انجمن آموزش و پرورش تطبیقی ایران
و
دانشگاه الزهرا

چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش وپرورش تطبیقی

۷-۵ آذرماه ۱۴۰۴

Fourth International Conference on Comparative Education

CESIR & Alzahra University

26-28 November 2025, Tehran, Iran

این فایل حاوی مقالات زیر مرتبط با محور مطالعات تطبیقی در تربیت معلم است

عنوان مقاله	نویسندگان
مقایسه اثربخشی آواتارهای هوش مصنوعی و معلمان انسانی در توسعه صلاحیتهای حرفه ای در آموزش معلمان	پوران خروشی
درمان اختلال بیان نوشتاری دانش آموز پایه سوم ابتدایی در توضیح روش حل مسئله	عفت نعمتی کهجهء عباس عرب
بررسی رابطهٔ یادگیری دانش‌آموزان در درس ریاضی با عوامل مؤثر بر تمرکز حواس	مهری رضازاده
بهبود نظم کلاس چهارم دوره ابتدایی با استفاده از ترفند های مدیریتی	علیرضا ولی گشنیگانی، محمد کریمزاده سورشجانی، حسن مقصودی سرتشنیزی
بررسی کهن الگوی آزمون در شاهنشاه نامه صبای کاشانی وتمر نامه هاتفی جامی وحمله حیدری باذل مشهدی در مقایسه با شاهنامه فردوسی	مریم ندرخانی زهره سرمد فرشته ناصری
جایگاه اجتماعی حرفه معلمی	علی سادئی
بررسی تطبیقی فرصت های یادگیری معکوس درپژوهش های داخلی وخارجی	پروین صمدی، معصومه جوادی‌فرد
مقایسه کتاب های درسی فارسی اول ابتدایی ایران با کتاب زبان انگلستان از نظر میزان توجه به مهارت های گوناگون	هادی علی بابائی، مهدی لطف الله زاده، ، محمد نجفی، مبین ماکویی و رحیم فردیان
اجرای طرح «سایت من، مسئولیت من» برای تقویت مسئولیت‌پذیری، نظم و نگهداری اصولی از تجهیزات در هنرجویان	مرضیه گلپور
تحول در پژوهش معلم‌محور: بازخوانی سیر اقدام‌پژوهی در نظام آموزشی ایران	سیف اله فضل الهی قمشی ، طاهره بابامرادی کنشتی، زینب رحمانی
تحلیل تطبیقی آموزش طراحی لباس در ایران، فرانسه و آلمان : بررسی نقش نظام‌های آموزشی در ارتقای مهارت های فنی و خلاقیت	اعظم علیان آرزو آزاد شهرکی
بازاندیشی برنامه‌درسی تربیت معلم در عصر هوش مصنوعی: مقایسه تطبیقی ایران، سنگاپور، انگلستان و آلمان»	طاهره احمدی ،ناهید نوری مقدم ،اکرم سلم آبادی
مطالعه تطبیقی سیستم های آموزشی و نقش معلمان در آنها	فروغ عسکری زاده
بررسی مقایسه‌ای، ساختاری و محتوایی هدفمند کتاب‌های شیمی در مقطع متوسطه دوم ایر دوازدهم با کتاب شیمی سطح O کشور سنگاپور	زهرا محمدی قره چی، لیلا عبدالله حدادان ، الناز رشتی زاده ، دوست محمد سمیعی
تجربیات جهانی در رشد حرفه‌ای معلمان: تحلیل موردی از ژاپن و آمریکا برای مدیران آموزشی	سمیه ابراهیمی کوشک مهدی ، هانیه ظریف گلبار یزدی
بررسی مقایسه‌ایی رابطه حضرت خضر (ع) و حضرت موسی (ع) به عنوان معلم و شاگرد و نحوه تدریس ایشان	محمدحسین بابائی حمیدرضا بابائی صدیقه آریانفر
تبیین نقش اقدام پژوهی به عنوان بستری نوین جهت توسعه حرفه ای معلمان	محمد خسروی طناک، علی زنگوئی
مقایسهٔ صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در ژاپن، فنلاند و سنگاپور	نگین فخار مرضیه دهقانی
علاقمند سازی دانش آموزان به یادگیری ریاضی با کمک روشPBL	مریم اعیان منش شاد ، فرزانه اعیان منش شاد
بررسی تطبیقی علوم مقطع ابتدایی بین کشور ایران و ژاپن	فاطمه سعادت آقبلاغ لیلا خیری سیلاب
قای سواد فناورانه دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی: یک مطالعه‌ای اقدام پژوهی	سمیه خاوری
تحلیل تطبیقی الگوهای تربیت معلم در ایران و ژاپن با تاکید بر آموزش مهارت های بین فرهنگی	اعظم سامی اصغر محمدی

ارتقاء کیفیت اجرای طرح تعالی : مطالعه موردی شهر اردبیل	مهری رضازاده
بهبود مشکل منزوی بودن دانش آموز کلاس چهارم دوره ابتدایی	محمد کریمزاده سورشجانی علیرضا ولی گشنیگانی احمدرضا رضائی سرتشنیزی
تربیت معلم در گذار از عصر صنعتی به عصر دانایی: یک واکاوی تطبیقی در بازطراحی برنامه‌های درسی	مهین کیخانژاد محمدنعیم پرکی
مطالعات تطبیقی در آموزش ابتدایی: واکاوی سیاست‌ها، برنامه‌های درسی و چالش‌های جهانی	طاهره بخشی پورسیده فاطمه ابراهیمی
بررسی مسائل پردیس های دانشگاه فرهنگیان مستقر در شهرستان های استان تهران	فهیمه یاری یوسف بهارلو، مهدی حاجی شمسائی
مدرسه به مثابه زیست‌بوم یادگیری: بازخوانی تطبیقی نقش معلم در الگوهای نوین آموزشی	محمدنعیم پرکی۱،عابده مسلم زاده۲،مسعودپرکی
شایستگی‌ها، وظایف و چالش‌های مشاور مدرسه: مقایسه تطبیقی آمریکا، فنلاند و ایران	مریم بنی عامریان حسن طالبی مزرعه شاهی
بررسی نظام پرورش آموزگار در ایران و مقایسه آن با فنلاند و ژاپن	مهشید مهرجو زهرا موسوی
مطالعه تطبیقی سیاست‌ها و شیوه‌های تربیت معلم در ایران، فنلاند و سنگاپور	احسان عالی زاده گراوند، سعید مذبوحی، عبدالسعید محمد شفیعی
مطالعه تطبیقی نظام‌های تربیت معلم: چالش‌ها و راهکارهای جهانی برای بهبود کیفیت آموزش	محمدعلی کاظمی تبار
اخلاق حرفه ای معلمی از منظر مقام معظم رهبری	فاطمه کریمی، فائزه گودرزی، زینب سادات شریعتی سهرفیروزانی
بررسی تطبیقی نقش اقدام‌پژوهی در توسعه حرفه‌ای معلمان در سه کشور فنلاند، شیلی و قطر	مریم بنی مسنی، منصور دهقان منشادی
نقش ورزش و فعالیت‌بدنی بر میزان سلامت در سالمندان (نقش آموزش و پرورش تطبیقی در ترویج سلامت در دوران سالمندی)	نوید معراجی مرتضی ضیغمی
مطالعه تطبیقی الگوها و روش‌های توانمندسازی معلمان در کشورهای ایران، فنلاند و سنگاپور	سعید شیخی، محمد آرمند، عصمت طامه

دانشگاه الزهرا
چهارمین کنفرانس بین المللی
آموزش و پرورش تطبیقی
The Fourth International Conference on Comparative Education
ISC
۵ تا ۷ آذرماه ۱۴۰۴
WCCES
میزبانی دانشگاه الزهرا
https://conference-cesir.ir

حامیان چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی

برنامه کنفرانس

روز اول : پنج شنبه صبح - ٦ آذرماه ١٤٠٤		
زمان	-	مکان
٧:٠٠ – ٨:٠٠	پذیرش	سالن نور
افتتاحیه	عناوین برنامه / سخنرانی نشست شماره ١ : رئیس دکتر افسانه نراقی زاده	
زمان	عنوان سخنرانی	سخنران
٧:٥٠ – ٨:١٠	قرائت قران و اجرای سرود ج.ا.ایران توسط کودکان اتیسم	-
٨:١٠ – ٨:٢٠	سرکار خانم دکتر زهرا ناظم بکایی - ریاست محترم دانشگاه الزهرا	خیرمقدم
٨:٢٠ – ٨:٢٥	دکتر اکبر رهنما- رئیس انجمن آموزش و پرورش تطبیقی	خیرمقدم
٨:٢٥ – ٨:٣٥	گزارش روند علمی و اجرایی کنفرانس توسط دبیر علمی	دکتر گلنار مهران
٨:٣٥ – ٨:٥٥	بررسی تطبیقی تجارب سیاست گزاری در عدالت آموزشی	دکتر محمود امانی - دبیرکل شورای عالی آموزش و پرورش
٨:٥٥ -٩:١٥	جایگاه پداگوژی در عصر هوش مصنوعی مولد با تاکید بر مطالعات تطبیقی نظام های آموزشی	دکتر فریده مشایخ – دکتری پداگوژی
٩:١٥ -٩:٣٥	تاملی در باره مساله آموزش و پرورش تطبیقی در ایران	دکتر محمد یمنی– استاد دانشگاه شهید بهشتی
٩:٣٥ -١٠:١٠	پژوهش میان فرهنگی در آموزش : روش های کمی برای مقایسه معنا	دکتر گوین براون – استاد دانشگاه اوکلند - نیوزلند
١٠:١٠ – ١٠:٣٠	استراحت	
نشست شماره ٢	رئیس : دکتر مریم بناهان	سالن نور
زمان	عنوان سخنرانی	سخنران
١٠:٣٠ -١٠:٥٠	هدف از مطالعه تطبیقی و شرائط آن : نمونه موردی عملکرد ریاضی دانش آموزان ایرانی در تیمز	دکتر زهرا گویا – استاد دانشگاه شهید بهشتی
١٠:٥٠ -١١:٢٥	توسعه رهبری در موسسات آموزشی : درس هایی از هند	دکتر جعفر علی – رئیس مرکز رنسانس انسانی چنایی - هندوستان
١١:٢٥ -١١:٤٥	بازماندگی از تحصیل در ایران : در سطح مشاهده و تحلیل گروه های سنی و استانی	مهندس هادی عزیززاده – معاون پیشین آیسسکو ، مراکش

١٢:٠٠ -١٤:٠٠	نماز ، نهار و استراحت

پنج شنبه بعد از ظهر - ٦ آذرماه ١٤٠٤		
نشست شماره ٣	رئیس : دکتر محمد آرمند	سالن نور
زمان	عنوان سخنرانی	سخنران
١٤:٠٠ -١٤:٢٠	مطالعه تطبیقی وضعیت عدالت آموزشی در ایران و ویتنام	دکتر پویا علاءالدینی،استاد دانشگاه تهران
١٤:٢٠ -١٤:٤٠	پژوهش تطبیقی پیاده‌سازی رویکرد CDIO در برنامه‌های درسی دانشگاه‌های کشورهای جنوب‌شرقی آسیا	دکتر صمد ایزدی (استاد دانشگاه مازندران)
١٤:٤٠ -١٥:٠٠	تحلیل تطبیقی از روند تغییر میانگین نمرات سواد خواندن دانش‌آموزان پایهٔ چهارم در ایران و ترکیه بر اساس داده‌های مطالعات بین‌المللی پرلز	دکتر مهری علوی نیا (استادیار دانشگاه آزاد اسلامی زنجان)
پنل های تخصصی (ساعت: ١٧- ١٥)/ پذیرایی همزمان با پنل		
عنوان پنل	سخنرانان	موضوع سخنرانی / مکان : سالن نور
آموزش زنان : وضعیت بین المللی و چشم اندازهای پیش رو	١. دکتر لیلا فلاحتی (دانشیار موسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی) ٢. دکتر سمیه فریدونی (استادیار موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی) ٣. دکتر صدرا خسروی (استادیار موسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی) ٤. دکتر خدیجه کشاورز (استادیار موسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی)	▪ گذر جنسیتی از دانشگاه به بازار کار : یک مطالعه تطبیقی ▪ تجربه زنان در کشورهای اسلامی : از اموزش عالی تا مشارکت ▪ مقایسه نسبت جنسیتی اعضای هیات علمی در دانشگاه های منتخب کشورهای شورای همکاری خلیج فارس ▪ منازعه بر سر آموزش زنان با نگاهی تطبیقی
عنوان پنل	سخنرانان	مکان : سالن بانو مجتهده امین
مدیریت و رهبری آموزشی مبتنی بر دگرگونی های معاصر	١. دکتر حیدر تورانی (استاد پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش) ٢. دکتر زهرا نیکنام (استادیار دانشگاه خوارزمی)	• رهبری نوکیش در مدارس ایران و جهان • بیم ها و امیدهای مدرسه در عصر تحولات چند لایه

	۳. دکتر مریم سادات قریشی (دانشیار دانشگاه الزهرا)	• مدیریت سازمان های آموزشی در قرن بیست و یکم
عنوان پنل	سخنرانان	موضوع سخنرانی / مکان : سالن بانو سپیده کاشانی
مطالعات تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت : روندهای گذشته و چشم اندازهای آینده	۱. دکتر مریم بناهان (دانشیار دانشگاه الزهرا)	▪ تربیت شهروند اخلاق مدار: مقایسه رویکردهای شرقی و غربی
	۲. دکتر علی ستاری (دانشیار دانشگاه الزهرا)	▪ فلسفه آموزش و پرورش در بازه زمانی ۲۰۲۴-۲۰۰۰: مطالعه کتابشناختی
	۳. دکتر اکبر رهنما (استاد دانشگاه شاهد)	▪ چیستی فلسفه تعلیم و تربیت تطبیقی
عنوان پنل	سخنرانان	موضوع سخنرانی / مکان : سالن بانو طاهره صفارزاده
نوآوری در آموزش و یادگیری : نگاهی تطبیقی به الگوهای جهانی	۱. دکتر مریم محسن پور (دانشیار دانشگاه الزهرا)	✓ آنچه می توان از مطالعات بین المللی پیشرفت تحصیلی دریافت
	۲. دکتر صغری ابراهیمی قوم (دانشیار دانشگاه علامه طباطبائی)	✓ تحلیل تطبیقی آموزش مبتنی بر اندیشه تاملی در نظام های آموزشی پیشرفته
	۳. دکتر افسانه نراقی زاده (استادیار دانشگاه الزهرا)	✓ تحلیل تطبیقی آموزش مهارت های نرم در نظام آموزشی ایران و چین

برنامه روز دوم : صبح جمعه ۷ آذرماه ۱۴۰۴		
۸:۱۰- ۸:۰۰ قرائت قرآن و اعلام برنامه		
نشست شماره ٤	رئیس : دکتر علی ستاری	سالن نور
زمان ارائه	عنوان مقاله	سخنران
۸:۳۰-۸:۱۰	یک برنامه درسی جهانی برای از بین بردن استرس و دستیابی به سعادت ابدی	دکتر کنیشکا بدی – رئیس شورای جهانی آموزش و پرورش تطبیقی
۹:۰۰-۸:۳۰	تصویب سیاست های عدالت محور در مدارس کانادا : رهبران مدرسه و دیدگاه های معلمان	دکتر گلی رضایی رشتی – استاد وسترن یونیورسیتی - کانادا
۹:۲۰-۹:۰۰	نسل بتا در مسیر خلق جهانی شکفتانه : اقدامات عملی کشورهای اسکاندیناوی در سال ۲۰۲۵	دکتر حمید رضا کفاش – معاون اسبق فناوری ارتباطات و اطلاعات آموزشی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی

۹:۲۰ -۹:٤۰	نقش آموزش والدین در ارتقاء مداخلات توانبخشی کودک اتیسم : تطبیق تجربه بومی با رویکردهای جهانی	دکتر سینا توکلی – انجمن اتیسم ایران
۹:٤۰ -۱۰:۰۰	استراحت	
پنل های تخصصی (ساعت: ۱۲-۱۰)		
عنوان پنل	سخنرانان	مکان : سالن نور
مطالعات تطبیقی در آموزش عالی	۱. دکتر علی خورسندی (رئیس موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی)	• ایده اجتماعی دانشگاه : تحلیل تطبیقی ایده ها
	۲. دکتر حمید جاودانی (دانشیار موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی)	• تبارشناسی و گونه شناسی دانشگاه و بازشناسی آن از نهادهای حرفه ای آموزش عالی : رویکردی تطبیقی
	۳. دکتر احمد رضا روشن (استادیار موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی)	• بیلدونگ : جای خالی مهارت خود پدیدآوری در آموزش عالی ایران
	٤. دکتر غلامرضا ذاکر صالحی (استاد موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی)	• دشواری های مطالعات تطبیقی و هم سنجی در ایران
	٥. دکتر مقصود فراستخواه (استاد موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی)	• آموزش عالی تطبیقی : پیشا انسان مدار ، انسان مدار و پسا انسان مدار
عنوان پنل	سخنران	مکان : سالن بانو سپیده کاشانی
هوش مصنوعی و چشم اندازهای نو در یاددهی – یادگیری	۱. دکتر سید رسول عمادی (دانشیار دانشگاه شهید بهشتی)	❖ مقایسه سیستم های آموزش مبتنی بر هوش مصنوعی در آموزش رسمی و غیر رسمی
	۲. دکتر نازیلا خطیب زنجانی (دانشیار دانشگاه پیام نور)	❖ بررسی تطبیقی بکارگیری هوش مصنوعی در ارزشیابی آموزشی
	۳. دکتر یوسف مهدوی نسب (استادیار دانشگاه خوارزمی)	❖ بازی وار سازی در آموزش و یادگیری با نگاهی مقایسه ای

عنوان پنل	سخنرانان	مکان : سالن بانو مجتهده امین
افق های جدید در برنامه درسی	۱. دکتر پروین صمدی (استاد دانشگاه الزهرا)	▪ تطبیق برنامه درسی در چشم اندازهای ابعاد ذهن
	۲. دکتر مرضیه دهقانی (دانشیار دانشگاه تهران)	▪ پرورش تفکر نقادانه از رهگذر پژوهش : افقی نو در برنامه درسی آینده
	۳. دکتر پروین احمدی(دانشیار دانشگاه الزهرا)	▪ بازاندیشی و تطبیق رویکردهای تلفیق برنامه درسی در عصر آموزش شخصی سازی شده
عنوان پنل	سخنرانان	زمان : ۱۲-۱۰ مکان : سالن پروین اعتصامی
قرائت های فکری نو در آموزش و پرورش تطبیقی	۱. دکتر گلنار مهران (استاد دانشگاه الزهرا)	• تحول در آموزش و پرورش تطبیقی : از گذشته تا حال
	۲. دکتر محمد حسن میرزا محمدی (استاد دانشگاه شاهد)	• امکان و ضرورت تطبیق در فلسفه تعلیم و تربیت
	۳. دکتر عباس معدن دار (دانشیار دانشگاه لرستان)	• اشتباهات رایج در تدوین مقالات تطبیقی حوزه علوم تربیتی
عنوان پنل	سخنرانان	مکان : سالن بانو طاهره صفار زاده
مقالات منتخب	۱. دکتر پوران خروشی (مدرس دانشگاه فرهنگیان)	• مقایسه اثربخشی آواتارهای هوش مصنوعی و معلمان انسانی در توسعه صلاحیتهای حرفه ای آموزش معلمان
	۲. دکتر نیره شاه محمدی (دانشیار سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی)	• تحلیل تطبیقی سیاستگذاری و اجرای سواد رسانه‌ای در ایران و هند: از تمرکز اخلاق‌محور تا یادگیری مادام‌العمر غیرمتمرکز
	۳. دکتر سید صاحب موسوی (استادیار دانشگاه فرهنگیان)	• بررسی تطبیقی یادگیری مبتنی بر واقعیت افزوده بر برابری در آموزش های مهارتی : مطالعه ایران و کشورهای اسکاندیناوی
	٤. دکتر رضا دشتستانی (دانشیار دانشگاه تهران)	• **Investigating the reading anxiety in learning English through humanoid robots: A**

	٥. دکتر محبوبه تقی زاده (استادیار دانشگاه علم و صنعت) ٦. دکتر مسلم شجاعی(استادیار دانشگاه فرهنگیان)	**mixed-methods study** • **AI Integration into EFL Teacher Education: EFL Teachers' Perspectives and Barriers** • پژوهش تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت : واکاوی آراء پائولو فریر و جان دیوئیی در باب نقش مدرسه در تحول اجتماعی
۱۲:۱۰-۱۲:۰۰	**بیانیه پایانی**	**دکتر عباس معدن دار (دبیر اجرائی کنفرانس)**

****

روسای پنل ها

پنل مدیریت و رهبری آموزشی مبتنی بر دگرگونی های معاصر : دکتر حیدر تورانی

پنل مطالعات تطبیقی در آموزش عالی : دکتر علی خورسندی طاسکوه

پنل مطالعات تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت : دکتر اکبر رهنما

پنل قرائت های فکری نو در آموزش و پرورش تطبیقی : دکتر محمد حسن میرزامحمدی

پنل نوآوری در آموزش و یادگیری : دکتر مریم محسن پور

افق های جدید در برنامه درسی : دکتر پروین صمدی

پنل آموزش زنان : دکتر لیلا فلاحتی

پنل هوش مصنوعی : دکتر سید رسول عمادی

مجری برنامه های کنفرانس : دکتر مهران عمادی ازوجی (استادیار دانشگاه فرهنگیان)
مترجم سخنرانی های انگلیسی : دکتر مهرداد امیری (استادیار دانشگاه فرهنگیان)

نکات مورد توجه روسای محترم نشست ها و پنل ها

- لطفا در ابتدای هر سخنرانی، نام سخنران محترم و موضوع سخنرانی او را اعلام فرمایید.
- تاکید بر رعایت وقت تنظیمی توسط سخنرانان محترم
- تاکید بر پاسخ به سوالات احتمالی حضار وگفت و گوی بیشتر بعد از جلسه و در اوقات استراحت

نکات مورد توجه سخنرانان محترم

- لطفا کپی از پاورپوینت خود را در سی دی یا فلش ذخیره نموده و همراه خود بیاورید .
- لطفا یک نسخه از سخنرانی خود را در فایل word حداکثر یک هفته مانده به زمان برگزاری کنفرانس به آدرس irancomparative@gmail.com ایمیل نمایید.
- لطفا به زمان خود و هم چنین پیام های رییس نشست / پنل در خصوص زمان باقیمانده برای ارائه سخنرانی توجه فرمائید.
- لطفا پاسخ به پرسش های احتمالی حضار را به بعد از جلسه و اوقات استراحت موکول فرمائید.

**** نکات مورد توجه کلیه شرکت کنندگان محترم

- روز اول کنفرانس (چهارشنبه ۵ آذرماه) به برگزاری کارگاه ها اختصاص یافته و فقط کسانی در این روز در دانشگاه الزهرا حضور می یابند که در یکی از کارگاه ها پیشاپیش ثبت نام کرده اند.
- روز دوم و سوم (پنج شنبه و جمعه مورخه ۶ و ۷ آذرماه) به برنامه های اصلی کنفرانس - شامل سخنرانی سخنرانان کلیدی ، پنل ها و نمایشگاه کتاب – اختصاص یافته است.
- مکان برگزاری افتتاحیه کنفرانس سالن اصلی همایش های دانشگاه الزهرا (سالن نور) و کلیه پنل ها (چهار سالن جانبی) خواهد بود.
- کلیه برنامه های کنفرانس به دو صورت حضوری و مجازی ارائه می گردد. پلتفرم و لینک هر نشست و پنل به تفکیک یک هفته قبل از برگزاری کنفرانس از طریق سایت و کانال تلگرامی پشتیبان کنفرانس اعلام خواهد شد.
- سخنرانی ها و ارائه مقالات کنفرانس طی ۳ نشست با حضور کلیه شرکت کنندگان و ۸ پنل جداگانه به تفکیک و در ۵ سالن جداگانه برگزار می گردد.

- به علت محدودیت زمانی و مکانی ، پنل های مختلف همزمان برگزار می گردند و شرکت کنندگان محترم می توانند با توجه به علائق تخصصی خویش در هر پنلی که تمایل دارند ، شرکت نمایند.
- شرکت کنندگان کنفرانس به صورت حضوری فقط شامل مهمانان کنفرانس (که پیشاپیش از آنها از طریق تماس تلفنی / پیامک / واتس آپ / تلگرام / ایتا دعوت بعمل خواهد آمد) و افرادی می گردد که هزینه شرکت حضوری را پرداخت نموده اند (نام آنان پیشاپیش توسط دبیرخانه کنفرانس ثبت و مشخص گردیده است بر اساس تصویر فیش ارسالی) . با عنایت به تاکید دانشگاه میزبان ، لیستی از نام و نام خانوادگی شرکت کنندگان محترم در اختیار حراست قرار داده خواهد شد تا هنگام مراجعه افراد به درب دانشگاه ، بر اساس آن اجازه ورود داده شود.
- کلیه شرکت کنندگان برای ورود به دانشگاه الزهرا باید فقط به **درب شرقی** مراجعه نمایند.

بیانیه پایانی چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی

به لطف خدای متعال " چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی" با محور اصلی «نظام آموزشی: تجدید نظر در سیاست ها و ارائه ایده های جایگزین» و چهارده محور فرعی با حضور گسترده استادان ، پژوهشگران و نویسندگان و با سخنرانی هشت سخنران کلیدی از پنج کشور زلاند نو ، هندوستان ، کانادا ، ایالات متحده امریکا و ایران و با مشارکت و همکاری ۲۱ دانشگاه ، انجمن علمی ، سازمان و موسسه پژوهشی بین المللی و ملی به میزبانی دانشگاه الزهرا در دو سطح کمی و کیفی برگزار گردید. این کنفرانس در شرائطی برگزار گردید که نظام های آموزشی در سرتاسر کره خاکی بیش از پیش نیازمند تجدید نظر در سیاست های راهبردی ، روش های برنامه ریزی ، شیوه های یاددهی - یادگیری و تنظیم دوباره روابط فیمابین یاددهنده/ یادگیرنده هستند. با گذر از دوره کرونا ، دست اندرکاران نظام های آموزشی نیازمند آرامشی نسبی برای بازیابی و تجدید قوا بودند در حالی که گذر سریع زمان ،آنها را با پدیده تحول ساز دیگری به نام " هوش مصنوعی " روبرو ساخت. اینک جهان آموزش ، گام های آرام خود را برای استقبال و رویاروئی با پیامدهای هوش مصنوعی بر می دارد در حالی که محتوی مقالات و سخنرانی های کنفرانس نشان می دهد نظام آموزشی ایران - از دوره ابتدایی تا آموزش عالی - همچنان نیازمند درس آموزی و خوشه چینی از تجارب دیگران برای بهبود و ارتقاء کیفی خود است. در اینجا به بعضی از نکات مشترک که سخنرانان کلیدی ، استادان پنل های مختلف و ارائه دهندگان مقالات بر آن تاکید نموده اند ، اشاره می گردد :

۱. تاکید بر آماده سازی نظام آموزشی در دو صحنه نظر و عمل برای توجه و پیش بینی و تمهید اقدامات لازم برای حضور هوش مصنوعی در ساختار رسمی تعلیم و تربیت
۲. تاکید بر لزوم توجه سیاست گزاران و نهادهای مرتبط در سطح کلان در خصوص لزوم شناسائی نقش نظام آموزشی در روند توسعه کشور و نیاز اساسی به تخصیص منابع مالی و مادی برای بهینه سازی کمی و کیفی آموزش
۳. تاکید بر توجه سیاست گزاران و برنامه ریزان آموزشی به تغییرات و تحولات جهانی و نوآوری های آموزشی و لزوم تجدید نظر در سیاست های فعلی و جایگزین سازی ایده های نو از طریق درس آموزی از تجارب نظام های آموزشی پیشرو
۴. تاکید بر لزوم اصلاحات آموزشی در روند تربیت معلم از منظر تجدید نظر در شیوه ها و سیاست های گزینش و استخدام ، محتوی برنامه درسی، شیوه های کارآموزی و بازآموزی و آموزش های ضمن خدمت
۵. تاکید بر لزوم توجه به یافته های روانشناسی مدرن و توجه به کاربست آنها در روابط بین فراگیر و معلم ، بازنگری در نقش والدین به عنوان سرمایه های فرهنگی به جای سرمایه های اقتصادی و افزایش رابطه خانه و مدرسه

هم چنین در خصوص بهبود مطالعات تطبیقی در آموزش و پرورش موارد زیر مورد تاکید پژوهشگران و نویسندگان قرار گرفت :

الف. ایجاد فرصت برای معرفی ، بسط دانش نظری ، تقویت دانش بومی و اشتراک گذاری تجارب و دیدگاه های صاحب نظران آموزش و پرورش تطبیقی در سطح ملی. در این راستا می توان به راه اندازی شاخه های استانی اشاره کرد . هیات مدیره انجمن آموزش و پرورش تطبیقی با عنایت به توانمندی های علمی و پژوهشی موجود در استان های مختلف کشور ، آمادگی خود را برای تاسیس شاخه های استانی اعلام می نماید.

ب. ایجاد فرصت برای برقراری ارتباط با مجامع علمی بین المللی در حوزه علم آموزش و پرورش تطبیقی. انجمن خوشبختانه توانسته است یکی از معدود انجمن های فعال در حوزه علوم انسانی کشور باشد که موفق به کسب مجوز عضویت ایران در سطح بین المللی گردیده است. ما امیدواریم بهبود فضای بین المللی و داخلی در سالهای پیشرو باعث تسریع حضور پژوهشگران ایرانی در نشست های تطبیقی مطالعات آموزش و پرورش گردد.

ج. ایجاد فرصت بیشتر برای حضور فعال انجمن در صحنه های سیاست گزاری ، ارزیابی ، مشاوره و اجرای برنامه های وزارت آموزش و پرورش و وزارت علوم ، تحقیقات و فناوری برای نقد

و ارزشیابی پژوهش های تطبیقی مطالعات آموزش و پرورش. اگرچه اعضای انجمن در طی یک دهه اخیر موفق به همکاری با وزارت آموزش و پرورش در سطوح مختلف شده اند ولی ارتباط موفق و موثر با وزارت علوم ، تحقیقات و فناوری در ارائه خدمات مشاوره ای و ارزشیابی طرح ها و پروژه های مرتبط نیازمند برقراری و تاسیس کانال های ارتباطی قوی تر است.

د. بستر سازی مناسب برای بهره گیری و کاربست یافته های مطالعات تطبیقی برای سیاست گذاران و برنامه ریزان آموزشی در سطوح مختلف تحلیل (ملی ، استانی و آموزشگاهی). انجمن امیدوار است برگزاری کنفرانس های بین المللی بتواند بستر مناسب برای رسالت متعالی را بیش از پیش فراهم سازد.

در پایان هیات مدیره انجمن آموزش وپرورش تطبیقی ایران وظیفه خود می داند ضمن تشکر مجدد از همراهی و حمایت های ریاست محترم دانشگاه الزهرا و کلیه همکاران محترم و قدردانی از حضور پرشکوه همه تطبیق گران آموزشی اعلام نماید که با عنایت به اعلام آمادگی دانشگاه های سیستان و بلوچستان، یزد و مازندران ، کنفرانس بعدی با عنایت به مقتضیات زمانی در یکی از این سه مرکز دانشگاهی برگزار خواهد شد.

سلامتی و شادکامی شما را آرزومندیم.

ساختار سازمانی کنفرانس

اعضای کمیته علمی و داوری

رئیس کنفرانس: خانم دکتر زهرا ناظم بکایی

دبیر علمی کنفرانس: خانم دکتر گلنار مهران

دبیر اجرایی: آقای دکتر عباس معدن دار

دبیر روابط بین الملل: خانم دکتر افسانه نراقی زاده

دبیر کمیته هماهنگی: خانم دکتر مریم محسن پور

رئیس کمیته علمی: دکتر علی ستاری (دانشیار دانشگاه الزهرا)

پرفسور کنیشکا بدی، رئیس شورای جهانی انجمنهای آموزش و پرورش تطبیقی
پرفسور اسلام فتار ، دانشگاه استلنبوش ، افریقای جنوبی
پرفسور پلا جیناکی ، دانشگاه کرت ، یونان
پرفسور کلمن رز ، دانشگاه علوم اجتماعی و انسانی هانوی ، ویتنام
پرفسور کیکو ساکورای ، دانشگاه واسادا ، ژاپن
پرفسور نیکولای پوپوف ، دانشگاه صوفیه ، بلغارستان
پرفسور سی سی ولوتر، دانشگاه نورث- وست ، افریقای جنوبی
پرفسور کارمل سولیوان، دانشگاه تریتی کالج دوبلین ، ایرلند جنوبی
پرفسور ریمنتس زلویز، دانشگاه ویلینیوس ، لیتوانی
پرفسور هانسن وندروالات، دانشگاه نورث- وست ، افریقای جنوبی
پرفسور کاستاس کاراس، دانشگاه گرت ، یونان
پرفسور جویر بارکین ریز، دانشگاه مالاکا ، اسپانیا
پرفسور گوین براون ، دانشگاه اوکلند، زلاندنو
پرفسورتاکی یوکی یویاما ، دانشگاه نیهون ، ژاپن
دکتر هوگو هورتا، دانشیار دانشگاه هنک کنگ ، چین
پرفسور لیز جکسون ، دانشگاه هنک گنگ ، چین
پرفسور گلی رضایی رشتی ، دانشگاه اونتاریو غربی ، کانادا
پرفسور محمد رضا سرکار آرانی ، دانشگاه ناگویا ، ژاپن
پرفسور ان . ان . پاراهلدا ، دانشگاه میسور ، هندوستان
پرفسور ویل برهم ، دانشگاه کالج لندن ، انگلیس
پرفسور میشل شواینفورت، دانشگاه گلاسکو ، انگلیس

خانم دکتر مریم بناهان قمی (دانشیار دانشگاه الزهرا)
خانم دکتر پروین احمدی (دانشیار دانشگاه الزهرا)
خانم دکتر پروین‌صمدی (استاد دانشگاه الزهرا)
خانم دکتر مریم سادات قریشی (دانشیار دانشگاه الزهرا)
خانم دکتر مهرانگیز پیوسته گر(دانشیار دانشگاه الزهرا)
خانم دکتر روشنک خدابخش (دانشیار دانشگاه الزهرا)
آقای دکتر حمید رضائیان فرجی (استادیار دانشگاه الزهرا)

آقای دکتر اکبر رهنما (استاد دانشگاه شاهد)
آقای دکتر محمد حسن میرزامحمدی (استاد دانشگاه شاهد)
خانم دکتر سولماز نورآبادی (دانشیار دانشگاه شاهد)
آقاي دکتر مهران فرج الهي (استاد دانشگاه پیام نور)
آقای دکترمحمد رضا سرمدي (استاد دانشگاه پیام نور)
آقای دکتر سید محمد شبیری (استاد دانشگاه پیام نور)
آقای دکتر محمود مهر محمدی (استاد دانشگاه تربیت مدرس)
آقای دکترمحمد رضا کرامتی (دانشیار دانشگاه تهران)
خانم دکتر شهین ایروانی (دانشیار دانشگاه تهران)
خانم دکتر افضل السادات حسینی (دانشیار دانشگاه تهران)
آقای دکتر ابراهیم صالحی عمران (استاد دانشگاه مازندران)
آقای دکتر حجت صفار حیدری (دانشیار دانشگاه مازندران)
آقای دکتر صمد ایزدی (دانشیار دانشگاه مازندران)
خانم دکتر شریف السادات حکیم زاده (دانشیار دانشگاه مازندران)
آقای دکتر محمد رضا آهنچیان (استاد دانشگاه فردوسی)
آقای دکتر مرتضی کرمی (استاد دانشگاه فردوسی)
آقای دکتر بختیار شعبانی ورکی (استاد دانشگاه فردوسی)
آقای دکتر بهروز مهرام (استاد دانشگاه فردوسی)
آقای دکتر مقصود امین خندقی (دانشیار دانشگاه فردوسی)
آقای دکتر محمود سعیدی رضوانی (دانشیار دانشگاه فردوسی)
آقای دکتر حسین جعفری ثانی (دانشیار دانشگاه فردوسی)
آقای دکتر محسن آیتی (دانشیار دانشگاه بیرجند)
آقای دکترمحمد اکبری بورنگ (دانشیار دانشگاه بیرجند)
آقای دکتر هادی پورشافعی (دانشیار دانشگاه بیرجند)
آقای دکتر احمد خامسان (دانشیار دانشگاه بیرجند)
آقای دکتر محمد علی رستمی نژاد (دانشیار دانشگاه بیرجند)
آقای دکتر سید مهدی سجادی (استاد دانشگاه تربیت مدرس)
آقای دکتر علیرضا صادقی (دانشیار دانشگاه علامه طباطبائی)
آقای دکتر مصطفی قادری (دانشیار دانشگاه علامه طباطبائی)
آقای دکتر حسین عبدالهی (دانشیار دانشگاه علامه طباطبائی)
آقای دکتر عباس امینی (دانشیار دانشگاه کاشان)
آقای دکتر حمید رحیمی (دانشیار دانشگاه کاشان)

خانم دکتر زینب السادات اطهری اصفهانی (استادیار دانشگاه کاشان)
خانم دکتر زینب السادات اطهری اصفهانی (استادیار دانشگاه کاشان)
خانم دکتر راضیه آقابابائی (استادیار دانشگاه کاشان)
آقای دکتر علی یزدخواستی (دانشیار دانشگاه کاشان)
آقای دکتر سعید فرح بخش (دانشیار دانشگاه لرستان)
آقای دکتر ایرج نیک پی (دانشیار دانشگاه لرستان)
آقای دکتر داود میرزایی فر (دانشیار دانشگاه لرستان)
آقای دکتر سیروس قنبری (دانشیار دانشگاه بوعلی سینا همدان)
آقای دکتر رضا محمدی (دانشیار سازمان سنجش آموزش کشور)
آقای دکتر سید علی سیادت (استاد دانشگاه اصفهان)
آقای دکتر سید ابراهیم میرشاه جعفری (استاد دانشگاه اصفهان)
آقای دکتر محمد جواد لیاقت دار (استاد دانشگاه اصفهان)
آقای دکتر محمد رضا نیستانی (دانشیار دانشگاه اصفهان)
آقای دکتر حیدر تورانی (دانشیار پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش)
آقای دکتر محمد حسنی (دانشیار پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش)
آقای دکتر مقصود فراستخواه (استاد موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی)
آقای دکتر غلامرضا ذاکر صالحی (استاد موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی)
آقای دکتر هادی مرجایی (دانشیار موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی)
آقای دکتر سید محسن موسوی (استادیار دانشگاه فرهنگیان)
آقای دکتر سید صاحب موسوی (استادیار دانشگاه فرهنگیان)
آقای دکتر ابوالفضل بختیاری (استادیار دانشگاه فرهنگیان)
خانم دکتر زهرا گویا (استاد دانشگاه شهید بهشتی)
آقای دکتر غلامرضا شمس مورکانی (دانشیار دانشگاه شهید بهشتی)
آقای دکتر ناصر شیربگی (استاد دانشگاه کردستان)
آقای دکتر نعمت الله عزیزی (استاد دانشگاه کردستان)

آقای دکتر خلیل غلامی (استاد دانشگاه کردستان)
آقای دکتر حمید رضا علوی (استاد دانشگاه شهید باهنرکرمان)
آقای دکتر جواد حاتمی (استاد دانشگاه تربیت مدرس)
آقای دکتر سعید صفائی موحد (وزارت نفت)
خانم دکتر لیدا کاکیا (وزارت آموزش وپرورش)
آقای دکتر سید محمد رضا امام جمعه (دانشیار دانشگاه شهید رجائی)
خانم دکتر مریم بنی عامریان (دانشگاه شهید رجائی)
آقای دکتر علی نوری (استادیار دانشگاه ملایر)
آقای دکتر ابراهیم طلائی (استادیار دانشگاه تربیت مدرس)
آقایدکتر علیرضا رحیمی (استادیار دانشگاه المصطفی)
خانم دکتر عفت عباسی (دانشیار دانشگاه خوارزمی)
خانم دکتر زهرا نیکنام (استادیار دانشگاه خوارزمی)
آقای دکتر شاهرخ محمدی (استادیار دانشگاه فرهنگیان)
آقای دکتر علی حسینی خواه (دانشیار دانشگاه خوارزمی)
آقای دکتر اسماعیل زارعی زوارکی (دانشیار دانشگاه علامه طباطبائی)
آقای دکتر پرویز شریفی درآمدی (استاد دانشگاه علامه طباطبائی)
آقای دکتر احمد رضا دوراندیش (شورایعالی آموزش وپرورش)
خانم دکتر شهلا سرخابی (شورایعالی آموزش وپرورش)
آقای دکتر مسعود صادقی (استاد دانشگاه لرستان)
آقای دکتر عزت الله قدم پور (استاد دانشگاه لرستان)
خانم دکتر فیروزه غضنفری (استاد دانشگاه لرستان)
خانم دکتر آسیه آل مراد (استادیار ، وزارت عتف)
خانم دکتر محبوبه تقی زاده (استادیار دانشگاه علم و صنعت)
آقای دکتر مجید اعتمادی مهر (استادیار دانشگاه فرهنگیان)
آقای دکتررضا جعفری هرندی (استاد دانشگاه قم)
آقای دکتر عباس حبیب زاده (استادیار دانشگاه قم)
آقای دکتر سیف الله فضل الهی (استادیار دانشگاه آزاد اسلامی قم)
خانم دکتر منیژه احمدی (استادیار دانشگاه پیام نور)
خانم دکتر زهرا ابوالحسنی (استادیار دانشگاه فرهنگیان)

محورهای کنفرانس

محور اصلی: نظام آموزشی: تجدید نظر در سیاست ها و آینده های جایگزین

شامل مباحثی همچون ارزیابی سیاست های کلان ، تحولات بازار کار ، آموزش و مهارت های مورد نیاز، دنیای مجازی و هوش مصنوعی و نوآوری های آموزشی، نفوذ نظام های سیاسی ، مهاجرت و تنوع فرهنگی ، بی عدالتی های تحصیلی، جنگ،خشونت ،و آموزش صلح

جهانی سازی و محلی سازی:

شامل مواردی همچون مقایسه سیاست های آموزشی در کشورهای مختلف ، اثرات جهانی سازی بر برابری و کیفیت آموزش، تاثیر جهانی سازی بر فرهنگ های محلی و آموزش زبان ، تاثیر جهانی سازی بر فرهنگ های محلی در خاورمیانه

کمیت و کیفیت آموزش:

شامل مباحثی همچون مقایسه کشورها برحسب نشانگر های کمی وکیفی آموزشی ، مقایسه نظام تربیت معلم ، سبک های یادگیری ، یادگیری مداوم و بررسی تطبیقی عملکرد کشورها در آزمون های بین المللی

اقتصاد دانش و تجاری سازی آموزش:

شامل مباحثی همچون بررسی تطبیقی تئوری های اقتصاد دانش ، بین المللی سازی آموزش عالی ، تجارب مدارس چند زبانه ، بررسی تطبیقی خصوصی سازی آموزش (آموزش سایه) ، سهم خانواده در هزینه های آموزشی

فناوری های نوین آموزشی:

شامل مباحثی همچون تجارب بین المللی آموزش بر خط (E-Learning) و

آموزش ازطریق موبایل (M-Learning) ، هوش مصنوعی ، بررسی تطبیقی رابطه تکنولوژی و رفتار فراگیران

برابری و اثربخشی آموزشی:

شامل مباحثی همچون نابرابری در دسترسی ، فراگرد و پیامد های آموزش در مقاطع مختلف تحصیلی ، مقایسه نابرابری بین گروه های اجتماعی (نژادی ، جنسیتی، قومی) ، نخبه گرائی در آموزش، آموزش و اشتغال ، حقوق معلم

مطالعات تطبیقی مدیریت و برنامه ریزی آموزشی:

شامل مباحثی همچون بررسی تطبیقی الگوهای رهبری در مدارس، سیاست های آموزشی تمرکز/ عدم تمرکز- محور ، مقایسه مدارس کارآمد، ارزیابی تطبیقی فعالیت ها و برنامه های درسی و فوق برنامه

تئوری وروش شناسی در پژوهش های تطبیقی:

شامل مباحثی همچون بررسی و نقش تئوری و روش در آموزش و پرورش تطبیقی (مابعد ساختار گرائی ، مابعد استعمارگرائی ، پست مدرنیزم ، نظام های جهانی ، انتقادی و فلسفه اسلامی در تحلیل کارکرد های نظام آموزشی)، معرفی روش های جدید تحقیق (روش بولین ، روش فازی) ، معرفی ابعاد و ویژگی های تحقیق تطبیقی

مطالعات تطبیقی فلسفه تعلیم و تربیت:

روش شناسی پژوهش تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت، پژوهش های تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت (فیلسوفان و مکاتب و آراء تربیتی)، و سایر موارد مرتبط...

