همچنین برای کسب صلاحیت‌های حرفه‌ای برنامه تربیت معلم باید برنامه‌ای منتخب، منسجم و قابل ارزیابی باشد تا دانشجو معلمان را برای تدریس در کلاس درس آماده کند. این برنامه باید شامل آموزش علوم مختلف با توجه به کاربردهای عملی در محیط و به شکل تلفیقی صورت گیرد و صرفاً توسط اساتید به شکل موضوعات جدا و آکادمیک تدریس نشود. بنابراین موضوع تلفیق نظریه و عمل که در بحث‌های کیفیت بخشی به فرایند آماده‌سازی دانشجو معلمان در پژوهش‌های مختلف مورد تأکید قرار گرفته است بر این اساس استوار است که امروزه گرایش‌ها از سمت الگویی که بر اساس آن، دانش‌آموزان باید ابتدا علوم را به صورت نظری یاد می‌گرفتند و سپس به صورت عملی از آنها استفاده می‌کردند، به سمت الگویی کشیده شده است که در آن یادگیری نظری و عملی به صورت متناوب انجام می‌شود. دوره‌های نظری باید به نحوی برنامه‌ریزی شوند که مبتنی بر تجربیات عملی باشند. بر این اساس لازم است دانشجویان این مراکز زمانی فارغ‌التحصیل شوند که بتوانند شواهدی دال بر تلفیق دانش و مهارت که از طریق ارزیابی عملکرد مورد بررسی قرار می‌گیرد، ارائه دهند.

همچنین نتایج این مطالعه نشان داده است که به منظور دستیابی به هدف افزایش کیفیت تدریس دانشجو معلمان باید صلاحیت‌هایی تدوین شود. این صلاحیت‌ها در سه محور شامل صلاحیت‌های دانش و مهارت، صلاحیت‌های مدیریتی و صلاحیت‌های نگرشی و رفتاری شناسایی و اعتبارسنجی شد. نتایج این پژوهش با نتایج مطالعات مؤسسه بین‌المللی آموزش و پرورش کودکان، ۲۰۰۲ و نتایج پژوهش تطبیقی مرکز تحقیقات آموزش و نوآوری وابسته به سازمان مشترک اقتصاد و توسعه در سال ۱۹۹۴ و نتایج مطالعه تطبیقی انجام شده در سال ۱۹۹۹ توسط انجمن همکاری اقتصادی آسیا پاسیفیک، و نتایج پژوهش تطبیقی که در منطقه آسیا

پاسیفیک در سال ۱۹۹۸ که توسط موریس و ویلیامسون، انجام شد مطابقت دارد. همچنین نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش با عنوان «رشد حرفه‌ای معلمان به‌عنوان یادگیرندگان در طول عمر: الگوها، تمرین‌ها و عوامل مؤثر در آن» که توسط النورا ولگاس و فرناندو ریمرز در سال ۲۰۰۰ انجام شد مطابقت دارد.

براین اساس در هریک از محورهای مورد مطالعه پیشنهادهای زیر با توجه به نتایج پژوهش‌های انجام شده، ارائه می‌شود:

۱. محور صلاحیت‌های دانش و مهارت: محتوای برنامه درسی دانشجو معلمان در دوره آموزش ابتدایی لازم است به نحوی سازماندهی شوند که به تلفیق بین نظریه و عمل منجر شود. واحدهای تدریس و یادگیری باید به‌گونه‌ای سازماندهی و تحت کنترل گروهی از مربیان شامل اساتید دانشگاهی و معلمان مدارس آموزشی و در صورت نیاز سایر افراد مجرب باشد، تا از تأثیر متقابل واحدهای فوق‌اطمینان حاصل شود. بر این اساس پیشنهاد می‌شود:

۱-۱. در این دوره برای آموزش دانشجومعلمان، واحدهای تلفیقی کسب دانش و مهارت تدریس در زمینه هنرهای زبانی، ریاضیات، علوم، مطالعات اجتماعی، بهداشت، تربیت بدنی، هنرهای نمایشی و بصری، مذهب، فناوری برنامه‌ریزی شود. همچنین کسب دانش و مهارت درباره مراحل رشد کودکان و اصول مربوط به آنان، روان‌شناسی آموزش و پرورش، درک بنیادهای تاریخی، فلسفی، اجتماعی آموزش و پرورش ابتدایی، ارزشیابی و اقدام پژوهی پیش‌بینی شود. دوره آموزش هنر باید به روش کاملاً عملی برگزار شود دانشجو معلمان باید در این دوره درباره نقاشی، طراحی، مواد چاپی، مجسمه‌سازی و پارچه‌بافی و... آموزش‌های عملی لازم را بگذرانند. لازم است دانشجو معلمان، واحدهای تخصصی دیگری را در زمینه ریاضیات تخصصی، هنر، جغرافی و مذهب بگذرانند. اخیراً در برخی مطالعات آموزش‌های جهانی شدن، موضوع چند فرهنگی، آموزش مهارت‌های زندگی نیز به آموزش‌های معلمان در این رشته اضافه شده است.

۲-۱. دانشجو معلمان باید با یافته‌های تحقیقات درباره فرایند یادگیری آشنا باشند و قادر باشند آنها را در کلاس درس خود به کار گیرند. آنان باید تشخیص دهند که اساس دانش یادگیری دائماً در حال تغییر است و به عنوان اعضاء حرفه‌ای باید تغییرات تئوریک و بحث‌های عملی را در کنار یکدیگر ببینند و نیز نقش معلمان را به عنوان یادگیرنده مادام‌العمر بدانند.

۳-۱. در این دوره لازم است دوره‌های خاص مربوط به آموزش فناوری اطلاعات و نحوه استفاده از آن در تدریس دروس مختلف تدارک دیده شود. بر این اساس پیشنهاد می‌شود آموزش فناوری در دو دوره مقدماتی و عالی برنامه‌ریزی شود. در دوره مقدماتی موضوعاتی مانند:



مقدمه‌ای بر رایانه در آموزش و پرورش، مهارت‌های کار با رایانه مانند ارائه‌پردازی<sup>۲۴</sup> و انتشار<sup>۲۵</sup> آن، اینترنت<sup>۲۶</sup>، چندرسانه‌های<sup>۲۷</sup> و طراحی صفحات وب ارائه شود. در دوره‌های پیشرفته دانشجو معلمان لازم است واحدهایی در زمینه تدریس توأم با فناوری که به کاربرد فناوری در محیط کار به آنان کمک می‌کنند و شبکه الکترونیکی (ارتباطات رسانه‌ای رایانه‌ای، کنفرانس رایانه‌ای، ارتباطات علمی همزمان و برنامه آموزش و راهنمایی از راه دور و شیوه تهیه پرونده الکترونیکی را بگذرانند.

۴-۱. در طراحی واحدهای درسی دوره آموزش ابتدایی لازم است دانشجو معلمان با وسایل و تجهیزات کمک آموزشی اعم از دیداری، شنیداری آشنا شوند. آنان باید از وسایل آموزشی که در یادگیری تسهیل ایجاد می‌نمایند و اغلب جنبه بازی دارد استفاده نمایند، مانند جعبه‌های جادویی ریاضی. کارگاه‌هایی که برای دانشجو معلمان تدارک دیده می‌شود باید به آنان مهارت داستان‌گویی و تبدیل متون درسی به متن‌های نمایشی و نحوه استفاده در کلاس درس را بیاموزد. همچنین آنان باید بتوانند انواع مختلف روش‌های یاددهی و یادگیری نظیر روش بازی نقش و سایر فنون نمایشی و... را به کار گیرند.