مطالعات تطبیقی تربیت معلم:

شامل مباحثی همچون مطالعات تطبیقی برنامه های درسی دوره های تربیت معلم، صلاحیت های حرفه ای معلمان، تحولات و نوآوری های جهانی در برنامه های تربیت معلم، الگوهای نوین توسعه حرفه ای معلمان (روایت پژوهی، ذرس پژوهی، اقدام پژوهی)، آموزش های چند فرهنگی در تربیت معلم، ساختار و تشکیلات تربیت معلم، جایگاه

اجتماعی حرفه معلمی، کارورزی در تربیت معلم، مطالعات تطبیقی در آموزش ابتدایی

مطالعات تطبیقی آموزش و پرورش استثنائی:

شامل مباحثی همچون، فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش ویژه، مطالعات تطبیقی در آموزش مهارتهای زندگی، مقایسه های بین المللی استانداردهای حرفه ای مربیان توانبخشی، تجربیات بین المللی برنامه درسی کودکان چند معلولیتی، تجارب بین المللی مدارس اتیسم، مطالعات بین المللی برنامه های آموزش والدین دانش آموزان استثنائی

نظام آموزشی و روابط فرهنگی:

شامل مباحثی همچون سنت و مدرنیزم در نظام های آموزشی خاورمیانه، نقش نظام های رسمی و غیر رسمی در آموزش خشونت، تحلیل افراط گرائی و نقش سیاست های آموزشی، گفت و گوهای فرهنگی و نقش نظام آموزشی

سنجش علمی و تضمین کیفیت آموزش عالی:

شامل مباحثی همچون بررسی تطبیقی نظام سنجش علمی اموزش عالی، رویکردها، نظریه ها، الگوها، اصول و مفاهیم کیفیت در نظام های اموزشی، مطالعات تطبیقی در حوزه ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت در نظام های اموزشی، مطالعات تطبیقی در حوزه ارزشیابی، اعتبار سنجی و تضمین کیفیت در نظام های آموزشی

مطالعات تطبیقی آموزش عالی:

شامل مباحثی همچون، چالش ها و مشکلات پژوهش های تطبیقی در آموزش عالی، مطالعات تطبیقی آموزش عالی و تحول نسل های دانشگاهی، آموزش عالی مهارتی و کاربردی، کاربینی و کارورزی در آموزش عالی، رابطه دانشگاه و بازار کار

مطالعات تطبیقی روانشناسی:

شامل مباحثی هم چون آموزش و درمان، مداخله های روانشناسی، مشکلات و اختلالات روانی و یادگیری و سایر موارد مرتبط

مقایسه اثربخشی آواتارهای هوش مصنوعی و معلمان انسانی در توسعه صلاحیتهای حرفه ای در آموزش معلمان

پوران خروشی[1]

چکیده

این پژوهش، به مقایسه اثربخشی آواتارهای هوش مصنوعی و معلمان انسانی در فرایند آموزش معلمان می‌پردازد. با توجه به افزایش نفوذ فناوری‌های هوش مصنوعی در حوزه آموزش، درک دقیق پتانسیل و محدودیت‌های آواتارهای هوش مصنوعی در مقایسه با نقش سنتی معلمان انسانی، به یک ضرورت پژوهشی تبدیل شده است. این پژوهش، بر اساس تحلیل و تلفیق یافته‌های منتشر شده در مقالات ژورنالی معتبر انجام شده تا به یک درک جامع از این موضوع دست یابد. یافته‌های این پژوهش نشان داد که آواتارهای هوش مصنوعی در ارائه بازخورد فوری، مقیاس‌پذیر و شخصی‌سازی‌شده بسیار کارآمد هستند و می‌توانند به بهبود عملکرد معلمان منجر شوند. با این حال، معلمان انسانی در ایجاد ارتباط عاطفی، انعطاف‌پذیری در لحظه و پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی و همدلی، برتری بی‌بدیلی از خود نشان می‌دهند. از یافته های این بررسی، می توان چنین نتیجه گیری کرد که آینده آموزش معلمان در گرو یک مدل ترکیبی است؛ مدلی که در آن هوش مصنوعی و معلمان انسانی به صورت هم‌افزا با یکدیگر همکاری می‌کنند. در این چارچوب، هوش مصنوعی وظایف تکراری و داده‌محور را مدیریت کرده و به معلمان اجازه می‌دهد تا بر جنبه‌های کلیدی و منحصربه‌فرد انسانی آموزش، از جمله راهنمایی، تسهیل‌گری و پرورش مهارت‌های نرم، تمرکز کنند.

واژه‌های کلیدی: *آواتارهای آموزشی، شبیه‌سازی، صلاحیت های حرفه ای، معلمان انسانی، هوش مصنوعی.*

---

[1]. دکترای برنامه ریزی درسی؛ مدرس مدعو، پردیس نسیبه دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. ایمیل dr.pooran.khorooshi@gmail.com

مقدمه

سیر تحول فناوری در حوزه آموزش طی دهه‌های گذشته دستخوش تغییرات چشمگیری بوده است(Levin & Flavian,2020). در ابتدا، روش‌های تدریس سنتی بر پایه تعامل مستقیم انسانی و راهبردهای آموزشی مرسوم، غالب بودند(Moody & Kuo,2022؛ Peercy & Troyan,2017). با ظهور فناوری‌های دیجیتال، محیط‌های آموزشی نیز به سمت کلاس‌های درس هوشمند و ابزارهای آموزشی مبتنی بر هوش مصنوعی حرکت کردند(Lindberg & Jönsson,2023). در اوایل دهه ۲۰۰۰، مفهوم «آموزش مبتنی برزمینه[1]» که بر اهمیت کاربردهای عملی و واقعی دانش تأکید داشت، رواج یافت(Berns & Erickson,2001). این رویکرد نیازمند پیاده‌سازی سناریوهای پیچیده و استفاده از بازیگران آموزش‌دیده یا انسان‌های مجازی بود که منابع قابل توجهی را طلب می‌کرد(Fink & et. ai.,2021). این نیاز، مسیر را برای راه‌حل‌های آموزشی کارآمدتر هموار کرد.

در سال‌های اخیر، هوش مصنوعی به عنوان یک نیروی تحول‌آفرین ظهور کرده است(Levin & Flavian،2020). این پیشرفت‌ها به خلق سیستم‌های آموزشی هوشمندی منجر شده که می‌توانند نتایج آموزشی قابل مقایسه‌ای با تدریس یک به یک انسانی ارائه دهند(Lindberg & Jönsson,2023). آواتارهای هوش مصنوعی، به عنوان تکامل یافته‌ترین شکل از عوامل آموزشی[2](Rickel,2001) و ربات‌های گفتگو[3](Graesser & et. al. 2005)، می‌توانند در یک جهان مجازی مشترک با کاربر تعامل داشته و از دستورالعمل‌های آموزشی پیروی کنند(Fink & et.al.,2024). این آواتارها با بهره‌گیری از «مدل‌های زبانی بزرگ[4]»، توانایی گوش دادن به ورودی‌های صوتی کاربر، تولید پاسخ و صحبت با صدای ترکیبی را دارند(Robinson,2023). این تحول، پرسش‌های بنیادینی را درباره نقش معلم انسانی و توانایی‌های هوش مصنوعی در تکرار عناصر ضروری آموزش مطرح کرده است(Lindberg & Jönsson,2023).

[1].Contextualized Instruction
[2].Pedagogical Agents
[3].ChatBots
[4].Large Language Models (LLMs)

از آنجا که حرفه معلمی، فعالیتی پیچیده وغیرقابل پیش‌بینی است که در آن معلمان به صورت روزمره با طیف گسترده‌ای از دانش‌آموزان با نیازهای آموزشی متنوع روبرو می‌شوند، لذا آماده‌سازی معلمان پیش از خدمت برای مواجهه با چنین موقعیت‌هایی از اهمیت بالایی برخوردار است(Lindberg & Jönsson,2023). با این حال، آموزش‌های سنتی مبتنی بر عمل در محیط‌های واقعی مدرسه، محدودیت‌های قابل توجهی دارند؛ ممکن است یک معلم پیش از خدمت فرصت تجربه طیف وسیعی از موقعیت‌ها را نداشته باشد و اشتباهات آموزشی در کلاس درس واقعی می‌تواند پیامدهای منفی جدی در پی داشته باشد(Metcalf & et.al.,1996 ؛Elliott,1991). شبیه‌سازی‌های مجازی به عنوان ابزاری نوآورانه ظهور کرده‌اند که امکان تمرین در محیطی کنترل‌شده و بدون ریسک آسیب‌رساندن به دانش‌آموزان واقعی را فراهم می‌آورند(Howell & Mikeska, ۲۰۲۱؛ Dieker & et. al.,۲۰۱۴؛ McGarr,۲۰۲۱).

علی‌رغم پتانسیل چشمگیر آواتارهای هوش مصنوعی، شواهد تجربی محدودی وجود دارد که اثربخشی آن‌ها را به طور مستقیم در مقایسه با معلمان انسانی، به ویژه در بستر آموزش معلمان، بررسی کرده باشد(Cheong,2010؛ & Dalgarno et.al., 2016). تحقیقات موجود عمدتاً بر مزایا و چالش‌های کلی ادغام هوش مصنوعی در محیط‌های آموزشی متمرکز هستند، اما به بررسی نتایج ملموس این ادغام نپرداخته‌اند(Lindberg & Jönsson, 2023). به طور خاص، در مورد چگونگی استفاده از شبیه‌سازی‌های مجازی برای توسعه صلاحیت‌های کلیدی معلمی، به ویژه «صلاحیت ارتباطی[1]»، یک شکاف تحقیقاتی قابل توجه وجود دارد(Theelen & et. al.,2019). این امر منجر به کمبود راهنمایی برای مربیان معلم در مورد چگونگی استفاده مؤثر از این ابزارها می‌شود(Lindberg & Jönsson,2023).

این پژوهش، با مرور پژوهش‌های پیشین، به تحلیل یافته‌های تحقیقاتی در حوزه نوظهور استفاده از شبیه‌سازی‌های مجازی و آواتارها در تربیت معلم می‌پردازد. فایده اصلی این بررسی، ارائه یک چارچوب تحلیلی مبتنی بر شواهد به مربیان، طراحان برنامه‌های

[1].Relational Competence

درسی و سیاستگذاران آموزشی است. این چارچوب به آنها کمک می‌کند تا درک عمیق‌تری از چگونگی استفاده مؤثر از این فناوری‌ها برای حمایت از رشد معلمان به دست آورند. با شناسایی مزایا، معایب، بهترین شیوه‌ها و شکاف‌های تحقیقاتی موجود، این بررسی، به بهینه‌سازی فرآیندهای آموزشی و هدایت تحقیقات آینده کمک می‌کند.

بنابراین، هدف اصلی این پژوهش، پر کردن این شکاف تحقیقاتی با تحلیلی از پژوهش‌های منتشرشده در زمینه استفاده از شبیه‌سازی‌های مجازی و آواتارها در تربیت معلم است. این تحلیل بر پیامدهای این فناوری‌ها بر صلاحیت‌های کلیدی معلمی و مقایسه اثربخشی آن‌ها در برابر آموزش‌های سنتی در زمینه‌هایی مانند ارائه بازخورد، تعامل وایفای نقش تسهیل‌گری تمرکز دارد. همچنین به دنبال بررسی چالش‌ها، محدودیت‌ها و ملاحظات اخلاقی مرتبط؛ و درک دقیق‌تر تأثیر هر دو رویکرد بر جنبه‌های اجتماعی و عاطفی یادگیرندگان است. برای دستیابی به این اهداف، به سه سؤال اصلی پاسخ داده می‌شود:

سؤال۱: شیوه‌ها و رویکردهای اصلی به کار گرفته شده در آموزش معلمان از طریق شبیه‌سازی و آواتارها چیست و این فناوری‌ها چه پیامدهایی بر صلاحیت‌های کلیدی معلمی **(**مدیریت کلاس، صلاحیت آموزشی و صلاحیت ارتباطی**)** دارند؟

سؤال۲: اثربخشی این فناوری‌ها در مقایسه با آموزش انسانی در ارائه بازخورد، ایجاد تعامل و ایفای نقش تسهیل‌گری چگونه است؟

سؤال۳: چالش‌ها، محدودیت‌ها و ملاحظات اخلاقی اصلی مرتبط با استفاده از این فناوری‌ها چیست و این یافته‌ها چه توصیه‌هایی برای آینده این حوزه دارند؟

روش پژوهش

این مطالعه از روش «مرور پژوهش‌های پیشین»، برای مقایسه اثربخشی آواتارهای هوش مصنوعی و معلمان انسانی در آموزش معلمان استفاده می‌کند. از آنجا که مطالعات تجربی مستقیمی که به طور جامع این مقایسه را انجام داده باشند، محدود است، این پژوهش با

سنتز یافته‌های موجود از مقالات ژورنالی معتبر، به یک درک جامع دست می‌یابد.

الف) معیارهای مورد بررسی در مقالات: پیکره داده این مرور، شامل مقالات ژورنالی معتبر پیوست شده می‌باشد. معیارهای اصلی بررسی در مقالات شامل موارد زیر است:

1. چگونگی شیوه‌های آموزش معلمان: بررسی می‌شود که در مقالات چگونه از شبیه‌سازی‌ها و آواتارها برای آموزش استفاده شده است. این شیوه‌ها شامل: شبیه‌سازی‌هایی که درآن‌ها آواتارها توسط انسان‌ها کنترل می‌شوند[1]، شبیه‌سازی‌های مبتنی بر هوش مصنوعی کامل[2] و شبیه‌سازی‌های واقعیت مجازی چندکاربره[3] است. همچنین، رویکردهای آموزشی مانند: یادگیری مبتنی برعمل، چرخه تمرین- بازخورد- بازاندیشی، و استفاده از سناریوهای واقع‌گرایانه مورد توجه قرار می‌گیرد.

2. پیامدهای حاصل از شیوه‌های آموزش معلمان: پیامدهای آموزش بر صلاحیت‌های کلیدی معلمی، شامل صلاحیت مدیریت کلاس، صلاحیت آموزشی و صلاحیت ارتباطی تحلیل می‌شود. همچنین تأثیر این شیوه‌ها بر خودکارآمدی و اعتماد به نفس معلمان بررسی می‌گردد.

3. مقایسه اثربخشی آموزش‌ها: اثربخشی آواتارهای هوش مصنوعی و معلمان انسانی به طور خاص در سه بعد ارائه بازخورد، ایجاد تعامل و ایفای نقش تسهیل‌گری مقایسه می‌شود.

ب) تحلیل داده‌ها: داده‌های حاصل از مطالعات انتخاب‌شده، با استفاده از توصیف و تحلیل آنها بررسی شدند تا مضامین کلیدی مرتبط با اثربخشی آواتارهای هوش مصنوعی و معلمان انسانی شناسایی و تبیین شوند. این تحلیل، به جای صرفاً پاسخ به «چه چیزی» (آیا ابزارها کارآمد هستند؟)، به «چرائی» و «چگونگی» نیز می‌پردازد (چرا آن‌ها احساس تعامل بیشتر یا کمتری دارند؟ این ابزارها چگونه بر سلامت عاطفی آن‌ها تأثیر می‌گذارند؟).

[1].Human-in-the-Loop (HIL)
[2].AI-Based
[3].Multiuser VR

یافته‌ها

یافته‌های سؤال ۱: شیوه‌ها و رویکردهای اصلی آموزش معلمان از طریق شبیه‌سازی و آواتارها؛ و پیامدهای حاصل بر صلاحیت‌های کلیدی معلمی

۱.۱. انواع شبیه‌سازی‌ها و رویکردها

شبیه‌سازی‌ها ابزارهای متنوعی هستند که بر اساس نوع تعامل بین انسان و رایانه به سه دسته اصلی تقسیم می‌شوند: شبیه‌سازی‌های مبتنی بر انسان که در آن انسان‌ها با یکدیگر نقش‌آفرینی می‌کنند[1](Lindberg & Jönsson,2023). به عبارتی؛ شبیه‌سازی های زنده هستند که به بازیکنان واقعی نقش‌هایی در محیط واقعی‌شان داده می‌شود(Magen-Nagar & Steinberger,2022). شبیه‌سازی‌های مبتنی بر انسان و کامپیوتر که در آن یک انسان با یک آواتار(کنترل‌شده توسط یک انسان دیگر) (HIL)تعامل می‌کند[2](Lindberg & Jönsson,2023). درواقع، شبیه‌سازی های مجازی هستند که بازیکنان واقعی از سیستم‌های شبیه‌سازی در یک محیط مصنوعی استفاده می‌کنند(Magen-Nagar & Steinberger,2022). و شبیه‌سازی‌های کاملاً مبتنی بر کامپیوتر، که در آن انسان به‌عنوان یک آواتار با یک آواتار دیگر تعامل می‌کند[3](Lindberg & Jönsson,2023). به عبارتی؛ شبیه‌سازی سازنده هستند که بازیکنان واقعی به عنوان بازیکنان مجازی با آواتارهای برنامه‌ریزی‌شده در سیستم‌های شبیه‌سازی محیط مصنوعی عمل می‌کنند(Magen-Nagar & Steinberger,2022). تمرکز این مقاله، عمدتاً بر روی شبیه‌سازی‌های نوع ۲، یعنی HIL، است که به دلیل ویژگی‌های خاص خود، به‌طور گسترده در تحقیقات اخیر مورد توجه قرار گرفته‌اند.

شبیه‌سازی‌های تعامل یک انسان با یک آواتار(HIL): این شبیه‌سازی‌ها که در برخی منابع به‌عنوان شبیه‌سازی‌های "نوع ۲"

[1].Human-Based Simulation (a Human Acts with a Human)
[2].Human- and Computer-Based Simulation (a Human Acts with an Avatar)
[3].Computer-Based Simulation (a Human Acts as an Avatar with an Avatar)

نیز شناخته می‌شوند، در آن‌ها یک معلم پیش از خدمت با آواتارهایی تعامل می‌کند که در زمان واقعی توسط یک "متخصص شبیه‌سازی[1]" یا "عروسکگردان[2]" کنترل می‌شوند(Dieker & et. al.,۲۰۱۴). این روش به دلیل انعطاف‌پذیری و قابلیت تنظیم سناریوها بر اساس نیازهای خاص هر معلم یا گروه، حس واقع‌گرایی و اصالت بالایی را برای شرکت‌کنندگان ایجاد می‌کند(Lew & et. al.,2021؛ Ely & et. al.,2018).این نوع شبیه‌سازی به معلمان اجازه می‌دهد تا با رفتاری طبیعی‌تر و مشابه یک موقعیت غیرشبیه‌سازی‌شده، با موقعیت‌های چالش‌برانگیز مواجه شوند و در عین حال، به مربیان امکان ارائه بازخورد و راهنمایی‌های دقیق و فوری را می‌دهد(Bondie & et. al.,۲۰۲۱؛ Howell & Mikeska,۲۰۲۱).

شبیه‌سازی‌های مبتنی بر هوش مصنوعی کامل: در این رویکرد، آواتارها به جای انسان‌ها، توسط مدل‌های هوش مصنوعی مولد[3]، مانند مدل‌های زبانی بزرگ(LLMs)، کنترل می‌شوند. این آواتارها می‌توانند به ورودی‌های صوتی کاربران گوش دهند، با استفاده از LLM پاسخی تولید کنند و با یک صدای ترکیبی و حرکت لب‌های هماهنگ پاسخ دهند(Robinson,2023). مزیت اصلی این رویکرد، قابلیت شخصی‌سازی عمیق و دسترسی ۷/۲۴ در مقیاس وسیع است، که بار اداری و کاری معلمان انسانی را کاهش می‌دهد(Habib & et.al,2025).

شبیه‌سازی واقعیت مجازی چندکاربره[4]: این شبیه‌سازی‌ها یک محیط سه‌بعدی را فراهم می‌کنند که در آن چندین معلم می‌توانند به صورت هم‌زمان در نقش‌های مختلف (معلم یا دانش‌آموز) نقش‌آفرینی کنند(Ke & et. al.,2021). یک مطالعه مقایسه‌ای نشان داد که شبیه‌سازی‌های واقعیت مجازی(VR) در توسعه دانش تدریس آزمایشگاهی در مقایسه با شبیه‌سازی‌های زنده کلاس درس،

[1].Simulation Specialist
[2].puppeteer
[3].Generative AI models
[4].Multiuser Virtual Reality (VR) Based Simulation

نتایج بهتری داشتند. این به دلیل چالش‌های خاص دامنه و محرک‌های محیطی واقعی در شبیه‌سازی VR بود. با این حال، در توسعه دانش عمومی تدریس کلاس درس، شبیه‌سازی زنده نتایج بهتری به همراه داشت که نشان‌دهنده تفاوت اثربخشی این ابزارها بر اساس نوع دانش و مهارت مورد نظر است(Ke, & et. al.,2021).

۲.۱. رویکردهای آموزشی: از تئوری تا عمل

شبیه‌سازی‌ها نه تنها ابزاری برای تمرین، بلکه بستری برای پیاده‌سازی رویکردهای آموزشی مدرن هستند:

آموزش معلمان مبتنی بر عمل[1]: این رویکرد بر تجربیات واقعی و اصیل تدریس و یادگیری تأکید دارد(Moody & Peercy & Troyan,2017؛ Kuo,2022). شبیه‌سازی‌ها به معلمان امکان می‌دهند تا در یک محیط کنترل‌شده، مهارت‌های تدریس را "در عمل" تمرین کنند و این امر انتقال دانش تئوری به عمل را تسهیل می‌کند(McGarr,2021).

چرخه تمرین، بازخورد و بازاندیشی[2]: یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های شبیه‌سازی‌های موفق، قابلیت آن‌ها در ایجاد یک چرخه پیوسته از تمرین، بازخورد، بازاندیشی و تکرار تمرین است(Kaufman, & Ireland,2016). این چرخه که پیاده‌سازی آن در کلاس‌های درس واقعی بسیار دشوار است، به معلمان اجازه می‌دهد تا در یک محیط بدون خطر، اشتباه کنند، بازخورد دریافت کنند، عملکرد خود را تحلیل کنند و بلافاصله آن را بهبود بخشند(Lindberg, & Jönsson,2023).

سناریوهای واقع‌گرایانه[3]: برای اطمینان از اثربخشی شبیه‌سازی، سناریوهای آن باید با دقت طراحی شوند. این سناریوها، که اغلب توسط کارشناسان آموزشی ایجاد می‌شوند، رفتار از پیش تعریف‌شده دانش‌آموزان(مانند رفتارهای

[1].Practice-Based Teacher Education (PBTE)
[2].Cycles of Practice, Feedback, Reflection
[3].Realistics scenarios

پرخاشگرانه، بی‌توجهی یا عدم همکاری)را شبیه‌سازی می‌کنند(Clapper,2010). این رویکرد به معلمان تازه‌کار فرصت می‌دهد تا مهارت‌های مدیریت رفتاری را در یک محیط امن و کنترل‌شده تمرین کنند(Hudson, & et. al.,2019؛ Larson & et. al.,2020).

جدول ۱: انواع شبیه‌سازی ها در آموزش معلمان

نوع شبیه‌سازی	ویژگی‌های کلیدی	مزایای اصلی	محدودیت‌های اصلی	مهم‌ترین یافته‌های پژوهشی
Human-in-the-Loop	تعامل انسان با آواتارهای کنترل‌شده توسط انسان دیگر (در زمان واقعی)	واقع‌گرایی بالا، انعطاف‌پذیری در پاسخگویی به نیازهای خاص معلم، امکان ارائه بازخورد فوری از متخصص شبیه‌سازی	نیاز به نیروی انسانی (متخصص شبیه‌سازی)، هزینه‌بر بودن، محدودیت‌های فنی مانند عدم حرکت فیزیکی آواتارها	بهبود صلاحیت مدیریت کلاس، افزایش حس خودکارآمدی و اعتماد به نفس، انتقال مهارت‌ها به کلاس درس واقعی
AI-Based	تعامل انسان با آواتارهای کنترل‌شده توسط مدل‌های هوش مصنوعی مولد (LLMs)	مقیاس‌پذیری، دسترسی ۷/۲۴، کاهش بار کاری معلمان انسانی، ارائه بازخورد فوری و شخصی‌سازی‌شده	فقدان هوش عاطفی و همدلی، عدم توانایی در برقراری ارتباطات عمیق انسانی، خطر ارائه اطلاعات نادرست	بهبود عملکرد تحصیلی، افزایش مشارکت دانش‌آموزان
Multi-user VR	چندین معلم به صورت هم‌زمان در یک محیط سه‌بعدی نقش‌آفرینی می‌کنند	یادگیری تجربی و مشاهده‌ای، تمرین در سناریوهای پیچیده، تقویت دانش تدریس آزمایشگاهی	کمبود تعامل متقابل بین شرکت‌کنندگان ، منحرف شدن از هدف آموزشی به دلیل پیچیدگی محیط مجازی	اثربخشی بیشتر در توسعه دانش تدریس آزمایشگاهی نسبت به دانش عمومی تدریس کلاس درس

۳.۱. پیامدهای حاصل بر صلاحیت‌های کلیدی معلم

پژوهش‌ها نشان می‌دهند که شبیه‌سازی‌ها بر توسعه صلاحیت‌های سه‌گانه معلمی(صلاحیت مدیریت کلاس، آموزشی و ارتباطی) تأثیرات متفاوتی دارند(Lindberg, & Jönsson,2023).

صلاحیت مدیریت کلاس[1]: این صلاحیت بیشترین تمرکز تحقیقات را به خود اختصاص داده و شبیه‌سازی‌ها در آن نتایج مثبتی داشته‌اند(Lindberg, & Jönsson,2023). شبیه‌سازی‌ها به معلمان پیش از خدمت امکان می‌دهند تا مهارت‌هایی مانند مدیریت چالش‌های رفتاری، به کارگیری استراتژی‌های مدیریت کلاس و ایجاد یک محیط منظم و ساختارمند برای پیشرفت دانش‌آموزان را تمرین کنند(Hudson, & et. al.,2019؛ Larson, & et. al.,2020). این تمرین در یک محیط کنترل‌شده و بدون ریسک، به معلمان اعتماد به نفس لازم را برای مواجهه با این موقعیت‌ها در کلاس واقعی می‌بخشد(Lindberg, & Jönsson,2023).

صلاحیت آموزشی[2]: این صلاحیت کمتر از دو صلاحیت دیگر مورد بررسی قرار گرفته است(Lindberg, & Jönsson, 2023). با این حال، مطالعات اندکی نشان داده‌اند که شبیه‌سازی‌ها در تمرین مهارت‌های خاص آموزشی مانند تدریس علوم مبتنی بر تحقیق(Bautista, & Boone,2015) یا استفاده از استراتژی‌های خواندن خاص (Ely & et. al.,2018) نتایج امیدوارکننده‌ای دارند.

صلاحیت ارتباطی[3]: این حوزه که بر توانایی معلم در برقراری روابط محترمانه، همدلانه و حمایت‌گرانه با دانش‌آموزان تمرکز دارد، یکی از مهم‌ترین موضوعات در تربیت معلم، به‌ویژه در آموزش معلمان ویژه است(Aspelin, & et.al., 2021؛ Skibsted & Matthiesen,2016). تحقیقات نشان می‌دهند که شبیه‌سازی‌های مجازی ابزار مفیدی برای آموزش این صلاحیت

[1].Rule Management Competence
[2].Didactic Competence
[3].Relational Competence

هستند. یک مطالعه در مورد معلمان ویژه پیش از خدمت نشان داد که صلاحیت ارتباطی آن‌ها در یک محیط شبیه‌سازی‌شده با درجه «تنظیم ارتباطی[1]» آن‌ها با آواتارها مشخص می‌شود(Driver & et. al.,2018). این تنظیم ارتباطی شامل توانایی معلم در گوش دادن فعال، تأیید کردن احساسات و ایده‌های آواتار و پاسخ‌دهی همدلانه است. این یافته‌ها تأیید می‌کنند که می‌توان از شبیه‌سازی‌ها برای تمرین این جنبه حیاتی تدریس استفاده کرد، هرچند که درک آن نیازمند تمرکز بر تعاملات دقیق و لحظه‌ای است(Lindberg & Jönsson, 2023).

۴.۱. تأثیر بر مهارت‌های شناختی و عاطفی معلمان

علاوه بر صلاحیت‌های فنی، شبیه سازی‌ها پیامدهای مثبتی بر ابعاد روان‌شناختی معلمان نیز دارند:

افزایش خودکارآمدی[2] و اعتماد به نفس: شبیه‌سازی‌ها با فراهم کردن فرصت‌های تکراری برای تمرین و اصلاح خطاها در یک محیط امن، به افزایش قابل توجهی در حس خودکارآمدی(Gundel & Piro,2021) و اعتماد به نفس معلمان پیش از خدمت منجر می‌شوند(Kelley & Wenzler,2018؛ Yılmaz & Hebebci,2022). این تجربه موفق، ترس و اضطراب اولیه معلمان تازه‌کار را کاهش می‌دهد و آن‌ها را برای ورود به کلاس درس واقعی آماده‌تر می‌کند(Aspelin & et.al.,2021).

بازاندیشی و خودتنظیمی: شبیه‌سازی‌ها با ثبت و ضبط عملکرد معلم، ابزاری قدرتمند برای بازاندیشی فراهم می‌کنند(Kaufman& Ireland,2016). معلم می‌تواند پس از اتمام سناریو، عملکرد خود را مشاهده، تحلیل و در مورد تصمیمات خود در یک محیط بدون ریسک تأمل کند. این فرآیند به توسعه مهارت‌های خودتنظیمی و یادگیری عمیق‌تر کمک می‌کند(Lindberg & Jönsson,2023).

[1].Communication attunement
[2].Self-Efficacy

جدول ۲: تأثیر شبیه‌سازی بر صلاحیت‌های کلیدی معلمی

صلاحیت معلمی	تأثیر شبیه‌سازی‌ها و آواتارها
مدیریت کلاس	امکان تمرین مدیریت رفتارهای چالش‌برانگیز و افزایش اعتماد به نفس معلم بهبود مهارت‌های رهبری کلاس
صلاحیت ارتباطی	فرصت تمرین ارتباط مؤثر و همدلانه، افزایش مهارت‌های بین‌فردی در محیط‌های مشارکتی، اما با محدودیت در بازتولید هوش عاطفی
صلاحیت آموزشی	تمرین روش‌های تدریس و ارزیابی، توسعه خودکارآمدی تدریس در موضوعات خاص (مثل علوم)

یافته‌های سؤال ۲: اثربخشی آواتارهای هوش مصنوعی در مقایسه با آموزش انسانی در ارائه بازخورد، ایجاد تعامل و ایفای نقش تسهیل‌گری

۱.۲. یافته های مربوط به بازخورد انسانی در مقابل بازخورد هوش مصنوعی

یکی از موضوعات اصلی در تربیت معلم، مقایسه اثربخشی بازخورد ارائه شده توسط انسان و هوش مصنوعی است.

بازخورد انسانی: مطالعات نشان می‌دهند که مربیگری[1] انسانی، به‌ویژه در محیط‌های شبیه‌سازی، ابزاری بسیار قدرتمند برای بهبود عملکرد معلم است(Howell & Mikeska, ۲۰۲۱؛ Hudson et.al, 2019). این نوع بازخورد به معلمان کمک می‌کند تا مهارت‌های تدریس را به صورت هدفمند توسعه دهند. یک مطالعه نشان می‌دهد که مربیگری منجر به افزایش قابل توجهی در استفاده از «بازخورد با اطلاعات بالا»[2] می‌شود(Bondie & et. al.,2023)، که شامل بازخوردهای «توضیح دادن، ارزش دادن، تصحیح کردن و به چالش کشیدن تفکر» دانش‌آموزان است(Perkins,2003). این بازخورد عمیق، به دانش‌آموزان کمک

[1].Coaching

[2].High-Information Feedback

می‌کند تا به جای پاسخ‌های سطحی، به تفکر عمیق‌تر و خودآگاهی برسند.

بازخورد هوش مصنوعی: آواتارهای هوش مصنوعی می‌توانند بازخورد فوری و شخصی‌سازی‌شده ارائه دهند که در برخی زمینه‌ها و با توجه به محدودیت منابع انسانی، می‌تواند به اندازه بازخورد انسان مؤثر باشد. این نوع بازخورد اغلب مبتنی بر داده‌های عینی و کمی است. با این حال، تحقیقات به وضوح نشان می‌دهند که هوش مصنوعی در تقلید از حمایت‌های عاطفی و اجتماعی که معلمان انسانی ارائه می‌دهند، ناتوان است. بازخورد هوش مصنوعی فاقد همدلی، شهود و ارتباط عمیق انسانی است که برای انگیزش، اعتماد به نفس و رشد اجتماعی دانش‌آموزان حیاتی است(Bondie & et. al.,2023؛ Han & et. al., 2024).

تحلیل مقایسه‌ای: تفاوت اصلی در ماهیت بازخورد است. هوش مصنوعی در ارائه بازخورد کمی، عینی و فوری برتری دارد و می‌تواند به معلمان در شناسایی سریع الگوها و نقاط ضعف عملکردشان کمک کند. در مقابل، انسان‌ها در ارائه بازخورد کیفی، همدلانه و توسعه‌دهنده روابط بی‌همتا هستند. به همین دلیل، اکثر کارشناسان معتقدند که رویکرد هیبریدی که از هر دو نوع بازخورد استفاده می‌کند، بهترین و مؤثرترین راهکار است(Habib & et.al,2025).

۲.۲. یافته های مربوط به تعامل انسانی در مقابل تعامل هوش مصنوعی

آواتارهای هوش مصنوعی: آواتارها با ایجاد محیط‌های یادگیری تعاملی و بازی‌گونه، مشارکت دانشجو را افزایش می‌دهند(Jones & Barrett,2017). آواتارها می‌توانند سناریوهای واقع‌گرایانه را شبیه‌سازی کنند و به تمرین مهارت‌های نرم مانند گفتگو در محیط کار کمک کنند(Clapper,2010). با این حال، در یک مطالعه مشخص شد که

شرکت‌کنندگان در شبیه‌سازی‌های واقعیت مجازی(VR)، به دلیل پیچیدگی محیط و تمایل به اولویت‌دهی به محتوا بر پداگوژی، «فقدان تعامل متقابل»[1] را تجربه کردند(Ke & et. al.,2021).

معلمان انسانی: پژوهش‌ها به وضوح نشان می‌دهند که ارتباط عاطفی و همدلی که توسط معلمان انسانی فراهم می‌شود، بی‌رقیب است. معلمان انسانی قادر به درک «اشارات عاطفی»(Ebadi & Amini,2024)، مانند چین انداختن ابرو هستند و می‌توانند با عمقی پاسخ دهند که هوش مصنوعی قادر به تکرار آن نیست. ناتوانی آواتارها در ارائه حمایت عاطفی عمیق، به «کمبود تعامل انسانی»[2] منجر می‌شود که می‌تواند مهارت‌های حیاتی یادگیری اجتماعی-عاطفی را تضعیف کند(Habib & et.al,2025).

۳.۲. یافته های مربوط به تسهیل‌گری انسانی در مقابل تسهیل‌گری هوش مصنوعی

آواتارهای هوش مصنوعی: پلتفرم‌های هوش مصنوعی در اتوماسیون وظایف روتین مانند دسترسی به منابع، ارائه راه‌حل‌های مقیاس‌پذیر و کاهش بار اداری، موفق عمل می‌کنند(Theelen & et.al.,2019 ؛Kaufman & Ireland,2016). این قابلیت‌ها به سیستم اجازه می‌دهند تا آموزش با کیفیت و ثابتی را به مخاطبان گسترده‌تری ارائه دهند و به این ترتیب، مشکلات مربوط به فاصله جغرافیایی و کمبود منابع را برطرف سازند(Ke & et. al.,2021).

معلمان انسانی: در عصر هوش مصنوعی، نقش معلمان از «انتقال‌دهنده دانش» به «تسهیل‌گر و مربی» تغییر می‌یابد. معلمان انسانی به طور منحصربه‌فردی قادر به ایفای نقش تسهیل‌گری در وظایف سطح بالاتر مانند حل مسائل پیچیده، راهنمایی پروژه‌های تحقیقاتی و پرورش یک محیط یادگیری

[1].lack of mutual engagement
[2].human interaction deficit

مشارکتی هستند و بر پرورش هوش عاطفی، خلاقیت و تفکر انتقادی تمرکز می‌کنند(Berg & et. al.,2023).

جدول ۳: مقایسه اثربخشی آواتارهای هوش مصنوعی و معلمان انسانی

معیار	مزایای معلمان انسانی	مزایای آواتارهای هوش مصنوعی
ارائه بازخورد	واضح‌تر، مرتبط تر و دقیق‌تر	فوری، شخصی‌سازی‌شده و عینی
ایجاد تعامل	ارتباط عاطفی، همدلی، درک اشارات غیر کلامی	تعاملی، بازی‌گونه، شبیه‌سازی‌شده و افزایش مشارکت
نقش تسهیل‌گری	پرورش تفکر انتقادی، راهنمایی و مربی‌گری	اتوماسیون وظایف روتین، مقیاس‌پذیری

یافته‌های سؤال ۳: چالش‌ها، محدودیت‌ها و ملاحظات اخلاقی اصلی مرتبط با استفاده از آواتارها و توصیه‌هایی برای آینده

۱.۳. چالش‌ها و محدودیت‌ها

با وجود مزایای فراوان، استفاده از آواتارهای هوش مصنوعی و شبیه‌سازی‌ها با چالش‌ها و محدودیت‌هایی روبرو است:

محدودیت‌های فنی و واقع‌گرایی: محدودیت‌های فنی مانند عدم توانایی آواتارها در حرکت فیزیکی یا انجام فعالیت‌های عملی، می‌تواند توانایی معلمان را در تمرین تمام جنبه‌های استراتژی‌های تدریس محدود کند(Lew & et. al.,2021؛ Larson & et. al.,2020). همچنین، برخی شبیه‌سازی‌ها ممکن است رفتار دانش‌آموزان را به شکل کلیشه‌ای ساده‌سازی کنند، که این امر می‌تواند به معلمان حس امنیت کاذبی بدهد و آنها را از رویکردهای انتقادی به وقایع کلاس درس دور کند(McGarr,2021).

مسائل اخلاقی و اتکای بیش از حد: یکی از جدی‌ترین نگرانی‌ها، خطر اتکای بیش از حد به هوش مصنوعی است. این

پدیده می‌تواند به «تخلیه شناختی»[1] منجر شود و مهارت‌های حیاتی مانند تفکر انتقادی، حل مسئله و تصمیم‌گیری را در دانش‌آموزان و معلمان تضعیف کند(McGarr,2021). علاوه بر این، نگرانی‌هایی در مورد حفاظت از داده‌های حساس، سوگیری‌های الگوریتمی و بازتولید ارزش‌های نامناسب توسط هوش مصنوعی وجود دارد. این مسائل اخلاقی بر ضرورت تدوین دستورالعمل‌های روشن و مسئولانه برای استفاده از این فناوری تأکید می‌کنند(Canonigo,2024).

شکاف در تحقیقات: تحقیقات موجود عمدتاً بر معلمان پیش از خدمت در ایالات متحده تمرکز دارند، که این امر تعمیم‌پذیری یافته‌ها به سایر بافت‌های فرهنگی و آموزشی را دشوار می‌سازد(Lindberg & Jönsson, 2023). همچنین، در مورد چگونگی استفاده از شبیه‌سازی‌های مجازی برای توسعه شایستگی‌های ارتباطی، شکاف تحقیقاتی وجود دارد(Aspelin & et. al.,2024). علاوه براینها، کمبود پژوهش‌های بلندمدت برای بررسی تأثیر شبیه‌سازی‌ها بر عمل واقعی معلمان در کلاس درس وجود دارد(Habib & et.al,2025 ؛Ke & et. al.,2021).

۲.۳. توصیه کلیدی یافته های این پژوهش

توسعه مدل‌های آموزشی هیبریدی[2](ترکیبی): مؤثرترین راهکار، پذیرش یک مدل آموزشی هیبریدی است که در آن هوش مصنوعی و آواتارها به‌عنوان مکملی قدرتمند برای معلم انسانی عمل می‌کنند(Canonigo,2024 ؛Lindberg, & Jönsson, 2023). در این مدل، هوش مصنوعی وظایف تکراری را خودکار می‌کند و داده‌های ارزشمندی را برای تحلیل عملکرد معلم ارائه می‌دهد، در حالی که معلم انسانی بر جنبه‌های غیرقابل جایگزین آموزش مانند مربی‌گری، پرورش هوش عاطفی و ایجاد روابط شخصی تمرکز می‌کند(Habib et.al,2025 &).

[1].Cognitive offloading

[2].hybrid

بحث و نتیجه‌گیری

الف) بحث تحلیلی:

شواهد این پژوهش به‌وضوح نشان می‌دهند که در حالی که آواتارهای هوش مصنوعی به عنوان ابزاری قدرتمند برای یادگیری شخصی‌سازی‌شده و مقیاس‌پذیرعمل می‌کنند، اما نمی‌توانند تمامی جنبه‌های نقش یک معلم انسانی را تکرار کنند. این یافته‌ها به وضوح نشان‌دهنده یک رابطه مکمل بین هوش مصنوعی و معلم انسانی است. آواتارها در ارائه بازخورد فوری و عینی، افزایش مشارکت از طریق شبیه‌سازی‌های تعاملی و مدیریت وظایف روتین بسیار کارآمد هستند، اما در مقابل، معلمان انسانی در پرورش مهارت‌های حیاتی مانند تفکر انتقادی، خلاقیت، همدلی و هوش هیجانی بی‌نظیرند. نتایج مطالعات(Habib & et.al,2025)، (Lindberg & Jönsson,2023) و (Aspelin, & et. al.,2024)، این یافته ها را تأیید می‌کند. این تحقیق نشان داد که هوش مصنوعی عملکرد معلمان را به طور معناداری افزایش می‌دهد، اما نمی‌تواند حمایت عاطفی و اجتماعی معلمان انسانی را به طور کامل جایگزین کند. این یافته‌ها توسط مطالعات دیگری مانند:(Ke & et. al.,2021؛ Berg & et. al.,2023) و(Ebadi & Amini,2024) پشتیبانی می‌شوند که بر اهمیت ارتباطات عاطفی و همدلی در آموزش تأکید دارند.

بر اساس یافته‌های بررسی حاضر، **مسیرهای تحقیقاتی آینده** برای استفاده مؤثر و اخلاقی از شبیه‌سازی‌ها در تربیت معلم ارائه می‌شود:

تمرکز بر صلاحیت‌های کمتر مورد بررسی: تحقیقات آینده باید به طورخاص بر توسعه «صلاحیت‌های آموزشی» و «صلاحیت ارتباطی» با استفاده از شبیه‌سازی‌ها تمرکز کنند. این پژوهش‌ها باید به بررسی این بپردازند که چگونه می‌توان با استفاده از این فناوری‌ها، مهارت‌های ارتباطی عمیق و توانایی معلمان در درک نشانه‌های عاطفی دانش‌آموزان را تقویت کرد.

انجام پژوهش‌های بین‌فرهنگی و بلندمدت: برای افزایش قابلیت تعمیم‌پذیری یافته‌ها، انجام پژوهش‌های بیشتری در خارج از آمریکای شمالی و در مقاطع مختلف شغلی معلمی(پیش ازخدمت، تازه‌کار و باسابقه) ضروری است. همچنین، مطالعات بلندمدت باید به بررسی انتقال مهارت‌های آموخته‌شده در محیط شبیه‌سازی به کلاس واقعی بپردازند.

تدوین چارچوب‌های اخلاقی و سیاستی: سیاست‌گذاران و مربیان باید چارچوب‌های اخلاقی و دستورالعمل‌های روشنی را برای استفاده مسئولانه از این فناوری‌ها تدوین کنند. این چارچوب‌ها باید به نگرانی‌ها در مورد حریم خصوصی داده‌ها، سوگیری‌های الگوریتمی و خطر اتکای بیش از حد به هوش مصنوعی رسیدگی کنند تا اطمینان حاصل شود که فناوری به جای جایگزینی، به ارتقاء فرآیندهای آموزشی و انسانی کمک می‌کند.

توسعه مدل های هیبریدی(ترکیبی): براساس یافته‌های این مطالعه، لزوم توسعه یک مدل ترکیبی، بهینه به نظر می‌رسد. در این مدل، هوش مصنوعی نقش «کمک‌خلبان» را برای معلمان انسانی ایفا می‌کند. هوش مصنوعی به جنبه‌های کمی و عینی آموزش می‌پردازد و معلمان می‌توانند بر ابعاد کیفی، عاطفی و اخلاقی متمرکز شوند. این همکاری به معلمان اجازه می‌دهد تا زمان و انرژی خود را بر روی راهنمایی و پرورش مهارت‌های نرمی که در دنیای واقعی ارزش فزاینده‌ای دارند، سرمایه‌گذاری کنند.

با این حال، یک ملاحظه حیاتی در این بحث، پیامدهای شناختی و اخلاقی اتکای بیش از حد به هوش مصنوعی است. شواهد نشان می‌دهد که هوش مصنوعی می‌تواند به «تخلیه شناختی» منجر شود. این امر ممکن است منجر به اتکای بیش از حد شود و مهارت‌های تفکر انتقادی، تصمیم‌گیری و استدلال تحلیلی را تضعیف کند. بنابراین، ادغام هوش مصنوعی باید با راهبردهای آموزشی جدیدی همراه باشد که هوش انسانی و تعامل انتقادی با فناوری را فعالانه ترویج کند.

ب) نتیجه‌گیری:

یافته‌های این تحقیق می‌تواند به سیاستگذاران آموزشی و توسعه‌دهندگان سیستم‌های هوش مصنوعی کمک کند تا راهبردهایی برای ادغام بهینه هوش مصنوعی در آموزش معلمان تدوین کنند. این پژوهش با ارائه شواهدی مبنی بر بهترین رویکرد برای ترکیب فناوری و عامل انسانی، به گفتمان علمی درباره آینده آموزش کمک شایانی می‌کند. این مدل همکاری، پتانسیل افزایش کارآیی آموزشی و حفظ ویژگی‌های ضروری و بی‌همتای تدریس انسانی را دارد.

در نهایت، آینده آموزش معلمان به یک رابطه هم‌زیستگونه بین هوش مصنوعی و هوش انسانی وابسته است. آواتارهای هوش مصنوعی به جای جایگزینی معلمان، آن‌ها را قدرتمند می‌سازند تا بر جنبه‌های واقعاً انسانی آموزش، یعنی راهنمایی، همدلی و پرورش شهروندان انتقادی و اخلاقی تمرکز کنند. موفقیت این ادغام، به تعادل دقیق بین نوآوری تکنولوژیک و حفظ عنصر بی‌بدیل انسانی بستگی دارد.

References:

Aspelin, J., € Ostlund, D., & J€onsson, A. (2021). *Pre-service special educators' understandings of relational competence*. Frontiers in Education, 6: 1–12. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.

Aspelin, J., Lindberg, S., Östlund, D. & Jönsson, A. (2024). Preservice Special Educators' Relational Competence in Virtual Simulations with Avatars. *The Teacher Educator*, 60(2), 267-289.

Bautista, N.U.; Boone, W.J. (2015). Exploring the Impact of TeachME™ Lab Virtual Classroom Teaching Simulation on Early Childhood Education Majors' Self-Efficacy Beliefs. J. Sci. *Teach. Educ.*, (26), 237–262. [CrossRef]

Berg, C., Dieker, L. & Scolavino, R. (2023). Using a Virtual Avatar Teaching Simulation and an Evidence-Based Teacher Observation Tool: A Synergistic Combination for Teacher Preparation. *Educ. Sci.*, 13(7), 744.

Berns, R. G., & Erickson, P. M. (2001). *Contextual teaching and learning: Preparing students for the new economy*. National Dissemination Center for Career and Technical Education. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED452376.pdf

Bondie, R., Mancenido, Z., & Dede, C. (2021). Interaction principles for digital puppeteering to promote teacher learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 53(1), 107–123. https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1823284

Bondie, R., Zusho, A., Wiseman, E., Dede, C. & Rich, D. (2023). *Can Differentiated and Personalized Mixed-Reality Simulations Transform Teacher Learning?* Technology, Mind, and Behavior, 4(2).

Canonigo, A. M. (2024). Levering AI to enhance students' conceptual understanding and confidence in mathematics. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(6), 3215-3229.

Cheong, D. (2010). The effects of practice teaching sessions in second life on the change in pre-service teachers' teaching efficacy. *Computers & Education*, 55(2), 868–880.\

Clapper, T. C. (2010). Role play and simulation. *The Education Digest*, 75(8), 39–43.

Dalgarno, B., Gregory, S., Knox, V., & Reiners, T. (2016). Practising teaching using virtual classroom role plays. *Australian Journal of Teacher Education (online)*, 41(1), 126–154.

Dieker, L. A., Rodriguez, J. A., Lignugaris/Kraft, B., Hynes, M. C., & Hughes, C. E. (2014). The potential of simulated environments in teacher education: Current and future possibilities. Teacher Education and Special Education: *The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 37(1), 21–33. https://doi.org/10.1177/0888406413512683

Driver, M.; Zimmer, K.; Murphy, K. (2018). Using Mixed Reality Simulations to Prepare Preservice Special Educators for Collaboration in Inclusive Settings. J. Technol. *Teach. Educ.*, (26), 57.

Ebadi, S., & Amini, A. (2024). Examining the roles of social presence and human-likeness on Iranian EFL learners' motivation using artificial intelligence technology: A case of CSIEC chatbot. *Interactive Learning Environments*, 32(2), 655-673.

Elliott, J. (1991). A Model of Professionalism and its Implications for Teacher Education. *Br. Educ. Res. J*. (17), 309–318. [CrossRef]

Ely, E.; Alves, K.D.; Dolenc, N.R.; Sebolt, S.; Walton, E.A. (2018). Classroom Simulation to Prepare Teachers to Use Evidence-Based Comprehension Practices. J. Digit. Learn. *Teach. Educ.*, (34), 71–87. [CrossRef]

Fink, M. C., Radkowitsch, A., Bauer, E., Sailer, M., Kiesewetter, J., Schmidmaier, R., Siebeck, M., Fischer, F., & Fischer, M. R. (2021). Simulation research and design: A dual-level framework for multi-project research programs. *Educational Technology Research and Development*, 69(2), 809–841. https://doi.org/10.1007/s11423-020-09876-0

Fink, M. C., Robinson, S. A. & Ertl, B. (2024). AI-Based Avatars Are Changing the Way We Learn and Teach: Benefits and Challenges. *Front. Educ.*, 14, 1416307.

Graesser, A. C., Chipman, P., Haynes, B. C., & Olney, A. (2005). AutoTutor: An intelligent tutoring system with mixed-initiative dialogue. *IEEE Transactions on Education*, 48(4), 612–618. https://doi.org/10.1109/TE.2005.856149

Gundel, E.; Piro, J.S. (2021). Perceptions of Self-Efficacy in Mixed Reality Simulations. *Action Teach. Educ*., (43),176–194. [CrossRef]

Habib, M. U., Sattar, A., Iqbal, M. J. & Saleem, S. (2025). AI Driven Tutoring vs. Human Teachers Examining the Student Teacher Relationship. *Review of Applied Management and Social Sciences*, 8(1), 363–374.

Han, B., Coghlan, S., Buchanan, G., & McKay, D. (2024). *Who is Helping Whom? Student Concerns about AI-Teacher Collaboration in Higher Education Classrooms*. arXiv preprint arXiv:2412.14469.

Howell, H., & Mikeska, J. N. (2021). Approximations of practice as a framework for understanding authenticity in simulations of teaching. *Journal of Research on Technology in Education*, 53(1), 8–20. https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1809033

Hudson, M.E.; Voytecki, K.S.; Owens, T.L.; Zhang, G. (2019). Preservice Teacher Experiences Implementing Classroom Management Practices Through Mixed-Reality Simulations. Rural Spec. Educ. Q., (38),79–94. [CrossRef]

Jones, J. D. & Barrett, C. E. (2017). Simulation as a Classroom Teaching Method. i-manager's Journal on School Educational Technology., 12(4).

Kaufman, D.; Ireland, A. (2016). Enhancing Teacher Education with Simulations. *TechTrends*., (60), 260–267. [CrossRef]

Ke, F., Dai, Z., Pachman, M. & Yuan, X. (2021). Exploring multiuser virtual teaching simulation as an alternative learning environment for student instructors. *Instructional Science*, 49, 831–854.

Kelley, M.J.;Wenzler, T. (2018). A Parent-Teacher Reading Conference Project: Using a Virtual Environment (TeachLivE™) to Improve Elementary Pre-Service Teachers' Conferencing Skills. Read. *Profr.*, (41), 13.

Larson, K.E.; Hirsch, S.E.; McGraw, J.P.; Bradshaw, C.P. (2020). Preparing Preservice Teachers to Manage Behavior Problems in the Classroom: The Feasibility and Acceptability of Using a Mixed-Reality Simulator. J. Spec. *Educ. Technol*., (35),63–75. [CrossRef]

Levin, O.; Flavian, H. (2020). Simulation-based learning in the context of peer learning from the perspective of preservice teachers: A case study. Eur. J. *Teach. Educ*. (45), 373–394. [CrossRef]

Lew, S.; Gul, T.; Pecore, J.L. (2021). ESOL pre-service teachers' culturally and linguistically responsive teaching in mixed-reality simulations. Inf. *Learn*. *Sci*., (122), 45–67. [CrossRef]

Lindberg, S., & Jönsson, A. (2023). Preservice Teachers Training with Avatars: A Systematic Literature Review of "Human-in-the-Loop" Simulations in Teacher Education and Special Education. *Educ*. *Sci*., 13(8), 817.

Magen-Nagar, N.; Steinberger, P. (2022). Developing teachers' professional identity through conflict simulations. *Teach*. *Educ*., (33)102–122. [CrossRef]

McGarr, O. (2021). The use of virtual simulations in teacher education to develop pre-service teachers' behaviour and classroom management skills: Implications for reflective practice. *Journal of Education for Teaching*., 47(2) 274–286. https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1733398

Metcalf, K.K.; Ronen Hammer, M.A.; Kahlich, P.A. (1996). Alternatives to field-based experiences: The comparative effects of on-campus laboratories. Teach. *Teach*. *Educ*. (12), 271–283. [CrossRef]

Moody, S.M.; Kuo, L. J. (2022). Learning to Be Teachers: Preservice Teacher Descriptions of Practice-Based Teacher Education. Issues *Teach*. *Educ*., (31) 5–25.

Peercy, M.M.; Troyan, F.J. (2017). Making transparent the challenges of developing a practice-based pedagogy of teacher education. Teach. *Teach. Educ.* (61), 26–36. [CrossRef]

Perkins, D. (2003). *King Arthur's round table*: *How collaborative conversations create smart organizations*. Wiley.

Rickel, J. (2001). *Intelligent virtual agents for education and training: Opportunities and challenges*. In A. De Antonio, R. Aylett, & D. Ballin (Hrsg.), Intelligent Virtual Agents (Bd. 2190, S. 15–22). Springer. https://doi.org/10.1007/3-540-44812-8_2

Robinson, S. A. (2023). *GPTAvatar [Software]. Robinson Technologies*. https://github.com/SethRobinson/GPTAvatar, S. A.

Skibsted, E. B., & Matthiesen, N. (2016). *Relationskompetencer i laereruddannelse og skole*. [Relational Competence in Teacher Education and School; in Danish]. Dafolo.

Theelen, H., van den Beemt, A., & den Brok, P. (2019). Classroom simulations in teacher education to support preservice teachers' interpersonal competence: A systematic literature review. *Computers & Education*, 129, 14–26. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.10.015

Yılmaz, O., & Hebebci, M. T. (2022). The use of virtual environments and simulation in teacher training. *International Journal on Social and Education Sciences*, 4(3), 446–457.

Comparing the Effectiveness of Artificial Intelligence Avatars and Human Teachers in Developing Professional Competencies in Teacher Education

Pooran Khorooshi[1]

Abstract

This study compares the effectiveness of artificial intelligence avatars and human teachers in the teacher education process. Given the increasing penetration of artificial intelligence technologies in the field of education, a thorough understanding of the potential and limitations of artificial intelligence avatars compared to the traditional role of human teachers has become a research necessity. This systematic review was conducted based on the analysis and synthesis of findings published in reputable journal articles to achieve a comprehensive understanding of this topic. The findings of this study showed that artificial intelligence avatars are very effective in providing immediate, scalable, and personalized feedback and can lead to improved teacher performance. However, human teachers are uniquely superior in terms of creating emotional connection, being flexible in the moment, and developing critical thinking and empathy skills. The findings of this study suggest that the future of teacher education lies in a hybrid model, one in which AI and human teachers work together synergistically. In this framework, AI handles repetitive and data-driven tasks and allows teachers to focus on key and uniquely human aspects of teaching, including guidance, facilitation, and the development of soft skills.

Keywords: *Artificial intelligence, Educational avatars, Human teachers, Professional competencies, Simulation,.*

1. PhD in Curriculum Planning; Visiting Lecturer, Nasibeh Campus, Farhangian University, Tehran, Iran. Email: dr.pooran.khorooshi@gmail.com

درمان اختلال بیان نوشتاری دانش آموز پایه سوم ابتدایی در توضیح روش حل مسئله

عفت نعمتی کهجه‌ء *۱ ، عباس عرب۲

چکیده

اختلال نوشتن یک ناتوانی یادگیری ویژه است که اکتساب زبان نوشتاری و استفاده از زبان نوشتاری برای بیان افکار و اندیشه ها را تحت تاثیر قرار می دهد. هدف پژوهش حاضر، بهبود توانایی بیان نوشتاری یک دانش آموز ابتدایی در توضیح روش حل مسئله است. این پژوهش از نوع کاربردی و اقدام پژوهی تکنیکی می باشد. جامعه آماری پژوهش شامل دانش آموزان دارای اختلال بیان نوشتاری شهر مشهد می باشد که از این میان، یک دانش آموز به صورت هدفمند انتخاب کردیم. برای جمع آوری اطلاعات در این زمینه، از مشاهده مستقیم و مصاحبه و آزمون مداد کاغذی استفاده شد. روایی و پایایی این پژوهش از طریق «روایی محتوایی» ، «توصیف ضخیم» ، «صحت¬سنجی نحوه انجام پژوهش توسط همکاران» ، «مثلث¬سازی منابع داده‌ها» ، «یادداشت برداری و کنترل پاسخگویان» و اعتبار بخشی همکاران، مراجعان و جامعه علمی انجام شد. به منظور حل مشکل دانش آموز، پس از مطالعه کتابخانه ای، راهکارهای زیر اجرا شد: تصویر نویسی/ تصاویر زنجیره ای/ قصه های تصویری، روش خورشیدی، نامه نگاری، گزارش نویسی، داستان گویی/ داستان نویسی، خاطره نویسی، منظم سازی کلمات در هم ریخته، انشا نویسی. نتایج نشان داد که پس از ارائه و اجرای راهکار های ذکر شده، توانایی دانش آموز در توضیح روش حل مسئله تا حد مطلوبی بهبود یافت. توصیه می شود معلمانی که دانش آموزانی با شرایط مشابه دارند، راهکارهای اجرایی در این پژوهش را به کارگیرند.

کلید واژه : *آموزش ابتدایی، اختلال بیان نوشتاری، اقدام پژوهی ، توانایی توضیح روش حل مسئل*

۱*. نویسنده مسئول، دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت جام، ایران. آدرس ایمیل: effatnemati8118@gmail.com

۲. استادیار، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵، تهران، ایران. آدرس ایمیل: a.arab@cfu.ac.ir

مقدمه

در تمام طول تاریخ آموزش و پرورش، حل مسئله یکی از هدف های مهم آموزشی به شمار می‌آمده و یکی از خواسته‌های معلمان و والدین، کسب توانایی حل مسئله از سوی دانش‌آموزان بوده است (سیف، ۱۳۹۹). در آموزش و پرورش نیز می توان دانش آموز را در موضع حل مسئله قرارداد، به نحوی که خود را در صحنه واقعی و رویارویی مشکل ببیند و به حل مسئله بپردازد. (معدن کل معرفت و همکاران، ۱۳۹۴). سیف (۱۳۹۹) معتقد است زمانی که یادگیرنده با موقعیتی روبه‌رو می‌شود که نمی تواند با استفاده از اطلاعات و مهارت هایی که در آن لحظه در اختیار دارد، به آن موقعیت سریعاً پاسخ درست بدهد یا وقتی که هدفی دارد و هنوز راه رسیدن به آن را نیافته است، می‌گوییم وی با یک مسئله روبرو است. با توجه به تعریف مسئله، می‌توان حل مسئله را به صورت تشخیص و کاربرد دانش و مهارت هایی که منجر به پاسخ درست یادگیرنده به موقعیت یا رسیدن او به هدف مورد نظرش می شود، تعریف کرد.

علاوه بر توانایی حل مسئله، یکی از توانایی های لازم در این زمینه، توانایی بازگو کردن روش حل مسئله می باشد. عوامل زیادی بر توانایی حل مسئله دانش آموزان و همچنین بیان روش حل مسئله توسط آن ها اثرگذارند. از جمله این عوامل می توان به اختلالات یادگیری اشاره نمود که مهم ترین علت عملکرد ضعیف تحصیلی در بسیاری از دانش آموزان محسوب می شوند (کشمیرشکن و همکاران، ۱۴۰۰: ۵۴). اختلال یادگیری شرایطی است که در آن فرد در پیشرفت مهارت های تحصیلی در زمینه های خواندن، ریاضیات و یا نوشتن نقص دارد (میرمهدی و همکاران، ۱۴۰۰: ۱۲۵). برخلاف اختلال خواندن، اختلال زبان نوشتاری بعد از کلاس اول مشخص می شود. نیازهای محدود و نسبی نوشتاری دانش آموز کلاس اولی به ندرت ممکن است به اندیشه یا کاربرد دستور زبان، وابسته باشد. بنابراین

والدین و معلمان ممکن است ظهور اختلال بیان نوشتاری را به صورت مشخص در کلاس سوم یا چهارم گزارش کنند. در واقع کلاس سوم و چهارم زمانی است که به علت ماهیت برنامه های درسی مدرسه، مشکلات نوشتن ظاهر می شود. در فاصله سال های کلاس سوم تا ششم، رشد افکار مربوط به نوشتن و استفاده از دستور زبان، بسیار افزایش می یابد و بیشتر مشکلات نوشتن در همین سال ها بروز می کنند (آزاد، صفری، ۱۳۹۸: ۶۸).

اختلال نوشتن یکی از انواع ناتوانی های یادگیری در دانش آموزان است (الداغی، ۱۳۹۹: ص.۱۷۳). «دیسگرافی[۳۳]» و «اختلال یادگیری خاص در بیان نوشتاری» اصطلاحاتی هستند که برای توصیف آن دسته از افرادی استفاده می شوند که علی رغم قرار گرفتن در معرض آموزش کافی، توانایی نوشتن را با سطح شناختی و سن خود نشان نمی دهند (چانگ[۳۴] و همکاران، ۲۰۲۰: ٤٦). اختلال نوشتن یک ناتوانی یادگیری ویژه است که اکتساب زبان نوشتاری و استفاده از زبان نوشتاری برای بیان افکار و اندیشه ها را تحت تاثیر قرار می دهد (آزاد، صفری، ۱۳۹۸: ۶۸). افراد دارای این اختلال علی رغم برخورداری از هوش طبیعی، عملکرد جسمانی و روانی مناسب و عدم محرومیت های اقتصادی، محیطی و فرهنگی، در عملکرد تحصیلی به ویژه مهارت های نوشتاری، ضعف دارند (الداغی، ۱۳۹۹: ۱۷۳). افراد مبتلا به اختلالات نوشتاری ممکن است چندین اشتباه در دستور زبان و نقطه گذاری در جمله ها مرتکب شوند، آن ها ممکن است از سازماندهی ضعیف پاراگراف ها استفاده کنند و ایده های نوشتاری شان شفافیت نداشته باشد (اونروه، مک کلر[۳۵]، ۲۰۱۷). شایع ترین نشانه هاي بالیني اختلال بیان نوشتاری عبارتند از: اشکال در هجي کردن کلمه ها و بیان افکار خود طبق قواعد دستور زبان متناسب با سن، اشتباه هاي متعدد

33 Dysgraphia
34 Chung
35 Unruh & Mckellar

دستور زبان هنگام نوشتن جمله ها و هنگام ارائه شفاهي آنها، ضعف در به کارگیري علائم نشانه گذاري، اشکال در درست کردن پاراگراف و دستخط بد (پورمحمدرضای تجریشی و همکاران، ۱۳۹۸: ۳۵۶).

پورمحمدرضای تجریشی و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهش خود نشان دادند که آموزش آگاهی واجی سبب ارتقاء حافظه فعال دیداری فضایی دانش آموزان با اختلال بیان نوشتاری شده است و تأثیر آن پس از گذشت دو ماه پایدار بود.

کشاورزی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهش خود نشان دادند اجرای مداخله آموزش مهارت های خودآموزی در بهبود آگاهی فراشناختی و مشکلات دست خط دانش آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه با آسیب در بیان نوشتاری مؤثر است.

فرامرزی و همکاران (۱۳۹۰) در تحقیقی نشان دادند که مداخله آموزشی مبتنی برویکرد تجربه زبانی بر عملکرد دانش آموزان در مهارت بیان نوشتاری تاثیر دارد و می توان از این رویکرد در بهبود مهارت بیان نوشتاری (انشای) کودکان استفاده نمود.

یکی از مسائل و مشکلاتی که امروزه برخی دانش آموزان ابتدایی ما گرفتار آن هستند، ناتوانی در توضیح روش حل مسئله خودشان است. گاهی پیرامون ما دانش آموزانی وجود دارند که نمی توانند روش حل مسئله خود را چه به صورت شفاهی و چه به صورت کتبی برای دیگران توضیح دهند. از این رو لازم است تا راهکار هایی برای رفع این مشکل ارائه شود تا این دانش آموزان نسبت به درس بی انگیزه نشوند و افت تحصیلی نداشته باشند. بنابراین بررسی علل ناتوانی دانش‌آموزان در بیان روش حل مسئله خودشان و تلاش برای رفع این مشکل، به خصوص در مقطع ابتدایی

حائز اهمیت است؛ زیرا اگر این مشکل برطرف نشود، زمینه‌ساز اعتماد به نفس پایین و افت تحصیلی در دانش آموزان می شود. همچنین این مشکل می تواند علاقه و اعتماد به نفس دانش آموزان را در درس مورد نظر به شدت کاهش دهد. چنانچه معلم و مربی به موقع و دقیق مشکل دانش آموزان را تشخیص دهد، می تواند سریع راه حل مناسب و منطقی را برای حل مشکل انتخاب و در جهت بهبود وضعیت دانش آموزان اقدام نماید (سعادت پور، ۱۴۰۲: ۱).

اینجانب به عنوان کارورز در پایه سوم مدرسه نوفل لوشاتو واقع در شهر مشهد به صورت میدانی و با گفتگو با معلم راهنما، با دانش آموزی با این مسئله تحقیق روبرو شدم و تصمیم گرفتم برای بهبود وضعیت تحصیلی و رفع اختلال بیان نوشتاری دانش آموز، راهکارهایی را پیدا و اجرا کنم. سارا دختری بازیگوش است که علاقه زیادی به درس ندارد و دارای ضعف تحصیلی است که ممکن است این امر باعث بی میلی او به درس شده باشد. معلم راهنما از من درخواست کردند تا برای پیشرفت سارا در درس ریاضی، راهکاری ارائه کنم. من نیز در اولین گام، به مشاهده او در درس ریاضی پرداختم. گاهی سوال را بر اساس آن چه از معلم آموخته بود، حل می کرد ولی اگر از او می خواستم که روش حل مسئله را برایم توضیح دهد؛ نمی توانست آن چه را که یاد گرفته است، به درستی بازگو کند. ممکن است به نظر برسد که سارا محتوای درسی را به صورت عمقی یاد نگرفته است ولی از نحوه پاسخگویی و جملات ناقصی که برای توضیح روش حل مسئله خود به کار می برد، می توان پی برد که درس را کاملاً متوجه شده است ولی نمی تواند روش خود را در قالب جملات برای دیگران بازگو کند و این باعث شده بود تا نتواند در امتحانات تشریحی، نمرات خوبی کسب کند. از آنجایی که مشکل او تا حد زیادی ریشه در درس فارسی و نوشتن دارد، تصمیم گرفتم تا نوشته های او در

فارسی و نگارش را بررسی کنم. در نوشتن انشا، جملات بی معنا و ناقص می سازد که جای فعل و فاعل و مفعول در آن مشخص نیست. از آن جا که این مسئله برای من اهمیت زیادی دارد، نهایتا این موضوع برای من تبدیل به یک دغدغه فکری گردید و به دنبال راه حل و جستجوی بیشتر در این زمینه برآمدم.

این پژوهش قصد دارد به این سوالات پاسخ دهد: چگونه می توان توانایی سارا را در توضیح دادن روش حل مسئله بهبود بخشید؟ و از بین راهکارهای موجود برای حل این مشکل، کدام راهکار موثرتر است؟

روش تحقیق

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نوع کیفی و به روش اقدام پژوهی انجام شده است و از انواع مختلف اقدام پژوهی «تکنیکی، عملی، انتقادی» تحقیق حاضر از نوع اقدام پژوهی تکنیکی می باشد.

اقدام پژوهی یا پژوهش حین عمل عبارت است از به کارگیری یافته های تحقیق برای عمل در موقعیت های اجتماعی که با نگرش به بهبود عمل در جریان اجرای آن عمل با همکاری و مشارکت محققان، شاغلان و افراد غیر محقق صورت می‌گیرد (حسنی، ۱۳۹۸: ۲۷). پژوهش در عمل به منظور توسعه و گسترش مهارت ها یا رویکرد های جدید و حل مسئله با استفاده از کاربرد مستقیم روش ها و مهارت ها در مراکز آموزشی و یا محیط های واقعی و شغلی صورت می‌گیرد. این روش به طور عملی و مستقیم در شرایطی واقعی به کار برده می شود و به کمک آن می توان چارچوبی برای حل مسائل و گسترش و توسعه مهارت‌های جدید فراهم آورد (دلاور، ۱۳۹۸: ۱۹۵).

ابزار جمع آوری اطلاعات: ابزار های جمع آوری داده در این پژوهش به شرح زیر می باشد: در ابتدا به منظور مشاهده، یک چک لیست رفتاری شامل ۷ نمونه رفتار که در قالب عبارات به معلم دستیار ارائه دادیم و وی به صورت (بلی/خیر) چک لیست را کامل می کرد. برای مصاحبه نیز از چک لیست استفاده کردم. این چک لیست شامل ۵ گویه در قالب عبارات می باشد که به صورت (بلی/خیر) پر کردم. برای آزمون مدادکاغذی، یک آزمون ۱۰ سوالی از درس ریاضی و یک آزمون ۱۰ سوالی از درس فارسی طراحی کردیم و میزان پاسخگویی دانش آموز به سوالات را مورد سنجش قرار دادیم. (بر اساس فعالیت های توضیحی مرور فصل کتاب ریاضی و فعالیت های نوشتاری کتاب نگارش)

روایی و پایایی: لینکلن و گوبا[۳۶] (۱۹۸۵) با معرفی مفهوم قابلیت¬اعتماد پژوهش[۳۷] ، چهار معیار باورپذیری[۳۸] ، انتقال¬پذیری[۳۹] ، تأییدپذیری[۴۰] و اتکاپذیری[۴۱] را برای پژوهش‌های کیفی مطرح کردند (هومن، ۱۳۹۱: ۶۲). در این پژوهش به منظور تأمین باورپذیری از راهبرد «روایی محتوایی» (حبیبی، ۱۴۰۰) استفاده شد؛ روایی محتوایی ابزارها توسط دو نفر از اساتید صاحب نظر (استاد دانشگاه فرهنگیان، دکتری برنامه ریزی درسی و مدیریت آموزشی)، دو نفر از معلمان مقطع (با بیش از ۲۰ سال سابقه) مورد تایید قرار گرفت. به منظور انتقال‌پذیری، از راهبرد «توصیف ضخیم» یعنی توصیف کامل و ارائه جزئیات بیشتر محیط و شرایط تحقیق (حبیبی، ۱۴۰۰؛ عباس زاده، ۱۳۹۱: ۲۴) استفاده شد. برای تأییدپذیری و جلوگیری از سوگیری محقق از

36 Lincoln & Guba
37 Trustworthiness
38 Credibility
39 Transferability
40 Conformability
41 Dependability

راهبردهای «صحت¬سنجی نحوه انجام پژوهش توسط همکاران» و «مثلث¬سازی منابع داده‌ها» بهره¬گیری شد (حبیبی، ۱۴۰۰). به منظور تأمین اتکاپذیری، از راهبرد «یادداشت برداری و کنترل پاسخگویان» استفاده شد. به طوری که در تمامی مراحل گردآوری داده‌ها، یادداشت برداری انجام می‌شود (عباس زاده، ۱۳۹۱: ۲۴).

یافته ها

الف: گردآوری اطلاعات (شواهد ۱) : در این بخش به منظور تایید وجود مسئله و یافتن دلایل آن باید اطلاعات کافی جمع آوری شود. از این رو با مشاهده مستقیم ، آزمون مداد کاغذی و مصاحبه با سارا و معلمان، این داده ها را به دست آوردم:

مشاهده عملکرد دانش آموز: معلم راهنما به عنوان دستیار پژوهش، چک لیست مشاهده از عملکرد دانش آموز را کامل کرد. مشاهدات نشان می داد: «در تمام تمرین ها و فعالیت های کتاب، آن هایی را که نیاز به توضیح نداشت را بهتر پاسخ داده بود». «اگر در یک سوال ریاضی کتاب درسی، از او خواسته می شد تا روش حل خود را توضیح دهد یا به صورت کتبی روی برگه بنویسد، از حل آن قسمت توضیحی می گذشت». «این موضوع خیلی روی پیشرفت تحصیلی و نمرات سارا تاثیر گذاشته بود به طوری که دیگر سوالاتی که نیاز به توضیح داشتند، را نخوانده رد می شد». «این باعث شده بود تا نسبت به درس بی علاقه شود و هیچ رغبتی برای شرکت در پرسش های کلاسی نداشته باشد». پس از مشاهده سارا، با کمک چند متخصص در این زمینه، به بررسی مشاهدات پرداختم و به مواردی نظیر: ناتوانی در به کارگیری کلمات در کنار هم و جمله بندی ، ضعف در انشا نویسی و تنفر از درس فارسی، ناتوانی در تبدیل گفتار به نوشتار که باعث ضعف تحصیلی سارا به ویژه در درس ریاضی شده بود، پی بردم.

مصاحبه با والدین: بدین منظور تصمیم گرفتم از والدین سارا بپرسم که وی در چه مباحثی از هر درس، مشکل دارد ولی وی با ناراحتی زیاد گفتند که در تمامی مباحث درسی، ضعیف است و همواره می گوید که از نوشتن بیزار است. زمانیکه از او می خواهیم تا آنچه را که حل می کند، به زبان خودش توضیح دهد، تا حدی با جملات ناقص و بریده به توضیح برداشت خود می پرداخت ولی هنگام نوشتن، از ارائه نوشتاری توضیح باز می ماند. نکته قابل توجه این بود که وی در تکلم روزمره هیچ گونه مشکلی نداشت و فقط هنگام ارائه نوشتاری مطالبی که آموخته بود، دچار مشکل می شد.

مصاحبه با معلم: ایشان در تکمیل نتایج چک لیست مشاهده، اذعان داشتند که سارا در توضیح روش حل مسئله در درس ریاضی و همچنین در جمله بندی و انشا نویسی ضعف دارد.

آزمون مداد کاغذی: با همکاری معلم راهنما تصمیم گرفتم تا برای اطمینان از مشکل سارا، دو آزمون مداد کاغذی طراحی کنم. جدول زیر عملکرد سارا را در تمارین ریاضی و فارسی نشان می دهد.

جدول شماره ۱ . عملکرد سارا در آزمون مداد کاغذی

آزمون ها	تمارین بدون نیاز به جمله بندی و توضیح کتبی (۵ سوال)	درصد	تمارین نیازمند جمله بندی و توضیح کتبی (۵ سوال)	درصد	درصد کل آزمون
آزمون ریاضی	۵ سوال	۵۰%	۰	۰	۵۰%
آزمون فارسی	۳ سوال	۳۰%	۲ سوال	۲۰%	۵۰%

همانطور که در جدول مشاهده می شود، سارا در مجموع دو آزمون، در حل تمارینی که نیاز به جمله بندی و توضیح کتبی ندارند، به ۸ سوال از مجموع ۱۰ سوال پاسخ داده است در حالی که در حل تمارین نیازمند جمله بندی و توضیح کتبی، تنها به ۲ سوال از مجموع ۱۰ سوال پاسخ داده است که این نشان دهنده ضعف او می باشد.

ب: تجزیه و تحلیل داده ها و اطلاعات: به منظور بررسی مشکل سارا، ابتدا مطالعه کتابخانه ای انجام شد و تمام منابع موجود (مقاله، پایان نامه، کتاب ها) برای بررسی مشکل و اخذ راهکارها بررسی گردید.

پ: راه حل پیشنهادی ادبیات و صاحب نظران: راهکار های پیشنهادی جمع آوری شده از ادبیات، درقالب جدول ۲ ، نمایش داده شده است.

جدول شماره ۲. راهکار های پیشنهادی ادبیات

ردیف	راهکار	منبع
۱	استفاده از کاریکاتور	(سیدی، ۱٤۰۲، ص۳۲۷)
۲	تصویر نویسی، تصاویر زنجیره ای، قصه های تصویری	(قریب، ۱۳۹۳: ٥۳٤)، (آبار، صفایی، ۱٤۰۲: ٥)، (سیدی،۱٤۰۲، ص۳۲۷)
۳	خلاصه نویسی	(آبار، صفایی، ۱٤۰۲: ٥)، (سیدی، ۱٤۰۲، ص۳۲۷)، (رضازاده، ۱۳۹٤، ص٥)
٤	آموزش کلمه سازی و جمله سازی و دستور زبان	(سیدی، ۱٤۰۲، ص۳۲۷)
٥	روش خورشیدی	(سیدی، ۱٤۰۲، ص۳۲۷) ، (رضازاده، ۱۳۹٤، ص۷)
٦	نامه نگاری	(سیدی،۱٤۰۲، ص۳۲۷)، (رضازاده، ۱۳۹٤، ص٥)
۷	گزارش نویسی	(آبار، صفایی، ۱٤۰۲: ۷)، (سیدی، ۱٤۰۲، ص۳۲۸)، (رضازاده، ۱۳۹٤، ص٥)

۸	داستان گویی، داستان نویسی	(آبار، صفایی، ۱۴۰۲: ۵) ، (سیدی، ۱۴۰۲، ص۳۲۷) ، (رضازاده، ۱۳۹۴، ص۷)
۹	خاطره نویسی	(آبار، صفایی، ۱۴۰۲: ۷)، (رضازاده، ۱۳۹۴، ص۶)
۱۰	منظم سازی کلمات در هم ریخته	(رضازاده، ۱۳۹۴، ص۷)
۱۱	انشا نویسی	(امینی و همکاران، ۱۳۹۶ ، ص ۱۲) ، (رضازاده، ۱۳۹۴، ص۵)

ت: امکان سنجی راه حل ها: در این راستا با دو خبره مصاحبه کردیم. یکی از معلمان باسابقه (۲۱ سال سابقه تدریس) درباره این مشکل گفتند این گونه مشکلات بیشتر به ضعف پایه دانش آموزان در درس فارسی مربوط می شود و تمریناتی در حیطه جمله سازی و ترکیب واژگان می تواند تا حدی برای آن ها کمک کننده باشد. همچنین یکی دیگر از معلم ها (کارشناس ارشد علوم تربیتی) گفتند که بسیاری از دانش آموزان پس از دوره آموزش مجازی در زمان کرونا، از لحاظ مهارت خواندن و نوشتن بسیار آسیب دیدند و لازم است تا تمرینات پایه ای در زمینه نوشتن انجام دهند. علاوه بر تمرینات نوشتاری، لازم است در گام اول، دانش آموز به صورت شفاهی جمله سازی کند و مرحله به مرحله این جمله سازی و مهارت نوشتن را ارتقا دهیم. هر دو نفر بر این موضوع تاکید داشتند که عدم توانایی دانش آموز در نوشتن توضیحات، ناشی از عدم توانایی وی در جمله سازی صحیح و مهارت های نوشتاری می باشد و لذا با انجام تمرینات نوشتاری گوناگون می توان مهارت نوشتاری وی را بهبود بخشید.

بعد از به تایید رسیدن راهکارهای انتخابی بر اساس نظرات خبرگان، تعدادی از راه حل های مطرح شده به کار گرفته شد. از بین

راه حل های موجود، راه حل ۱ (استفاده از کاریکاتور) و راه حل ۶ (نامه نگاری) به دلیل نیاز به تخصص و مهارت بالا در به کار بستن راه حل و راه حل ۳ (خلاصه نویسی) و راه حل ۴ (آموزش کلمه سازی و جمله سازی و دستور زبان) به دلیل کمبود زمان ، کنار گذاشته شد. در نتیجه راهکار هایی که برای اجرای نهایی در نظر گرفته شد، راهکارهای ۲ و ۵ و ۷ و ۸ و ۹ و ۱۰ و ۱۱ است.

ث: راه حل های نهایی اجرا شده

تصویر نویسی، تصاویر زنجیره ای، قصه های تصویری: در این روش تصاویری در اختیار دانش آموز داده شد. تصاویری که مفهومی را انتقال می دادند و به صورت زنجیروار به هم مربوط بودند. چالش بزرگ دانش آموزان ،پیدا کردن موضوع و ارتباط دادن جملات به هم می باشد. همچنین دانش آموزان داستانی در ذهن خود تنظیم کرده و شروع به نوشتن می کنند و ابتدا و انتهای داستان را بدون هیچ چالشی به هم ربط داده و به پایان می رسانند. (آبار و صفایی،۱۴۰۲: ۶).

روش خورشیدی : به این صورت که یک کلمه در وسط برگه نوشته می شود و دور تا دور آن را کلمات مرتبط با آن کلمه اصلی را می نویسیم و از دانش آموز می خواهیم در مورد آن ها جملاتی را بیان کند (رضازاده، ۱۳۹۴، ص۷).

انشاء نویسی – خاطره نویسی: ساده ترین نوع انشا است که دانش آموز چیزهایی را که می بیند و می شنود و احساس می کند وصف و تعریف می کند (رضازاده، ۱۳۹۴: ۵). در ابتدا به دانش آموز موضوعات آزاد دادم اما رفته رفته، برایش محدوده ای در نظر گرفتم تا در همان محدوده به نوشتن بپردازد. همچنین از او می خواستم تا خاطره یکی از

روزهای مدرسه و یکی از روز های تعطیل اش در هفته را بنویسد (آبار، صفایی، ۱۴۰۲: ۷).

گزارش نویسی: گزارش نویسی را با نوشتن گزارش از آزمایشات علوم در کلاس درس شروع کردم. در زنگ علوم دانش آموزان را به دو دسته تقسیم کرده، گروهی را مسئول انجام آزمایش و گروهی دیگر را مسئول نوشتن گزارش قرار دادم و برای آزمایشات بعدی بالعکس. (آبار و صفایی،۱۴۰۲: ۷).

داستان گویی و داستان نویسی : از او بخواهیم داستان نیمه کاره ای که دادیم را به سلیقه خودش تمام کند (رضازاده، ۱۳۹۴: ۷).

منظم سازی کلمات در هم ریخته : از متن درس کلمات بهم ریخته بدهیم و بخواهیم او از این کلمات در نوشتن انشا کمک بگیرد (رضازاده، ۱۳۹۴، ص۷). در این گام، کلمات در هم ریخته را به دانش آموز دادم و از او خواستم آن ها را به گونه ای مرتب کند که جمله کامل و معنا دار باشد.

ج: گردآوری اطلاعات جدید (شواهد ۲): در بخش شواهد ۱، شاهد عملکرد ضعیف سارا در بیان نوشتاری بودیم و در جهت رفع این مشکل راهکارهایی را به عرصه عمل رساندیم؛ در این بخش به تغییراتی که در وضعیت تحصیلی سارا پس از اجرای راهکار ها ایجاد شده است، می پردازیم.

مشاهده عملکرد دانش آموز: معلم راهنما به عنوان دستیار پژوهش، چک لیست مشاهده از عملکرد دانش آموز را کامل کرد. مشاهدات نشان می داد که «سارا تا حدی در فعالیت های کلاسی مشارکت می کرد و می توانست ایده هایش را با سایر دانش آموزان به اشتراک بگذارد». «او به نوشتن

علاقمند شده بود». «دیگر سوالات را بی پاسخ نمی گذارد و جملات صحیح و کاملی در نوشته هایش به کار می برد». همچنین مهم ترین نتیجه ای که این راهکار ها بر عملکرد سارا داشت، افزایش دایره دوستانش بود.

مصاحبه با والدین: در صحبتی که با والدین سارا داشتم، متوجه شدم که «سارا از اینکه می تواند در جمع همکلاسی هایش، به بحث و گفتگو بپردازد و سوالات را برای آن ها به گونه ای روشن و آشکار توضیح دهد، بسیار خوشحال است». ایشان همچنین اظهار داشتند که «سارا از بهبود وضعیت تحصیلی خود احساس شادمانی می کند و هر روز مورد تحسین معلم و دوستانش قرار می گیرد و انگیزه بیشتری برای تلاش پیدا کرده است».

مصاحبه با معلم: طی مصاحبه با معلم، دریافتیم که «ضعف تحصیلی پایه سارا در دوران آموزش مجازی علت اصلی این مشکل بوده است و پس از انجام تمرینات جمله سازی و تقویت مهارت بیان نوشتاری وی، این مشکل تا حد زیادی بهبود پیدا کرد». همچنین دریافتیم که «انجام این نوع تمرین ها در مقطع ابتدایی (به ویژه دوره اول) در تقویت مهارت های نوشتاری دانش آموزان نقش بسزایی دارد». معلم سارا نیز بهبود وضعیت تحصیلی سارا و تلاش او برای پیشرفت را تایید کردند.

آزمون مداد کاغذی: جدول زیر عملکرد سارا را در تمارین نشان می دهد.

جدول شماره ۴. عملکرد سارا در آزمون مداد کاغذی پس از اجرای راهکارها

آزمون ها	تمارین بدون نیاز به جمله بندی و توضیح کتبی (۵ سوال)	درصد	تمارین نیازمند جمله بندی و توضیح کتبی (۵ سوال)	درصد	درصد کل آزمون
آزمون ریاضی	۵ سوال	۵۰%	۳ سوال	۳۰%	۸۰%
آزمون فارسی	۴ سوال	۴۰%	۵ سوال	۵۰%	۹۰ %

منبع: نگارنده

همانطور که در جدول مشاهده می شود، سارا در مجموع دو آزمون، در حل تمارین نیازمند جمله بندی و توضیح کتبی، به ۸ سوال از مجموع ۱۰ سوال پاسخ داده است که این نشان دهنده بهبود مشکل وی می باشد. پس از اجرای راهکارها، به تدریج شاهد بهبود مشکل سارا بودم. او همچنین بهتر از قبل می توانست جمله بندی کند و انشاهای بهتری می نوشت.

از دیدگاه سیف الهی (۱۳۸۷)، در تحقیق اقدام پژوهی، اعتباربخشی راه¬حل یعنی انجام فعالیتی که در طی آن، محقق در اثربخشی راه¬حلی که انتخاب کرده است، اطمینان حاصل کند (غفوری و صالحی، ۱۳۹۸: ۱۲۴). در این اقدام پژوهی علاوه بر راهبردهای بالا، از بین شش روش اعتباربخشی مد نظر مک نیف[۴۲] و همکاران برای اقدام‌پژوهی، از اعتباریابی آکادمیک، اعتباریابی همکاران و اعتباریابی مراجعان استفاده شد (ساکی، ۱۳۸۳؛ قاسمی پویا، ۱۳۸۱: ۱۲۲). پس از نظر سنجی، والدین اظهار داشتند که فرزندشان به مدرسه و درس علاقمند شده است و در

42 McNiff

انجام تکالیفش سعی و کوشش بیشتری نشان می دهد. معلم کلاس نیز پیشرفت تحصیلی سارا را متذکر شدند و به بهبود عملکرد وی در حل مسائل نیازمند توضیح کتبی اشاره داشتند. همچنین استاد مربوطه، تاثیر راهکارهای اجرایی را تایید نمودند و بر اثرگذاری بیشتر راهکار های ۲ و ۷ و ۸ و۹ و ۱۱ تاکید کردند. ما از این شیوه های اعتبار بخشی پس از پایان کار استفاده کردیم تا اطمینان پیدا کنیم که آیا راهکارهای اجرا شده اثر بخش بوده است؟ وکدام راهکارها اثربخشی بیشتری داشته اند؟

نتیجه گیری

با مطالعه مقالات علمی-پژوهشی مربوط به مسئله تحقیق، توانستیم راهکارهای علمی ای برای بهبود مشکل دانش آموز بیابیم و اجرا نماییم. بر اساس اعتبار بخشی انجام شده و مقایسه شواهد ۱ و ۲ ، راهکارهای تصویر نویسی/ تصاویر زنجیره ای/ قصه های تصویری، گزارش نویسی، داستان گویی/ داستان نویسی، خاطره نویسی، انشا نویسی موثر تر بودند.

نتایج این پژوهش با یافته های سایر پژوهشگران همسو بوده است؛ از جمله پژوهش آزاد، صفره خانکهدانی (۱۳۹۸) با عنوان اختلال نوشتاری دانش آموزان مقطع ابتدایی و راهکارهای عملی حل آن، که اشاره می‌کند با به کار بستن راهکارهای مطلوب توسط والدین دانش آموزان، معلمان و خود دانش آموزان مبتلا به اختلال یادگیری نوشتاری، می توان نسبت به درمان این اختلال اقدام نمود و زمینه های لازم را جهت پیشرفت تحصیلی این دانش آموزان همانند دانش آموزان عادی فراهم نمود. همچنین سیدی (۱۴۰۲) در پژوهشی

با عنوان تقویت جمله سازی و انشای دانش آموزان در کلاس چندپایه، روش هایی برای حل مشکل جمله سازی و انشا ارائه می دهد که باعث بهبود و افزایش مهارت خواندن و نوشتن و پیشرفت تحصیلی دانش آموز در دروس دیگر می شود. آبار و صفائی (۱۴۰۲) نیز اعلام داشتند که روش های به کار برده (خلاصه نویسی، خاطره نویسی، گزارش نویسی و داستان نویسی) برای بهبود نوشتن موثر بوده است.

در تبیین این موضوع می توان گفت بهبود و عملکرد بیان نوشتاری تا حدود زیادی به جمله سازی و ایجاد ارتباط بین جملات و پاراگراف ها مربوط است. به نظر می رسد آموزش این روش به دانش آموزان در بهبود جمله سازی، سازماندهی و ایجاد نظم و ترتیب بین جملات و پاراگراف ها، درونی کردن اصول دستوری، توسعه دامنه لغات کاربرد صحیح دستورزبان، منسجم کردن مطالب و همچنین ارتباط موضوعی مطالب کمک زیادی می کند و می توان شاهد بهبود عملکرد بیان نوشتاری بود که خود پیش نیاز موفقیت در سایر مؤلفه های تحصیلی است. آموزش این روش به طور غیر مستقیم سبب افزایش طول جملات، تعداد جملات و پاراگراف ها می شود و همچنین موجب می شود فرد بتواند جملات مرتبط را با هم ترکیب کند که این امر به عملکرد انشانویسی و بیان نوشتاری کمک زیادی می کند. علاوه بر این در تبیین این یافته ها می توان گفت بهبود و عملکرد بیان نوشتاری تا حدود زیادی به ترجمه افکار به واژگان و جملات و بازخوانی و ویرایش متن اهمیت زیادی می دهد (کشمیرشکن، فرامرزی و عابدی، ۱۴۰۰: ۶۰).