۵-۱. برای بهبود وضعیت تمرین معلمی (دوره‌های کارورزی) اغلب کشورها طول دوره را افزایش داده و آن را در طی یکسال و گاهی دو سال برگزار می‌کنند. بیشتر کشورهای توسعه‌یافته به این نتیجه رسیده‌اند که لازم است دوره کارورزی برنامه‌های تربیت معلم در طول دوره تربیت معلم برنامه‌ریزی شود. همچنین، تا دو سال اول شروع به کار معلم تازه کار را نیز در برگیرد و برنامه‌های حمایتی ادامه یابد، در همین زمینه بحث‌هایی جدی در زمینه برقراری ارتباط موثر دانشگاه‌ها با مدارس مطرح شده است. بر این اساس دانشجو معلمان می‌توانند تجارب خود را در محیط واقعی تمرین و تکمیل کرده و بازخورد دریافت دارند. همچنین ارتباط اساتید دانشگاهی با معلمان و مدیران مدارس باعث می‌شود که هم اساتید از مشکلات دنیای واقعی کلاس و مدرسه باخبر باشند و هم کادر مدرسه بتوانند در جریان یادگیری، از نظرگاه‌ها و دیدگاه‌های آکادمیکی آگاهی یابند. از دیدگاه صاحب‌نظران در دیدگاه کلینیکی نوین نیز ارتباط بین مراکز دانشگاهی و مدارس دیده شده است.

۱. محور کسب صلاحیت‌های مدیریتی: این محور شامل برنامه‌ریزی، ساماندهی کلاس درس، ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان، استفاده بهینه از زمان، درگیر نمودن دانش‌آموزان برای کمک به تدریس، روش‌های کار مشارکتی در کلاس درس و با والدین، برقراری ارتباط با همکاران و تشریک مساعی با آنان و درگیر شدن در یادگیری مادام‌العمر، توانایی تعامل انسانی مناسب با

دانش‌آموزان و همکاران، توانایی خلق، انتخاب، ارزیابی و استفاده از منابع مدرسه و جامعه برای پیشرفت دانش‌آموزان، توانایی تحلیل، ارزیابی و بازتابی فعالیت‌های خود و تقویت اثربخشی آن، دادن بازخوردهای منظم به دانش‌آموزان و والدین و هدایت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، توانایی خلق روش‌های جدید و نوآوری در روش‌های آموزشی و توانایی پرورش خود شکوفایی، شخصیت و مسئولیت شهروندی دانش‌آموزان است. بر این اساس پیشنهاد می‌شود:

۱-۲. دانشجوی معلمان دوره آموزش ابتدایی لازم است واحدهایی را در زمینه برنامه‌ریزی و مدیریت کلاس درس بگذرانند. این واحدها به نحوی برنامه‌ریزی شود که در آن دانشجو معلمان بتوانند مواد آموزشی و کمک آموزشی را برای دروس آماده کنند و فعالیت‌هایی نظیر شبیه‌سازی، خیالبافی، بازی نقش و... را با توجه به نوع درس سازماندهی و به روش مشارکتی و تشکیل گروه‌های دانش‌آموزی اجرا کنند. روش‌های تشریح مساعی با دیگر معلمان حرفه‌ای را بیاموزند. همچنین باید فرصت تعامل با والدین و گسترش مهارت‌های خود درباره برقراری ارتباط با آنان را داشته باشند.

۲-۲. آنان باید در طی واحدهای تئوری و عملی، علاوه بر آشنایی با روش‌های ارزیابی و اهداف آن، روش‌های ارزیابی و گزارش‌دهی با توجه به موضوعات مختلف، چگونگی تشکیل پرونده برای دانش‌آموزان و ثبت و ضبط فعالیت‌های آنان و گزارش‌دهی به والدین را مطابق با سن رشد، ویژگی‌ها و خصوصیات دانش‌آموزان ابتدایی آموخته و قدرت تفسیر و ارتباط نتایج به‌طور دقیق و علمی را داشته باشند.