اگرچه این پژوهش یافته های خوبی در برداشت، با محدودیت هایی مواجه بود؛ از جمله محدودیت در زمان اجرای راهکار ها چرا که صرف زمان برای یک دانش آموز جدا از سایر دانش آموزان، در تایم آموزشی کار دشواری است هر چند که برخی از راهکار ها به جهت صرفه جویی در زمان و جنبه آموزشی آن برای همه دانش آموزان کلاس به اجرا در آمد. از آن جایی که این پژوهش با محدودیت هایی مواجه بوده است ، بنابر این در تعمیم نتایج باید احتیاط نمود؛ از جمله نمونه پژوهشی. پژوهشگران می توانند در راستای تکمیل این پژوهش به بررسی اختلالات بیان نوشتاری در سطح کلاسی پرداخته یا از ابزار و روش های متفاوت پژوهشی از جمله روش آزمایشی استفاده نمایند.

منابع

- آبار، حمزه، و صفایی، ساناز. (۱۴۰۲). چگونه توانستم مهارت نوشتن را در دانش آموزان پایه دوم کلاسم تقویت کنم؟ فصلنامه سلامت روان درمدرسه، ۲(۱): ۹-۲.
- آزاد، فائزه، و صفری خانکهدانی، سمیره. (۱۳۹۸). اختلال نوشتاری دانش آموزان مقطع ابتدایی و راهکارهای عملی حل آن. پژوهشنامه اورمزد، -(۴۷ (ضمیمه شماره ۲))، ۶۵-۸۳.
- افشاری، مجید (۱۴۰۰). اثر بخشی حل مسئله در آموزش فیزیک. فصلنامه پویش در آموزش علوم پایه، ۷(۲۲)، ۱-۱۰
- الداغی، آنیتا. (۱۴۰۱). تاثیر دست ورزی بر مهارت دست نویسی و انگیزه نوشتن دانش آموزان مقطع ابتدایی دارای اختلال نوشتن در منطقه ۱۸ آموزش و پرورش شهر تهران. جستارهای زبانی، ۱۳(۱ (پیاپی ۶۷))، ۱۶۷-۱۹۷.
- امینی، سحر ؛ نوروزی، راضیه ؛ خادمی، جواد (۱۳۹۶). تقویت مهارت جمله سازی در دانش آموزان با مشکلات رفتاری هیجانی. هشتمین کنفرانس بین المللی روانشناسی و علوم اجتماعی. ۱۳-۱
- پورمحمد رضای تجریشی، معصومه و پهلوان نشان، سحر و گلکار، فائزه (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش آگاهی واج شناختی بر حافظه فعال

دیداری و فضایی دانش آموزان با اختلال بیان نوشتاری. نشریه روانشناسی تحولی. ۱۵(۶۰)، ۳۶۶-۳۵۵.

- حبیبی، آرش. (۱۴۰۰). روش تحقیق پیشرفته. تهران: نارون.
- حسنی، حسین. (۱۳۹۸). اقدام پژوهی راهبردی برای توسعه حرفه ای معلمان فکور. پویش درآموزش علوم تربیتی و مشاوره، ۵(۱۰)، ۲۴-۴۴.
- دلاور، علی (۱۳۹۸). روش تحقیق در روانشناسی و علوم تربیتی. تهران: نشر ویرایش.
- رضازاده، سمانه. (۱۳۹۴). تقویت مهارت انشانویسی در دانش آموزان ابتدایی. همایش ملی آموزش ابتدایی.
- زراعت کار، هانیه ؛ مرادی، علیرضا (۱۳۹۸). تاثیر آموزش مهارت های حل مسئله به روش داستان گویی بر سطوح مختلف پرخاشگری دانش آموزان. فصلنامه سلامت روان کودک، ۶(۲)، ۸۰-۶۸
- ساکی، رضا. (گرد آورنده) (۱۳۸۳). اقدام پژوهشی: راهبردی برای بهبود آموزش و تدریس. مجموعه مقالات از گروهی از نویسندگان. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت، چاپ اول.
- سعادت پور، اسماء،۱۴۰۲،اقدام پژوهی : چگونه توانستم مشکلات املا نویسی دانش آموزم رها یکتاپرست را برطرف کنم ؟،پنجمین همایش ملی پژوهش های حرفه ای در روانشناسی و مشاوره با رویکرد ازنگاه معلم.
- سیدی، سیده لیلا (۱۴۰۲).تقویت جمله سازی و انشای دانش آموزان در کلاس چند پایه. مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی. ۵ (۵۰)، ۳۱۹- ۳۳۲.
- سیف، علی اکبر (۱۳۹۹). روانشناسی پرورشی نوین. تهران: انتشارات دوران.
- عباس‌زاده، محمد. (۱۳۹۱). تاملي بر اعتبار و پايايي در تحقيقات كيفي. جامعه شناسی کاربردی، ۲۳(۴۵): ۱۹-۳۴.
- غفوری، آرزو؛ صالحی، کیوان. (۱۳۹۸). ارتقاء هوش اخلاقی دانش‌آموزان متوسطه اول در درس کار و فناوری. مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۴(۴): ۱۰۷-۱۳۶.
- فرامرزی، سالار و کرم علیان، حسن و نصرالهی، شهناز. (۱۳۹۰). تاثیر مداخله آموزشی مبتنی بر رویکرد تجربه زبانی بر مهارت بیان نوشتاری (انشا) دانش آموزان. نشریه رویکردهای نوین آموزشی. ۶(۲)، ۴۱-۶۰.
- قاسمی پویا، اقبال. (۱۳۸۱). راهنمای عملی پژوهش در عمل. تهران: وزارت آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت.

****

- قریب، گیتی. (۱۳۹۳). تصویرنویسی در کسب مهارت نوشتن. نخستین همایش آموزش زبان فارسی.
- کشاورزی، فاطمه و شجاعی، ستاره و همتی علمدارلو، قربان. (۱۳۹۷). عنوان اثربخشی آموزش مهارت های خودآموزی بر آگاهی فراشناختی و مشکلات دستخط دانش آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه با آسیب در بیان نوشتاری. نشریه راهبردهای شناختی در یادگیری. ۶(۱۰)، ۱۲۹-۱۱۳
- کشمیرشکن، مهدیه؛ فرامرزی، سالار؛ عابدی، احمد (۱۴۰۰). تاثیر برنامه راهنمای جمله فلپس بر عملکرد بیان نوشتاری دانش آموزان با اختلال یادگیری ویژه. نشریه توانمندسازی کودکان استثنایی، ۱۲(۳)، ۶۳-۵۳
- معدن کل معرفت، رحمان؛ قاسم نژاد، علی اصغر؛ قاسم نژاد، مختار (۱۳۹۴). یادگیری با حل مسئله. اولین همایش ملی راهکار های توسعه و ترویج علوم تربیتی، روانشناسی، مشاوره و آموزش در ایران.
- میرمهدی، رضا، صالحی، نعمت اله، و داعی الحسین، پری. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش حرکات ترکیبی بر کارکردهای اجرایی و عملکرد ریاضی دانش آموزان پسر دارای اختلال ریاضی. پویش درآموزش علوم تربیتی و مشاوره، ۷(۱۵)، ۱۲۴-۱۴۴.
- هومن، حیدرعلی. (۱۳۹۱). راهنمای عملی پژوهش کیفی. تهران: سمت، چاپ چهارم.
- Chung PJ, Patel DR, Nizami I.(2020). Disorder of written expression and dysgraphia: definition, diagnosis, and management. Transl Pediatr. 2020 Feb;9(Suppl 1):S46-S54. doi: 10.21037/tp.2019.11.01. PMID: 32206583; PMCID: PMC7082241
- Unruh, S., McKellar, N.A. (2017). Written Expression. In: Assessment and Intervention for English Language Learners. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-52645-4_10

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

Treatment of the written expression disorder of the third grade elementary school student in explaining the problem solving method

Effat Nemati kahje*[43], Abbas Arab[44]

Abstract

Writing disorder is a specific learning disability that affects the acquisition of written language and the use of written language to express thoughts and ideas. The purpose of this research is to improve the written expression ability of an elementary school student in explaining the problem solving method. This research is of applied type and technical action research. The statistical population of the research includes students with written expression disorders in Mashhad, from which we selected one student purposefully. To collect information in this field, direct observation, interview and paper pencil test were used. Validity and reliability of this research through "content validity", "thick description", "validation of the method of conducting research by colleagues", "triangulation of data sources", "note taking and control of respondents" and validation of colleagues, clients and The scientific community was done. In order to solve the student's problem, after studying library, the following solutions were implemented: Image writing/chain images/picture stories, solar method, letter writing, report writing, storytelling/story writing, memory writing, organizing jumbled words, essay writing. The results showed that after presenting and implementing the mentioned solutions, the student's ability to explain the problem solving method improved to an optimal extent. It is recommended that teachers who have students with similar conditions apply practical solutions in this research.

Keywords: *elementary education, written expression disorder, action research, ability to explain problem solving method.*

43 *Corresponding author, The student of master in Educational Psychology, Islamic Azad University, Torbat Jam, Iran. Email : effatnemati8118@gmail.com

44 Assistant Professor, Department of Educational Administration, Farhangian University, PO Box 889-14665, Tehran, Iran. Email : a.arab@cfu.ac.ir

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

بررسی رابطهٔ یادگیری دانش‌آموزان در درس ریاضی با عوامل مؤثر بر تمرکز حواس

مهری رضازاده*[۱]

۱. کارشناسی ارشد آمار ریاضی، دانشگاه تبریز، تبریز، آموزش و پرورش، اردبیل، ایمیل: mhr.rzzd@gmail.com

چکیده

هدف اصلی این پژوهش رونق بخشیدن به روند آموزش و پرورش در درس ریاضی پایه هفتم در سال‌تحصیلی ۴۰۳-۴۰۲ به‌کمک تقویت تمرکز حواس و به حداقل رساندن عوامل حواس‌پرتی دانش‌آموزان در کلاس بوده است. این پژوهش با بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری در دسترس، بر روی ۶۰ دانش‌آموز در یکی از دبیرستان‌های دورهٔ اول شهر اردبیل انجام گرفته است. شیوه‌های گردآوری اطلاعات در این پژوهش، پرسشنامهٔ بررسی عوامل مؤثر بر تمرکز در کلاس از دیدگاه دانش‌آموزان و داده‌های جمع‌آوری شده از اوراق امتحانی نوبت اول، دوم و نمرات ثبت شدهٔ دانش‌آموزان بوده است. روش پژوهش در این مطالعه شبه آزمایشی از نوع پیش آزمون- پس آزمون با دو گروه آزمایش و کنترل بوده است. نتایج نشان می‌دهد که میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس ریاضی در نیم‌سال دوم نسبت به نیم‌سال اول از نظر تفاوت بین میانگین‌های دو گروه کنترل و آزمایش معنادار است. نتایج کسب شده به‌صورت مقایسه‌ای در نیم‌سال اول و دوم، نشان از تغییرات در بهبود وضعیت این دانش‌آموزان دارد. میانگین نمرات دانش‌آموزان گروه

آزمایش در نیم‌سال دوم نسبت به نیم‌سال اول رشد داشته است. در میان دانش‌آموزان فوق با تقویت تمرکز حواس موجب بهبود روند آموزش در این پایه شده و با به حداقل رساندن عوامل حواس پرتی باعث رشد در کمیت‌های آموزشی گردیده است.

واژگان کلیدي: *آموزش، تمرکز حواس، حواس پرتی، دانش‌آموزان، یادگیری*

مقدمه

توجه و تمرکز دو عامل حیاتی در بهره‌وری و عملکرد ذهنی هستند که به توانایی فرد برای پردازش اطلاعات و انجام وظایف با کارایی بالا کمک می‌کنند. توجه و تمرکز یک فرایند شناختی است که افراد از تمام ظرفیت‌های ادراکی خود برای پردازش اطلاعات مربوط به یک محرک استفاده می‌کنند، که سبب می‌شود نسبت به سایر محرک‌های دیگر در محیط بی‌توجه شود و آن‌را نادیده بگیرد.

تمرکز حواس امري اکتسابی است و به حالتی ذهنی روانی اطلاق می‌شود که در تمام قواي حسی و فکري انسان روي موضوع خاصی متمرکز می‌شود و تمرکز حواس در هر کاري از جمله در فراگیري مباحث درسی در کلاس از ضروریات قطعی یادگیري و آموزش و تضمین کننده امر یادگیري و انجام صحیح کارها بوده و موجب پیشرفت تحصیلی می‌شود و یکی از مشکلات آموزشی عدم تمرکز حواس در کلاس هاي درس است.

در مطالعات مختلف پیرامون عوامل موثر در تمرکز دانش‌آموزان، موارد متعددي مانند ویژگی‌ها و برخورد دبیر، روش تدریس، اختلالات خواب، بازه زمانی کلاس، مشارکت دانش‌آموزان در فرایند یادگیري و نشستن در ردیف

جلو کلاس گزارش شده است (قربانی، ۲۰۰۹))، (قریشی، ۲۰۰۸)، (وکیلی، ۲۰۰۹).

مقاله‌ای با عنوان «مقایسه اثر بخشی آموزش‌های کنترل تکانه و توجه بر پردازش هیجانی، تکانشگری و حواس‌پرتی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال ریاضی» توسط نریمانی و همکاران (۱۳۹۴) نوشته شده و بنابر یافته‌های این مطالعه، آموزش مهارت‌های کنترل تکانه و توجه به دانش‌آموزان مبتلا به اختلال ریاضی باعث کاهش تکانشگری و حواس‌پرتی می‌شود و می‌توان از این آموزش‌ها به عنوان روش‌های مداخله‌ای مناسب سود جست.

یافته‌های پژوهش دیگری با عنوان «عوامل موثر بر تمرکز درکلاس درس از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی خراسان شمالی» نوشته شده توسط مهرعلی‌زاده و همکاران (۱۳۹۲) حاکی از آن است که با تغییر برخي الگوهاي رفتاري دانشجويان از جمله برنامه‌ريزي زماني براي داشتن استراحت كافي، توجه به كاربردي مطرح كردن مباحث درسي و ايجاد انگيزه در دانشجويان و در نهايت بهبود عوامل محيطي از جمله شرايط فيزيكي كلاس، مي‌توان در راستاي تقويت تمركز در كلاس گام‌هاي مؤثري برداشت.

مقاله دیگری با عنوان «عوامل مؤثر بر تمرکز در کلاس از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکي سمنان» توسط حارث‌آبادی و همکاران (۱۳۹۵) نوشته شده و نتایج به دست آمده نشان داد که با تغییر برخی الگوهای رفتاری دانشجویان از جمله برنامه‌ریزی زمانی برای داشتن استراحت کافی، توجه به کاربردی مطرح کردن مباحث درسی و ایجاد انگیزه در دانشجویان و در نهایت بهبود عوامل محیطی از جمله شرایط فیزیکی کلاس، می‌توان در راستای تقویت تمرکز در کلاس گام‌های مؤثری برداشت.

«مشارکت فعال دانشجو در تدریس» عنوان مقاله‌ای نوشته شده توسط قاسمیان صفایی و فرجزادگان (۱۳۹۰) می‌باشد در این پژوهش مداخله براي تغییر در یادگیري در مراحل زیر تا اخر ترم ارائه گردیده است: ۱. شروع با نام خدا و ایجاد صمیمیت ۱ تا ۲ دقیقه ۲. مروري بر جلسه قبل و ارتباط با این جلسه وپرسیدن چند سؤال ۲ تا ۵ دقیقه ۳. بیان اهداف جلسه ٤. شروع تدریس با ارائه مطلب ٥. تکرار مطلب به صورت پرسش در کلاس با جوي فعال ۳۵ دقیقه ٦. جمع‌بندي مطالب ارائه شده ۷. بازخورد صحیح و به موقع در کلاس به صورت تشویق دانشجو ۸. ارزیابي پایان ترم با سؤالات مناسب. نتایجی نظیر افزایش میزان یادگیري، تمرکز و توجه در کلاس، تشویق به حضور در کلاس، علاقمند کردن دانشجو به درس باکتري‌شناسي به‌دست آمده و این شیوه آموزشي در بهبود یادگیري دانشجویان مؤثر بوده است.

از آن‌جایی که عدم تمرکز در کلاس درس از عوامل افت تحصیلی و گاهاً مردود شدن دانش‌آموزان است و تعیین نقش هر یک از عوامل موثر در تمرکز دانش‌آموزان در کلاس درس می‌تواند دست‌اندرکاران را در طراحی و اجراي برنامه‌هاي مداخله‌اي در جهت پیشگیري از عدم تمرکز در کلاس‌هاي درس یاري کند لذا ضروري است که عوامل تاثیرگذار بر تمرکز دانش‌آموزان در کلاس درس مورد بررسی قرار بگیرد که این مطالعه با هدف بررسی عوامل تاثیرگذار بر تمرکز دانش‌آموزان در کلاس درس و راه‌های افزایش دقت و تمرکز حواس، همچنین ارتقاء میانگین نمرات و تقویت بنیه علمی و میزان یادگیری دانش‌آموزان انجام شده است.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع شبه آزمایشی است که به‌صورت پیش‌آزمون-پس‌آزمون بر روي دو گروه کنترل و آزمایش انجام گرفته است. این پژوهش با

بهره‌گیری از روش نمونه گیری در دسترس، بر روی ۶۰ دانش‌آموز در یکی از دبیرستان‌های شهر اردبیل انجام گرفته است. از بین کلاس‌های این مدرسه به صورت تصادفی، دو کلاس پایه هفتم به دو گروه آزمایش و کنترل هر کدام با ۳۰ دانش‌آموز تقسیم شدند. شیوه های گردآوری اطلاعات در این پژوهش داده های جمع‌آوری شده از پرسشنامه «عوامل موثر بر تمرکز» و نمرات ثبت شده مربوط به امتحانات دو نوبت اول و دوم دانش‌آموزان بوده است. بعد از جمع‌آوري داده ها، از نرم افزار SPSS۲۷ جهت آنالیز داده ها و تجزیه و تحلیل نتایج آزمون استفاده شد.

در اولین قدم به مشاهدهٔ رفتار دانش‌آموزان در کلاس درس پرداختم و متوجه شدم برخی از دانش‌آموزان تمرکز لازم جهت شرکت درکلاس را ندارند. به‌عنوان مثال: یکی از آن‌ها وقتي سوالي مي‌پرسيد به پاسخ معلم بي‌توجه بود. اغلب با دست و پاهايش يا لوازم تحرير بازي مي‌كرد يا پشت ميزش حركت مي‌كرد. دیگری در حین تدریس همواره به‌نظر می‌رسید بی‌حال، بیمار یا خواب‌آبود و خسته است. یکی دیگر از دانش‌آموزان به مسائل بی‌اهمیت واكنش نشان مي‌داد و نظم كلاس را بهم مي‌زد، حواسش به آساني با محرّك‌هاي بيروني پرت مي‌شد، در موقعيّت‌هاي گروهي به سختي مي‌توانست منتظر نوبتش بماند، هنگام كار تيمی نمي‌توانست ساكت و آرام باشد، اغلب زياد حرف مي‌زد، مدام سخنان ديگران را قطع مي‌كرد يا مزاحم آن‌ها مي‌شد. تعدادی از آن‌ها به‌دلیل ضعف پایه‌ای در درس ریاضی با اعتماد به نفس پایین، کم حرف بودند و حتی اجازه پرسش و رفع اشکالات درسی را به خود نمی‌دادند. برخی هم به‌دلیل صحبت‌های بي مورد با دوستان به مطالب درسی بی‌توجه بودند و باعث ایجاد مزاحمت برای سایرین می‌شدند.

با توجه به اینکه حواس پرتی و عدم تمرکز باعث بروز مشکل برای برخی از دانش‌آموزان در کلاس درس شده بود، اطلاعات خود را در زمینه عوامل

به وجود آورنده عدم تمرکز و روش‌های تقویت تمرکز، افزایش دادم تا بتوانم مشکل را برطرف کنم. برای مشخص شدن عوامل مؤثر بر تمرکز حواس دانش‌آموزان و به منظور جمع‌آوري داده‌ها از پرسش‌نامه‌اي که در مطالعه عوامل موثر بر تمرکز دانشجویان در کلاس از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی سمنان که توسط سمیرا مهرعلی‌زاده و همکاران (۱۳۹۲) مورد بررسی قرار گرفته بود استفاده کردم. این پرسش‌نامه را در اختیار دانش‌آموزان گروه آزمایش قرار دادم و خواستار همکاری آن‌ها شدم. پرسش‌نامه مشتمل بر۳ محور (عوامل موثر بر تمرکز مرتبط با معلم، عوامل موثر بر تمرکز مربوط به دانش‌آموز، عوامل موثر بر تمرکز مرتبط با محیط) و دو سؤال راجع به «جایگاه مکانی در کلاس» و «محدوده زمانی کلاس» بود. در این مطالعه، حیطه عوامل مرتبط با معلم با ۱۰ سوال، حیطه عوامل مرتبط به دانش‌آموز با ۸ سوال، حیطه عوامل مرتبط با محیط با ۳ سوال مورد ارزیابی قرار گرفت که به صورت لیکرت ۵ تایی (بی تأثیر، تأثیربسیار کم، تأثیر کم، تأثیر زیاد، تأثیر خیلی زیاد) (نمره صفر تا ۴) بود. بعد از جمع‌آوري داده‌ها، از نرم افزار SPSS۲۷ جهت آنالیز داده‌ها و بدست آوردن شاخص‌هاي آماری مانند میانگین، انحراف معیار و همچنین جهت تعیین پایایی پرسش‌نامه (با محاسبهٔ آلفای کرونباخ ۰/۷۷ به‌دست آمد) استفاده شد. نتایج حاصل از پرسش‌نامه «عوامل موثر بر تمرکز» در جدول و نمودار زیر بدین شرح است:

جدول ۱. توزیع دانش‌آموزان کلاس بر اساس نمره سوالات مربوط به عوامل مرتبط با تمرکز

بعد مربوط به	متغیر	انحراف معیار ± میانگین
معلم	مهارت معلم در ایجاد انگیزه (کاربردي مطرح کردن)	3/53 ± 0/1
	سابقه ذهنی مثبت دانش‌آموزان از معلم	3/50 ± 0/16
	برخورد مناسب معلم با دانش‌آموزان (اخلاق معلم)	3/43 ± 0/19
	توانمند بودن معلم در همراه ساختن دانش‌آموزان با خود	3/37 ± 0/12
	مدیریت زمان مناسب معلم در ارائه مطالب	3/1 ± 0/12
	سرعت مناسب تدریس معلم	2/93 ± 0/18
	علم و اطلاعات کافي دانش‌آموزان پیرامون بحث	2/50 ± 0/22
	حجم زیاد مطالب تدریسي در یك جلسه	2/33 ± 0/26
	یکنواخت بودن صدای معلم	2/30 ± 0/27
	استفاده از ابزار کمک آموزشی	1/8 ± 0/23
دانش‌آموز	علاقه مندي به موضوع درسي	3/63 ± 0/13
	اعتقاد به یادگیري مطالب در حین تدریس	3/40 ± 0/15

	حضور فعال در کلاس (یادداشت برداری، پرسش و ...)	2/77±0/33
	داشتن پایه علمی دانش‌آموزان پیرامون مباحث ارائه شده	2/6±0/24
	تمرکز داشتن سایر دانش‌آموزان	2/23±0/28
	خواب آلودگی در کلاس	2±0/19
	داشتن درگیري فکري فردي	1/97±0/26
	داشتن تغذیه مطلوب پیش از کلاس	1/70±0/27
محیط	وجود آلودگی صوتی در کلاس	2/63±0/22
	وجود نور و تهویه مناسب در کلاس	1/33±0/24
	تعداد زیاد دانش‌آموزان در کلاس	1/10±0/24

جدول ۲. توزیع فراوانی دانش‌آموزان کلاس بر حسب محدوده زمانی کلاس و جایگاه مکانی در کلاس و داشتن تمرکز

محدوده زمانی کلاس		**جایگاه مکانی در کلاس**	
متغیر	تعداد (درصد)	متغیر	**تعداد (درصد)**
زنگ اول	۲ (0/07)	ردیف‌های جلو	**۱٤ (0/46)**
زنگ دوم	۱۳ (0/43)	ردیف‌های عقب	**۱ (0/03)**
زنگ سوم	٤ (0/14)	ردیف‌های وسط	**6 (0/21)**
بی‌تاثیر	**۱۱ (0/37)**	**بی‌تاثیر**	**9 (0/31)**

در تکمیل پرسشنامه ۳۰ دانش‌آموز یکی از کلاس‌های هفتم (گروه آزمایش) وارد مطالعه شدند. نتایج نشان داد که میانگین و انحراف معیار نمره عوامل مرتبط با معلم 2/88±0/19، عوامل مرتبط با دانش‌آموز 2/49±0/23 و عوامل مرتبط با محیط 1/68±0/23 بود.

در حیطه مربوط به معلم «مهارت معلم در ایجاد انگیزه (کاربردي مطرح کردن)» 3/53±0/1، در حیطه مربوط به دانش‌آموز «علاقه مندي به موضوع درس» 3/63±0/13 و در حیطه مربوط به محیط «وجود آلودگی صوتی در کلاس» 2/63±0/23 بالاترین نمره تمرکز در کلاس درس را به خود اختصاص دادند (جدول ۱).

همچنین نتایج نشان داد ۴۶ درصد دانش‌آموزان نشستن در ردیف‌های جلو را سبب داشتن تمرکز کافی در کلاس درس عنوان می‌کنند (جدول ۲) و زنگ دوم بازه زمانی است که بیشتر دانش‌آموزان (۴۳ درصد) تمرکز کافی را دارند (جدول ۲).

بعد از مشخص شدن عوامل باید راهکارهای مناسب ارائه می‌شد. با توجه به اهداف کلی این پژوهش، راه حل‌های انتخابی در سه راستا متمرکز شده و اقدامات در جهت بهبود وضعیت کنونی به شرح زیر می‌باشد:

۱. راهکارهای کلی جهت داشتن تمرکز حواس.
۲. اقدامات در جهت بالا بردن میانگین نمرات و تقویت بنیه علمی.
۳. اقدامات جهت بالا بردن عزت نفس و خودباوری.

چون مشکل اصلی این کلاس عدم تمرکز حواس بود راه‌حل اول انتخاب شد. به نظر می‌رسید اگر می‌توانستم با برنامه‌ریزی اصولی و استفاده از راه‌حل‌های متنوع و متناسب با علایق و خواسته‌های دانش‌آموزان، عواملی که باعث حواس پرتی ایشان می‌شد را به حداقل برسانم امکان دستیابی به

اهداف دیگر محقق می‌شد. بنابراین فرضیهٔ پژوهش براساس هدف پژوهش حاضر به این‌صورت در نظر گرفته شد: یادگیري دانش‌آموزان در درس ریاضی با توجه به عوامل مؤثر بر تمرکز حواس در مقایسه با روش سنتی متفاوت است.

با توجه به نتایج به‌دست آمده از پرسش‌نامه، برای هر کدام از عوامل یاد شده و به‌ترتیب اهمیت، نکات و راهکارهای زیر را به مدت ۳ ماه در طول نیم‌سال دوم سال‌تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ برای گروه آزمایش در نظر گرفتم:

ابتدا به بعد مربوط به معلم پرداختم. در این بعد به‌ترتیب عوامل ۱. مهارت ایجاد انگیزه (کاربردی مطرح نمودن) ۲. سابقه ذهنی مثبت دانش‌آموزان از معلم ۳. برخورد مناسب معلم با دانش‌آموزان (اخلاق معلم) ۴. توانمند بودن معلم در همراه ساختن دانش‌آموزان با خود ۵. مدیریت زمان مناسب معلم در ارائه مطالب ۶. سرعت مناسب تدریس معلم ۷. علم و اطلاعات کافي معلم پیرامون بحث ۸. حجم زیاد مطالب تدریسي در یك جلسه ۹. یکنواخت بودن صدای معلم ۱۰. استفاده از ابزار کمک آموزشی، دارای بیشترین تا کمترین تأثیر در تمرکز درسی دانش‌آموزان شناخته شدند.

*مهارت ایجاد انگیزه (کاربردی مطرح نمودن)

اهمیت مهارت معلم در ایجاد انگیزه و کاربردي مطرح نمودن مطالب، در تحقیق پیش رو از دیدگاه دانش‌آموزان به عنوان مهمترین عامل در عوامل مربوط به معلم شناخته شده است. در جهت ایجاد انگیزه و کاربردی مطرح نمودن مطالب، چند راهکار در نظر گرفتم:

-در آغاز هر فصل از کتاب ریاضی، تصویری تمام صفحه قرار داده شده که با کاربرد مطالب آن فصل مرتبط است. در جهت توجه به کاربردهای ریاضی قبل از شروع تدریس زمانی را به توضیح و صحبت راجع به این تصاویر

اختصاص دادم و برای چند مورد از این کاربردها فیلمی تهیه کرده و قبل از شروع تدریس در کلاس به نمایش گذاشتم.

- برای دو درس کتاب، اقدام به ساخت دو برنامه آموزشی به‌کمک نرم افزار جئوجبرا و اسکرچ نمودم تا دانش‌آموزان به‌کمک بازی درس مربوطه را فرا گیرند.

-با توجه به این‌که دانش‌آموزان بیان می‌کنند زمانی که رایانه‌ها در دروس ریاضیات مورد استفاده قرار می‌گیرند، انگیزهٔ بیشتری برای یادگیری ریاضیات دارند، جهت ایجاد انگیزه یادگیری ریاضی در دانش‌آموزان برای دو فصل «از کتاب ریاضی اقدام به ساخت اپلیکیشن با قابلیت اجرا تحت وب و قابل نصب روی گوشی تلفن همراه نمودم و فایل نصبی را در اختیار ایشان قرار دادم.

-علاوه بر این اینفوگرافی‌هایی در رابطه با بیوگرافی ریاضی‌دانان بزرگ ایرانی در کلاس نصب نمودم.

* سابقه ذهنی مثبت دانش‌آموزان از معلم و برخورد مناسب معلم با دانش‌آموزان (اخلاق معلم)

خصوصیات آموزشی و اخلاقی معلم مانند فن بیان و رعایت مهارت‌هاي تدریس، سطح علمی و تجربه معلم و همچنین اخلاق و نیز حفظ حرمت و احترام دانش‌آموزان توسط معلم از مهمترین عوامل موثر در برقراري ارتباط ازدیدگاه دانش‌آموزان بوده و ویژگی‌های حرفه‌اي معلم داراي بیشترین اهمیت می‌باشند.

برای نیل به این هدف در تمام جلسات سعی در رعایت این موارد در ارتباط با دانش‌آموزانم و ایجاد تعامل مثبت با ایشان نمودم: ۱. شرکت دادن دانش‌آموزان در فرایند تدریس و محترم شمردن نظرات آن‌ها ۲. دادن

مسئولیت و فرصت برابر به همه دانش‌آموزان برای حل و توضیح تمرینات کتاب درسی و قرار دادن توضیح ایشان (به‌صورت فیلم یا ویس) در گروه درسی در شاد ۳. توجه و تشویق کلامی برای هر پیشرفت در کسب نمرات بهتر در گروه درسی شاد یا در کلاس ۴. محبت و همدلی با دانش‌آموزان.

* توانمند بودن معلم در همراه ساختن دانش‌آموزان با خود

نتایج این مطالعه نشان داد، داشتن تدریس فعال در کلاس و توانایی معلم در همراه ساختن دانش‌آموزان با خود عامل مهمی در جهت افزایش تمرکز در کلاس درس می‌باشد.

بدین منظور تا آخر سال تدریس خود را در مراحل زیر ارائه کردم. ۱. شروع با نام خدا و ایجاد صمیمیت ۱-۲ دقیقه ۲. مروری بر جلسه قبل و ارتباط با این جلسه و پرسیدن چند سؤال، ۲-۵ دقیقه ۳. بیان اهداف جلسه ٤. شروع تدریس با ارائه مطلب ٥. تکرار مطلب به صورت پرسش در کلاس با جوی فعال، ۳۵ دقیقه ٦. جمع‌بندی مطالب ارائه شده ۷. بازخورد صحیح و به موقع در کلاس به صورت تشویق دانش‌آموز ۸. ارزیابی پایانی با سؤالات مناسب.

برای ۴ درس از کتاب درسی اقدام به ساخت اینفوگرافی و استفاده در تدریس، جهت ایجاد محیط فعال برای یادگیری به منظور بالابردن کیفیت آموزش و پایدارکردن آموخته‌ها نمودم. برای یک فصل از کتاب درسی اقدام به ساخت چند فیلم آموزشی و استفاده در تدریس، به منظور درک بهتر و عینیت بخشی به مطالب نمودم. برای یک فصل از کتاب اقدام به ساخت دو برنامه آموزشی به‌کمک نرم‌افزار جئوجبرا و اسکرچ نمودم تا دانش‌آموزان به‌کمک بازی درس مربوطه را فرا گیرند.

*مدیریت زمان مناسب معلم در ارائه مطالب- سرعت مناسب تدریس معلم

زمان تدریس ریاضی در مدارس محدود است، محتوای ریز مواد درس ریاضی در همه پایه‌ها براساس جدول زمانی است، اما حل مسئله و تشویق دانش‌آموزان به فکرکردن و پیداکردن روش حل مسئله و انجام تمرینات لازم در این رابطه نیازمند زمان است.

بدین منظور با هماهنگی معاون آموزشی مدرسه و کسب اجازه از دبیران و هماهنگی با دانش‌آموزان، در قسمتی از ساعات برخی از دروس، کلاس جبرانی با هدف جبران عقب ماندگی درسی و رفع اشکال یا حل نمونه سؤال برای دانش‌آموزان برگزار نمودم و همچنین با علم به‌اینکه آستانه تمرکز دانش‌آموزان بی‌نهایت نیست و نمی‌توانند به مدت طولانی در یک فعالیت خاص متمرکز شوند و معمولا آستانه تمرکز دانش‌آموزان حدوداً ۱۳ ساله، از ۲۶ تا حداکثر ۶۵ دقیقه است، جهت حفظ توجه دانش‌آموزان بر فعالیت‌های آموزشی یک فعالیت بزرگ را به دو فعالیت کوچک تقسیم کردم و در هر نوبت زمانی، یکی از مراحل فعالیت را انجام دادم و بعد از اتمام هر مرحله چند دقیقه استراحت دادم.

در وهله دوم بپردازیم به بعد مربوط به دانش‌آموز: در این بعد به‌ترتیب عوامل ۱. علاقه مندي به موضوع درسي ۲. اعتقاد به يادگيري مطالب در حين تدريس ۳. حضور فعال در کلاس (یادداشت برداری، پرسش و ...) ۴. داشتن پایه علمی دانش‌آموزان پیرامون مباحث ارائه شده ۵. تمرکز داشتن سایر دانش‌آموزان. ۶. خواب آلودگی در کلاس ۷. داشتن درگيري فكري فردي ۸. داشتن تغذیه مطلوب پیش از کلاس، دارای بیشترین تا کمترین تأثیر در تمرکز درسی دانش‌آموزان شناخته شدند.
به منظور آگاهی بخشیدن به دانش‌آموزان و انتقال نتایج به‌دست آمده از پرسشنامه و ارائه شیوه‌ها و نکات مربوط در جهت افزایش تمرکز و رسیدن به اهداف مورد نظر اینفوگرافی‌هایی با عنوان «روش‌های افزایش تمرکز»

و «نکاتی در ارتباط با تمرکز حواس» و همچنین بروشوری با عنوان راه‌های افزایش تمرکز در کلاس تهیه نموده و در تابلوی کلاس نصب و در اختیار دانش‌آموزان قرار دادم.

در مرحله سوم بپردازیم به بعد مربوط به محیط: در این بعد به‌ترتیب عوامل ۱. وجود آلودگی صوتی در کلاس ۲. وجود نور و تهویه مناسب در کلاس ۳. تعداد زیاد دانش‌آموزان در کلاس، دارای بیشترین تا کمترین تأثیر در تمرکز درسی دانش‌آموزان شناخته شدند. در جهت ایجاد محیط آموزشی مناسب راهکارهای زیر را پیش بردم: ۱. عدم ورود به بحث‌هاي حاشیه‌اي زمان تدریس ۲. کنترل دانش‌آموزان شلوغ و ممانعت از صحبت‌هاي بي‌مورد آن‌ها در کلاس و عوض کردن محل نشستن تعدادی از آن‌ها با کمک معاون آموزشی مدرسه ۳. استفاده حداقلی از پروژکتور برای نمایش صفحات کتاب درسی (به‌دلیل داشتن نور مناسب در کلاس).

همان‌گونه که در این مطالعه مشاهده شد، عوامل حواس‌پرتي در جلوي کلاس حداقل است. این امر ناشي از ارتباط دانش‌آموزان با معلم مي‌باشد که موجب افزایش تمرکز مي‌شود و در ردیف‌هاي جلویي کلاس به سهولت بین معلم و دانش‌آموز انجام مي‌شود. همچنین نشاط و شادابي دانش‌آموزان در کلاس‌هاي صبح در شرایط استاندارد امري قطعي است و همان‌گونه که در این مطالعه نیز مشاهده مي‌شود، دانش‌آموزان به تمرکز بالاتر خود در این ساعات اشاره نموده‌اند.

یافته‌ها

در مطالعهٔ ثانویه و در جهت پاسخ به این سؤال که راهکارهای ارائه شده تا چه میزان در دستیابی به اهداف پیش‌بینی شده مؤثر بوده است، میانگین نمرات مستمر و پایانی نوبت اول و دوم دانش‌آموزان دو گروه

آزمایش و کنترل را باهم مقایسه نمودم. براي اين منظور از آزمون‌هاي کلموگروف-اسميرنوف و شاپيرو-ويلک در سطح معناداري $p < 0/05$ جهت مشخص کردن نرمال بودن توزيع متغير تحقيق استفاده شد.

جدول۳: نتايج آزمون‌های کلموگروف -اسميرنوف و شاپيرو-ويلک متغير ميانگين نمرات درس رياضی

نيم‌سال	گروه	کلموگروف-اسميرنوف		شاپيرو-ويلک		توزيع
		آماره	P-VALUE	آماره	P-VALUE	
اول	آزمايش	۰/۲۲۰	۰<0/00۱	0/859	۰<0/00۱	غير نرمال
	کنترل	۰/۱۷۸	0/۰۱۶	۰/۸۶۹	0/00۲	غير نرمال
دوم	آزمايش	0/255	۰<0/0۰۱	0/788	۰<0/00۱	غير نرمال
	کنترل	0/213	0/001	0/831	۰<0/00۱	غير نرمال

با توجه به جدول ۳، در هر دو آزمون کلموگروف-اسميرنوف و شاپيرو-ويلک مقادير P-value در نمرات نيم‌سال اول و دوم براي دو گروه آزمايش و کنترل کمتر از $0/05$ است که نشان می‌دهد ميانگين نمرات داراي توزيع غير نرمال می‌باشد. بنابراين، نمی‌توان از آزمون پارامتريک t مستقل براي بررسی ميزان تفاوت معناداري بين نمرات نيم‌سال اول و دوم دو گروه استفاده کرد و بايد از آزمون‌هاي ناپارامتريک استفاده نمود. در اين پژوهش از آزمون ناپارامتريک من- ويتنی به‌عنوان جايگزين آزمون t مستقل استفاده نمودم (جدول ٤).

جدول ۴: نتایج آزمون من- ویتنی متغیر میانگین نمرات درس ریاضی نیم‌سال اول

محدوده نمرات	میانگین نمرات گروه آزمایش	میانگین نمرات گروه کنترل	آماره	P-VALUE
0-20	۱۶/۷۱۶ ± ۰/۹۴۵	16/925 ± ۰/۵۲۵	-۰/۵۹	۰/953

با توجه به جدول٤، مقدار P-value به‌دست آمده بزرگتر از 0/05 است. بنابراین، مقادیر میانگین نمرات نیم‌سال اول درس ریاضی دو گروه کنترل و آزمایش از لحاظ آماري با یکدیگر تفاوت ندارند.

با توجه به فرضیهٔ این پژوهش که عبارت است از «یادگیري دانش‌آموزان در درس ریاضی با تقویت عوامل مؤثر بر تمرکز حواس در مقایسه با روش سنتی متفاوت است.» فرض صفر و یک به‌صورت زیر تعیین شده است.

H_0 = تفاوت معناداري بین یادگیري دانش‌آموزان در درس ریاضی با تقویت عوامل مؤثر بر تمرکز حواس در مقایسه با روش سنتی وجود ندارد.

H_1 = تفاوت معناداري بین یادگیري دانش‌آموزان در درس ریاضی با تقویت عوامل مؤثر بر تمرکز حواس در مقایسه با روش سنتی وجود دارد.

در جهت معین شدن مؤثر بودن راهکارهای اجرا شده در گروه آزمایش و آزمودن فرضیهٔ این پژوهش، نمرات نوبت دوم دو گروه کنترل و آزمایش با استفاده از آزمون من-ویتنی مقایسه شد (جدول ٥).

جدول ۵: آماره آزمون من- ویتنی متغیر میانگین نمرات درس ریاضی نوبت دوم

محدوده نمرات	میانگین نمرات گروه آزمایش	میانگین نمرات گروه کنترل	آماره	P-VALUE
0-20	۱۸/۰۲۹ ± ۰/۴۵۷	۱۶/۱۶۲ ± ۰/۴۶۷	-۲/۳۱۸	۰/۰۲

با توجه به جدول ۵، تغییر مثبت میانگین نمرات نیم‌سال دوم دانش‌آموزان در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل بیشتر است. مقدار-P valueبه‌دست آمده کوچکتر از ۰/۰۵ است، یعنی فرض صفر رد می‌شود و تفاوت معناداري بين يادگيري دانش‌آموزان در درس ریاضی با توجه و تقویت عوامل مؤثر بر تمرکز حواس در مقایسه با روش سنتی وجود دارد. به عبارت دیگر، این شیوه تدریس توانسته است سطح نمرات و یادگیری دانش‌آموزان گروه آزمایش را بالا ببرد.

بحث و نتیجه‌گیري

با توجه به اجرای راه‌حل‌های انتخاب شده و نتایج و اثرات جمع‌آوری شده و تجزیه و تحلیل آن‌ها و همچنین مشاهدات انجام شده نشان می‌دهد که به اهداف آموزشي که عبارت بودند از: افزایش ميزان يادگيري، تمرکز و توجه در کلاس، بالا بردن خودباوری دانش‌آموزان و کسب نمرات بالاتر می‌توان دست یافت و این شیوه آموزشي در بهبود يادگيري آن‌ها مؤثر بوده است. اصلاح برخی از روابط میان من و دانش‌آموزان این کلاس توانسته تاثیر خوبی در رفتارهای کلاسی و فردی دانش‌آموزان داشته باشد. پژوهش حاضر موجب آشنایی بیشتر من با روحیات دانش‌آموزان گردیده و تجربیات ارزشمندی را در اختیار من قرار داد و موجب آگاهی و تصمیم‌گیری‌های عاقلانه و منطقی شده است.

تغییر در روش‌هاي آموزشي از ضروريات آموزش ریاضی است. از آنجا که درس ریاضی درسي مشکل تلقی می‌شود با ایجاد جوي فعال، تمرکز، توجه و انگیزه حضور در کلاس بیشتر شده است. به نظر مي‌رسد که با

مشارکت فعال اعتماد به نفس دانش‌آموزان افزایش می‌یابد. مشارکت فعال دانش‌آموزان در فرایند یاددهی و یادگیري یکی از مباحث اساسی است که توجه بسیاري از محققان را به خود جلب کرده است، چون مشارکت فعال دانش‌آموز در فرایند تدریس موجب درگیري ذهنی آن‌ها و افزایش میزان یادگیري می شود.

منابع

حارث‌آبادی، مهدی، رئوفیان، حسنیه، اخلاقی، دانیال، جامچی، حمید، و صالحی، میترا. (۱۳۹۵). *عوامل موثر بر تمرکز در کلاس درس از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم‌پزشکی خراسان شمالی*. مجله دانشگاه علوم پزشکی خراسان شمالی، ۸(۲)، ۲۴۴-۲۳۷.
قاسمیان صفایی، حاجیه، و فرج زادگان، زیبا. (۱۳۹۰). *مشارکت فعال دانشجو در تدریس*. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱(۹ (پیاپی ۳۸) (ویژه نامه توسعه آموزش و ارتقای سلامت))، ۱۱۳۰-۱۱۲۹.
مهرعلیزاده سمیرا، قربانی راهب، ذوالفقاری شیدا، شاهین فر حمید، نیکخواه روناز، پورعزیزی محسن. *عوامل مؤثر بر تمرکز در کلاس از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی سمنان*. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. ۱۳۹۲; ۱۳ (۸) :۶۶۳-۶۷۱
نریمانی، محمد، عباسی، مسلم، بگیان کوله مرز، محمدجواد، و رضایی فرد، اکبر. (۱۳۹۴). *اثربخشی آموزش کنترل تکانه و توجه بر پردازش هیجانی، تکانشگری و حواس‌پرتی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال ریاضی*. پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری، ۵ (۲ (پیاپی ۹))، ۲۱-۱.
Ghorbani R, H.-A. S.-A. (2009). *Viewpoints of nursing and para-medical students about the features of a good university lecturer*. koomesh, 77- 84.

Ghoreishi A, A. A. (2008). *Sleep quality in Zanjan university medical students*. Tehran Univ Med J, 61-67.

Vakili M M, N. A. (2009). *Characteristics of a Good Teacher from the Point of View of Student and Teaching Staff in Zanjan University of Medical Sciences 2004*. J Med Edu Dev, 17-28.

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

Investigating Relationship Students' Learning in Mathematics with Affective Factors on Concentration

Mehri Rezazadeh[1]

1. Master's degree in Mathematical Statistics, University of Tabriz, Tabriz, Iran/ Department of Education, Ardabil, Iran
Email: mhr.rzzd@gmail.com

abstract

The main purpose of this study has been to improve the education process of students in the seventh-grade math class by strengthening concentration and reducing distractions of students in the classroom. This study was conducted using available sampling method on 60 students in one of the High schools in Ardabil city. The data collection methods in this study were a questionnaire to investigate the affective factors on concentration in terms of the students' perspective and data collected from the first and second round exams and the students' recorded scores. The research method in this study was a quasi-experimental pre-test-post-test study with two control and experimental groups. The results showed that the level of students' academic progress in mathematics in the second semester compared to the first semester was significant in terms of the difference between the average of the two control and experimental groups. The average scores of students in the Second Semester increased compared to the beginning of the Academic Year. Among the above students, by strengthening concentration, it has improved the education process in this grade and by reducing distractions, it has led to growth in Education quantities.

Keywords: *Teaching, Concentration, Distraction, Students, Learning.*

****

چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

بهبود نظم کلاس چهارم دوره ابتدایی با استفاده از ترفند های مدیریتی

نویسندگان: علیرضا ولی گشنیگانی*[۴۵]، محمد کریمزاده سورشجانی[۴۶]، حسن مقصودی سرتشنیزی[۴۷]

چکیده

در این اقدام پژوهی ، به بررسی راهکارها و ترفند هایی برای مدیریت بهتر کلاس چهارم پرداخته شده است . هدف اصلی این پژوهش ، استفاده از راهکارهایی در کلاس درس برای مدیریت بهتر کلاس است.جامعه پژوهش دانش آموزان مدرسه ی بهار آزادی۱شهرستان شهرکرد است که به روش نمونه گیری کلاس چهارم انتخاب شد. در این پژوهش با روش مشاهده و مصاحبه ابتدا مشخص شد که دانش آموزان بسیار بی نظم اند وخیلی از قوانین را نمی دانند سپس با اجرای فعالیت هایی وضعیت کلاس درس نسبت به قبل بهبود یافت. نتایج نشان داد استفاده از یکسری ترفند های مدیریتی در کلاس درس باعث شده نظم در کلاس بهبود یابد.

واژگان کلیدی: *نظم کلاسی ، کلاس چهارم ، ترفند های مدیریت کلاس.*

---

[۴۵]*. نویسنده مسئول، دانشجوی کارشناسی رشته آموزش ابتدایی، پردیس بحرالعلوم، شهرکرد، ایران.
آدرس ایمیل: alirezavali692@gmail.com
[۴۶]. دانشجوی کارشناسی رشته آموزش ابتدایی، پردیس بحرالعلوم، شهرکرد، ایران. آدرس ایمیل: mohammad.karimzadeh@cfu.ac.ir
[۴۷]. دانشجوی کارشناسی رشته آموزش ابتدایی، پردیس بحرالعلوم، شهرکرد، ایران. آدرس ایمیل: hsn11546820@gmail.com

مقدمه

نظم وانضباط تعاریف متعددی دارد. عده ای کنترل رفتار فراگیران و تسلط بر عوامل رفتاری آنان را انضباط می نامند. برخی دیگر معتقدند نظم و انضباط شامل هر نوع سازماندهی در محیط مدرسه و کلاس است به نحوی که سبب افزایش یادگیری شود. یا تعریفی دیگر انضباط عبارت است از اعمال قواعد و مقرراتی که یادگیری را تسهیل می کند و اخلال در کلاس را به حداقل کاهش می دهد. یا تعریفی دیگر انضباط به آن دسته از اعمال معلم اطلاق می شود که مانع سر زدن رفتارهایی از دانش آموز است که فعالیت کلاسی را مختل یا تهدید به اخلال می کنند (مرادی ، ۱۴۰۲). مدیریت صحیح کلاس درس ، که شامل راهبرد های نظم بخشی و هدایت رفتارهای دانش آموزان است ، می تواند نقش تعیین کننده ای در ایجاد محیطی پویا و انگیزشی برای یادگیری ایفا کند. مطالعات متعددی نشان داده اند که وقتی کلاس های درس با نظم و انضباط مطلوب مدیریت می شوند، دانش آموزان نه تنها از محیط یادگیری بهتری برخوردار می شوند، بلکه به دستاورد های تحصیلی بهتری نیز دست می یابند . به علاوه ، وجود انضباط موثر می تواند به کاهش مشکلات رفتاری و افزایش تمرکز و انگیزه ی دانش آموزان برای یادگیری منجر شود (هزاریان وهمکاران ،۱۴۰۲). همچنین اگر نظم کلاسی رعایت نشود دانش آموزان نمی توانند به طور موثر بر روی درس تمرکز کنند ،باعث افزایش مشکلات رفتاری و... می شود. از این رو ایجاد نظم در کلاس درس بسیار امر مهمی است.

این اقدام پژوهی با هدف بررسی راهکار ها وترفندهایی برای مدیریت بهتر کلاس چهارم انجام شده است. در این پژوهش تلاش شده است فعالیت

هایی که در کلاس درس برای مدیریت بهتر کلاس انجام شده وکلاس کمی بانظم تر شده را توضیح دهیم.

بیان مسئله

یکی از چالش هایی که معلمان و به ویژه معلمان دوره ابتدایی با آن روبه رو هستند چالش مدیریت کلاس می باشد و یکی از نگرانی های اصلی آنها در اتاق درس عمومی ، کودکی است که جلسات درس را آشفته می سازد(وست وود، ۱۴۰۳). پس معلمان باید نظم وانضباط را در کلاس حفظ کنند تا محیط یادگیری مساعد ایجاد کنند(برزگر وهمکاران ،۱۴۰۱). در این راستا معلمان نیازمند ترفندهایی مدیریتی می باشند همچنین پژوهش ها نشان داد که ایجاد نظم در کلاس درس باعث یادگیری بهتر دانش آموزان می شود. اما ایجاد نظم در دوره ی ابتدایی به دلیل برخی مسائل رشدی بسیار سخت است لذا به این مهم پرداخته شده است.

اهمیت و ضرورت پژوهش

آموزش یکی از مهم ترین ارکان رشد و توسعه هر جامعه است. برای اینکه دانش آموز بهتر یاد بگیرد نیازمند ایجاد نظم در کلاس درس هستیم . همان طور که پیش تر گفته شد نظم در کلاس باعث شده دانش آموزان بهتر تمرکز کنند و بهتر هم مباحث درسی را یاد بگیرند. همچنین وجود نظم وانضباط و سکوت و آرامش در کلاس درس باعث می شود که اولا سلامت روحی و روانی معلم و دانش آموزان حفظ شود و ثانیا تدریس معلم به نحو بسیار موثری انجام پذیرد (محمودی ،۱۴۰۲). لذا ضرورت مدیریت کلاس درس احساس می شد به همین خاطر به این پژوهش پرداخته شد.

****

توصیف وضعیت موجود

اینجانب علیرضا ولی گشنیگانی دانشجو معلم کارشناسی رشته آموزش ابتدایی در استان چهارمحال و بختیاری هستم که جهت گذراندن کارورزی ۲ وارد مدرسه بهار آزادی ۱ واقع در ناحیه ۱ شهرکرد شدم و مدیر مدرسه کلاس چهارم را به من داد این کلاس کلاسی شلوغ وپرازدحام بود من تصمیم گرفتم که این کلاس را بهتر مدیریت کنم ابتدای سال که وارد کلاس شدم دانش آموزان نظم کلاسی را بهم می زدند جلوی معلم بلند می شدند و به سمت تابلو می آمدند از میز های خودشان بالا می رفتندو... اکثر دانش آموزان همچنین بی نظمی می کردند و مربوط به درس خاصی هم نبود.

تصمیم گرفتم اقداماتی برای این کلاس انجام دهم تا شاید کلاس بهتر مدیریت شود از آنجایی که پژوهش ها نشان داده است که وجود نظم کلاسی باعث یادگیری بهتر دانش آموزان می شود به این فکر فرو رفتم که چه کاری می توان برای آنها کرد ؟ مشاهدات اولیه نشان داد این دانش آموزان با قوانین کلاس درس آشنا نیستند .

هدف پژوهش

نظم کلاسی در یادگیری دانش آموزان کلاس چهارم تاثیر دارد.

فرضیه های مرتبط با موضوع

حال به این سوال پاسخ می دهیم که علت اینکه دانش آموزان نظم را رعایت نمی کنند چیست ؟

تدریس خسته کننده معلم : آیا به دلیل تدریس معلم بی نظم اند یا خیر؟

با بررسی های انجام شده مشخص شد تدریس معلم خسته کننده نیست چون از طرفی از روش های فعال تدریس استفاده می کند و از طرفی دیگر هم خود دانش آموزان راضی اند

علاقه پایین دانش آموزان به دروس یا درس خاصی : آیا علاقه پایین سبب بی نظمی است ؟

بررسی ها به طور کلی نشان داد که دانش آموزان از سطح انگیزه خوبی برخوردارند.

قوانین کلاسی : به نظر می رسد دانش آموزان با قوانین کلاسی آشنا نیستند یا تعداد کمی از آن ها آگاهند لذا بی نظمی انجام می دهند . البته فرضیه های دیگر نیز مورد بررسی است اما به نظر می رسد این دانش آموزان در بحث قوانین بیشتر مشکل دارند وهمچنین معلم هم کمی در ترفند های مدیریت کلاس ضعیف است.صد البته که فعالیت هایی چون محول کردن مسئولیت های کوچک و... در کنترل کلاس تاثیر گذار است.

روش پژوهش

یکی از روش های مورد استفاده در پژوهش به ویژه در پژوهش های کیفی اقدام پژوهی است.اقدام پژوهی یک روش مطالعه و پژوهش نظام مند عملی است که می تواند در حل مشکلات موجود در مدرسه وکلاس درس به معلمان کمک کند.این پژوهش از نظر هدف کاربردی، و روش آن، کیفی و از نوع اقدام پژوهی است. جامعه پژوهش دانش آموزان دوره ابتدایی مدرسه بهار آزادی ۱شهرستان شهرکرد می باشد،کلاس چهارم به روش نمونه گیری انتخاب شد.این کلاس، کلاس بی نظم این مدرسه است که استاد کارورزی برای من مشخص کرده است.هدف پژوهش حاضر،کاهش میزان بی نظمی دانش آموزان کلاس چهارم می باشد.این پژوهش به روش اقدام پژوهی انجام شده و برای جمه آوری داده ها از مشاهده و مصاحبه استفاده شده است .

پیشینه اقدام پژوهی

پژوهش اقدام پژوهی نوروزی وهمکاران نشان داد مدیریت در کلاس درس یکی از مباحثی است که در ارتقای کیفی نظام آموزش و پرورش تاثیر بسزایی دارد. کلاس درس به عنوان یک سیستم اجتماعی، محلی برای تعلیم وتربیت است. یافته های اقدام پژوهی نشان می دهد تعامل دوستانه معلمان به منظور تفهیم مطالب آموزشی ، احترام گذاشتن به دانش آموزان ، پیشنهاد مسئولیت های ساده به تمامی دانش آموزان موجب آرامش و ایجاد نظم پذیری آنان در کلاس درس می شود (نوروزی وهمکاران ،۱۴۰۳). پژوهش قدیمی و همکاران نشان داد که رابطه معنا داری بین نظم وانضباط در کلاس و یادگیری دانش آموزان می باشد(قدیمی و همکاران ، ۱۳۹۴).

گردآوری شواهد یک

برای گردآوری اطلاعات روش های متعددی وجود داشت. در این پژوهش ، از دو روش مشاهده ومصاحبه استفاده کردم از طریق مشاهده رفتار دانش آموزان را زیر نظر گرفته و اطلاعات لازم را جمع آوری نمودم و با مصاحبه از معلم و معاون مدرسه وضعیت را مطلع شدم.

مشاهده

این مدرسه کلا مدرسه بسیار شلوغی است اصلا به قول معاون مدرسه قابل مقایسه با مدارس دیگر سطح استان نیست اولین بار که وارد مدرسه شدم خودم هم تعجب کردم از تعداد دانش آموزان داخل حیاط مدرسه متاسفانه استاندارد نیست و یکی از دلایل بی نظمی می توان همین باشد. اما تا حدی می توان مدیریت کرد اصلا دانش آموزان این مدرسه خیلی هم انرژی دارند به نظرم این مازاد انرژی برمی گردد به زندگی آپارتمان نشینی

کلاس چهارم که از بقیه کلاس ها بی نظم تر به چشم می خورد .خیلی برایم ناخشنود بود واین بی نظمی خیلی اذیتم می کرد بنابراین به فکر افتادم.

مصاحبه با تعدادی از دانش آموزان کلاس

از تعدادی دانش آموز به صورت تصادفی پرسیدم چرا اینقدر بی نظمی ؟ راضی هستید از رفتارهایتان . نتایج مصاحبه نشان داد دانش آموزان نسبت به قوانین کلاس ناآگاهند.

مصاحبه با معاون مدرسه

معاون مدرسه هم می گوید این دانش آموزان از خانواده های مختلفی وارد مدرسه می شوند فضای تربیتی متفاوت درخانه و... علت بی انضباطی است.

تجزیه وتحلیل اطلاعات

با توجه به اطلاعات به دست آمده متوجه می شویم حدی از این بی نظمی در دانش آموزان طبیعی است اما قوانین کلاس را نمی دانند باید با قوانین آشنا شوند وبا استفاده از ترفند های مدیریتی کلاس را کنترل کرد.

انتخاب راه حل موقت

۱.آشنایی با قوانین کلاس : قوانین چون بدون اجازه معلم صحبت نکردن، در کلاس درس یکدفعه از جای خود برنخواستن، و... را به صورت عینی به دانش آموزان نشان می دهیم که رفتار درست این گونه است . همچنین آشنایی دانش آموزان با وظایف خود ، مدیر ، معاون و... هم می تواند مفید باشد .

نتایج مورد انتظار : اینکه کمی دانش آموزان با قوانین کلاسی آشنا شده و آنها را تا حد ممکن رعایت کنند.

۲. اجرای نمایش قوانین در کلاس : با توجه به اینکه دانش آموزان باید ببینند که رعایت قوانین سودمند است اجرای نمایش در کلاس درس یکی از راه های نشان دادن این است .

نتایج مورد انتظار : درونی کردن نظم در دانش آموزان اینکه واقعا بفهمند که ایجاد نظم در کلاس مهم است.

۳. ایجاد گروه کنترل : ایجاد گروهی از خود دانش آموزان برای کنترل رفتاربی نظمی سایر دانش آموزان ، به گونه ای در بین همکلاسی ها باشد وسپس به مدیر یادگیری کلاس اعلام وضعیت کند.

نتایج مورد انتظار: اینکه معلم متوجه شود فعالیت های قبل چه تاثیری بر دانش آموزان داشته و اکنون باید چه کرد؟

۴. ارائه سیستم تنبیه و پاداش : از دانش آموزانی که قوانین را رعایت می کنند در سر صف صبحگاه تقدیر کرد تا هم متوجه خوب بودن کار خود شود وهم اینکه دیگران ببینند و شاید الگوی دیگران شود. و برعکس دانش آموزانی که مراعات نمی کنند را تنبیه کرد حال حذف زمان خوشایند او برای یک فعالیتی که علاقه دارد و...

نتایج مورد انتظار : دانش آموزان انگیزه داشته باشند وهمکاری کنند وایجاد حس ارزشمندی بین آنها

اجرای طرح جدید و نظارت بر آن

****

۱.کلاس های آشنایی با قوانین کلاسی واجرای نمایش : در اینجا چندین قانون ۲الی ۳ قانون که پایه ای واساسی اند انتخاب شود و اصل کار قرار گیرد.

نکات کلیدی

۱.در دفعه های نخست سخت گیری در اجرای قانون به صورت صد درصدی اشتباه است .
۲.به یاد داشته باشیم چون دانش آموزان اولین بار است با این چالش روبه رو می شوند با آنها همدلی کنیم ونگاه بالا به پایین نداشته باشیم که سبب مشکلاتی چون لج بازی و...شود.
۳.تشکیل گروه کنترل : این گروه همیار معلم اند در ایجاد نظم کلاسی به دانش آموزان قوانین را گوشزد می کنند و... و در صورت مشاهده بی نظمی به معلم گزارش می دهند .
۴.این گروه متغیر باشد وهرچند مدت یکبار اعضا آن تغییر کند
۵.وظایف گروه به درستی برای اعضا توضیح داده شود.
۶. معرفی این گروه به سایر دانش آموزان در اولویت باشد.
۷.پیشنهاد مشوق های انگیزشی : تعیین برنامه هایی چون دانش آموزبانظم و.. وتشویق از آنها
۸.شناسایی تلاش ها : شناسایی وتقدیر از تلاش های دانش آموزان به ویژه دانش آموزانی که برای نظم وانضباط تلاش می کنند.
۹.تقویت حس رقابت بدون مقایسه : ایجاد فضایی تا دانش آموزان تشویق شوند ودوستان خود را هم برای این کار تشویق کنند .
به یاد داشته باشیم دوره ابتدایی یکی از حساس ترین دوره ها از نظر رشدی است کمی بی نظمی هم طبیعی است اما دانش آموزان باید کم کم با این مهم آشنا شوند و هدف از حس رقابت این است که دانش آموز با خود نه با دیگران رقابت کند.

۱۰.برگزاری نظر سنجی و جمع آوری بازخورد : اینکه تا چه حد راضی هستند ؟ دوست دارند ادامه پیدا کند؟و...
۱۱.توجه به نظرات وانتقادات دانش آموزان واعمال تغییرات بر اساس آن

گرد آوری اطلاعات ۲(یافته ها)

بعد از آنکه راه حل ها را اجرا کردم شواهد به وضوح نشان داد که مدیریت کلاس درس در یادگیری دانش آموزان تاثیر دارد.
در این بخش ، به شرح روش های گرد آوری اطلاعات و نوع داده هایی که باید جمع آوری شود ، پرداخته می شود .

مشاهده

پس از اجرای راه حل های جدید در راستای مدیریت کلاس با استفاده از آشنایی با قوانین مشاهدات زیر به دست آمد:
۱.افزایش مشارکت دانش آموزان : دانش آموزان وقتی به صورت عینی می بینند که چقدر نظم ارزشمند است مشارکتشان در رعایت نظم بیشتر شده است .
۲.تغییر نگرش دانش آموزان : الان دانش آموزان خود به این موضوع پی برده اند که نظم کارآمد است اما قبلا یا نمی دانستند یا فکر می کردند بی نظمی خوب است .
۳. بهبود یادگیری دانش آموزان: همان طور که موضوع اقدام پژوهی هم تاثیر مدیریت کلاس بر یادگیری است من در کلاس ، یادگیری دانش آموزان را بعد از مدیریت بهتر کلاس مشاهده کردم.

مصاحبه

با خود دانش آموزان: دانش آموزان گفتند که وضعیتشون بهتر شده وخیلی خوشحال هستند.

بامعلم: معلم حالش بهتر شده و می گوید که بچه ها تغییر کردند.

نتیجه گیری

تحقیقات ومشاهدات انجام شده نشان داد مدیریت کلاس در یادگیری بهتر دانش آموزان کمک می کند وتاثیر مثبتی بر روی دانش آموزان داشته است.

مهم ترین یافته ها:

۱. افزایش انگیزه :

با رعایت ترفند های مدیریتی و اجرای قوانین کلاسی دانش آموزان وقتی مشاهده می کنند کلاس آرامش دارد انگیزه بهتری برای یادگیری دروس دارند.

۲. افزایش میزان یادگیری وبهبود تمرکز: همان طور که پژوهش های متعددی در این زمینه اجرا شده رعایت نظم سبب افزایش یاد گیری و بهبود تمرکز می شود . ومن در دانش آموزان تا حدی این مورد را مشاهده کردم.

پیشنهادات

پیشنهادها به شرط زیر است

۱.بهتر است ابتدای سال معلمان قوانین کلاسی را بازگو کنند و در پی اجرای آنها در کلاس درس توسط دانش آموزان باشند.

۲. در اجرای قوانین خیلی سخت گیرانه عمل نکنند چون ممکن است دانش آموزان مقاومت کنند

۳. تصویر خوبی از قوانین به دانش آموزان ارائه دهند تا راحت تر درک کرده و بپذیرند

۴. معلم وبه خصوص درمعلم ابتدایی بیشتر باید با دانش آموزان همدلی کند لذا در رعایت قوانین معلم نباید زیاده روی کند .
۵. برگزاری کارگاه های پیرامون شیوه های فرزند پروری برای اولیا می تواند کمک کننده باشد .
۶. جشنواره با عنوان دانش آموز نمونه که یک بخش آن دانش آموز بانظم باشد هم کارآمد است.
۷. ارزیابی عوامل مدرسه در این خصوص هم می تواند کارآمد باشد.

منابع

۱.مرادی،لیلا،۱۴۰۲،اهمیت نظم در مدرسه و کلاس درس،پنجمین همایش ملی پژوهش های حرفه ای در روان شناسی و مشاوره با رویکرد از نگاه معلم.
۲.هزاریان،رویا وهزاریان،صدیقه وهزاریان،مجتبی،۱۴۰۲،بررسی رابطه ی نظم وانضباط و مدیریت کلاس درس با وضعیت تحصیلی دانش آموزان، سومین همایش بین المللی علوم تربیتی،مشاوره ،روان شناسی و علوم اجتماعی،همدان.
۳. وست،پیتر،۱۳۹۸،روش های خردمندانه آموزش و پرورش: برای کودکان با نیاز های ویژه،ترجمه ابوالفضل سعیدی،انتشارات مدرسه.
۴.برزگر و همکاران،۱۴۰۱،اهمیت توجه به نظم و انضباط دانش آموزان در مدارس،کنفرانس ملی مطالعات کاربردی در فرایند های تعلیم وتربیت.
۵.محمودی،سید حسین،۱۴۰۲،بررسی روند بی نظمی و بی انضباطی دانش آموزان نسبت به مدرسه و آگاهی دادن به آنها برای رفع آن، اولین همایش بین المللی جامعه شناسی،علوم اجتماعی وآموزش و پرورش با رویکرد نگاهی به آینده،بوشهر.

۶. نوروزی،حمیدرضا و نوروزی، احمد، ۱۴۰۳،اقدام پژوهی:چگونه توانسته ام مدیریت کلاسی ام را بهبود بخشم؟،اولین کنفرانس بین المللی روان شناسی ،علوم تربیتی،مدیریت و علوم اجتماعی،تبریز.
۷. قدیمی،فرهاد،مرادی،سیف الله،۱۳۹۴،بررسی رابطه بین مدیریت کلاس درس و یادگیری دانش آموزان،اولین همایش علمی پژوهشی روان شناسی،علوم تربیتی و آسیب شناسی جامعه.

How Could I Improve Classroom Discipline in the Fourth Grade Using a Set of Management Techniques?

Alireza vali geshnigani[48], Mohammad karimzadeh sureshjani[49], Hassan maghsoudi sarteshnizi. [50]

Abstract

This action research examines strategies and techniques for better classroom management in the fourth grade. The primary objective of this study is to implement practical approaches in the classroom to enhance management. Through observation and interviews, it was initially determined that the students were highly disorganized and largely unaware of classroom rules. Subsequently, by implementing targeted activities, the classroom situation improved compared to before. The results demonstrated that applying certain classroom management techniques leads to improved discipline in the class.

Keywords: *Classroom discipline, fourth grade, classroom management techniques.*

[48]. Alireza Vali-Goshenigani (Corresponding Author), Undergraduate Student in Elementary Education, Bahralolom Campus, Shahrekord, Iran. Email: alirezavali692@gmail.com
[49]. Undergraduate Student in Elementary Education, Bahralolom Campus, Shahrekord, Iran. Email: mohammad.karimzadeh@cfu.ac.ir
[50]. Undergraduate Student in Elementary Education, Bahralolom Campus, Shahrekord, Iran. Email: hsn11546820@gmail.com

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

بررسی کهن الگوی آزمون در شاهنشاه نامه صبای کاشانی وتمر نامه هاتفی جامی وحمله حیدری باذل مشهدی در مقایسه با شاهنامه فردوسی

مریم ندرخانی[51] زهره سرمد[52] فرشته ناصری[53]

چکیده

ادبیات حماسی فارسی، از شاهنامه فردوسی تا منظومه‌های متأخر، بستری گسترده برای بازنمایی کهن‌الگوهای انسانی و روایت سفر قهرمان است. در این میان، کهن‌الگوی «آزمون» جایگاهی محوری دارد؛ زیرا مسیر رشد، دگرگونی و خودآگاهی قهرمان را در ساختار حماسه نمایان می‌سازد. مسئله اصلی این پژوهش آن است که مفهوم آزمون در گذر از سنت اسطوره‌ای فردوسی تا بازآفرینی تاریخی و دینی در آثار پس از او، چه دگرگونی‌هایی یافته و این دگرگونی‌ها چه تصویری از تحول ناخودآگاه جمعی ایرانی ارائه می‌دهد. هدف پژوهش، بررسی تطبیقی کهن‌الگوی آزمون در چهار منظومهٔ شاهنامه فردوسی، شهنشاه‌نامه صبای کاشانی، تمرنامهٔ هاتفی جامی و حمله حیدری باذل مشهدی بر اساس نظریهٔ کهن‌الگوهای کارل گوستاو یونگ است تا مسیر تحول این الگو از اسطوره به تاریخ و از حماسه به ایمان روشن گردد. روش تحقیق، توصیفی-تحلیلی و مبتنی بر تحلیل تطبیقی متون است و داده‌ها با رویکرد روان‌کاوی یونگی و الگوی سفر قهرمان تبیین شده‌اند.

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که در شاهنامه فردوسی، آزمون جلوه‌ای اسطوره‌ای و روانی دارد و بیانگر سیر فردیت‌یابی

[51] - دانشجوی دکتری گروه زبان و ادبیات فارسی ، واحد یادگار امام خمینی (ره)، شهرری، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران
2219956563@iau.ir

[52] - استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی، واحد یادگار امام خمینی (ره)، شهر ری، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران(نویسنده مسئول)
Zohreh_sarmad1@iau.ac.ir

[53] - استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی، واحد یادگار امام خمینی (ره)، شهر ری، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران
Naseri1033@iau.ac.ir

قهرمان است؛ در شهنشاه‌نامه صبا، آزمون از اسطوره فاصله گرفته و جنبه سیاسی و سلطنتی یافته است؛ در تمرنامهٔ هاتفی، میان دو قطب اخلاق و عرفان نوسان دارد؛ و در حمله حیدری باذل، به آزمون دینی و جهاد ایمانی تبدیل می‌شود. نتیجه آنکه کهن‌الگوی آزمون در سیر تاریخی ادب فارسی، پیوندی پایدار با مفهوم تعالی و رستگاری دارد و مسیر قهرمان، بازتابی از تحول روان جمعی ایرانی از نبرد بیرونی به سلوک درونی است.

کلیدواژه‌ها: کهن‌الگو، آزمون، شاهنامه، تمرنامه، حمله حیدری، یونگ.

۱-مقدمه

ادبیات حماسی فارسی، گنجینه‌ای از روایت‌های اسطوره‌ای است که در ژرفترین لایه‌های خود، بازتابی از ناخودآگاه جمعی و کهن‌الگوهای انسانی دارد. در این میان، مفهوم *آزمون* از بنیادی‌ترین عناصر سفر قهرمانانه است؛ عنصری که در قالب نبرد، رنج، و گذر از دشواری‌ها، مسیر تعالی و دگرگونی درونی انسان را بازنمایی می‌کند. شاهنامه فردوسی، به‌عنوان متنی بنیان‌گذار در ادب حماسی ایران، ساختار اصلی این سفر و مراحل آزمون را در قالب قهرمانانی چون رستم و سیاوش تثبیت کرده است. در سده‌های پسین، شاعران و مورخان، از جمله صبای کاشانی، هاتفی جامی و باذل مشهدی، با تأثیر از این متن بنیادین، کوشیده‌اند بازتابی نو از همان الگوهای کهن در منظومه‌های خود بیافرینند؛ اما تفاوت در زمینه‌های تاریخی، مذهبی و ایدئولوژیک، سبب دگرگونی در شیوه بازنمایی و کارکرد این الگوها شده است.

۱-۱.بیان مسئله

کهن‌الگوی آزمون در روایت‌های حماسی، نه صرفاً آزمونی بیرونی و رزمی، بلکه مرحله‌ای برای رشد درونی و کشف خویشتن است. از دیدگاه یونگ و مفسران او، هر قهرمان برای رسیدن

به تمامیت روان، ناگزیر از عبور از آزمون‌هایی است که مرز میان خامی و پختگی را رقم می‌زنند. پرسش اصلی این پژوهش آن است که:
الگوی آزمون در شاهنامه فردوسی چگونه تکوین یافته و این کهن‌الگو در سه منظومه پس از آن یعنی شهنشاه‌نامه صبای کاشانی، تمرنامه هاتفی جامی و حمله حیدری باذل مشهدی چگونه بازآفرینی و دگرگون شده است؟ به بیان دیگر، این پژوهش می‌کوشد دریابد که چگونه مؤلفه‌های روان‌شناختی، مذهبی و تاریخی هر دوره در بازنمایی آزمون‌های قهرمان اثر نهاده و چه نسبتی میان آزمون در شاهنامه به‌عنوان متن اسطوره‌ای و سه منظومه دیگر به‌عنوان پیرامتن‌های تاریخی برقرار است..

۱-۲. اهمیت و ضرورت پژوهش

بررسی کهن‌الگوهای یونگی در متون حماسی فارسی، افق تازه‌ای در مطالعات ادبی و روان‌شناسی فرهنگی می‌گشاید. پژوهش حاضر از آن‌رو اهمیت دارد که با تمرکز بر مفهوم آزمون، پیوند میان ناخودآگاه جمعی ایرانی و بازتاب تاریخی آن را در سه دوره متفاوت نشان می‌دهد. شاهنامه فردوسی، تجلی آرمان قهرمانی در قالب اسطوره است، در حالی که آثار صبا، هاتفی و باذل، این الگو را در بستر تاریخ، دین و سیاست بازتفسیر کرده‌اند. شناخت تطبیقی این تحولات نه تنها در فهم تداوم و دگرگونی سنت حماسی فارسی مؤثر است، بلکه چگونگی تحول مفهوم قهرمان، مسئولیت و کمال انسان را در دوره‌های مختلف آشکار می‌سازد.

۱-۳. پیشینهٔ پژوهش

رسالت‌پناهی و راستگوفَر (۱۳۹۵) در مقاله‌ای با عنوان «معرفی منظومه *تمرنامه*، حماسه‌ای تاریخی به تقلید از *شاهنامه* فردوسی و *اسکندرنامه* نظامی» به معرفی این اثر و مضامین محوری آن پرداخته‌اند.
بسّاک و قاسم‌زاده شاندیز (۱۳۹۳) در مقاله «تصحیح انتقادی *تمرنامهٔ* هاتفی؛ متنی حماسی متأثّر از *شاهنامهٔ* فردوسی» ضمن

معرفی اثر و نسخه‌های گوناگون آن، جایگاه هنری و ارزش ادبی منظومه را بررسی کرده‌اند.
آقاجانی (۱۳۹۱) در پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد خود با عنوان «بررسی و تحلیل پنج نماد کهن‌الگویی در *شاهنامهٔ* فردوسی بر اساس مکتب روان‌کاوی یونگ»، پنج کهن‌الگوی اژدها، پیر فرزانه، سفر قهرمان، رویین‌تنی و قهرمان شکست‌ناپذیر را تحلیل کرده است. در این پژوهش، زال، سیمرغ و اخترشناسان به‌منزلهٔ نمودهای «پیر خرد» معرفی شده‌اند و در پایان نتیجه گرفته شده که پیرنگ داستان‌های هفت‌خوان رستم و اسفندیار بر اساس نظریهٔ کمپبل تبیین‌پذیر است. الهی‌نژاد (۱۳۹۰) نیز در پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد خود با عنوان «بررسی و تحلیل تقلیدهای *شاهنامهٔ* فردوسی تا آغاز عصر تیموری»، به معرفی حماسه‌ها و *شاهنامه*‌های منظوم پس از *شاهنامه* فردوسی پرداخته و روند تأثیرپذیری شاعران پس از او را بررسی کرده است.
با وجود این پژوهش‌ها، تاکنون بررسی تطبیقی مفهوم قهرمان و الگوی سفر او در منظومه‌های *شاهنشاه‌نامه* صبای کاشانی، *تمرنامه* هاتفی جامی و *حملهٔ حیدری* باذل مشهدی بر اساس نظریهٔ کهن‌الگوهای کارل گوستاو یونگ انجام نشده است. با وجود پژوهش‌های یادشده، تاکنون بررسی تطبیقی مفهوم قهرمان و الگوی سفر او در منظومه‌های شاهنشاه‌نامهٔ صبای کاشانی، تمرنامهٔ هاتفی جامی و حملهٔ حیدری باذل مشهدی بر پایهٔ نظریهٔ کهن‌الگوهای کارل گوستاو یونگ انجام نگرفته است.

۱-۴. روش تحقیق

پژوهش حاضر بر پایه‌ی رویکرد تحلیل تطبیقی-تحلیلی انجام می‌شود و از چارچوب نظری روان‌شناسی تحلیلی کارل گوستاو یونگ و برداشت‌های پیرسون درباره‌ی سفر درونی و مراحل رشد روانی بهره می‌گیرد. روش گردآوری داده‌ها، کتابخانه‌ای و توصیفی-تحلیلی است؛ بدین معنا که با استخراج نمونه‌های روایی از شاهنامه فردوسی و سه منظومه‌ی مورد مطالعه، کهن‌الگوی آزمون شناسایی و تحلیل می‌شود. سپس با تکیه بر روش تطبیقی، شباهت‌ها و تفاوت‌های ساختاری، کارکردی و روانی

این الگوها بررسی می‌گردد تا مسیر تحول و بازتولید مفهوم آزمون در گذر از اسطوره به تاریخ روشن شود.

۲-مبانی نظری پژوهش

نظریهٔ کهن‌الگوها، که از بنیادهای اصلی روان‌شناسی تحلیلی کارل گوستاو یونگ به شمار می‌رود، بر این باور استوار است که در ژرفای روان انسان، ساختارهایی ذاتی و ازلی وجود دارد که تجربه‌های بشری را در قالب الگوهای تکرارشونده سامان می‌دهد. این الگوها، که یونگ آن‌ها را «کهن‌الگو» یا **آرکی‌تایپ** می‌نامد، از طریق اسطوره‌ها، رؤیاها، و آثار ادبی متجلی می‌شوند و نمودهایی از «ناخودآگاه جمعی» را بازمی‌تابانند. هر شخصیت، حادثه یا کنش در روایت‌های اسطوره‌ای و حماسی، تجلی یکی از این کهن‌الگوهای جهانی است که ریشه در ناخودآگاه مشترک انسان‌ها دارد.

در میان این کهن‌الگوها، «سفر قهرمان» جایگاه ویژه‌ای دارد؛ زیرا تمام روایت‌های حماسی، دینی و عرفانی را می‌توان بازتابی از این سفر دانست. از منظر یونگ، قهرمان مظهر «خود» یا مرکز روان است و سفر او در واقع استعاره‌ای از حرکت انسان به‌سوی تحقق فردیت و تمامیت روانی است. قهرمان با گذر از مراحل مختلف ــ جدایی، آزمون و بازگشت ــ به درک تازه‌ای از خویشتن و هستی دست می‌یابد. بدین‌سان، آزمون نه رخدادی صرفاً بیرونی، بلکه تجربه‌ای درونی است که قهرمان را از خامی به پختگی و از خودآگاهی سطحی به آگاهی عمیق‌تر سوق می‌دهد.

جوزف کمپبل در کتاب *قهرمان هزارچهره* (۱۳۹۲) این الگوی جهانی را در قالب سه مرحله‌ی اصلی تبیین کرده است: عزیمت، تشرف و بازگشت. در مرحله‌ی تشرف، که با آزمون‌های سخت همراه است، قهرمان با نیروهای تاریک، با ترس‌ها و ضعف‌های درونی خود روبه‌رو می‌شود. پیروزی در این مرحله، نماد غلبه بر سایه‌های روانی و دستیابی به تعادل درونی است. این تحلیل

با دیدگاه یونگ هماهنگ است، زیرا هر آزمون در مسیر سفر قهرمان، مرحله‌ای از فرآیند «فردیت‌یابی» به شمار می‌رود.

پیرسون و کی‌مار (۱۳۹۰) در گسترش نظریهٔ کمپبل، سفر قهرمان را فرایندی مارپیچی دانسته‌اند که طی آن فرد از معصومیت به آگاهی می‌رسد و در هر مرحله با کهن‌الگوی خاصی روبه‌رو می‌شود. از نظر آنان، مرحله‌ی آزمون نقطه‌ی عطف این سفر است؛ جایی که قهرمان باید با استقلال، شهامت و شور درونی خود، از مرزهای محدودکننده‌ی خویش عبور کند. در این مرحله، کهن‌الگوی «جستجوگر» جایگزین «معصوم» می‌شود و حرکت از امنیت به تجربه، از وابستگی به خودشناسی آغاز می‌گردد.

در ادبیات حماسی فارسی، این نظریه‌ها مصداقی عینی می‌یابند. آزمون‌های رستم، سیاوش و اسفندیار در شاهنامه، نه‌تنها عرصهٔ نمایش توان رزمی و پهلوانی، بلکه میدان آشکار شدن نیروهای روانی و سیر درونی انسان هستند. هر خوان رستم، گذر از مرحله‌ای از ناآگاهی به آگاهی است و پیروزی او نماد رهایی از نیروهای تاریک و غریزی درون است. همین الگو در منظومه‌های پسین چون *شاهنشاه‌نامه*، *تمرنامه* و *حمله حیدری*، با رنگ و بویی تاریخی و مذهبی بازآفرینی شده است؛ بدین معنا که آزمون‌ها در این آثار بیش از آنکه صرفاً پهلوانی باشند، جنبه‌ای اخلاقی، دینی و هویتی پیدا می‌کنند.

بنابراین، مبانی نظری پژوهش بر سه محور اصلی استوار است:

۱.نظریهٔ ناخودآگاه جمعی و کهن‌الگوهای یونگ، به‌ویژه کهن‌الگوی قهرمان و فرآیند فردیت‌یابی.

۲ .الگوی سفر قهرمان کمپبل، به‌عنوان ساختار روایی سه‌مرحله‌ای عزیمت، آزمون و بازگشت.

۳ .برداشت پیرسون از سفر درونی و تحول کهن‌الگوها در مسیر رشد روانی.

این چارچوب نظری، امکان تحلیل هم‌زمان لایه‌های روان‌شناختی، ساختاری و معنایی آزمون را در متون حماسی فراهم می‌سازد و مسیر تطبیقی میان شاهنامه و حماسه‌های پس از آن را روشن می‌کند؛ زیرا نشان می‌دهد چگونه مفهوم آزمون،

از صورتی اسطوره‌ای در شاهنامه به صورتی تاریخی و دینی در آثار پسین تبدیل می‌شود، بی‌آنکه جوهره‌ی کهن‌الگویی خود را از دست بدهد.

۲-۱. آزمون

یکی از مهم‌ترین مراحل سفر اسطوره‌ای، عبور از آزمون‌هاست. این آزمون‌ها، فرصت‌هایی هستند که قهرمان برای اثبات شجاعت، توانایی، و نجابت خود در برابر چالش‌ها و مشکلات، در اختیار دارد. آزمون‌ها مثل پلی هستند که قهرمان باید از آن عبور کند تا به سطح جدیدی از کمال و بلوغ برسد. این آزمون‌ها نه تنها موانع بیرونی، بلکه چالش‌های درونی و روانشناسانه‌ای هستند که قهرمان باید غلبه کند، و هر بار که از آن‌ها سربلند بیرون می‌آید، او در مسیر فردی آرمانی‌تر و کامل‌تر قرار می‌گیرد.

۲-۲. آزمون‌ها و بازگشت به جامعه

پس از گذراندن این چالش‌ها، قهرمان نه تنها خودش نجات یافته است، بلکه با کمال و توانایی‌های تازه، به جامعه‌ی خود بازمی‌گردد. در واقع، او هم نجات‌دهنده و هم نجات یافته است. او پس از اینکه از این آزمون‌ها عبور می‌کند، نمادی از یک فرد آرمانی است که توانسته است با موفقیت از مشکلات عبور کند و به عنوان یک نمونه‌ی قابل تقلید باشد.

۲-۳. سفر و آزمون‌ها، نماد سیر درونی

معمولاً این سفر و آزمون‌ها با هم اتفاق می‌افتند. سفر، هم سفر بیرونی است و هم سفر درونی. در بسیاری از داستان‌ها، مبارزه و نبردهای قهرمانان نماد مبارزه با دشواری‌های روانی و مشکلات درونی است. کهن‌الگوی آزمون، نوعی مراسم عبور است که نشان می‌دهد قهرمان از مرحله‌ای به مرحله‌ی دیگر رسیده است، از حالت خامی و بی‌تجربگی به حالت پختگی و کمال. همچنین، در نظریه‌های روانشناسانه، این سفر درونی یعنی جستجوی خویشتن و شناخت عمیق‌تر از خودش است. این سفر،

در حقیقت، راهی برای متولد شدن دوباره و رسیدن به هویت بلندتر است.

۴-۲.پیرسون و نظریه سفرهای درونی

پیرسون معتقد است که هر فرد برای شناختن خویشتن و تغییر جهان خود، باید مسیری مارپیچ و پرپیچ و خم را طی کند. در این سفر، راهنمایان درونی و کهن‌الگوها نقش مهمی دارند؛ آنها نمادهای جنبه‌های مختلف وجود فرد هستند که او را در مسیرهای مختلف هدایت می‌کنند. پیرسون می‌گوید که اینجا، مرحله‌ی مهم و حساس سفر است، جایی که قهرمان باید آزمون‌ها را پشت سر بگذارد و از حالت معصوم و ناپخته، به فردی پرشور، هیجانی و آماده برای انجام کارهای بزرگ تبدیل شود.

آزمون‌ها در سفر قهرمانانه، نمادهای مهمی برای رشد و کمال هستند. آن‌ها کشف‌کننده‌ی قدرت‌های درونی، شناخت ترس‌ها و ضعف‌ها، و اتحاد دوباره با خویشتن حقیقی هستند. در مسیر این آزمایش‌ها، فرد نه تنها شخصیت خودش را پخته‌تر می‌کند، بلکه در نهایت، تبدیل به فردی می‌شود که در خدمت خودش و جامعه باشد.

۳. بحث اصلی

خوان اول که رویارو شدن با شیر است آزمونی است که رخش آن را انجام می‌دهد و رستم در این جا کاری نمی‌کند و به عنوان یاری گر مطرح می‌شود.

چو یک پاس بگذشت درنده شیر — به سوی کنام خود آمد دلیر
بر نی یکی پیل را خفته دید — بر او یکی اسپ آشفته دید
نخست اسپ را گفت باید شکست — چو خواهم سوارم خود آید به دست
سوی رخش رخشان برآمد دمان — چو آتش بجوشید رخش آن زمان

دو دست اندر آورد و زد بر سرش — همان تیز دندان به پشت اندرش
همی زد بران خاک تا پاره کرد — ددی را بران چاره بیچاره کرد
چو بیدار شد رستم تیزچنگ — جهان دید بر شیر تاریک و تنگ
چنین گفت با رخش کای هوشیار — که گفتت که با شیر کن کارزار
اگر تو شدی کشته در چنگ اوی — من این گرز و این مغفر جنگجو

(فردوسی، ۱۳۶۹:ج۲: ۲۲)

در آزمون دوم رستم به یاری خدا از راهی سخت گذر می‌کند که خود نوعی رویارویی با طبیعت خشن است.

یکی راه پیش آمدش ناگزیر — همی‌رفت بایست بر خیره خیر
پی اسپ و گویا زبان سوار — ز گرما و از تشنگی شد ز کار...
چنین گفت کای داور دادگر — همه رنج و سختی تو آری به سر
گرایدونک خشنودی از رنج من — بدان گیتی آگنده کن گنج من
بپویم همی تا مگر کردگار — دهد شاه کاووس را زینهار
هم ایرانیان را ز چنگال دو — گشاید بی‌آزار گیهان خدیو
گنه‌کار و افگندگان تواند — پرستنده و بندگان تواند..
همانگه یکی میش نیکوسرین — بپیمود پیش تهمتن زمین
ازان رفتن میش اندیشه خاست — به‌دل گفت که‌آبشخور این کجاست
همانا که بخشایش کردگار — فراز آمدست اندرین روزگار...
بشد بر پی میش و تیغش به چنگ — گرفته به دست دگر پالهنگ

به ره بر یکی چشمه آمد پدید — چو میش سراور بدانجا رسید
تهمتن سوی آسمان کرد روی — چنین گفت کای داور راستگوی
هرانکس که از دادگر یک خدای — بپیچد نیارد خرد را به جای
به جایی که تنگ اندر آید سخن — پناهت به جز پاک یزدان مکن
بران غرم بر آفرین کرد چند — که از چرخ گردان مبادت گزند

(همان: ۲۴-۲۳)

آزمون سوم نبرد با اژدهاست که در این جا نیز رخش به عنوان یاری گر او را بیدار می‌کند.