۳-۲. در این دوره آنان استراتژی‌های تفکر انتقادی، حل مسئله و مهارت‌های عملکردی را به‌خوبی شناخته و مورد استفاده قرار می‌دهند. دانشجویان تئوری‌های مدیریت، رفتار سازمانی، انگیزشی و تصمیم‌گیری، و کاربرد آن را یاد می‌گیرند. همچنین کاربرد الگوهای مؤثر ارتباطات شفاهی، کتبی رسانه‌ای و روش تحقیق، روش‌های تشریح مساعی و تعاملی در کلاس را می‌آموزند.

۲. محور صلاحیت‌های نگرشی و رفتاری: در این محور تأکید بر این است که دانشجو معلمان باید خود را متعهد و مسئول در قبال یادگیری دانش‌آموزان بدانند، آنان باید به تفاوت‌های فردی، قومی و فرهنگی دانش‌آموزان احترام گذاشته و متعهد به ارزش‌ها و قوانین جامعه باشند. این دوره آنان را آماده می‌سازد تا با عشق و علاقه به تدریس بپردازند و در تدریس خود عدالت را رعایت نمایند، داشتن پاکدامنی و تقوا، تقویت حس کنجکاوی، بردباری، صداقت، زیبایی و نیکویی به دانش‌آموزان و اعتقاد به یادگیری در طول عمر و داشتن روحیه شوخ طبعی، نشاط و

انعطاف‌پذیری در این محور مورد تأکید است. بر این اساس پیشنهاد می‌شود:

- ۱-۳. واحدهای روان‌شناسی کودک، تربیت دینی، مشاوره، روش‌های ارتباط با والدین و.... در برنامه‌ریزی این دوره مورد نظر قرار گیرد.
- ۲-۳. از طریق ایجاد و تقویت فرهنگ سازمانی قوی در مراکز تربیت معلم با تدوین شعارها و بیانیه‌هایی که لازم است چتر ارزشی همه این مراکز قرار گیرد، این مفاهیم سرلوحه تدریس مدرسان قرار گیرد.
- ۳-۳. این مفاهیم باید در برنامه‌هایی که در مراکز تربیت معلم به‌عنوان مراسم و جشن‌ها و قوانین و مقرراتی که به‌صورت مداوم برنامه‌ریزی و اجرا می‌شوند نهادینه شوند.

Archive of SID

## منابع:

- استیری، داود. (۱۳۷۴). برنامه ریزی درسی، خلاصه مقالات همایش مدیریت آموزشی، اداره کل آموزش و پرورش شهر تهران.
- توانا، داریوش. (۱۳۷۳). بررسی معیارهای ارزشیابی مدرسین درس روش تدریس ریاضی ابتدایی در مراکز تربیت معلم استانهای فارس و بوشهر (پایان نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.
- معتمدی، عبدالله. (۱۳۷۳). بررسی نحوه ارزشیابی مدرسین درس شیوه های ارزشیابی مراکز تربیت معلم (پایان نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.
- عابدی، لطفعلی. (۱۳۷۷). بررسی و تحلیل توانایی های عمومی تدریس در برنامه درسی دوره های تربیت معلم دوساله ایران (پایان نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه تربیت مدرس، تهران.
- لیاقت‌دار، محمد جواد. (۱۳۸۰). گزارش تحقیقی از وضعیت آموزش عملی معلمان در ایران. فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، (۱۳ و ۱۴)، ۱۰۵-۱۳۳.
- کاشف، مجید. (۱۳۷۸). ارزشیابی برنامه درسی جدید تربیت بدنی مراکز تربیت معلم (گزارش پژوهشی). تهران: وزارت آموزش و پرورش.
- عابدی، لطفعلی. (۱۳۷۹). تاملی بر سطوح سه گانه (آرمانی، رسمی و تجربه شده) برنامه درسی دوره کاردانی تربیت معلم. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱۸ و ۱۹، ۴۵-۸۸.
- ملایی نژاد، اعظم. (۱۳۸۵). مطالعه تطبیقی برنامه درسی تربیت معلم در چند کشور جهان (گزارش پژوهشی). تهران: موسسه پژوهشی برنامه ریزی درسی و نوآوری های آموزشی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
- ملایی نژاد، اعظم. (۱۳۸۷). بررسی وضعیت موجود و مطلوب برنامه ریزی درسی تربیت معلم دوره کاردانی رشته آموزش ابتدایی (گزارش پژوهشی). تهران: موسسه پژوهشی برنامه ریزی درسی و نوآوری های آموزشی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
- Asia Pacific Economic Cooperation (APEC). (1999). *Comparative survey of Teacher Education*. Retrieved from <http://www.apec.org/>
- British Council of education & training. (2004). *UK teacher education system*. Retrieved from <http://www.britishcouncil.org/education/system/te/index.htm>.
- Center for Educational Research and Innovation. (1994). *Teacher Quality: Comparative Study*, Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). Retrieved from <http://www.nie.edu.sg/research/>
- Cobb, Velma L. (1999). *Critical Thinking Skills and Teacher education. Clearing house on Teaching and Teacher Education*. Retrieved from [Http://www.erticfacility.net/databases/ERIC\\_Digests/ed](Http://www.erticfacility.net/databases/ERIC_Digests/ed).
- Darling-Hammond, L. (2003). Teacher Quality and Student Achievement: A review of State Policy Evidence. *Education Policy analysis archives*, 8 (1), 13
- Gold haber, D. (2003). Indicators of Teacher Quality. *Clearing house on Urban Education*, 184, 1-5
- Sanders, W.L. & Rivers. J.C. (1996) *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Knoxville: university of Tennessee Value-Added Research and