ز دشت اندر آمد یکی اژدها — کزو پیل گفتی نیابد رها
بدان جایگه بودش آرامگاه — نکردی ز بیمش برو دیو راه...
چو بیدار شد رستم از خواب خوش — برآشفت با بارهٔ دستکش
چنان ساخت روشن جهان‌آفرین — که پنهان نکرد اژدها را زمین
برآن تیرگی رستم او را بدید — سبک تیغ تیز از میان برکشید
بغرید برسان ابر بهار — زمین کرد پر آتش از کارزار
بدان اژدها گفت بر گوی نام — کزین پس تو گیتی نبینی به کام
نباید که بی‌نام بر دست من — روانت برآید ز تاریک تن
چنین گفت دژخیم نر اژدها — که از چنگ من کس نیابد رها...

(همان: ۲۶-۲۸)

چنین داد پاسخ که من رستمم — ز دستان و از سام و از نیرمم
به تنها یکی کینه‌ور لشکرم — به رخش دلاور زمین بسپرم
برآویخت با او به جنگ اژدها — نیامد به فرجام هم زو رها
چو زور تن اژدها دید رخش — کزان سان برآویخت با تاجبخش

بمالید گوش اندر آمد شگفت بلند اژدها را به دندان گرفت
بدرید کتفش بدندان چو شیر برو خیره شد پهلوان دلیر
بزد تیغ و بنداخت از بر سرش فرو ریخت چون رود خون از برش
زمین شد به زیر تنش ناپدید یکی چشمه خون از برش بردمید
چو رستم برآن اژدهای دژم نگه کرد برزد یکی تیز دم
بیابان همه زیر او بود پاک روان خون گرم از بر تیره خاک
(همان: ۲۶- ۲۸)

در آزمون چهارم رستم به دلیل ارتباط معنوی و بردن نام خداوند، ماهیت زن جادو را می‌شناسد و او را نابود می‌کند.

درخت و گیا دید و آب روان چنان چون بود جای مرد جوان
چو چشم تذروان یکی چشمه دید یکی جام زرین برو پر نبید...
ابا می‌یکی نیز تنبور یافت بیابان چنان خانهٔسور یافت...
به گوش زن جادو آمد سرود همان نالهٔ رستم و زخم رود
بیاراست رخ را بسان بهار وگر چند زیبا نبودش نگار
بر رستم آمد پر از رنگ و بوی بپرسید و بنشست نزدیک اوی
تهمتن به یزدان نیایش گرفت ابر آفرینها فزایش گرفت
که در دشت مازندران یافت خوان می و جام، با میگسار جوان

ندانست کاو جادوی ریمنست نهفته به رنگ اندر اهریمنست
یکی طاس می‌بر کفش برنهاد ز دادار نیکی دهش کرد یاد
چو آواز داد از خداوند مهر دگرگونه‌تر گشت جادو به چهر
روانش گمان نیایش نداشت زبانش توان ستایش نداشت
سیه گشت چون نام یزدان شنید تهمتن سبک چون درو بنگرید
بینداخت از باد خم کمند سر جادو آورد ناگه ببند
بپرسید و گفتش چه چیزی بگوی بدان‌گونه کت هست بنمای روی
یکی گنده پیری شد اندر کمند پر آژنگ و نیرنگ و بند و گزند
میانش به خنجر به دو نیم کرد دل جادوان زو پر از بیم کرد

در آزمون چهارم رستم به دلیل ارتباط معنوی و بردن نام خداوند، ماهیت زن جادو را می‌شناسد و او را نابود می‌کند.
درخت و گیا دید و آب روان چنان چون بود جای مرد جوان
چو چشم تذروان یکی چشمه دید یکی جام زرین برو پر نبید...
ابا می‌یکی نیز تنبور یافت بیابان چنان خانهٔ سور یافت...
به گوش زن جادو آمد سرود همان نالهٔ رستم و زخم رود
بیاراست رخ را بسان بهار وگر چند زیبا نبودش نگار
بر رستم آمد پر از رنگ و بوی بپرسید و بنشست نزدیک اوی
تهمتن به یزدان نیایش گرفت ابر آفرینها فزایش گرفت
که در دشت مازندران یافت خوان می و جام، با میگسار جوان
ندانست کاو جادوی ریمنست نهفته به رنگ اندر اهریمنست
یکی طاس می‌بر کفش برنهاد ز دادار نیکی دهش کرد یاد

چو آواز داد از خداوند مهر دگرگونه‌تر گشت جادو به چهر
روانش گمان نیایش نداشت زبانش توان ستایش نداشت
سیه گشت چون نام یزدان شنید تهمتن سبک چون درو بنگرید
بینداخت از باد خم کمند سر جادو آورد ناگه ببند
بپرسید و گفتش چه چیزی بگوی بدان‌گونه کت هست بنمای روی
یکی گنده پیری شد اندر کمند پر آژنگ و نیرنگ و بند و گزند
میانش به خنجر به دو نیم کرد دل جادوان زو پر از بیم کرد
(همان: ۳۱-۲۹)

آزمون پنجم او با اولاد مبارزه می‌کند و سپس او را به اسارت می‌گیرد که خود به عنوان یاری گر و راهنما برای او کارکرد دارد. (ر.ک: همان: ۳۴-۳۲)
از آزمونهای رستم می‌توان به داستان سیاوش اشاره نمود که رستم به کین خواهی شاهزاده ایرانی می‌رود و سالها با تورانیان می‌جنگد. در این رزم‌ها پهلوانان بسیاری از جمله قباد چینی و آغوش با رستم می‌جنگند و شکست می‌خورند. رستم در همه نبردهای خود پیروز است. توران دشمن بیرونی محسوب می‌شود و افراسیاب از دشمنان همیشگی ایران است که در شاهنامه نمود فراوانی دارد. در واقع رستم پهلوانی است که نماد ایرانی است و در برابر انیران قرار دارد و با وجود نبردهای همیشگی و اشتباهاتی که گاه به گاه انجام می‌دهد در نهایت پیروزی با اوست. در واقع رستم در حین سفر و آزمونها خود را تقویت می‌کند و از نیروهای موجود بهره برداری می‌کند. از این پس با راهنمایی اولاد سایر آزمونها را که نبرد با دیوهاست به انجام می‌رساند و در همه آنها موفق می‌شود.

۱-۳. کهن الگوی آزمون در شهنشاه نامه

در این منظومه، نبردها اغلب از نوع انسانی است و گر چه گاهی از اهریمن و دیو و جادو سخن گفته شده، این آزمونها چندان پرورده نشده و کنش قهرمان را نمی‌بینیم. جنگ فتحعلیشاه با صادق که از مدعیان سلطنت است یکی از آزمونهایی است که در ابتدا روی می‌کند. شاه برای مبارزه با این شخص لشگر می‌کشد و پیروز می‌شود:

به آهنگ خونریزش افراخت یال روان کرد زی لشگر بدسگال
به پیروزی ار بخت پیرایه بست به سر بر کله گوشه اش برنشست
(صبا: ۱۲۶)

هفت خوان عباس میرزا از این جا آغاز می‌شود که او برای رفتن از گنجه به ایروان راهی کوتاه ولی خطرناکتر را انتخاب می‌کند که پر از بیشه و کوهسار شگرف است. در این راه در برابر عباس میرزا و سپاهش راهی سخت وجود دارد که همانند راهی است که در خوان دوم برای رستم پیش می‌آید اما عباس میرزا بر خلاف رستم در این مرحله از خداوند کمک نگرفته و یاری نمی‌خواهد. توصیف گذر از این راه بدون نشان دادن کنش‌های قهرمانی است و با وجود این همه سایه که از آن نام می‌برد حضور قهرمان و مقابله با سایه‌ها را نمی‌بینیم. در این مرحله قهرمانان با پشت سر گذاشتن موانع، برای رویارویی با سپاه روس آماده می‌شوند که در خوان بعدی قرار دارد:

ره هفتخوانش یکی جاده بود ز خون سنگ آن لعل و بیجاده بود
به هر بیشه اش هول هرای شیر برآورده از شیر گردون نفیر
گیاهش همه گرزه مار شکنج نه ماری که زان باشد امید گنج
(همان: ۱۳۵۹الف)

کوه‌های آن پر از اژدها سنگهای آن پر از خون مسافران است. در اولین روز که از این راه سخت می‌گذرند ستوران از شدت پشه و رود و کوه به ستوه می‌آیند. اما هیچ کنشی از سوی سپاهیان یا عباس میرزا بیان نشده است که نشان دهنده مبارزه وی یا چاره اندیشی درباره این سختی‌ها باشد و بدون هیچ نشانی از پیروزی و قهرمانی روز دوم فرا می‌رسد:

دویم روز پور جهاندار کی به خرم زمینی درآورد پی
شگفت آمدش زان نکو مرغزار که در دوزخی شد بهشت آشکار
(همان: ۱۳۵۶ الف)

از این مرغزار توصیف فراوانی شده است که پر از شمشاد و بید و لاله و گیاهان دیگر است . در این جا گوری بریان می‌کنند و می‌خورند و پس از آن با سپاه روس به سرکردگی

کراوویچ روبرو می‌شوند. سپاه روس به فرمان اشپخدر از نفلیس به سمت گنجه آمده اند. وقتی خبر به عباس میرزا می‌رسد، با آرامش کامل پس از خوردن گور آماده جنگ می‌شود.

چو از گور بریان فرو شست دست چو شیری به زین تکاور نشست
به فرمانش مردان لشگر شکن نشستند بر باره گامزن
(همان: ۳۵۹ب)
دو لشگر چو گرگان دژخیم جوی غتادند یک بر دگر از دو سوی
(همان)

پس از توصیف نبرد لشگر، رجز خوانی عباس میرزا با کراویچ و جنگ آنها وصف می‌شود:

ملکزاده چون دید کاو در نبرد فرازنده گردون درآرد به گرد
براهیخت شمشیر پولادرا برانگیخت آتش عنان باد را
بغرید و گفتای نبرده سوار هماوردت آمد یکی پایدار
(همان: ۳۶۰الف) .

۲-۳.کهن الگوی آزمون در تمر نامه هاتفی جامی

تیمور از همان ابتدای امر دست به کشتار و غارتگری زده و آزمونهای پی در پی را در راه تثبیت قدرت خود از سر می‌گذراند. آزمونهای وی همه شبیه به هم است. اولین آزمون وی جنگ کردن با میر حسین است که با وی سر جنگ دارد:

به کار آگهان راز دل ساز کرد سر حقه مشورت باز کرد
که سر دفتر فتنه جویان حسین به ما در مقام نزاع است و شین
از آن سست پیمانم اندیشه ناک که از سست پیمانی اش نیست باک
(هاتفی: ٦٧)

میر حسین شکست خورده و به ویرانه‌ای پناه می‌برد و کشته می‌شود تیمور پس از این آزمون بر تخت سلطنت می‌نشیند. آزمون بعدی او به فرمان آوردن خوارزم است که پیر دانایی را به آنجا می‌فرستد، ولی آنها فرستاده را به بند می‌کشند. تیمور به آنجا لشگر کشیده و همه را از دم تیغ می‌گذراند:

چو کوشش ز هر دو طرف گشت سخت شدند اهل خوارزم برگشته بخت
ز شیران گریزان شدند آهوان ز تن تاب رفته ز بازو توان
همه شیرمردان مردم شکار به خون دست آلوده قصاب وار
(همان: ۸۹)

او در طی سلطنت خود به شهرهای ایران و آذربایجان و سرزمین‌هایی چون مصر، شام و روم می‌تازد و از همه این آزمونها سر بلند بیرون می‌آید و دلیل آن هم خونریزی و قتالی بیش از حد است که به هیچ چیز و هیچ کس رحم نمی‌کند. او سرانجام همه را به فرمان خود می‌آورد و همه با هم آشتی کرده تحت لوای او قرار می‌گیرند:

مسخر شدش ملک ایران تمام ز کاری چنان اخترش داد کام
ز ایران و توران دویی شد جدا شدند آن دو بانو ز یک کدخدا
نکردند آل مظفر خلاف نهادند شمشیرها در غلاف
(همان: ۱۳۲)

فارس را نیز که از سرکوب چنگیز جان بدر برده بود گشود و شیرازیان را نیز به بهانه نافرمانی مظفریان از همه کشی بی بهره نگزاشت. به هند لشکرکشید و در پایتخت آن سرزمین ۱۰۰۰۰۰ تن را از دم تیغ گذارند. تیمور گورکانی در سال ۷۸۳ خورشیدی در شهر اترار کنار رود سیحون و هنگامی که آماده تسخیر چین میشد بیمار گشت و در گذشت.به روایت نظام الدین شامی و شرف الدین علی یزدی جسد خاقان مغفور را امیر تیمور گورکانی). به سمرقند برده و بخاک سپردند در حالیکه جهانی ویران و غارت شده در سراسر قلمرو پهناورش برجای گذاشته بود. او بهنگام مرگ ۶۸ ساله بود(هاتفی، مقدمه شکرایی: ۲۷).

۳-۳. کهن الگوی آزمون در حمله حیدری باذل مشهدی

آزمونهای بسیاری برای پیامبر به عنوان قهرمان پیش می‌آید که در تواریخ ذکر شده است. آزار و اذیتهایی که برای ایشان پیش آمده تا سختی دعوت کفار به دین خود آزمونی است که از سر می‌گذراند . قهرمان در این راه رنجهای فراوانی می‌برد

ضمن این که در تنگنای شعب ابو طالب با یاران خود به سختی می‌گذراند و برخی از یران او مجبور به هجرت به حبشه می‌شوند. در طی سال‌های دعوت آزمون‌هایی پیش می‌آید که اغلب آن‌ها جنگ‌هایی است که با کفار در می‌گیرد که ذکر آن در تاریخ رفته است. پیامبر به عنوان قهرمان در اغلب جنگها حضور دارد که آنها را غزوه نامیده‌اند . اولین جنگ پیامبر غزوه بدر است:

چنین گفت آن مرد تاریخدان — که گشتند فیروز چون مومنان
وزان خبر در همان روزگار — سوی یثرب آمد ز بطحا دیار
که اهل حرم کاروانی کلان — گران بار از جنس‌های گران
زده خیمه بیرون ز بیت الحرام — نموده است خرم سفر سوی شام
بر آن کاروان است سفیان امیر — رفیقش ز اشرار جمع کثیر...

(همان: ۳۹)

این جنگ ماجراهای بسیاری دارد که در این کتاب ذکر آن رفته است که خود مقدمه کشتارهای بعدی می‌گردد. امام علی همانند سایر قهرمانانی که سفر را آغاز می‌کنند آزمون‌های فراوانی را پشت سر می‌گذارد. قهرمان از این مشکلات نمی‌هراسد و آزمون‌ها را پشت سر می‌گذارد:

به دعوت که مأمور شد مصطفی — نترسید از اهل جور و جفا
کمر بست بر حکم پروردگار — به یک تن برآمد به چندین هزار
ولی سوی هر کس آورد روی — نگرداند روی خود آن کس از اوی
نکردند قومش هدایت قبول — ز جان جمله گشتند خصم رسول
چه بیگانه و آشنا و چو خویش — به باریش نگذاشت کس پا به پیش
همه کافر و مشرک و بت پرست — به آزار او برگشادند دست

(همان: ۹)

باذل از قول امام علی می‌گوید که از روزی که ایمان آوردم تا هفت سال بعدی هیچ کس همراه پیامبر نبود و کسی او رسول خدا نمی‌دانست و در این چند سال در هنگام نماز من به رسول خدا اقتدا می‌کردم.

من اول ببستم به حکمش کمر — از آن روز تا هفت سال دگر...
چو وقت نماز و عبادت شدی — نبی مقتدا بود و من مقتدی

(همان: ۸)

پس از این که کم کم دین آشکار شده و تعداد مسلمانان بیشتر می‌شود مصائبی رو می‌آورد که یاران پیامبر و امام علی همه گرفتار آن می‌شوند. طی سال‌ها اتفاقات بسیاری می‌افتد از جمله مهاجرت به مدینه و ازدواج با دختر پیامبر، شرکت در انواع غزوات که در هر یک از آن‌ها بعدی از ابعاد شخصیتی امام علی آشکار می‌شود و پله پله به درجات کمال نزدیک می‌گردد. در این راه باری گران و پیران خرد او را راهنمایی می‌کنند و به واسطه خداوند نیز یاری شده و آیاتی در شأن ایشان نازل می‌شود که خود به عنوان یاری گر معنوی به شمار می‌رود که در پی خواهد آمد. مهم‌ترین آزمونی که برای امام علی پیش می‌آید در هنگام مهاجرت به یثرب است که پیامبر به دستور جبرئیل از ایشان می‌خواهد شب به جای او بخوابد تا کفار که قصد جان پیامبر را دارند فریب بخورند.

در آن جان نثاری تعلل نکرد تعلل چه باشد تأمل نکرد
بگفت‌ای خوشا من خوشا حال من خوشا رتبه و عزت و شان من
که ابزد فدای تو کرده مرا ببخشد تو را در پذیرد مرا

بگفت این و برخاست شادی کنان ردا از نبی بستد و شد روان
بروی فراش رسول خدا بخوابید و بر سر کشید آن ردا
چو ایزد بدید این خلوص از علی از آ شب بدو داد جای نبی
(همان: ۲۷)

نتیجه‌گیری

طبق یافته‌های زیر، می‌توان چنین نتیجه گرفت که:

۱. بررسی تطبیقی مفهوم کهن‌الگوی آزمون در چهار منظومهٔ *شاهنامه فردوسی*، *شهنشاه‌نامه صبای کاشانی*، *تمرنامهٔ هاتفی جامی* و *حملهٔ حیدری باذل مشهدی* نشان داد که این الگوی بنیادین از ساختار اسطوره‌ای به ساختار تاریخی و ایدئولوژیک تحول یافته است.

۲. در *شاهنامه فردوسی*، آزمون‌ها بیشتر در قالب نبرد با نیروهای اهریمنی، طبیعت و سایه‌های روانی پدیدار می‌شوند و بازتاب‌دهندهٔ سفر درونی قهرمان از ناآگاهی به آگاهی‌اند؛

ازاین‌رو، رستم و سیاوش نمودهای بارز فرایند فردیت‌یابی در ناخودآگاه جمعی ایرانی به‌شمار می‌روند.

۳. در *شهنشاه‌نامه صبای کاشانی*، آزمون از بستر اسطوره‌ای فاصله می‌گیرد و به عرصهٔ تاریخ و قدرت سیاسی راه می‌یابد. قهرمانان این اثر در پی تثبیت اقتدار سلطنتی‌اند و وجه روانی و درونی آزمون کمرنگ‌تر شده، جنبه‌های تبلیغی و تاریخی برجسته‌تر می‌شود.

۴. در *تمرنامهٔ هاتفی جامی*، آزمون‌ها میان دو قطب اسطوره و تاریخ جای می‌گیرند. هاتفی با بهره‌گیری از زبان نمادین، مفاهیم کهن را در قالب قهرمانانی تاریخی بازآفرینی می‌کند. آزمون در این منظومه رنگی اخلاقی و تعلیمی دارد و از بعد حماسی به سوی تعمق عرفانی و اخلاقی میل می‌کند.

۵. در *حملهٔ حیدری باذل مشهدی*، آزمون ماهیتی دینی می‌یابد و جلوه‌ای قدسی پیدا می‌کند. قهرمان این منظومه با عبور از دشواری‌ها، به رستگاری فردی و اثبات ایمان دست می‌یابد و آزمون به عرصهٔ جهاد ایمانی و الگوی قدیسانه ارتقا می‌یابد.

۶. تحلیل تطبیقی نشان می‌دهد که کهن‌الگوی آزمون، با وجود دگرگونی‌های تاریخی و زبانی، پیوستگی خود را در ناخودآگاه جمعی ایرانی حفظ کرده است. از اسطوره تا تاریخ و از حماسه تا ایمان، آزمون همواره عرصه‌ای برای سنجش درونی، تعالی روان و بازنمایی ارزش‌های انسانی و فرهنگی بوده است.

۷. در نهایت، می‌توان گفت *شاهنامهٔ فردوسی* سرچشمهٔ اصلی الگوی آزمون در ادب حماسی فارسی است و آثار پس از آن، هر یک کوشیده‌اند این الگو را با نیازها و جهان‌بینی زمانهٔ خویش سازگار سازند؛ بدین‌سان، تحول آزمون از نبرد با دیوان تا جهاد ایمانی، مسیر تکامل انسان ایرانی را از اسطوره به معنا ترسیم می‌کند.

منابع و مآخذ

۱. اته، کارل هرمان. (۱۳۳۷). تاریخ ادبیات فارسی، ترجمه صادق رضا زاده شفق، تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب.

****

۲.الیاده، میرچا.(۱۳۸۱).اسطوره، رؤیا، راز، ترجمه رؤیا منجم، تهران: فکر روز.
۳.بندهش.(۱۳۸۰). ترجمه مهرداد بهار، تهران: توس.
٤.بهار، مهرداد .(۱۳۸٤).. *از اسطوره تا تاریخ*. چشمه. تهران
٥.بیلسکر،ریچارد.(۱۳۸٤)یونگ، ترجمه حسین پاینده، تهران: طرح نو.
٦.پالمر، مایکل. (۱۳۸٥). *فروید، یونگ و دین*، ترجمه محمد دهقانپور و غلامرضا محمدی، تهران: رشد.
۷.پیرسون، کارول.(۱۳۹۳)بیداری قهرمان درون، ترجمه فرناز فرنود،چ۲، تهران: جیحون.
۸.تبریزی،غلامرضا.(۱۳۷۳)نگرشی بر رواشناسی یونگ،مشهد: نشر جاویدان خرد.
۹.جکسون، پیتر. (۱٤۰۲)تاریخ ایران در دوره تیموریان، تهران: جامی.
۱۰.جوادزاده، مهران(.۱۳۸۷) پژوهشی در تاریخ اسطوره ای ایران، تهران: نیک پندار.
۱۱.خواندمیر،غیاث الدین.(۱۳ ۳) تاریخ حبیب السیر فی اخبار افراد بشر، با مقدمه جلال الدین همایی، زیر نظر دکتر محمد دبیر سیاقی، تهران: خیام.
۱۲.داد، سیما. (۱۳۷٥)فرهنگ اصطلاحات ادبی، چ۲، تهران: مروارید
۱۳.درخت آسوریک(۱۳۸٦) ترجمه یحیی ماهیار نوابی ، تهران: اساطیر.
۱٤.روضاتیان، مریم،میرباقری فرد، علی اصغر و مانی، مهنوش(۱۳۹۱) «نقد و تحلیل کهن الگوی سایه با توجه به مفهوم نفس در عرفان»نشریه ادب و زبان، سال۱، ش۳۲،صص۱۰۳-۸٥.
۱٥.ریپکا، یان(۱۳۸۳) تاریخ ادبیات ایران، ترجمه ابوالقاسم سری، تهران: سخن.
۱٦.ستاری، جلال.(۱۳۸۹) آیین و اسطوره، تهران: مرکز.

۱۷.صفا، ذبیح الله. (۱۳۶۹) حماسه سرایی در ایران، تهران: امیرکبیر.
۱۸.فرای، نورتروپ (۱۳۷۷) تحلیل نقد، ترجمه صالح حسینی، تهران: نیلوفر.
۱۹.فردوسی، ابوالقاسم (۱۳۶۶) شاهنامه، تصحیح جلال خالقی مطلق، نیویورک..
۲۰.فوردهام، فریدا. (۱۳۵۱) مقدمه‌ای بر روانشناسی یونگ، ترجمه مسعود میر بهاء، چ۲، تهران: سازمان انتشارات اشرفی.
۲۱.هاتفی خرجردی، عبدالله (۱۳۹۸) تمرنامه، به کوشش منصور شکرایی،چاپ دیجیتال.
۲۲.هندرسن، جوزف ل.(۱۳۵۹) اساطیر باستانی و انسان امروز، ترجمه ابوطالب صارمی، انسان و سمبل‌هایش، چ۲، تهران: امیر کبیر
۲۳.یونگ، کارل گوستاو (۱۳۶۸) چهار صورت مثالی، ترجمه پروین فرامرزی، مشهد: معاونت فرهنگی آستان قدس رضوی.

[24]- Ph.D. student, Department of Persian Language and Literature, Yadgar-e-Imam Khomeini (RAH) Shahre Rey Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.
25- Assistant Professor, Department of Persian Language and Literature, Yadgar-e- Imam Khomeini (RAH) Shahre Rey Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. (Responsible author)
[26]- Assistant Professor, Department of Persian Language and Literature, Yadgar-e-Imam Khomeini (RAH) Shahre Rey Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

جایگاه اجتماعی حرفه معلمی

دکتر علی سادئی*

*عضو هیات علمی دانشگاه فرهنگیان تهران ۰۹۳۶۸۸۷۴۰۲۰ alisadei90@gmail.com

چکیده

اکثر آثار منتشر شده در مورد آموزش و پرورش ، بیشتر در راستای جامعه شناسی نهاد و کارکردهای آموزش و پرورش بوده است و هنوز خود معلمان به عنوان یکی از مهمترین "گروههای اجتماعی " مورد توجه قرار نگرفته اند. یکی از گروههای اجتماعی بسیار مهم و تاثیر گذار جامعه " گروه معلمان " می باشند. این گروه اجتماعی هم در مقایسه با سایر نقش های اجتماعی تعداد قابل توجهی هستند (بیش از یک میلیون معلم) و هم با توجه به ضریب نفوذی که در خانواده ها دارند در یک مطالعه جامعه شناختی قابل اعتنا می باشند. به عبارت بهتر آینده جامعه را معلمان امروز ترسیم می کنند و بطور خلاصه " معلمان " را می توان " معماران " جامعه محسوب کرد.حال آنچه که اهمیت این مطالعه را بخوبی نشان می دهد این است که ما چقدر " معماران " جامعه خود را می شناسیم؟جامعه آماری تحقیق شهروندان شهر تهران به تعداد ۴۲۰ نفر به روش نمونه گیری خوشه ای از مناطق ۱، ۱۶، ۸، ۹ و ۱۱ تهران بصورت تصادفی انتخاب شده و ابزار جمع آوری اطلاعات پرسشنامه محقق ساخته با بهره گیری از شاخص های کلیدی می باشد که روایی آن مورد تایید اساتید و صاحبنظران و پایایی آن با ضریب ۰/۷۸ مورد تایید قرار گرفته است.پس از جمع آوری اطلاعات همه فرضیه اصلی تحقیق :"به نظر می رسد اعتماداجتماعی مردم به معلمان در حد بالا باشد." مورد تایید قرار گرفته است. یعنی میزان اعتماد اجتماعی مردم به معلمان در حد بسیار بالا بوده (۷۹/۷۶ درصد اعتماد خود به معلمان را زیاد و بسیار زیاد دانسته اند). اما اعتبار اجتماعی شغل معلمی در حد ۶۸/۳۳ می باشد. یعنی اعتماد اجتماعی به معلمان خیلی بیشتر از اعتبار شغل معلمی است.

کلید واژه ها: اعتماد اجتماعی معلمی، اعتبار شغلی معلمی، حرفه معلمی

مقدمه و بیان مسئله

اعتماد در روابط بین افراد در هرجامعه و یا نهاد و سازمانی می تواند بر کارایی و بهره وری موثر بوده و به عنوان یک بستر مهم و زمینه ساز برای دستیابی به موفقیت های فردی و سازمانی محسوب می شود. این مهم خود یکی از پیش شرط های ضروری برای نیل به پیشرفت و توسعه در جامعه است و امروزه تحت عنوان سرمایه اجتماعی مورد توجه صاحبنظران و پژوهشگران قرار گرفته است.

دلیل اینکه سرمایه اجتماعی بیش از سایر سرمایه ها مثل سرمایه اقتصادی، سرمایه فیزیکی و... مورد توجه می باشد، این است که بدون سرمایه اجتماعی، نمی توان از دیگر سرمایه ها نیز به نحو مطلوب استفاده کرد و بالعکس سرمایه اجتماعی بازدهی سایر سرمایه ها را افزایش خواهد داد.

کیفیت روابط بین افراد به عنوان سرمایه اجتماعی زمانی از اهمیت دو چندانی برخوردار می شود که نیروی انسانی یک نهاد (مثل نهاد آموزش و پرورش) خود تربیت کننده نیروی انسانی سایر نهاد های جامعه باشد.

از این رو معلمان به عنوان هسته اصلی تربیت کننده نیروی انسانی خود می بایست از کیفیت بالایی برخوردار باشند تا بتوانند بر کیفیت و توسعه نیروی انسانی سایر نهاد های اجتماعی بیفزایند.

حال که یکی از مهمترین سرمایه های جوامع درحال توسعه، معلمان می باشند. باید توجه داشت که فقط معلمان با انگیزه می توانند دانش آموزان خود را به تلاش در جهت یادگیری بیشتر و بهتر ترغیب نمایند و از این طریق کیفیت و بازدهی نیروی کار را افزایش داده و مسیر نیل به توسعه را هموارتر نمایند. بالعکس معلمان فاقد انگیزه و با وضعیت ارتباطی ضعیف، بطور مستقیم (با تدریس سطحی) و یا غیر مستقیم (با

نداشتن نشاط و شادابی لازم) سرعت دستیابی به توسعه را کاهش خواهند داد.

از این رو جامعه نیاز به معلمانی دارد که از منزلت اجتماعی و ارتباطی قابل قبولی برخوردار باشند. اما اجتماع معلمان تهران جلوی مجلس شورای اسلامی و گله مندی آنان از عدم توجه شایسته مسوولان به این قشر و همچنین تجمع صنفی معلمان در جلوی برخی از ادارات آموزش و پرورش کشور برای بهبود وضع معیشتی شان و... نشان می دهد این سرمایه مورد غفلت قرار گرفته است که در صورت استمرار، خسارات جبران ناپذیری متوجه جامعه وفرهنگ کشور خواهد شد.

هر چند تاکنون در مورد جامعه شناسی اموزش و پرورش مطالعاتی انجام شده است اما همه این مطالعات در مورد ساختار و سازمان اموزش و پرورش و یا کارکردهای اموزش و پرورش بوده است اما خود معلمان در این مطالعات مورد توجه نبوده اند.

با توجه به اینکه پژوهشگر خود عضو هیات علمی دانشگاه فرهنگیان (تربیت معلم) بوده و از نزدیک با شیوه تربیت معلم و میزان همکاری بین معلمان در نحوه ی آموزش و تدریس آشناست و همچنین با مطالعه دقیق پژوهشگر در مورد سرمایه اجتماعی ونظام آموزش و پرورش در ابتدا دو نکته مهم برای پژوهشگر مشخص شد:

۱) تاکنون مطالعات انجام شده در مورد جامعه شناسی نهاد آموزش و پرورش و کارکردهای آن بوده است.اما خود معلمان در این مطالعات خیلی مورد توجه نبوده اند و به عبارت بهتر، تاکنون " جامعه شناسی آموزش و پرورش " مورد توجه بوده است نه معلمان؟ ! حال آیا می توان معلمان را بعنوان یک سرمایه اجتماعی تلقی کرد و این گروه بزرگ اجتماعی را از این زاویه مورد سنجش و ارزیابی قرار داد؟

۲) همچنین نحوه نگاه شهروندان شهر تهران به معلمان چگونه است؟

از این رو پژوهشگر در این مطالعه در پی پاسخ به دو سوال اساسی زیر است :

میزان اعتماد اجتماعی مردم به معلمان در چه حدی است؟ و میزان اعتبار شغل معلمی از دیدگاه مردم چگونه است؟

اهمیت موضوع وضرورت انجام تحقیق :

اهمیت آموزش و تربیت نیروی انسانی به عنوان مهمترین عامل موثر در رشد و توسعه اقتصادی – اجتماعی بر کسی پوشیده نیست. حال این افراد را چه کسانی آموزش داده و تربیت می کنند؟ در پاسخ باید گفت آینده سازان جامعه هم اکنون تحت آموزش و تربیت معلمان امروز قرار دارند و به عبارت بهتر آینده جامعه را معلمان امروز ترسیم می کنند و بطور خلاصه " معلمان " را می توان " معماران " جامعه محسوب کرد.حال آنچه که اهمیت این مطالعه را بخوبی نشان می دهد این است که ما چقدر " معماران " جامعه خود را می شناسیم؟ براستی حتی جامعه شناسان این کشور و کسانی که سالها بر کرسی جامعه شناسی این کشور تکیه زده و ادعای شناخت جامعه را دارند چقدر معماران (معلمان) جامعه خود را می شناسند و آیا تاکنون برای شناخت دقیق تر و عمیق تر معلمان این کشور قدمی برداشته و یا حداقل قلمی زده اند؟

اکثر آثار منتشر شده در مورد آموزش و پرورش بیشتر در راستای جامعه شناسی نهاد و کارکردهای آموزش و پرورش بوده است و هنوز خود معلمان به عنوان یکی از مهمترین "گروههای اجتماعی " مورد توجه قرار نگرفته اند.

یکی از گروههای اجتماعی بسیار مهم و تاثیر گذار جامعه " گروه معلمان " می باشند. این گروه اجتماعی هم در مقایسه با سایر نقش های اجتماعی تعداد قابل توجهی هستند (بیش از یک میلیون معلم) و هم با توجه به ضریب نفوذی که در خانواده ها دارند در یک مطالعه جامعه شناختی قابل اعتنا می باشند.

از انجا که پژوهشگر خود سالها در تربیت معلم تدریس داشته و سپس با عنوان عضو هیات علمی تمام وقت در دانشگاه فرهنگیان با گروه معلمان اشنایی طولانی مدت دارد و از نزدیک معلمان جامعه را می شناسد و با آنان همراه بوده است، قصد دارد در یک مطالعه دقیق تر به موازات جامعه شناسی آموزش و پرورش، به یک شناخت بهتری از معلمان جامعه دست یافته و این بزرگترین گروه اجتماعی را بیش از پیش مورد بررسی قرار دهد.

با توجه به اینکه مهمترین سرمایه های جامعه "معلمان" می باشند، همه مسئولین و برنامه ریزان فرهنگی، آموزشی و تربیتی در ابتدا می بایست این نیروی بزرگ و سازمان یافته را بشناسند و از این بازوی ارزشمند برای بهبود مسئله های فرهنگی و تربیتی بهره گیرند.

نویسنده بر این اعتقاد است که یکی از دلایل ناکامی نهادهای فرهنگی و تربیتی در دستیابی به اهداف مورد نظر این است که هنوز معلمان جامعه نمی شناسند و از پتانسیل ارزشمند و نهفته در وجود آنان بی خبر بوده و یا اطلاعات کاملی ندارند.

یاد آوری نقش معلمان در جنبش های اجتماعی ایران و تربیت انسان هایی که هشت سال در برابر دشمنان این کشور مقاومت و پایداری کردند و همچنین بر عهده گرفتن مسئولیت های مهم در دولت، مجلس، سازمانها ، نهادها و... توسط معلمان، خود

گواهی بر نقش کلیدی آنان در معماری جامعه می باشد. از این رو شناخت دقیق تر این گروه اجتماعی در راستای استفاده از این پتانسیل قدرتمند برای بهبود مسایل فرهنگی و اجتماعی بعنوان یک ضرورت محسوب می شود که در این تحقیق مورد توجه قرار گرفته است.

مهمترین فرضیه و سوال اساسی تحقیق :
فرضیه تحقیق این است که : "به نظر می رسد اعتماداجتماعی مردم به معلمان در حد بالا باشد." و مهمترین سوال تحقیق این است که : اعتبار اجتماعی شغل معلمی از دیدگاه مردم در چه حدی است؟

هدف کلی تحقیق : بررسی میزان اعتماد اجتماعی به معلمان و همچنین میزان اعتبار شغل معلمی از دیدگاه مردم می باشد.
و مهمترین اهداف جزیی عبارتست از :
۱- دستیابی به میزان اعتماد اجتماعی به معلمان از دیدگاه مردم.
۲- دستیابی به میزان اعتبار اجتماعی شغل معلمی از دیدگاه مردم.
۳-ا رائه راه حل های مناسب درجهت افزایش و بهبود اعتبار اجتماعی شغل معلمی و همچنین افزایش اعتماد اجتماعی به معلمان به عنوان یکی از بزرگترین سرمایه های انسانی و گروه های اجتماعی.

تعاریف مفهومی و عملیاتی
اعتماد اجتماعی به معلمان:

اعتماد مهمترین مولفه سرمایه اجتماعی است. اعتماد اجتماعی به معلمان نشان از اعتماد مردم به مهمترین مولفه آموزش و

پرورش (یعنی معلمان) و بزرگترین و فراگیرترین شغل درکشور دارد که معمولا همه افراد با آن ارتباط دارند.

اعتبار شغل معلمی:

" اعتبار اجتماعی، متوسط قدر و منزلتی است که افراد یک جامعه برای یک فرد، یک گروه یا دسته به خاطر خصوصیاتی که گمان می کنند آن فرد یا گروه دارند قائل هستند. اعتبار اجتماعی افراد یا گروه ها ممکن است ناشی از شغلی باشد که آنها در جامعه بر عهده گرفته اند. به اعتبار اجتماعی مشاغل، اعتبار شغلی هم می گویند "(علی بابایی، ۱۳۸۷:۱۴۵).

تعاریف عملیاتی:

اعتماد اجتماعی به معلمان:

اعتماد اجتماعی به معلمان از طریق پرسشنامه و بهره گیری از ۱۰ گویه مورد سنجش قرار گرفته است.

اعتبار شغل معلمی:

در این تحقیق اعتبار شغل معلمی از طریق پرسشنامه با درج ۴۰ شغل و مقایسه اعتبار شغل معلمی با مشاغل دیگر مورد سنجش قرار گرفته است.

سوابق و پیشینه مطالعاتی

جایگاه اجتماعی معلمان خارج از کشور:
" یکی از تحقیقات انجام شده در مورد رده بندی شغلی در کشور آمریکا بر اساس تحقیقات رابرت هاج و همکارانش در سال ۱۹۶۳ انجام شده است "(تامین، ترجمه نیک گهر، ۱۳۹۱: ۶۶-۶۳).

از ۹۰ شغل مورد مطالعه، آموزگار مدرسه دولتی نمره ۸۱ و دبیرستان دولتی نمره ۸۲ را از ۱۰۰ نمره کسب کرده اند. در این تحقیق بالاترین نمره ها مربوط به: الف) رئیس دیوان عالی ایالات متحده با نمره ۹۴ ب)فیزیک دان با نمره ۹۳ ج) فیزیک دان هسته ای با نمره ۹۲ بوده است و همچنین پایین نمره ها را: الف) زباله جمع کن با نمره ۳۹ ب) رفتگر با نمره ۳۶ ج) تعمیر کار کفش با نمره ۳۴ کسب کرده اند:
"دونالد جی، تریمان در سال ۱۹۷۷ یعنی پانزده سال بعد ۵۵ شغل را در آمریکا مورد مطالعه قرار داده است "(همان ماخذ).
در این تحقیق معلم مدرسه نمره ۶۳/۱ و دبیر دبیرستان دولتی نمره ۶۰/۱ از ۱۰۰ نمره را کسب کرده اند. بر اساس نتایج این پژوهش بالاترین نمره ها مربوط به: الف)سناتور ایالات متحده با نمره ۸۸/۴ ب) فرماندار کل ایالت با نمره ۸۴/۹ ج) رئیس دیوان عالی ایالات متحده آمریکا با نمره ۸۴/۵ بوده است و کمترین نمره را: الف) پیشخدمت رستوران با نمره ۱۹/۵ ب) کارگر مهاجر با نمره ۱۳/۷ ج) زباله جمع کن با نمره ۱۲/۶ کسب کرده اند:
" طبق سیستم طبقه بندی مشاغل توسط تحقیقات اداره سرشماری آمریکا و نمره SEI دانکن (۱۹۷۰) معلم دبستان نمره ۷۱/۲ و دبیر دبیرستان نمره ۷۰/۲ را کسب کرده اند "(Robert , Featerman, and Divid , Hauser۱۹۷۷:۱۷)

" در مطالعه ای که در سال ۱۹۸۰ بر طبق نمره SEI نام پاورز انجام شده است، معلم دبستان نمره ۷۸ و دبیر دبیرستان نمره ۵۶ را به خود اختصاص داده اند(Mary , G, Powers and Joan J, ۱۹۷۸:۱۸۸)
جایگاه اجتماعی حرفه معلمی در کشور ایران:

"در کشور ایران و در شهر تهران، درباره منزلت مشاغل در سال ۱۳۷۵ توسط مرکز سنجش رسانه ای صدا و سیما تحقیقی انجام شده و منزلت ۸۴ شغل مورد مطالعه قرار گرفته است. بر طبق این مطالعه دبیر دبیرستان با نمره ۱/ ۷۹ در رده بیست و چهارم و آموزگار دبستان با نمره ۷۳/۶ در رده سی و پنجم قرار گرفته اند. در این تحقیق بالاترین منزلت شغلی مربوط الف) استاد دانشگاه با نمره ۹۵/۴ ب) پزشک متخصص با نمره ۹۴/۵ ج) وزیر با نمره ۹۱/۴ و پایین ترین منزلت شغلی را الف) چوپان با نمره ۵۱/۲ ب) دستفروش با نمره ۴۸/۷ ج) واکسی با نمره ۴۶/۲ به خود اختصاص داده اند "(مرکز سنجش رسانه ای صدا و سیما، ۱۳۷۵).

محسنی (۱۳۷۹و ۱۳۸۲) در دو پیمایش ملی ارزش ها و نگرش های ایرانیان، میزان اعتماد مردم به اقشار مختلف اجتماعی را مورد سنجش قرار داده است. همچنین در پیمایش فرهنگ سیاسی مردم ایران (۱۳۸۴) این مهم مورد بررسی قرار گرفته و نتایج زیر بدست آمده است:

پیمایش فوق که با بهره گیری از طیف ۵ نمره ای انجام شده، نشان می دهد که مردم بیشترین اعتماد را به معلمان جامعه و کمترین اعتماد را به بنگاه داران دارند.

نویدی و برزگر (۱۳۸۲) به منظور مطالعه وضع موجود منزلت اجتماعی معلمان شهر تهران ۲۰۰ نفر از معلمان زن و مرد تهران را از پنج منطقه آموزشی به شیوه تصادفی – طبقه ای انتخاب و نظرات آنان را به وسیله مقیاس سنجش منزلت اجتماعی معلم جمع آوری کرده و به این نتیجه رسیدند که معلمان از منزلت اجتماعی شایسته ای برخوردار نیستند " (نویدی و برزگر، ۱۳۸۲: ۵۵).

روش تحقیق

نوع این تحقیق با توجه به هدف کاربردی است اما روش انجام تحقیق توصیفی - پیمایشی است. زیرا در این مطالعه پژوهشگر در پی آن است که جایگاه اجتماعی حرفه معلمی از دیدگاه شهروندان را آنچنان که هست، بدون دخل و تصرف و از طریق یک پیمایش میدانی توصیف و تبیین نماید. البته در تدوین چارچوب نظری تحقیق از روش اسنادی استفاده شده است.

جامعه آماری این تحقیق از نگاه بیرونی شهروندان شهر تهران می باشند. آمار شهروندان شهر تهران به تفکیک مناطق بر طبق آخرین آمار موجود از سایت شهرداری تهران استخراج شده است و حجم نمونه بر اساس آن محاسبه شده است .جایگاه اجتماعی معلمان از دیدگاه ساکنین شهر تهران مورد مطالعه قرار گرفته است. حجم نمونه تحقیق با بهره گیری از طریق فرمول زیر محاسبه شده است:

$$n=$$

در این فرمول Z ضریب اعتماد به نتایج نمونه است و چنانچه ضریب اعتماد را ۹۵ درصد در نظر بگیریم، Z برابر ۱/۹۶ می باشد.

P براوردی است از نسبت افراد جامعه و در صورت عدم دستیابی به آن چنانچه p ۰/۵۰ در نظر گرفته شود، در این صورت تعداد نمونه حداکثر خواهد بود. d مقدار اشتباه قابل قبول در براورد نسبت جامعه است.

$$(1.96)^2 * 0.5(1-0.5)$$

در این مطالعه مقدار خطای قابل قبول ۵ درصد در نظر گرفته شده است.

$$n= \frac{}{0.5^2} =۳۸۴$$

در مجموع بر اساس مفروضات فوق تعداد نمونه ۳۸۴ نفر در نظر گرفته شد. که برای اطمینان بیشتر به نتایج تحقیق، حجم نمونه به ۴۲۰ نفر افزایش یافت.

حجم نمونه شهروندان شهر تهران با توجه به وسعت شهر ابتدا به صورت تصادفی و به روش نمونه گیری خوشه ای از مناطق شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکز ، مناطق ۱، ۱۶، ۸، ۹ و ۱۱ تهران بصورت تصادفی انتخاب و سپس در هر منطقه افراد بالای ۱۵ سال بصورت تصادفی برای پاسخ گویی انتخاب شده اند:

جدول ۱- آمار شهروندان مناطق مورد مطالعه مطابق آمار سایت شهرداری تهران

جنسیت / مناطق	زن		مرد		زن ومرد	
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
منطقه ۱	۲۳۸۳۳۸	۲۹/۵۴	۲۲۳۹۸۶	۲۹/۴۹	۴۶۲۳۲۴	۲۹/۵۱
منطقه ۱۶	۱۴۰۹۰۱	۱۷/۴۶	۱۳۱۲۱۲	۱۷/۲۷	۲۷۲۱۱۳	۱۷/۳۷
منطقه ۹	۸۰۳۰۸	۹/۹۵	۷۷۸۰۴	۱۰/۲۴	۱۵۸۱۱۲	۱۰/۰۹
منطقه ۸	۱۹۴۰۴۷	۲۴/۰۵	۱۸۳۳۷۲	۲۴/۱۴	۳۷۷۴۱۹	۲۴/۰۹
منطقه ۱۱	۱۵۳۱۴۹	۱۸/۹۸	۱۴۳۰۳۰	۱۸/۸۳	۲۹۶۱۷۹	۱۸/۹۱
جمع	۸۰۶۷۴۳	%۱۰۰	۷۵۹۴۰۴	%۱۰۰	۱۵۶۶۱۴۷	%۱۰۰

مأخذ: سایت شهرداری تهران www.tehran.ir

جدول ۲- حجم نمونه مورد مطالعه از شهروندان شهر تهران

جنسیت / مناطق	زن		مرد		زن ومرد	
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
منطقه ۱	۶۴	۲۹/۶۲	۶۷	۳۲/۸۴	۱۳۱	۳۱/۱۹
منطقه ۱۶	۳۷	۱۷/۱۲	۳۵	۱۷/۱۵	۷۲	۱۷/۱۴
منطقه ۹	۲۲	۱۰/۱۸	۲۰	۹/۸۰	۴۲	%۱۰
منطقه ۸	۵۲	۲۴/۰۷	۴۹	۲۴/۰۱	۱۰۱	۲۴/۰۴
منطقه ۱۱	۴۱	۱۸/۹۸	۳۳	۱۶/۱۷	۷۴	۱۷/۶۱
جمع	۲۱۶	%۱۰۰	۲۰۴	%۱۰۰	۴۲۰	%۱۰۰

بر اساس مفروضات حجم نمونه از شهروندان بر طبق فرمول ۳۸۴محاسبه شد که برای اطمینان بیشتر به ۴۲۰ نفر افزایش یافت. مهمترین مکان ها ومراکزی که پژوهشگر برای دریافت دیدگاه های مردم (افراد بالای ۱۵ سال) نسبت به معلمان به آنها مراجعه کرده عبارتست از: ۱) پارک ها و مراکز تفریحی ۲) مرکز های تجاری و پاساژها ۳) میدان های تره بار و میوه ۴) مساجد و اماکن مذهبی ۵) ایستگاههای اتوبوس و مترو ۶) مدارس (در هنگام نزدیک به تعطیل شدن مدارس و مراجعه اولیا در اطراف مدرسه) و مهمترین ابزارهای جمع آوری اطلاعات عبارت است از:پرسشنامه سنجش "اعتبار اجتماعی شغل" و "اعتماد اجتماعی به معلمان " از دیدگاه مردم

مهمترین متغیرهای مورد مطالعه عبارتست از: ۱- اعتماد اجتماعی به معلمان ۲- اعتبار اجتماعی شغل معلمی.
در این پژوهش اعتماد اجتماعی به معلمان از دیدگاه مردم با بهره گیری از پرسشنامه محقق ساخته با ۱۰ سوال مورد بررسی قرار گرفته است. همچنین در این تحقیق اعتبار اجتماعی شغل معلمی در مقایسه با سایر مشاغل با بهره گیری از یک پرسشنامه با درج ۴۰ شغل مورد بررسی قرار گرفته و اعتبار اجتماعی شغل معلمی از دیدگاه پاسخگویان مشخص شده است.

روایی و پایایی ابزار تحقیق :

الف) روایی (اعتبار) ابزار: " منظور از روایی این است که ابزار اندازه گیری به گونه ای طراحی شود که فقط همان چیزی را اندازه گیری کند که محقق در پی سنجیدن آن بوده است " (سادیی، ۱۳۸۵: ۸۵).

برای روایی (اعتبار) پرسشنامه تحقیق گام های زیر برای روایی محتوایی و صوری به ترتیب انجام شده است.

۱-ابتدا با مطالعه تحقیقات انجام شده، مولفه ها و شاخص های مورد استفاده پژوهشگران قبلی با دقت تمام شناسایی و از آنها برای تهیه پرسشنامه اولیه استفاده شد.
۲-با مراجعه حضوری به کتابخانه ملی و همچنین پژوهشکده اسناد و مدارک علمی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، آخرین تحقیقات مرتبط با موضوع مورد مطالعه و شاخص های متناسب از این مطالعات نیز در تهیه پرسشنامه مورد استفاده قرار گرفت.

۳-با تهیه پرسشنامه اولیه، نمونه ای از آن در اختیار اساتید و صاحب نظران قرار داده شد تا نقطه نظرات خود را در اختیار پژوهشگر قرار دهند.

۴-در مرحله بعد پرسشنامه اصلاح شده (پس از اعمال نظر اساتید محترم) در اختیار ۴۰ نفر از شهروندان شهر تهران قرار گرفت و پزوهشگر خود شخصا هنگام توزیع و تکمیل پرسشنامه ها با شهروندان گفتگو و نقطه نظرات آنان را برای اصلاح پرسشنامه یادداشت کرده و بر این اساس پرسشنامه نهایی تنظیم شد.

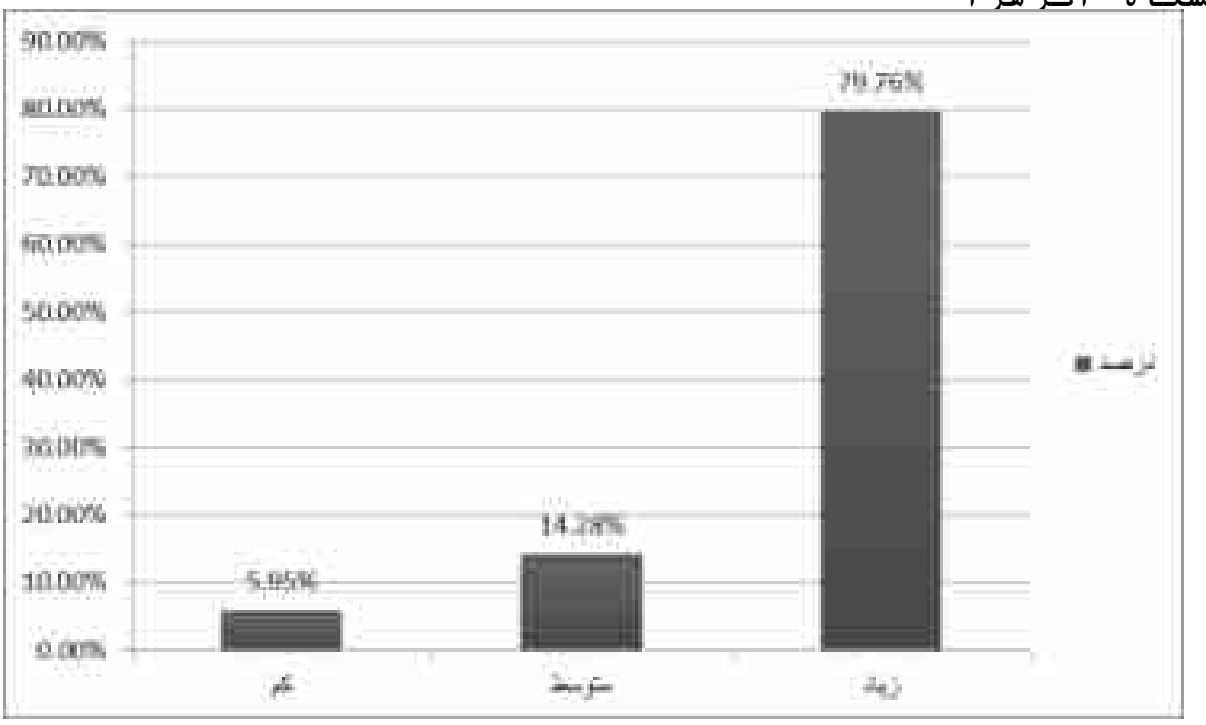
ب) پایایی (اعتماد) ابزار: " منظور از اعتبار وپایایی این است که وسیله اندازه گیری آن قدر اعتبار داشته و قابل اعتماد باشد که چنانچه دو بار و یا بیشتر مورد سنجش قرار گیرد، نتایج همه دفعات، مشابه و قابل اعتماد باشد" (همان ماخذ).

البته برای تعیین ضریب پایایی (اعتماد)، روشی وجود دارد که حتی با یکبار اجرا نیز می توان به میزان اعتماد به آن پی برد. این روش بستگی به میزان هماهنگی عملکرد پاسخگو از یک سوال به سوال دیگر دارد و محاسبه آن در ارتباط با انحراف استاندارد سوال های آن می باشد که در این پژوهش از این روش استفاده شده است. در این تحقیق علاوه بر توصیف اطلاعات با بهره گیری از پارامترهای آمار توصیفی مانند فراوانی، درصد، میانگین و.... برای انجام آزمون های آماری مانند آزمون همبستگی، تحلیل رگرسیون، آزمون خی دو و.... از نرم افزار SPSS برای بررسی فرضیه ها استفاده شده است.

جدول ۳: نتایج حاصله بر حسب میزان اعتماد اجتماعی شهروندان شهر تهران به معلمان

میزان اعتماد اجتماعی به معلمان	فراوانی	درصد
بسیار زیاد و زیاد	۳۳۵	۷۹/۷۶
متوسط	۶۰	۱۴/۲۸
کم و خیلی کم	۲۵	۵/۹۵
جمع	۴۲۰	%۱۰۰

نتایج نشان می دهد که میزان اعتماد اجتماعی ۷۹/۶۷ درصد از مردم به معلمان درحد بسیار زیاد و زیاد، ۱۴/۲۸ درصد در حد متوسط و ۵/۹۵ درصد در حدکم و خیلی کم می باشد. یعنی در مجموع اکثر مردم به معلمان جامعه در حد بسیار بالایی اعتماد دارند و آزمون نیز معنادار بودن تفاوت بین گزینه ها را تایید نموده است.



نمودار ۱- میزان اعتماد اجتماعی مردم به معلمان

فرضیه تحقیق : به نظر می رسد اعتماد اجتماعی مردم به معلمان در حد بالا می باشد.

جدول ۴: آزمون نتایج حاصله از توزیع پاسخگویان بر حسب اعتماد اجتماعی مردم به معلمان

آزمون کای اسکوئر(خی دو)	مقدار خی دو	سطح معنی داری	تعداد نمونه
میزان معنی دار بودن تفاوت بین گزینه ها	۴۱۱/۷۷	۰/۰۰۰	۴۲۰

با توجه به مقدار خی دو(۴۱۱/۷۷) و درجه آزادی ۲و سطح معنی داری۰/۰۰۰ با ۹۹ درصد اطمینان می توان نتیجه گرفت که بین گزینه ها تفاوت معنی داری وجود داشته و پاسخ گویان بطور

معناداری میزان اعتماد خود به معلمان را درحد بسیار بالا و بالا دانسته اند.

سوال مهم تحقیق: اعتبار اجتماعی شغل معلمی از دیدگاه مردم در چه حدی است؟

برای تعیین اعتبار اجتماعی شغل معلمی،۴۰شغل مختلف در اختیار حجم نمونه قرار گرفت و از آنها خواسته شد که بر طبق دیدگاه خود میزان اعتبار اجتماعی هر شغل را بر طبق گزینه های زیر مشخص کنند:

۱-اعتبار اجتماعی عالی یا خیلی خوب (رتبه ۵).
۲-اعتبار اجتماعی خوب (رتبه ٤).
۳-اعتبار اجتماعی متوسط(رتبه ۳).
٤-اعتبار اجتماعی زیر متوسط(رتبه ۲).
۵-اعتبار اجتماعی ضعیف (رتبه ۱).
٦-نمی دانم (رتبه ۰).

بر اساس محاسبات زیر میانگین رتبه ای شغل معلمی به شرح جدول زیر استخراج شده است:

جدول ۵: میانگین رتبه ای شغل معلمی از دیدگاه مردم

جمع	فراوانی	رتبه
۱٤۵	۲۹	۵
۷۰٤	۱۷٦	٤
۵۳۷	۱۷۹	۳
۳۸	۱۹	۲
۱۱	۱۱	۱
۰	٦	۰
۱٤۳۵	٤۲۰	جمع

۱۴۳۵
میانگین رتبه = ۳/۴۱
۴۲۰

ای

میانگین ۳/۴۱ از ۵ می باشد. برای تعیین اعتبار اجتماعی شغل از ۱۰۰، می توان عدد ۳/۴۱ را در عدد ثابت ۲۰ ضرب کرد که بامحاسبه انجام شده عدد ۶۸/۳۳ بدست آمده است. یعنی اعتبار اجتماعی شغل معلمی از دیدگاه مردم ۶۸/۳۳ از ۱۰۰نمره و جایگاه یازدهم از ۴۰ شغل مورد بررسی است:

جدول ٦: اعتبار اجتماعی مشاغل از دیدگاه مردم (با تاکید بر شغل معلمی)

ردیف	شغل	نمره	ردیف	شغل	نمره
۱	استاد دانشگاه	۹۱/۶	۲۱	خبرنگار	۶۱/۵
۲	وزیر	۸۸/۲	۲۲	روزنامه نگار	۶۱/۴
۳	پزشک	۸۵/۴	۲۳	فوتبالیست	۶۱/۱
۴	خلبان	۸۳/۹	۲۴	خواننده	۶۰/۹
۵	وکیل	۸۱/۵	۲۵	بنا	۶۰/۶
۶	نماینده مجلس	۸۰/۷	۲۶	دامدار	۶۰/۵
۷	شهردار	۸۰/۳	۲۷	آشپز	۵۹/۴
۸	مدیر کل	۷۹/۶	۲۸	بنگاه دار املاک	۵۸/۱
۹	تاجر	۷۵/۱	۲۹	منشی	۵۵/۵
۱۰	مهندس	۷۳/۵	۳۰	سوپر مارکت دار	۴۹/۷
۱۱	معلم	۶۸/۳	۳۱	صندوق دار فروشگاه	۵۲/۹
۱۲	نویسنده	۶۷/۷	۳۲	نقاش ساختمان	۵۱/۴
۱۳	افسر ارتش	۶۶/۹	۳۳	راننده تاکسی	۵۳/۲
۱۴	پرستار	۶۵/۸	۳۴	نانوا	۵۰/۹
۱۵	هنر پیشه	۶۵/۱	۳۵	کارگر	۵۰/۴
۱۶	کارمند بانک	۶۴/۷	۳۶	سمسار	۴۹/۳

۱۷	حسابدار	۶۴/۴	۳۷	خدمتکار منزل	۴۶/۲
۱۸	کارمند دولت	۶۳/۶	۳۸	رفتگر	۴۵/۶
۱۹	کشاورز	۶۲/۵	۳۹	دستفروش	۴۵/۴
۲۰	مجری تلویزیون	۶۱/۸	۴۰	واکسی	۴۴/۴

اعتماد اجتماعی به معلمان

نتایج استخراج شده از پرسشنامه توزیع شده در مورد اعتماد اجتماعی به معلمان، نتایج زیر بدست آمده است:

جدول ۷: نتایج حاصله ازدیدگاه مردم نسبت به معلمان بر اساس شاخص های مندرج در پرسشنامه

ردیف	موضوع	خیلی زیاد	زیاد	تاحدودی	کم	خیلی کم	بدون جواب
۱	چقدر معلمان خود را دوست داشته و یا دوست دارید؟	۱۹۲	۱۸۳	۳۱	۹	۵	-
۲	جایگاه اجتماعی معلمان را در چه حدی ارزیابی می کنید؟	۱۳۶	۱۶۸	۷۸	۲۶	۹	۳
۳	میزان اعتماد خودتان را به معلمان در چه حدی ارزیابی می کنید؟	۱۸۸	۱۹۴	۲۸	۶	۳	۱
۴	چقدر معلمانتان الگوی شما در زندگی بوده اند؟	۱۵۳	۱۷۱	۷۴	۱۱	۹	۲
۵	در حل مشکلات چقدر معلمان را یک تکیه گاه خوب مشورتی می دانید؟	۱۶۲	۱۷۸	۶۵	۸	۶	۱
۶	میزان تمایل به وصلت (ازدواج خود یا یکی از اطرافیان) با یک خانواده فرهنگی را در چه حدی ارزیابی می کنید؟	۱۲۱	۱۱۳	۱۳۴	۲۶	۱۹	۷
۷	حقوق معلمان زیاد نیست اما در جامعه چقدر مورد احترام هستند؟	۱۹۱	۱۸۳	۱۵	۱۲	۱۱	۸
۸	واقعا چقدر موفقیت های خود را مدیون	۱۶۷	۱۵	۶۸	۲	۶	-

ردیف	موضوع	خیلی زیاد	زیاد	تاحدودی	کم	خیلی کم	بدون جواب
	معلمانتان می دانید؟		۹		۰		
۹	چقدر همسایگی با یک معلم را بر سایر افراد ترجیح می دهید؟	۱۷۴	۱۶۶	۴۵	۱۷	۱۴	۴
۱۰	میزان تعهد معلمان را در انجام وظایف شغلی خود در چه حدی ارزیابی می کنید؟	۱۵۶	۱۹۰	۵۸	۹	۵	۲

جدول ۸: نتایج حاصله از توزیع پاسخگویان بر حسب میزان اعتماد اجتماعی به معلمان

میزان اعتماد اجتماعی به معلمان	فراوانی	درصد
بسیار زیادو زیاد	۳۳۵	۷۹/۷۶
متوسط	۶۰	۱۴/۲۸
کم و خیلی کم	۲۲	۵/۲۴
بدون جواب	۳	۰/۷۱
جمع	۴۲۰	%۱۰۰

نتایج نشان می دهد که میزان اعتماد اجتماعی ۷۹/۶۷ درصد از مردم به معلمان درحد بسیار زیاد و زیاد، ۱۴/۲۸ درصد در حد متوسط و ۵/۲۴ درصد در حا کم و خیلی کم می باشد. یعنی در مجموع اکثر مردم به معلمان جامعه در حد بسیار بالایی اعتماد دارند و آزمون نیز معنادار بودن تفاوت بین گزینه هارا تایید نموده است.

همچنین از مقایسه نتایج میزان "اعتماد اجتماعی به معلمان" و "میزان اعتبار اجتماعی شغل معلمی" می توان نتیجه گرفت که هر چند اعتبار اجتماعی شغل معلمی بالاتر از متوسط و در حد خوب قرار دارد، اما میزان اعتماد اجتماعی به معلمان در

حد بسیار بالاتری قرار دارد.یعنی مردم بین این دو تمایز قائل بوده و اعتماد خود به معلمان را خیلی بیشتر از اعتبارشغل معلمی دانسته اند.

بحث و نتیجه گیری :

با توجه به نتایج بدست آمده فرضیه تحقیق تایید شده است یعنی در مجموع میزان اعتماد اجتماعی ۷۹/۶۷ درصد از مردم به معلمان در حد زیاد و بسیار زیاد بوده و آزمون انجام شده تفاوت معنی دار بین گزینه ها را تایید نموده است.
نتایج زیر از پرسشنامه مربوط به نحوه نگاه مردم به معلمان (اعتماد اجتماعی به معلمان)بدست آمده است:

۱-در پاسخ به این سوال که چقدر معلمان خود را دوست داشته و یا دوست دارید؟ ۸۹/۲۸درصدگزینه بسیار زیاد و زیاد را انتخاب کرده اند.
۲-در پاسخ به این سوال که جایگاه اجتماعی معلمان را در چه حدی ارزیابی می کنید؟ ۷۲/۳۸ درصد از پاسخگویان گزینه های بسیار زیاد و زیاد را انتخاب کرده اند.
۳-در شاخص " اعتماد به معلمان "،۹۰/۹۵ از پاسخگویان گزینه های بسیار زیاد و زیاد را انتخاب کرده اند.
۴-در پاسخ به این سوال که چقدر معلمان تان الگوی شما در زندگی بوده اند؟ ۷۷/۱۴درصد گزینه های بسیار زیاد و زیاد را انتخاب کرده اند.
۵-در پاسخ به این سوال که در حل مشکلات ، چقدر معلمان را یک تکیه گاه خوب مشورتی می دانید؟ ۸۰/۹۵درصد از

پاسخگویان گزینه های بسیار زیاد و زیاد را انتخاب کرده اند.

۶-در شاخص تمایل به وصلت (ازدواج خود یا یکی ازاطرافیان) با خانواده فرهنگی۵۵/۷۱ درصد این تمایل را در حد بسیار زیاد و زیاد دانسته اند.

۷-در پاسخ به این گویه :حقوق معلمان زیاد نیست اما در جامعه چقدر مورد احترام هستند؟ ۸۹/۰۴درصدگزینه های خیلی زیاد و زیاد را انتخاب کرده اند.

۸-در پاسخ به این سوال که واقعا چقدر موفقیت های خود را مدیون معلمان تان می دانید؟ ۷۷/۶۱درصدگزینه های خیلی زیاد و زیاد را انتخاب کرده اند

۹-در شاخص "تمایل به همسایگی با خانواده فرهنگی " ۸۰/۹۵درصداین تمایل را در حدبسیار زیاد و زیاد اظهار داشته اند.

۱۰- در پاسخ به این سوال که میزان تعهد معلمان را در انجام وظایف شغلی خود در چه حدی ارزیابی می کنید؟۸۲/۳۸ درصد از پاسخگویان گزینه های بسیار زیاد و زیاد را انتخاب کرده اند.

همچنین اعتبار اجتماعی شغل معلمی از دیدگاه مردم از میان ۴۰ شغل بین گروههای سنی، جنسیت و در مناطق مختلف تهران نتایج متفاوتی داشته است. اما طبق نتایج حاصله از کل پاسخگویان نتایج زیر بدست آمده است:

بر طبق نتایج حاصله " اعتباراجتماعی شغل معلمی "از بین ۴۰ شغل مورد مطالعه،شغل معلمی از ۱۰۰، نمره۶۸/۳۳را کسب کرده است.

بر طبق نتایج حاصله از این تحقیق "اعتباراجتماعی شغل معلمی" در حد خوب و بالاتر از متوسط قرار دارد اما نتایج

حاصله از میزان "اعتماد اجتماعی به معلمان"، نتایج نشان می دهد که میزان اعتماد اجتماعی به معلمان در حد بسیار بالاست . این نتیجه با نتایج محسنی (۱۳۷۹ و۱۳۸۲) منطبق است. در تحقیق محسنی نیز مردم بیشترین اعتماد را به معلمان جامعه داشته اند.

همچنین در این تحقیق اعتبار شغل معلمی از ۱۰۰ ، نمره ۶۸/۳۳ بوده است . در تحقیقی که در سال ۱۳۷۵ توسط مرکز سنجش رسانه ای صداو سیما انجام شده است، اعتبار اجتماعی آموزگار دبستان ۷۳/۶ بوده است. که از مقایسه این دو عدد می توان نتیجه گرفت که هر چند این تغییر خبلی زیاد نیست اما این کاهش هر چند اندک ، حداقل می تواند هشدار دهنده باشد.

از آنجا که در این تحقیق "اعتبار شغل معلمی" و "اعتماد اجتماعی به معلمان" با پرسشنامه های جداگانه مورد بررسی قرار گرفته است ، مردم بین "اعتبار شغل معلمی" و "اعتماد اجتماعی به معلمان "تمایز قائل بوده و اعتماد اجتماعی به معلمان را در حد بالاتری از اعتبار شغل معلمی قرار داده و به بیانی زیباتر در مبحث اعتماد اجتماعی به" شاغل" نگاه کرده و در مبحث اعتبار اجتماعی بیشتر خود "شغل" را (البته در مقایسه با مشاغل دیگر) مد نظر قرار داده اند . در یک برداشت و تفسیر دیگر می توان گفت که مردم در مبحث اعتماد اجتماعی ، "دیدگاه اجتماعی" خود را لحاظ کرده و در مبحث اعتبار اجتماعی شغل معلمی ، "دیدگاه اقتصادی" را لحاظ نموده اند.

اما در مجموع می توان نتیجه گرفت که مردم همچنان معلمان را به عنوان یک الگوی قابل احترام می دانند ومتوسط بودن اعتبارشغل معلمی نتوانسته است میزان اعتماد اجتماعی به معلمان و منزلت آنان را کم کند. این خود نشان از جایگاه

علم و فرهنگ در نظر مردم است و نمی توان گفت که مردم همه چیز را فقط با پول می سنجند.
از طرف دیگر نتایج نشان می دهد که مردم همچنان رابطه خود با فرهنگیان کشور را در حد خوب و بسیار خوب دانسته و همه این یافته ها بیانگر وجود یک سرمایه اجتماعی نهفته در کشور است که البته باید اعتراف کرد که از این پتانسیل بخوبی استفاده نشده است.
بر طبق یکی دیگر از نتایج، هم اعتباراجتماعی شغل معلمی و هم میزان اعتماد اجتماعی به معلمان از دیدگاه مردم جنوب شهر بطور معنی داری بیشتر از مردم شمال شهر بوده است. اما در سایر مناطق (شرق، غرب و مرکز) این تفاوت معنی دار نیست. همچنین اعتباراجتماعی شغل معلمی در دیدگاه زنان بالاتر از مردان می باشد، اما در میزان اعتماد اجتماعی به معلمان، بین زنان و مردان تفاوت معنی داری وجود ندارد.

پیشنهادها :

با توجه به یکی از نتایج تحقیق که از مقایسه نتایج میزان "اعتماد اجتماعی به معلمان" و "میزان اعتبار اجتماعی شغل معلمی" بدست آمده می توان نتیجه گرفت: که هر چند اعتبار اجتماعی شغل معلمی از دیدگاه مردم بالاتر از متوسط و در حد خوب قرار دارد، اما میزان اعتماد اجتماعی به معلمان در حد بسیار بالاتری قرار دارد.یعنی مردم بین این دو تمایز قائل بوده و اعتماد خود به معلمان را خیلی بیشتر از اعتبارشغل معلمی دانسته اند.

نتیجه فوق بیانگر دو نتیجه مهم است: الف) اعتبار اجتماعی شغل معلمی کمتر از اعتماد اجتماعی به معلمان است.ب) از

مقایسه ی اعتبار اجتماعی شغل معلمی که در این تحقیق بدست آمده با تحقیق محسنی (۱۳۷۹) و نویدی و برزگر(۱۳۸۲) و... می توان نتیجه گرفت که در سال های اخیر از اعتبار اجتماعی این شغل کاسته شده است. از این رو برای افزایش اعتبار اجتماعی شغل معلمی موارد زیر پیشنهاد می شود:

۱- توجه همه مسئولین به اهمیت شغل معلمی:

یعنی اگر نحوه نگاه مسئولین به شغل معلمی بهبود پیدا کند وبجای اینکه به معلمان به عنوان مصرف کننده بودجه کشور بنگرند، به معلمان به عنوان تربیت کننده وتولید کننده سرمایه انسانی نگاه کنند. این تغییر نگاه در مسئولین کشور زمینه را برای تغییرو بهبود نگاه مردم نسبت به شغل معلمی فراهم خواهد آورد.

۲- بهبود نگاه خود معلمان نسبت شغل معلمی:

تا نگاه خود معلمان نسبت به شغل معلمی بهبود نیابد، نمی توان انتظار داشت که نگاه مردم نسبت به شغل معلمی بهبود پیدا کند. از این رو لازم است در کلاس های ضمن خدمت این نکته به ظاهر ساده اما بسیار مهم به معلمان تذکرداده شود.

۳- اکثرجامعه شناسان اعتقاد دارند که سه عامل در تعیین پایگاه اجتماعی افراد بیش از سایر عوامل تاثیر گذار است: الف) شغل ب) تحصیلات ج) درآمد. از بین این سه عامل باید گفت که بر طبق تحقیقات خارجی و داخلی، شغل معلمی همچنان در ردیف مشاغلی است که از دیدگاه مردم در رده های اعتباری خوب و بالای اجتماعی قرار دارد.(در پیشینه تحقیق نیز به تعدادی از این نتایج اشاره شده است).از این رو هیچ مناقشه ای در مورد عامل اول وجود ندارد.

اما در مورد عامل دوم یعنی "تحصیلات" باید اعتراف کرد که خوشبختانه در سال های گذشته سطح تحصیلات معلمان بطور قابل

ملاحظه ای افزایش داشته است. هم اکنون حتی معلمان ابتدایی دارای مدرک لیسانس و فوق لیسانس هستند و تعداد دارندگان مدارک فوق لیسانس و دکتری نیز در آموزش و پرورش روند افزایشی سریعی دارد.(پژوهشگر خود عضو هیات علمی تمام وقت دانشگاه فرهنگیان بوده و سالها در تربیت معلم عهده دار آموزش معلمان می باشد و از نزدیک شاهد تغییرات کاملا چشم گیر درافزایش سطح تحصیلات معلمان بوده است).

نکته قابل تامل در مورد نکته سوم است. یعنی آنچه که معلمان کشور را آزرده خاطر می کند میزان درآمد معلمان است که با نوع شغل و میزان تحصیلات آنان هماهنگی ندارد.از این رو لازم است که دولت و مجلس عزم جدی نسبت به تغییرات قابل ملاحظه در مورد حقوق و درآمد معلمان داشته تا از این طریق سطح پایگاه اجتماعی معلمان را (که به عنوان عامل کلیدی در آموزش، مهارت آموزی و در نتیجه توسعه کشور محسوب می شوند)، ارتقا بخشند.

برطبق یکی دیگر از نتایج این تحقیق مشخص شد که میزان" اعتماد اجتماعی به معلمان" در حد بسیار بالایی قرار دارد. این نتیجه بیانگر آن است که معلمان از دیدگاه مردم کاملا قابل اعتمادند و این بزرگترین سرمایه اجتماعی برای جامعه و معلمان کشور محسوب می شود.

از این رو باید قدر این اعتماد اجتماعی رادر گذشته وحال به معلمان را دانسته و از این پتانسیل بزرگ و فراگیر در جای جای این کشور بخوبی بهره جست. براستی شما کدام نهاد و شغل را در کشور سراغ دارید که بصورت نهادینه و حتی در دورترین روستاها حضور جدی و مستمر داشته و ضریب نفوذ آن درهمه خانواده ها به اندازه معلمان باشد. یعنی برای انجام هر تغییری در کشور باید به سراغ معلمان رفت و بدون حمایت آنان هم باید هزینه زیادی را صرف کرد و هم دستیابی به

نتیجه سهل الوصول نخواهد بود.
همانطور که در این تحقیق به آن اشاره شد، اکثر صاحب نظران، مهمترین مولفه سرمایه اجتماعی را اعتماد دانسته اند.چرا که اعتماد هزینه ها رابرای انجام هر کاری در جامعه کاهش می دهد. امروزه حتی در کشور ما یکی از دلایل افزایش هزینه ها برای انجام هر کاری در کشور عدم اعتماد است. حال که معلمان بر طبق این تحقیق بسیار مورد اعتماد مردم هستند، می توان از این بازوان قابل اعتماد و قدرتمند و فراگیر برای اکثر تغییراتی که مسئولین مد نظر دارند (بخصوص تغییرات فرهنگی) استفاده کرد که ازجمله می توان به موارد زیر اشاره کرد:
۱-هم اکنون در کشورهای پیشرفته برای همه روستاهای خود شناسنامه فرهنگی دارند. یعنی تاریخ، هویت، آداب و رسوم، لباس، غذا، نوع مسکن، اسناد تاریخی و...هر روستا از گذشته تا زمان حال بصورت مکتوب و تصویری (عکس و فیلم) تدوین شده و به عنوان اسناد هویت آن کشور محسوب می شود. اما در کشور ما با وجود ده ها هزار روستا، تاکنون فقط شناسنامه هویتی چند روستا مثل ماسوله، ابیانه، کندوان وچند روستای معدود دیگر تدوین شده وهویت فرهنگی سایر روستاها (با فوت سالمندان که از گذشته روستا باخبرند تقریبا از بین رفته و) ثبت نشده است.حال برای حل این مشکل می توان از پتانسیل معلمان مستقر در روستاهای سراسر کشور استفاده کرد واز فرصت های غیر آموزشی آنان برای تدوین شناسنامه فرهنگی همه روستاهای کشور استفاده کرد و این خلاء فرهنگی و هویتی را یک بار برای همیشه و با بهره گیری از توانمندی معلمان حل کرد.
۲-با توجه به عصر ارتباطات ورسانه ها هم اکنون شاهد یک گسست نسلی بین دانش آموزان و والدین آنها مشاهده می شود و

این مسئله موجب عدم درک متقابل بین این دونسل شده و همین خود زمینه ساز مشکلات هویتی در این نسل شده است. نکته مهم این است که مسئله فوق در سالهای گذشته بارها توسط مسئولین و نهادهای فرهنگی مطرح شده و اقدامات مقطعی نیز برای بهبود این مسئله انجام شده ولی اثر بخشی لازم را نداشته و همچنان این موضوع یکی از دغدغه های مهم والدین است.
حال برطبق میزان اعتماد اجتماعی به معلمان، برای بهبود مشکل فوق باید به سراغ معلمان رفت. چرا که گره کار بدست معلمان باز خواهد شد زیرا معلمان از یک سو با نسل جوان ارتباط بیشتری دارند و از سوی دیگر مورد اعتماد والدین و مردم هستند.
به عبارت بهتر باید گفت تاکنون برای حل این مشکل بطور جدی معلمان مورد توجه نبوده و در حاشیه بوده اند و باید معلمان را از حاشیه به متن آورد. که در صورت تحقق این مهم ضریب اطمینان برای حل این مسئله فرهنگی افزایش خواهد یافت.

منابع و مآخذ

- تامین، ملوین، (۱۳۹۱)، ترجمه عبدالحسین نیک گهر،جامعه شناسی قشربندی و نابرابری های اجتماعی، تهران، انتشارات توتیا، چاپ دوم.
- سادیی، علی، (۱۳۸۵)، روش تحقیق و آمار، تهران، انتشارات شلاک، چاپ اول.
- علی بابایی، یحیی، (۱۳۸۷)، قشر بندی اجتماعی، همدان، انتشارات نورعلم، چاپ اول
- نویدی، احد و برزگر، محمود، (۱۳۸۲) ، راههای ارتقای منزلت اجتماعی معلمان، تهران، فصلنامه تعلیم و تربیت، تابستان ۱۳۸۲، ۷۴،

- مرکز سنجش رسانه ای صدا و سیما، (۱۳۷۵)، نظرسنجی از مردم تهران درباره منزلت مشاغل مسلسل ۲۴۰، ۱۳۷۵/۱۱/۱۷.

-Mary , G, Powers and Joan J. Hoimberg , Occupational Status Scores , Changes Iatroduced by the inclusion of Woman , Demography , 1978:188.

-Robert , Hauser , and Divid , Featerman, The Process of Stratification ,New York ,Academic Press , 1977:17.

****

چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

بررسی تطبیقی فرصت های یادگیری معکوس در پژوهش های داخلی وخارجی

پروین صمدی[1*]، معصومه جوادی‌فرد[2]

1.*نویسنده مسئول و دانشیارگروه مدیریت و برنامه ریزي آموزشي، دانشکده علوم تربیتي و روان شناسي دانشگاه الزهرا)س(، تهران، ایران.

2.دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی،گروه مدیریت و برنامه ریزي آموزشي، دانشکده علوم تربیتي و روان شناسي دانشگاه الزهرا)س(، تهران، ایران.

چکیده

یادگیری معکوس به عنوان یکی از رویکردهای نوین آموزشی، در سال های اخیر توجه بسیاری از پژوهشگران را به خود جلب کرده است.با این حال، فرصت‌های ناشی از اجرای این رویکرد در بسترهای مختلف آموزشی، به ویژه در مقایسه میان پژوهش‌های داخلی و خارجی، کمتر مورد بررسی تطبیقی قرار گرفته اند .هدف این پژوهش، شناسایی و مقایسه فرصت‌های یادگیری معکوس در مطالعات داخلی و خارجی با استفاده از روش مرور نظام‌مند بردی بود . این مطالعه با رویکرد کیفی و به روش مرور نظام‌مند انجام شد .جامعه پژوهش شامل کلیه مقالات علمی منتشرشده در بازه زمانی ۱۳۹۰ تا ۱۴۰۳ در پایگاه های داخلی و خارجی بود که با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند، ۲۵ مقاله داخلی و ۳۰ مقاله خارجی انتخاب شدند . ابزار گردآوری داده ها فیش‌برداری از متون علمی و روش تحلیل داده ها تحلیل محتوای کیفی با رویکرد مقایسه ای بود .یافته ها نشان دادند که در پژوهش‌های خارجی، فرصت‌هایی همچون ارتقای خودتنظیمی، یادگیری فعال، و استفاده از فناوری‌های تعاملی بیشتر مورد تأکید قرار گرفته اند، در حالی‌که در پژوهش‌های داخلی، تمرکز بر بهبود عملکرد تحصیلی و افزایش مشارکت دانش‌آموزان بوده است .همچنین، تفاوت‌هایی در نوع نگاه به نقش معلم، ابزارهای فناورانه، و شیوه های ارزیابی مشاهده شد .نتایج این مطالعه نشان داد که زمینه های فرهنگی، زیرساخت‌های فناورانه، و سیاست‌های آموزشی نقش مهمی در شکل‌گیری فرصت‌های یادگیری معکوس دارند .بر این اساس، پیشنهاد می‌شود در طراحی و

اجرای این رویکرد، به بومی‌سازی مؤلفه‌ها و بهره‌گیری از تجارب بین‌المللی توجه بیشتری شود.

واژه های کلید: *یادگیری معکوس، مرور نظام‌مند، روش‌بردی، فرصت‌های آموزشی، تحلیل تطبیقی*

مقدمه

نسل نوین به دلیل رشد سریع و مداوم فناوری، تحمل کمتری نسبت به شیوه‌های سنتی سخنرانی دارد و تمایل بیشتری به مشارکت فعال در فرآیند یادگیری نشان می‌دهد. بنابراین، لازم است این نسل به گونه‌ای تربیت شود که توانایی یادگیری مستقل، پاسخگویی به نیازهای آموزشی خود و به‌روزرسانی مداوم دانش خود را داشته باشد. بر اساس دیدگاه نظریه سازنده‌گرایی، یکی از مدل‌های مؤثر در روش‌های تدریس که اخیراً توجه زیادی را به خود جلب کرده و ارتباط نزدیکی با فلسفه سازنده‌گرایی دارد، مدل یادگیری معکوس است (منصوریان و رشتی زاده،۱۴۰۱).

یادگیری معکوس به‌عنوان یک رویکرد آموزشی مطرح است که در آن فرآیند آموزش مستقیم از فضای جمعی کلاس به محیط آموزش فردی منتقل می‌شود. این تحول باعث می‌شود فضای گروهی به محیطی پویا و تعاملی تبدیل شود، جایی که معلم نقش راهنما را ایفا کرده و دانش‌آموزان را در به‌کارگیری مفاهیم و برقراری تعامل خلاقانه با موضوع، حمایت می‌کند (وحید آدینه وند، ۱۴۰۱).

در مدل کلاس معکوس، نقش مدرسه و خانه تغییر می‌کند؛ معلم محتوای آموزشی را همراه با منابع مربوطه در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد تا آنها با مطالعه این منابع در منزل، مفاهیم را یاد گرفته و سپس در جلسه بعدی کلاس به انجام تکالیف مرتبط بپردازند. در این رویکرد، زمان کلاس رسمی مدرسه به سامان‌دهی و بررسی فعالیت‌های یادگیری که در طول هفته و خارج از فضای کلاس انجام شده است اختصاص می‌یابد. معلم به پرسش‌های دانش‌آموزان پاسخ داده، آنها را برای ادامه مسیر یادگیری آماده می‌کند، تکالیف جدیدی ارائه می‌دهد و منابع آموزشی لازم را در اختیارشان قرار می‌دهد یا معرفی می‌نماید. در همین حال، دانش‌آموزان فرصت دارند در طول هفته فعالیت‌های یادگیری خود را تکمیل کرده و یافته‌های خود را در کلاس ارائه دهند و این روند به‌صورت مستمر ادامه پیدا می‌کند (اکرم محمدی،۱۳۹۷).

یادگیری معکوس مزایا و فرصت های متعددی برای دانش آموزان معلمان و نظام آموزشی دارد.ازجمله فرصت های این رویکرد برای دانش آموزان می توان به افزایش انگیزه یادگیری، بهبود یادگیری و یادداری، افزایش مشارکت دانش آموزان در کلاس درس و توسعه مهارت های خود تنظیمی اشاره کرد. مزایای یادگیری معکوس برای معلمان نیز شامل افزایش کارایی کلاس درس، صرفه جویی در زمان و افزایش تعامل با دانش آموزان است. نظام آموزشی نیز از مزایای یادگیری معکوس بهره مند می شود، از جمله افزایش کیفیت آموزش، کاهش هزینه های آموزشی و افزایش عدالت آموزشی .پژوهش های متعددی در زمینه اثر بخشی یادگیری معکوس انجام شده است که نتایج این پژوهش ها نشان می دهد این رویکرد می تواند در بهبود یادگیری دانش آموزان موثر باشد (هرمزی نژاد و دقاق نژاد، ۱۴۰۲).

با توجه به اهمیت این موضوع، پژوهش حاضر با استفاده از روش مرور نظام‌مند بردی، به شناسایی و مقایسه فرصت‌های یادگیری معکوس در پژوهش‌های داخلی و خارجی می‌پردازد تا تصویری جامع از وضعیت موجود و مسیرهای بهبود ارائه دهد.

روش پژوهش

این پژوهش از نوع کیفی و با رویکرد مرور نظام‌مند انجام شد.برای تحلیل داده‌ها از روش بردی استفاده گردید که یکی از روش‌های معتبر در مطالعات مرور نظام‌مند کیفی محسوب می‌شود(زندی و کریمی،۱۴۰۲)
جامعه پژوهش شامل کلیه مقالات علمی منتشرشده در زمینه یادگیری معکوس در بازه زمانی ۱۳۹۰ تا ۱۴۰۳ در پایگاه‌های داخلی (مانند SID، نور، ISC) و خارجی (مانند ERIC، Scopus، ScienceDirect) بود.این مقالات شامل پژوهش‌هایی بودند که به بررسی فرصت‌های آموزشی ناشی از اجرای یادگیری معکوس پرداخته‌اند.
روش نمونه‌گیری در این پژوهش به‌صورت هدفمند انجام شد.معیارهای ورود شامل مقالات پژوهشی با تمرکز بر فرصت‌های یادگیری معکوس، و معیارهای خروج شامل مقالات نظری، مرور ادبیات بدون تحلیل داده، یا فاقد اطلاعات تجربی بودند. در نهایت، ۱۵ مقاله داخلی و ۱۰ مقاله خارجی برای تحلیل انتخاب شدند.
داده‌ها از طریق فیش‌برداری از متن کامل مقالات گردآوری شدند.برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل محتوای کیفی با رویکرد مقایسه‌ای استفاده شد. در این مرحله، فرصت‌های استخراج‌شده از هر مقاله در قالب مؤلفه‌های مشترک دسته‌بندی گردیدند؛ این مؤلفه‌ها شامل فناوری، نقش معلم، مشارکت یادگیرنده، و ارزیابی بودند.

برای بررسی روایی داده‌ها، از روش مثلث‌سازی منابع استفاده شد؛ به این صورت که داده‌ها از منابع مختلف داخلی و خارجی گردآوری و با یکدیگر مقایسه شدند. همچنین، پایایی داده‌ها از طریق بازبینی مجدد کدگذاری‌ها توسط پژوهشگر دوم و توافق بین دو کدگذار تأیید گردید.

یافته‌ها

یافته‌های این پژوهش بر اساس تحلیل محتوای کیفی ۲۵ مقاله (۱۵ مقاله داخلی و ۱۰ مقاله خارجی) به شناسایی و مقایسه فرصت‌های یادگیری معکوس در دو بستر پژوهشی انجامید. نتایج نشان دادند که فرصت‌های این رویکرد در چهار محور اصلی شامل فناوری، نقش معلم، مشارکت یادگیرنده و ارزیابی قابل دسته‌بندی هستند. در جدول زیر، مهم‌ترین فرصت‌های شناسایی‌شده در هر محور، به تفکیک پژوهش‌های داخلی و خارجی ارائه شده‌اند:

فرصت های شناسایی شده در پژوهش های خارجی	فرصت های شناسایی شده در پژوهش های داخلی	محور
بهره‌گیری از پلتفرم‌های تعاملی، یادگیری مبتنی بر موبایل، شخصی‌سازی محتوا	دسترسی به محتوای چندرسانه‌ای، استفاده از شبکه‌های اجتماعی آموزشی، ارتقای سواد دیجیتال معلمان	فناوری
طراحی فعالیت‌های یادگیری فعال، هدایت یادگیرندگان به خودتنظیمی	تغییر نقش از انتقال‌دهنده به تسهیل‌گر، افزایش تعامل با دانش‌آموزان	نقش معلم
ارتقای تعامل گروهی،مسئولیت‌پذیری، یادگیری همیارانه	افزایش انگیزش، مشارکت در بحث‌های کلاسی،تقویت اعتماد به نفس	مشارکت یادگیرنده
استفاده از خودارزیابی، بازخورد فوری، ارزیابی تکوینی	بهبود عملکرد در آزمون‌های پایانی	ارزیابی

تحلیل تطبیقی پژوهش‌های داخلی و خارجی نشان می‌دهد که در مطالعات بین‌المللی، تمرکز بیشتری بر توسعه مهارت‌های شناختی سطح بالا، یادگیری خودتنظیم و بهره‌گیری از فناوری‌های نوین در چارچوب کلاس‌های معکوس وجود دارد. برای نمونه، González-Zamar و Abad-Segura (2022) در مرور نظام‌مند خود بر پژوهش‌های آموزش عالی، بر نقش یادگیری شخصی‌سازی‌شده، انعطاف‌پذیری زمانی و مکانی، و ارتقای تعاملات بین‌فردی تأکید کرده‌اند.
در مقابل، در پژوهش‌های داخلی مانند زندی و کریمی (۱۴۰۲) و صاحبیار و همکاران (۱۴۰۱)، تمرکز عمدتاً بر بهبود عملکرد تحصیلی و اجرای عملی در چارچوب‌های موجود است. با این حال، چالش‌هایی نظیر کمبود زیرساخت‌های فناورانه، آشنایی محدود معلمان با طراحی آموزشی نوین، و مقاومت در برابر تغییر، موجب شده تا برخی از فرصت‌های بالقوه این رویکرد به‌طور کامل محقق نشوند.