Assessment Center.

Australian College of Education. (2000). *Standards of professional practice for teaching in Australian classrooms*. A National Discussion Paper. Retrieved from <http://www.mceetya.edu.au/>

Morris & Williamson (1998). Teacher Education in the Asia-Pacific Region: A Comparative Analysis, Asia Pacific. *Journal of Teacher education & Development*, 1(1), 17-27.

National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS). (2004). *standards for initial teachers*. Retrieved from <http://www.ncate.org/>

Office for Standards in Education (OFSTED). (2002). *Quality and Standards in primary initial teacher training*. Retrieved from <http://www.ofsted.gov.uk>.

Tardif, M. (2001). *Pre-Service Teacher Training Programs: Outcomes of recent reforms and new trends towards effective professional training*. Pan Canadian Education Research Program Symposium. University Laval, Quebec City.

Tell, C. (2000). Ensuring Teacher Quality. *Fostering Performance & Respectability*, ASCD, 22, 1-8

The Association for Childhood Education International. (2004) *ACEI POSITION PAPER, Preparation of Elementary Teachers*. Retrieved from <http://www.acei.org/>.

Good lad, J. (1992). *Organization of the Curriculum: Handbook of Research on Curriculum*. New York .NY: Macmillan.

Villegas, E. & Reimers, F. (2000). *The professional development of teachers as lifelong learning: Models, practices and factors that influence it*. Washington, D.C: The Board on International Comparative Studies in Education (BICSE), of the National Research Council.

Archive of SID

1. Darling-Hammond
2. Goldhaber
3. Ferguson
4. Hanushek
5. Sanders & Rivers
6. Righth, Horn, Jordan, Mendro & Weerasinghe
7. Ministry Council on Ed, Employment Training and Youth Affairs
8. Tell
9. Goodlad
10. Tardif
11. The Association for Childhood Education International.
12. Center for Educational Research and Enovation
13. Morris & Williamson
14. Organization for Economic Co-operation and Development
15. Cobb
16. Villegas, & reimers
17. National Commission of Accreditation of Teacher Education
18. Australian College of Education
19. Teacher Training Agency
20. Office for Standards in Education
21. Reliability Coefficients
22. scale(alpha)
23. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test
24. word processing
25. publishing
26. internet
27. multimedia