در مجموع، یافته‌ها حاکی از آن است که یادگیری معکوس در هر دو بستر پژوهشی دارای ظرفیت‌های قابل توجهی است، اما تحقق کامل آن مستلزم توجه به زمینه‌های فرهنگی، سیاستگذاری آموزشی، و توسعه حرفه‌ای معلمان است. بهره‌گیری از تجارب بین‌المللی و بومی‌سازی مؤلفه‌های موفق می‌تواند به استقرار مؤثرتر این رویکرد در نظام آموزشی کشور کمک کند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی این پژوهش، شناسایی و تحلیل فرصت‌های یادگیری معکوس در مطالعات داخلی و خارجی بود .یافته‌ها نشان دادند که این رویکرد آموزشی، ظرفیت‌های قابل توجهی برای ارتقای کیفیت یادگیری، افزایش مشارکت دانش‌آموزان، و تحول در نقش معلم دارد .تحلیل تطبیقی مقالات نشان داد که در پژوهش‌های خارجی، تأکید بیشتری بر توسعه مهارت‌های شناختی سطح بالا، یادگیری خودتنظیم، و بهره‌گیری از فناوری‌های نوین وجود دارد در مقابل، مطالعات داخلی بیشتر بر بهبود نمرات، افزایش مشارکت کلاسی، و اجرای عملی در چارچوب‌های سنتی تمرکز داشته‌اند (زندی و کریمی، ۱۴۰۲؛ صاحبیار و همکاران، ۱۴۰۱).
یکی از تفاوت‌های کلیدی میان دو بستر پژوهشی، نوع نگاه به نقش معلم در کلاس‌های معکوس است. در منابع خارجی، معلم به‌عنوان طراح یادگیری، تسهیل‌گر تعاملات اجتماعی، و هدایتگر فرایندهای خودتنظیمی شناخته می‌شود.در مقابل، مطالعات صاحبیار و همکاران (۱۴۰۱) نشان می‌دهند که تغییر نقش معلم با چالش‌هایی نظیر کمبود آموزش حرفه‌ای، نبود حمایت سازمانی، و مقاومت در برابر تغییر همراه بوده است.

در زمینه فناوری، پژوهش‌های خارجی بر استفاده از ابزارهای تعاملی، یادگیری مبتنی بر موبایل، و شخصی‌سازی محتوا تأکید دارند. González-Zamar و Abad-Segura (2022) در مرور نظام‌مند خود، بهره‌گیری از فناوری‌های نوین را یکی از مؤلفه‌های کلیدی موفقیت کلاس‌های معکوس معرفی کرده‌اند. در مقابل، مطالعات داخلی مانند زندی و کریمی (۱۴۰۲) بیشتر بر زیرساخت‌های اولیه مانند دسترسی به اینترنت، تجهیزات آموزشی، و آمادگی فنی مدارس تمرکز دارند.

در پاسخ به سؤال پژوهش مبنی بر «فرصت‌های یادگیری معکوس در دو بستر پژوهشی»، مشخص شد که در منابع خارجی، فرصت‌هایی مانند انعطاف‌پذیری زمانی و مکانی، یادگیری شخصی‌سازی‌شده، و ارتقای تعامل بین‌فردی برجسته

شده اند (González-Zamar & Abad-Segura, 2022؛ در مقابل، در مطالعات داخلی، محدودیت‌هایی مانند کمبود زیرساخت، عدم آشنایی معلمان با طراحی آموزشی نوین، و مقاومت در برابر تغییر، موجب شده تا برخی فرصت‌ها به‌صورت کامل محقق نشوند (زندی و کریمی، ۱۴۰۲؛ صاحبیار و همکاران، ۱۴۰۱).

بهره‌گیری از تجارب بین‌المللی، آموزش حرفه ای معلمان، و توسعه زیرساخت‌های فناورانه می‌تواند به بومی‌سازی مؤثر این رویکرد کمک کند .همچنین، توجه به نیازهای یادگیرندگان، طراحی فعالیت‌های تعاملی، و استفاده از ارزیابی‌های چندبعدی، از جمله راهکارهایی است که می‌تواند اثربخشی یادگیری معکوس را در محیط‌های آموزشی داخلی افزایش دهد. کاربرد یافته‌ها در نظام آموزشی ایران می‌تواند در چند محور خلاصه شود:

-طراحی برنامه‌های تربیت معلم با محوریت یادگیری معکوس و آموزش طراحی فعالیت‌های تعاملی
-توسعه زیرساخت‌های فناورانه در مدارس و دانشگاه‌ها، به‌ویژه در مناطق کم‌برخوردار
-تولید محتوای چندرسانه‌ای بومی و قابل‌دسترس برای دانش‌آموزان و معلمان
-بازنگری در شیوه‌های ارزشیابی با تأکید بر خودارزیابی، بازخورد مستمر، و ارزیابی تکوینی
-اجرای آزمایشی یادگیری معکوس در مدارس منتخب، همراه با ارزیابی مستمر و مشارکت فعال معلمان

پیشنهاد می‌شود سیاستگذاران آموزشی با بهره‌گیری از تجارب بین‌المللی، زمینه‌های لازم برای بومی‌سازی مؤلفه‌های یادگیری معکوس را فراهم کنند. همچنین، پژوهشگران آینده می‌توانند با تمرکز بر چالش‌های اجرایی، راهکارهای عملی برای پیاده‌سازی مؤثر این رویکرد در محیط‌های آموزشی ایران ارائه دهند .توجه به تفاوت‌های فرهنگی، نیازهای یادگیرندگان، و ظرفیت‌های فناورانه، از جمله عوامل کلیدی در موفقیت این تحول آموزشی خواهد بود.

منابع

هرمزی‌نژاد، آلاله، و دقاق‌نژاد، هدا. (۱۴۰۲). بررسی یادگیری معکوس ریاضی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول. در *سومین کنفرانس بین‌المللی علوم تربیتی، روان‌شناسی، مشاوره، آموزش و پرورش*، تهران.

زندی، بهمن، و کریمی، مهسا. (۱۴۰۲). تحلیل جامع ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های مؤثر در یادگیری معکوس. *فصلنامه آموزش و یادگیری*، ۱۵(۲)، ۱-۲۰.

صاحبیار، حافظ، و همکاران. (۱۴۰۱). چالش‌های یادگیری معکوس: تحلیل محتوای کیفی. *پژوهشنامه آموزش و ارزشیابی*، ۱۵(۵۸)، ۱-۲۲.

محمدی، اکرم. (۱۳۹۷). تدریس به روش معکوس یا وارونه. *نشریه روش‌های نوین تدریس*، ۱۵(۳)، ۳۰-۴۵.

منصوریان، مریم، و رشتی‌زاده، الناز. (۱۴۰۱). بررسی تأثیر مدل آموزش معکوس بر یادگیری دانش‌آموزان در ایران. در *هفتمین کنفرانس ملی نوآوری و تحقیق در مدیریت، روان‌شناسی و آموزش و پرورش*، تهران.

González-Zamar, M. D., & Abad-Segura, E. (2022). Global evidence on flipped learning in higher education. *Education Sciences*, 12(8), 515.

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

Comparative Study of Flipped Learning Opportunities in Domestic and Foreign Research

Parvin Samadi*[1], Masoumeh Javadifard[2]

1*. .Corresponding author and associate professor of the Department of Educational Management and Planning, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Al-Zahra University, Tehran, Iran.

2. Master's student of Curriculum Planning, Department of Educational Management and Planning, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Al-Zahra University, Tehran, Iran.

Abstract

Flipped learning, as one of the new educational approaches, has attracted the attention of many researchers in recent years. However, the opportunities arising from the implementation of this approach in different educational contexts, especially in the comparison between domestic and foreign research, have been less studied comparatively. The aim of this study was to identify and compare flipped learning opportunities in domestic and foreign studies using the Brodee systematic review method. This study was conducted with a qualitative approach and a systematic review method. The research population included all scientific articles published in domestic and foreign databases between 2011 and 2014, of which 25 domestic articles and 30 foreign articles were selected using purposive sampling. The data collection tool was a literature review and the data analysis method was qualitative content analysis with a comparative approach. The findings showed that in foreign research, opportunities such as improving self-regulation, active learning, and using interactive technologies were emphasized more, while in domestic research, the focus was on improving academic performance and increasing student participation. Also, differences were observed in the way the teacher's role is viewed, technological tools, and assessment methods. The results of this study showed that cultural contexts, technological infrastructures, and educational policies play an important role in the formation of flipped learning opportunities. Accordingly, it is suggested that in the design and implementation of this approach, more attention be paid to localizing components and utilizing international experiences.

Keywords: Reverse learning, systematic review, Brody method, educational opportunities, comparative analysis

****

چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

مقایسه کتاب های درسی فارسی اول ابتدایی ایران با کتاب زبان انگلستان از نظر میزان توجه به مهارت های گوناگون

هادی علی بابائی*[۱]، مهدی لطف الله زاده[۲]، ، محمد نجفی[۳]، مبین ماکویی[۴] و رحیم فردیان[۵]

۱*. نویسنده مسئول، دانشجوی کارشناسی آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان شهید رجایی، ارومیه، ایران.
Hadi.ali.b1381@gmail.com
۲و۳و۴. دانشجوی کارشناسی آموزش ابتدایی، دانشگاه شهید رجایی، ارومیه، ایران.
۵. گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان شهید رجایی، ارومیه، ایران.
fardiyan_ab@gmail.com

چکیده

در سیستم های آموزشی، کتاب‌های درسی نقش اصلی در شکل‌دهی مهارت‌های زبانی دانش‌آموزان دارند. این پژوهش با هدف مقایسه کتاب فارسی پایه اول ابتدایی ایران و کتاب زبان انگلیسی سال اول ابتدایی انگلستان از نظر میزان توجه به مهارت‌های خواندن، نوشتن، گوش دادن و صحبت کردن انجام شد. روش این تحقیق تحلیل محتوای مقایسه‌ای بود؛ جامعه آماری شامل تمامی فعالیت‌های موجود در دو کتاب درسی بود و داده‌ها با استفاده از طرح کدگذاری مهارت‌های زبانی جمع‌آوری و با روش تحلیل موضوعی تفسیر شدند. یافته‌ها نشان داد که کتاب فارسی ایران بر مهارت‌های خواندن و نوشتن تأکید بیشتری دارد، در حالی که کتاب زبان انگلیسی انگلستان رویکرد تعاملی‌تری داشته و به مهارت‌های گوش دادن و

صحبت کردن پرداخته است. همچنین مشخص شد که تفاوت‌های فرهنگی و فلسفی دو کشور در ساختار و محتوای کتاب‌ها نهفته است. نتیجه‌گیری اینکه، هر دو رویکرد مزایای منحصر به فردی دارند و تلفیق بهترین جنبه‌های آن‌ها می‌تواند به بهبود آموزش زبان در دوره ابتدایی کمک کند.

کلمات کلیدی: *مقایسه، فارسی، انگلیسی، فرهنگ، سیستم*

مقدمه

آموزش ابتدایی به‌عنوان پایه‌ای برای رشد فکری، اجتماعی، و عاطفی کودکان، یکی از مهم‌ترین مراحل در فرآیند یادگیری محسوب می‌شود. در این دوره حساس، کودکان نه تنها مهارت‌های پایه‌ای مانند خواندن و نوشتن را می‌آموزند، بلکه توانایی‌های ارتباطی، تفکر انتقادی، و تعامل اجتماعی را نیز توسعه می‌دهند. زبان، به‌عنوان ابزاری کلیدی در این فرآیند، نقشی محوری در شکل‌گیری هویت فردی و اجتماعی کودکان ایفا می‌کند. مطالعات نشان داده‌اند که کیفیت آموزش زبان در سال‌های اولیه می‌تواند تأثیر عمیقی بر موفقیت تحصیلی و حتی زندگی حرفه‌ای آینده کودکان داشته باشد(مرکز ملی آموزش[54]، ۲۰۲۰). توجه به این اهمیت، بررسی ابزارهای آموزشی مانند کتاب‌های درسی، که محتوای برنامه‌های درسی را به دانش‌آموزان منتقل می‌کنند، ضروری است. این مطالعه با تمرکز بر مقایسه کتاب‌های درسی فارسی پایه اول ابتدایی ایران و کتاب‌های زبان انگلیسی سال اول ابتدایی انگلستان، به دنبال درک تفاوت‌ها و شباهت‌های رویکردهای آموزشی در این دو سیستم است.

آموزش زبان در سال‌های اولیه تحصیل یکی از مهم‌ترین عوامل در شکل‌گیری مهارت‌های شناختی، اجتماعی، و عاطفی کودکان است. زبان نه

[54] National Education Union

تنها ابزاری برای ارتباط است، بلکه پایه‌ای برای تفکر، یادگیری، و تعامل با جهان اطراف فراهم می‌کند. این مطالعه با هدف مقایسه کتاب‌های درسی فارسی پایه اول ابتدایی ایران با کتاب‌های زبان انگلیسی سال اول ابتدایی انگلستان از نظر میزان توجه به مهارت‌های زبانی مختلف، شامل خواندن، نوشتن، گوش دادن، و صحبت کردن، انجام شده است. این مقایسه می‌تواند تفاوت‌ها و شباهت‌های رویکردهای آموزشی در دو سیستم آموزشی را روشن کند و به شناسایی بهترین روش‌ها برای آموزش زبان در سنین پایین کمک کند (اداره آموزش و پرورش[55]، ۲۰۱۳).

در ایران، سند برنامه درسی ملی آموزش و پرورش اهداف خاصی برای آموزش زبان فارسی در پایه اول ابتدایی تعیین کرده است که بر توسعه مهارت‌های پایه مانند خواندن و نوشتن، همراه با تقویت ارزش‌های فرهنگی و دینی، تأکید دارد (سلطانی بهرام، زینب احمدوند، توحید آیرملو، ۲۰۲۴). در مقابل، برنامه درسی ملی انگلستان برای آموزش زبان انگلیسی در سال اول ابتدایی بر تقویت مهارت‌های زبانی با تمرکز بر فونتیک، درک مطلب عمیق، و ارتباطات تعاملی تأکید دارد (اداره آموزش و پرورش، ۲۰۱۳). این تفاوت‌ها ممکن است ریشه در فلسفه‌های آموزشی، اولویت‌های فرهنگی، و نیازهای اجتماعی هر کشور داشته باشند. برای مثال، در ایران، آموزش زبان فارسی به‌عنوان زبان ملی و عامل حفظ هویت فرهنگی اهمیت ویژه‌ای دارد، در حالی که در انگلستان، آموزش زبان انگلیسی با هدف آماده‌سازی دانش‌آموزان برای مشارکت در جامعه‌ای چندفرهنگی و جهانی‌شده طراحی شده است (پرودانوویچ و گاورانویچ، ۲۰۲۲).

اهمیت آموزش زبان در سال‌های اولیه تحصیل فراتر از توسعه مهارت‌های ارتباطی است. منابع معتبر مانند گزارش اتحادیه ملی آموزش

[55] Department for Education

انگلستان نشان می‌دهند که توانایی برقراری ارتباط یکی از مهم‌ترین مهارت‌های زندگی است و یادگیری زبان در سنین پایین پایه‌های محکمی برای موفقیت‌های تحصیلی و حرفه‌ای آینده فراهم می‌کند (اتحادیه آموزش و پرورش کشور[56]، ۲۰۲۰). علاوه بر این، مطالعات نشان داده‌اند که آموزش زبان در کودکی می‌تواند به بهبود مهارت‌های شناختی مانند حل مسئله، تفکر انتقادی، و خلاقیت کمک کند (لیپمن، ۱۹۹۹). در جهانی که ارتباطات بین‌المللی و تبادل فرهنگی روزبه‌روز اهمیت بیشتری پیدا می‌کنند، آماده‌سازی دانش‌آموزان برای مشارکت فعال در جامعه جهانی از طریق آموزش زبان مؤثر ضروری است (ناجی میدانی و پیشقدم، ۲۰۱۳).

مقایسه کتاب‌های درسی ایران و انگلستان می‌تواند به سیاستگذاران آموزشی کمک کند تا نقاط قوت و ضعف هر سیستم را شناسایی کرده و برنامه‌های درسی را بهبود بخشند. این مطالعه نه تنها به درک بهتر روش‌های آموزش زبان کمک می‌کند، بلکه بینش‌هایی برای هماهنگی استانداردهای آموزشی در سطح بین‌المللی ارائه می‌دهد. با توجه به تفاوت‌های فرهنگی و آموزشی بین ایران و انگلستان، این مقایسه می‌تواند راهکارهایی برای ادغام بهترین شیوه‌ها از هر دو سیستم پیشنهاد دهد، مانند ترکیب فعالیت‌های تعاملی انگلستان با تمرین‌های ساختاری ایران (توسون، ۲۰۱۳).

با توجه به اهمیت آموزش زبان در توسعه مهارت‌های ارتباطی و شناختی کودکان، این مطالعه به بررسی و مقایسه کتاب‌های درسی فارسی پایه اول ابتدایی ایران با کتاب‌های زبان انگلیسی سال اول ابتدایی انگلستان می‌پردازد. تمرکز اصلی بر میزان توجه به مهارت‌های خواندن، نوشتن، گوش دادن، و صحبت کردن است. این مقایسه می‌تواند تفاوت‌ها و شباهت‌ها در رویکردهای آموزشی را مشخص کند و به درک بهتر چگونگی

[56] National Education Union

بازتاب اهداف برنامه‌های درسی در محتوای کتاب‌های درسی کمک کند (بریتر، ۱۹۷۴).

آموزش زبان در پایه ابتدایی نه تنها به توسعه مهارت‌های زبانی کمک می‌کند، بلکه زمینه‌ساز رشد شناختی، اجتماعی، و عاطفی کودکان است. مقایسه کتاب‌های درسی ایران و انگلستان می‌تواند به شناسایی روش‌های مؤثر آموزش زبان کمک کند و به سیاست‌گذاران آموزشی در بهبود برنامه‌های درسی یاری رساند. در جهانی که ارتباطات بین‌المللی اهمیت فزاینده‌ای دارند، این مطالعه می‌تواند به آماده‌سازی دانش‌آموزان برای مشارکت در جامعه جهانی کمک کند (اتحادیه آموزش و پرورش کشور، ۲۰۲۰). علاوه بر این، با توجه به تفاوت‌های فرهنگی و آموزشی، این مقایسه می‌تواند راهکارهایی برای هماهنگی استانداردهای آموزشی ارائه دهد و به توسعه برنامه‌های درسی جامع‌تر منجر شود (ارلندسون، ۱۹۹۳).

تحقیقات پیشین نشان‌دهنده توجه گسترده به تحلیل محتوای کتاب‌های درسی در ایران و مقایسه آن‌ها با استانداردهای بین‌المللی است. در ایران، مطالعاتی مانند "تحلیل محتوای کتاب‌های درسی سال اول و دوم دبستان بر اساس رویکرد آموزش محیط‌زیست" توسط سلطانی بهرام و همکاران (۲۰۲٤) بر جنبه‌های خاص آموزشی مانند پایداری محیطی تمرکز دارند (سلطانی بهرام و همکاران، ۲۰۲٤). همچنین، مطالعه "تحلیل محتوای کتب فارسی خوانداری دوره اول ابتدایی (پایه‌های اول تا سوم) با توجه به مفاهیم معنوی و اخلاقی مبتنی بر بیانیه گام دوم انقلاب اسلامی" توسط میرزایی و همکاران (۲۰۲٤) نشان‌دهنده تأکید بر ارزش‌های فرهنگی و معنوی در کتاب‌های درسی است (میرزایی و همکاران، ۲۰۲٤). پژوهش دیگری توسط افلاکی فرد و همکاران (۲۰۲۳) با عنوان "تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی خوانداری و نوشتاری دوره دوم ابتدایی از نظر توجه به مؤلفه‌های مهارت‌های تفکر انتقادی" به بررسی مهارت‌های شناختی پرداخته است (افلاکی فرد و همکاران، ۲۰۲۳).

در سطح بین‌المللی، مطالعاتی مانند "مقایسه کتاب‌های درسی علوم ابتدایی ایران از نظر میزان توجه به مهارت‌های گوناگون در فرآیند پژوهش با آمریکا و انگلستان" توسط اسفیجانی و همکاران (۲۰۰۸) تلاش‌هایی برای مقایسه بین‌المللی را نشان می‌دهد، هرچند این مطالعه بر علوم تمرکز دارد و نه زبان (اسفیجانی و همکاران، 2008). در حوزه زبان، پژوهش‌هایی مانند " تحلیل مقایسه ای کتاب های درسی زبان انگلیسی مورد استفاده در کلاس سوم ابتدایی" توسط پرودانوویچ و گاورانویچ (۲۰۲۲) به تحلیل و مقایسه کتاب‌های زبان انگلیسی پرداخته‌اند (پرودانوویچ و گاورانویچ، ۲۰۲۲). همچنین، مطالعه " بررسی تطبیقی ارزشیابی کتابهای زبان خارجی ترکی و انگلیسی" توسط توسون (۲۰۱۳) تفاوت‌های رویکردهای آموزشی در کتاب‌های زبان را بررسی کرده است (توسون، ۲۰۱۳). مطالعه " تجزیه و تحلیل کتاب های درسی زبان انگلیسی در پرتو زبان انگلیسی به عنوان یک زبان بین المللی: یک مطالعه تطبیقی" توسط ناجی میدانی و پیشقدم (۲۰۱۳) نیز به بررسی کتاب‌های زبان انگلیسی در چارچوب زبان بین‌المللی پرداخته است (ناجی میدانی و پیشقدم، ۲۰۱۳).

این مطالعات نشان می‌دهند که تحلیل محتوای کتاب‌های درسی در سطح ملی و بین‌المللی رایج است، اما مقایسه مستقیم کتاب‌های درسی فارسی ایران و زبان انگلیسی انگلستان در پایه اول ابتدایی کمتر انجام شده است. این شکاف تحقیقاتی، ضرورت انجام مطالعه حاضر را برجسته می‌کند. با توجه به تفاوت‌های فرهنگی، آموزشی، و زبانی بین ایران و انگلستان، این مطالعه می‌تواند به روشن شدن چگونگی بازتاب اهداف برنامه‌های درسی در کتاب‌های درسی و تأثیر آن بر آموزش زبان کمک کند.

روش تحقیق

برای مقایسه کتاب‌های درسی فارسی اول ابتدایی ایران با کتاب‌های زبان انگلیسی سال اول ابتدایی انگلستان از نظر میزان توجه به مهارت‌های گوناگون (خواندن، نوشتن، گوش دادن، صحبت کردن)، از روش تحلیل محتوای مقایسه‌ای استفاده شد. این روش به‌طور گسترده در پژوهش‌های آموزشی برای بررسی و مقایسه محتوای کتاب‌های درسی به کار می‌رود (اسفیجانی و همکاران، ۲۰۰۸؛ پرودانوویچ و گاورانویچ، ۲۰۲۲). مراحل این روش به شرح زیر است:

کتاب فارسی اول ابتدایی ایران، منتشر شده توسط سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، و کتاب زبان انگلیسی سال اول ابتدایی انگلستان، بر اساس برنامه درسی ملی انگلستان[۵۷] انتخاب شدند. این کتاب‌ها به دلیل نمایندگی از استانداردهای آموزشی هر کشور و تطابق با برنامه‌های درسی ملی مناسب برای مقایسه هستند (اداره آموزش و پرورش، ۲۰۱۳).

مهارت‌های زبانی مورد بررسی شامل خواندن، نوشتن، گوش دادن و صحبت کردن است. برای هر مهارت، شاخص‌های خاصی تعریف شد، مانند تعداد فعالیت‌ها، نوع فعالیت‌ها (مانند تمرین‌های رونویسی برای نوشتن یا فعالیت‌های گفت‌وگو برای صحبت کردن)، و سطح پیچیدگی آن‌ها. این معیارها بر اساس مطالعات مشابه طراحی شدند (اسفیجانی و همکاران، ۲۰۰۸).

یک طرح کدگذاری برای تحلیل محتوای کتاب‌ها توسعه یافت که شامل شاخص‌های مشخص برای هر مهارت است. این طرح به صورت جدولی ارائه شد تا امکان ثبت دقیق فراوانی و نوع فعالیت‌ها فراهم شود. برای مثال،

[57] National Curriculum in England

در بخش خواندن، شاخص‌ها شامل تعداد متن‌های خواندنی، انواع متن (داستانی، اطلاعاتی)، و فعالیت‌های درک مطلب بودند (پرودانوویچ و گاورانویچ، ۲۰۲۲). جدول زیر خلاصه‌ای از شاخص‌ها را نشان می‌دهد:

مهارت	شاخص‌ها
خواندن	تعداد متن‌های خواندنی، انواع متن، فعالیت‌های درک مطلب (سؤالات، خلاصه‌نویسی)
نوشتن	تعداد تمرین‌های نوشتاری، انواع وظایف، راهنمایی‌ها (پروتکل‌ها، مدل‌ها)
گوش دادن	فعالیت‌های گوش دادن، ادغام با مهارت‌های دیگر
صحبت کردن	فرصت‌های کلامی، فعالیت‌های تشویق‌کننده (نقش‌آفرینی، بحث)

هر کتاب به صورت صفحه به صفحه بررسی شد و بر اساس طرح کدگذاری، فعالیت‌ها و محتویات مرتبط با هر مهارت شناسایی و ثبت شدند. برای اطمینان از قابلیت اطمینان، از دو کدگذار استفاده شد و نتایج مقایسه شدند تا همسویی بین‌کدگذاری بررسی شود (ارلندسون، ۱۹۹۳).

داده‌های جمع‌آوری‌شده از دو کتاب مقایسه شدند تا تفاوت‌ها و شباهت‌ها در میزان توجه به هر مهارت مشخص شوند. از آمار توصیفی برای خلاصه‌سازی داده‌ها استفاده شد، و برای داده‌های کیفی، از تحلیل موضوعی برای شناسایی الگوها و تفاوت‌ها بهره گرفته شد (بریتر، ۱۹۷۴).

یافته‌ها در چارچوب فلسفه‌های آموزشی و ارزش‌های فرهنگی هر کشور تفسیر شدند. برای مثال، تأکید بر خواندن و نوشتن در کتاب‌های ایران ممکن است به اهمیت سواد اولیه در فرهنگ ایرانی مربوط باشد، در حالی که تمرکز بر گوش دادن و صحبت کردن در انگلستان می‌تواند نشان‌دهنده رویکرد ارتباط‌محور باشد (لیپمن، ۱۹۹۹).

- **اعتبار:** طرح کدگذاری بر اساس چارچوب‌های استاندارد آموزشی و با مشورت کارشناسان حوزه طراحی شد (شورای تحقیقات ملی ، ۱۹۹۶).
- **قابلیت اطمینان:** از دو کدگذار استفاده شد و قابلیت اطمینان بین‌کدگذاری محاسبه شد (ارلندسون، ۱۹۹۳).
- **جلوگیری از تعصب:** کدگذاران از پیشینه‌های آموزشی مختلف انتخاب شدند تا از تعصب جلوگیری شود.

یافته ها

در ایران، آموزش ابتدایی از سن ۶ سالگی آغاز می‌شود و به مدت شش سال ادامه دارد. کتاب‌های درسی فارسی برای کلاس اول ابتدایی بخشی از این سیستم آموزشی هستند و بر توسعه مهارت‌های پایه‌ای زبانی تمرکز دارند. اگرچه اطلاعات دقیق و رسمی درباره برنامه درسی فارسی اول ابتدایی به‌طور گسترده در دسترس نیست، اما بر اساس منابع موجود، می‌توان محتوای زیر را برای این کتاب‌ها متصور شد:

- **خواندن:** آموزش الفبای فارسی (۳۲ حرف)، خواندن کلمات ساده و جملات کوتاه. این فرآیند احتمالاً شامل یادگیری تلفظ حروف و ترکیب آن‌ها برای تشکیل کلمات است.
- **نوشتن:** یادگیری نوشتن حروف فارسی، کلمات ساده و جملات کوتاه. دانش‌آموزان با شکل صحیح حروف و نحوه اتصال آن‌ها در خط فارسی آشنا می‌شوند.
- **واژگان و دستور زبان:** آشنایی با واژگان روزمره و اصول اولیه دستور زبان فارسی، مانند ساختارهای ساده جملات (فاعل-مفعول-فعل).
- **محتوای فرهنگی و مذهبی:** با توجه به تأکید سیستم آموزشی ایران بر ارزش‌های اسلامی و فرهنگی، کتاب‌های درسی احتمالاً شامل داستان‌ها، شعرها و محتوای مرتبط با فرهنگ ایرانی و آموزه‌های دینی هستند.

برنامه درسی ایران توسط وزارت آموزش و پرورش به‌صورت متمرکز طراحی و اجرا می‌شود. این وزارتخانه مسئولیت تدوین کتاب‌های درسی، برنامه‌ریزی آموزشی و ارزیابی را بر عهده دارد. با این حال، به دلیل نبود اطلاعات دقیق، نمی‌توان با اطمینان درباره روش‌های آموزشی خاص (مانند استفاده از فونتیک یا روش‌های کل‌واژه) اظهارنظر کرد.
در انگلستان، برنامه درسی ملی برای زبان انگلیسی در سال اول ابتدایی (برای دانش‌آموزان ۵ تا ۶ ساله) به‌طور جامع و ساختاریافته توسط دولت تدوین شده است و در وبسایت رسمی دولت انگلستان منتشر شده است. این برنامه به سه بخش اصلی تقسیم می‌شود:

(a) خواندن

- **خواندن کلمات:** دانش‌آموزان از روش فونتیک برای یادگیری ترکیب صداها و خواندن کلمات استفاده می‌کنند. آن‌ها باید بیش از ۴۰ صدا (فونم) را تشخیص دهند، کلمات استثنایی رایج را بخوانند و کلمات چند هجایی را با دقت بخوانند.
- **درک مطلب:** دانش‌آموزان با گوش دادن به داستان‌ها، شعرها و متون غیرداستانی، علاقه به خواندن پیدا می‌کنند. آن‌ها واژگان خود را گسترش می‌دهند، معنای کلمات را بحث می‌کنند، پیش‌بینی می‌کنند که چه اتفاقی در داستان می‌افتد و از متن نتیجه‌گیری می‌کنند.

(b) نوشتن

- **نگارش (املا و خط):** یادگیری املای کلمات با الگوهای رایج.
- **ترکیب:** نوشتن جملات با گفتن ایده‌ها به‌صورت شفاهی، سازماندهی جملات به‌صورت داستان یا روایت، و بازخوانی برای بررسی صحت.

- **واژگان، دستور زبان و نشانه‌گذاری:** استفاده از فاصله بین کلمات، حروف بزرگ برای اسامی و ضمیر، و نشانه‌های نگارشی مانند نقطه، علامت سؤال و علامت تعجب.

(C) زبان شفاهی

دانش‌آموزان مهارت‌های زیر را می‌آموزند:

- گوش دادن و پاسخ دادن به‌صورت مناسب به معلمان و همکلاسی‌ها.
- پرسیدن سؤالات مرتبط برای درک بهتر.
- توضیح و دفاع از پاسخ‌ها و ایده‌ها.
- شرکت در گفتگوها، ارائه‌ها و اجراها با استفاده از زبان استاندارد انگلیسی.

این برنامه درسی به‌طور خاص بر توسعه مهارت‌های زبانی از طریق روش‌های علمی و ساختاریافته تأکید دارد و اهداف یادگیری مشخصی را برای هر مهارت تعیین می‌کند.

برای مقایسه، از اسناد برنامه درسی ملی هر دو کشور استفاده شده است. برای ایران، سند برنامه درسی ملی و اهداف کتاب فارسی اول بررسی شد، و برای انگلستان، برنامه درسی ملی انگلیسی تحلیل گردید. اطلاعات تکمیلی از منابع آنلاین مانند ساختار کتاب فارسی اول و تحلیل‌های محتوایی استخراج شد.

در این تحلیل، تمام متون درسی، تصاویر، تمرین‌ها و فعالیت‌های کلاسی دو کتاب «فارسی اول دبستان ایران» و «زبان انگلیسی اول دبستان انگلستان» بررسی و مهارت‌های زبانی مرتبط (خواندن، نوشتن، سخن گفتن، شنیدن، درک مطلب، واژگان، استدلال و تعامل) کدگذاری شدند. برای

شناسایی و شمارش مقوله‌های مهارتی از روش تحلیل محتوا استفاده شد. در ادامه، فراوانی و درصد توجه هر مهارت در هر یک از دو کتاب محاسبه و در جدول زیر گزارش شده است:

مهارت‌های زبانی	درصد (انگلیس)	فراوانی (انگلیس)	درصد (ایران)	فراوانی (ایران)
خواندن	**12.9%**	**40**	**19.6%**	50
نوشتن	**9.7%**	**30**	**15.7%**	40
سخن گفتن	**11.3%**	**35**	**7.8%**	20
شنیدن	**16.1%**	**50**	**11.8%**	30
درک مطلب	**14.5%**	**45**	**9.8%**	25
واژگان	**17.7%**	**55**	**23.5%**	60
استدلال	**4.8%**	**15**	**3.9%**	10
تعامل	**12.9%**	**40**	**7.8%**	20
جمع	**100.0%**	**310**	**100.0%**	**255**

کتاب فارسی اول دبستان ایران، که توسط سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی منتشر شده، شامل سه بخش اصلی است: نگاره‌ها، آموزش نشانه‌ها ۱ (درس‌های ۱-۱۵)، و آموزش نشانه‌ها ۲ (درس‌های ۱۶-۲۲). اهداف کلی آن شامل:

- **هدف‌های شناختی:** آشنایی با نمادهای خط فارسی، گسترش حوزه نمادها و معانی، و آشنایی اولیه با عناصر زبانی.

- **هدف‌های عاطفی:** ایجاد علاقه به گوش دادن، صحبت کردن، خواندن متون ساده، و توجه به مسائل دینی، ملی، علمی و هنری.
- **هدف‌های مهارتی:**
  - گوش دادن: توجه به گفتار واضح، درک پیام‌های ساده، و تحلیل محتوای شنیداری.
  - صحبت کردن: استفاده از ابزارهای ارتباطی مناسب، ایجاد ارتباط عاطفی، حرکت از گفت‌وگوی خودمحور به دوطرفه، و ارائه پیام منسجم.
  - خواندن: توانایی خواندن نمادهای نوشته‌شده، درک معانی متون ساده، خواندن با لحن مناسب، و تحلیل متون ساده.
  - نوشتن: نوشتن صحیح نمادها، تبدیل صداها به نوشتار، استفاده از علائم نگارشی، توسعه عادات خوب نوشتاری، و استفاده صحیح از واژگان در جملات.

فعالیت‌های مشخص شامل ۷۳ تمرین برای "گوش کن و بگو" (گوش دادن و صحبت کردن)، ۲۹ تمرین "ببین و بگو" (خواندن بصری و صحبت کردن)، و ۴۵۰ تمرین در کتاب کار برای نوشتن (شامل ۸۰ تمرین برای دست‌ورزی و ۱۳۰ برای رونویسی). همچنین، خواندن ۵۲ کتاب در طول سال توصیه شده است.

برنامه درسی ملی انگلیسی برای سال اول شامل بخش‌های زیر است:

- **خواندن:**
  - خواندن کلمات با استفاده از دانش فونتیک و مهارت‌های رمزگشایی.

- خواندن کلمات استثنایی رایج، خواندن با دقت و روان، و درک متون.
- بحث درباره اهمیت رویدادها، استنباط، و پیش‌بینی بر اساس محتوای خوانده‌شده.

- **نوشتن:**
  - املا با استفاده از فونتیک، خط‌نویسی، ترکیب جملات به‌صورت شفاهی، نوشتن جملات، و ترتیب‌بندی برای روایت‌های کوتاه.
  - استفاده از علائم نگارشی پایه مانند نقطه، علامت سؤال، و حروف بزرگ.
- **زبان گفتاری:**
  - گوش دادن و پاسخ مناسب به بزرگسالان و همسالان، پرسیدن سؤالات مرتبط، بیان و توجیه پاسخ‌ها و نظرات، ارائه توضیحات و روایت‌های ساختارمند، و مشارکت در بحث‌ها و نمایش‌ها.
  - استفاده از زبان گفتاری برای توسعه درک از طریق حدس، فرضیه‌سازی، تخیل، و کاوش ایده‌ها.

این برنامه بر توسعه لذت از خواندن، قدردانی از قافیه‌ها و اشعار، و استفاده از زبان استاندارد انگلیسی تأکید دارد.

برای مقایسه دقیق، مهارت‌های زبانی را در چهار دسته بررسی می‌کنیم: خواندن، نوشتن، صحبت کردن و شنیدن.

(d) خواندن

- **ایران:** دانش‌آموزان با الفبای فارسی آشنا می‌شوند و خواندن کلمات و جملات ساده را تمرین می‌کنند. روش‌های آموزشی ممکن است شامل یادگیری شکل و صدای حروف و ترکیب آن‌ها باشد، اما اطلاعات دقیق درباره استفاده از روش‌های خاص (مانند فونتیک) در دسترس نیست.
- **انگلستان:** تأکید قوی بر روش فونتیک وجود دارد که دانش‌آموزان را قادر می‌سازد صداها را ترکیب کنند و کلمات را بخوانند. علاوه بر این، درک مطلب از طریق فعالیت‌هایی مانند بحث درباره معانی کلمات و پیش‌بینی داستان تقویت می‌شود.

(e) نوشتن

- **ایران:** دانش‌آموزان نوشتن حروف فارسی، کلمات و جملات ساده را می‌آموزند. این فرآیند شامل یادگیری نحوه اتصال حروف در خط فارسی و احتمالاً اصول اولیه دستور زبان است.
- **انگلستان:** دانش‌آموزان نه‌تنها نوشتن حروف و کلمات را می‌آموزند، بلکه باید جملات منسجم و داستان‌های کوتاه بنویسند. استفاده از نشانه‌های نگارشی مانند نقطه و حروف بزرگ به‌طور صریح آموزش داده می‌شود.

(f) صحبت کردن و شنیدن

- **ایران:** این مهارت‌ها احتمالاً به‌صورت ضمنی در فعالیت‌های کلاسی، مانند خواندن با صدای بلند یا بحث‌های گروهی، گنجانده شده‌اند.

با این حال، برنامه درسی به‌طور خاص به این مهارت‌ها اشاره نمی‌کند.

- **انگلستان:** برنامه درسی انگلستان بخش جداگانه‌ای برای زبان شفاهی دارد که بر گوش دادن فعال، پرسیدن سؤالات، توضیح ایده‌ها و شرکت در گفتگوها تأکید دارد. این مهارت‌ها به‌طور صریح و با اهداف مشخص آموزش داده می‌شوند.

Section ۱,۰۲ تفاوت‌های رویکرد آموزشی

تفاوت‌های بین دو برنامه درسی ناشی از زمینه‌های فرهنگی، زبانی و آموزشی هر کشور است. در ادامه به برخی از این تفاوت‌ها اشاره می‌کنیم:

(a) محتوای فرهنگی و مذهبی

- **ایران:** کتاب‌های درسی فارسی احتمالاً شامل محتوای فرهنگی و مذهبی هستند، مانند داستان‌های مرتبط با فرهنگ ایرانی، شعرهای سنتی و آموزه‌های اسلامی. این محتوا با هدف تقویت هویت ملی و دینی طراحی شده است.
- **انگلستان:** برنامه درسی بر لذت بردن از خواندن و آشنایی با ادبیات بریتانیایی، مانند داستان‌ها و شعرهای کلاسیک، تأکید دارد. محتوای مذهبی به‌طور کلی در برنامه درسی زبان انگلیسی گنجانده نمی‌شود.

(b) روش‌های آموزشی

- **ایران:** روش‌های آموزشی ممکن است شامل حفظ، تکرار و تمرین‌های نوشتاری باشد. با توجه به نبود اطلاعات دقیق، نمی‌توان با

اطمینان گفت که آیا روش‌های علمی مانند فونتیک استفاده می‌شوند یا خیر.

- **انگلستان:** استفاده از روش فونتیک برای خواندن و رویکردهای ساختاریافته برای نوشتن و صحبت کردن به‌طور گسترده مستند شده است. این روش‌ها بر اساس تحقیقات علمی در آموزش زبان طراحی شده‌اند.

(c) ارزیابی

- **ایران:** ارزیابی‌ها ممکن است شامل آزمون‌های نهایی و فعالیت‌های کلاسی باشد. نتایج آزمون‌ها معمولاً با عباراتی مانند "عالی"، "خوب" یا "نیاز به بهبود" گزارش می‌شوند (برنامه درسی ایرانی)
- **انگلستان:** ارزیابی‌ها بر اساس اهداف یادگیری مشخص انجام می‌شود و معلمان پیشرفت دانش‌آموزان را در مهارت‌های خاص (مانند خواندن کلمات یا استفاده از نشانه‌گذاری) بررسی می‌کنند.

(d) ساختار زبانی

- **فارسی:** زبان فارسی دارای ساختار فاعل-مفعول-فعل است و از خط راست به چپ استفاده می‌کند. این ویژگی‌ها بر نحوه آموزش خواندن و نوشتن تأثیر می‌گذارند.
- **انگلیسی:** زبان انگلیسی ساختار فاعل-فعل-مفعول دارد و از خط چپ به راست استفاده می‌کند. روش فونتیک به‌طور خاص برای زبان انگلیسی طراحی شده است و با زبان‌هایی مانند فارسی متفاوت است.

جدول زیر مقایسه‌ای از مهارت‌ها ارائه می‌دهد:

مهارت	برنامه درسی انگلستان (سال اول)	برنامه درسی ایران (پایه اول)
خواندن	-فونتیک و رمزگشایی -خواندن کلمات استثنایی -خواندن با دقت و روان -درک متون - بحث درباره اهمیت رویدادها - استنباط و پیش‌بینی	-خواندن نمادهای نوشته‌شده -درک معانی متون ساده - خواندن با لحن مناسب -تحلیل متون ساده
نوشتن	-املا با فونتیک -خطنویسی -ترکیب جملات به‌صورت شفاهی -نوشتن جملات -ترتیب‌بندی برای روایت‌های کوتاه - علائم نگارشی پایه	-نوشتن صحیح نمادها -تبدیل صداها به نوشتار -استفاده از علائم نگارشی -توسعه عادات نوشتاری -استفاده صحیح از واژگان در جملات
گوش دادن	-گوش دادن و پاسخ مناسب -پرسیدن سؤالات مرتبط	-توجه به گفتار واضح -درک پیام‌های ساده -تحلیل محتوای شنیداری
صحبت کردن	-بیان پاسخ‌ها و نظرات -ارائه توضیحات و روایت‌ها - مشارکت در بحث‌ها و نمایش‌ها	-استفاده از ابزارهای ارتباطی -ایجاد ارتباط عاطفی - گفت‌وگوی دوطرفه -ارائه پیام منسجم

مقایسه کتاب‌های درسی فارسی پایه اول ابتدایی ایران و کتاب‌های زبان انگلیسی سال اول ابتدایی انگلستان نشان‌دهنده تفاوت‌های قابل‌توجهی در رویکردهای آموزش زبان است که ریشه در فلسفه‌های آموزشی و ارزش‌های فرهنگی هر کشور دارد. این بخش به تحلیل این تفاوت‌ها، ارتباط آن‌ها با پیشینه تحقیق، و پیامدهای آن‌ها برای آموزش زبان می‌پردازد.

کتاب‌های درسی فارسی ایران: بر اساس تحلیل محتوای انجام‌شده، کتاب‌های فارسی اول ابتدایی ایران بر مهارت‌های خواندن و نوشتن تأکید دارند. این کتاب‌ها شامل فعالیت‌هایی مانند آموزش نشانه‌ها، تمرین‌های رونویسی، و خواندن متون ساده هستند که به توسعه سواد اولیه کمک می‌کنند. به عنوان مثال، تعداد قابل‌توجهی از تمرین‌ها (۴۵۰ تمرین در کتاب کار) به نوشتن اختصاص دارد، که نشان‌دهنده تمرکز بر مهارت‌های نوشتاری است (سلطانی بهرام و همکاران، ۲۰۲۴). همچنین، محتوای فرهنگی و اخلاقی، مانند داستان‌های مرتبط با ارزش‌های دینی و ملی، در این کتاب‌ها برجسته است. این رویکرد با یافته‌های مطالعات داخلی همخوانی دارد که نشان می‌دهد کتاب‌های درسی ایران به انتقال ارزش‌های فرهنگی اهمیت می‌دهند (میرزایی و همکاران، ۲۰۲۴).

کتاب‌های درسی زبان انگلیسی انگلستان: در مقابل، برنامه درسی زبان انگلیسی سال اول انگلستان، بر اساس سند برنامه درسی ملی، بر

مهارت‌های گوش دادن و صحبت کردن تأکید بیشتری دارد. فعالیت‌هایی مانند بحث‌های گروهی، نقش‌آفرینی، و ارائه‌های شفاهی در این برنامه برجسته هستند (اداره آموزش و پرورش، ۲۰۱۳). مهارت‌های خواندن و نوشتن نیز مورد توجه قرار می‌گیرند، اما با تمرکز بر فونتیک و درک مطلب عمیق‌تر، مانند استنباط و پیش‌بینی. این یافته‌ها با مطالعات خارجی سازگار است که نشان می‌دهد آموزش زبان در انگلستان بر ارتباطات عملی و تعاملی تأکید دارد (پرودانوویچ و گاورانویچ، ۲۰۲۲).

تفاوت‌های مشاهده‌شده در تأکید بر مهارت‌های زبانی پیامدهای مهمی برای آموزش زبان دارند:

- **ایران:** تمرکز بر خواندن و نوشتن می‌تواند به توسعه سواد اولیه و فهم عمیق‌تر زبان کمک کند، اما ممکن است فرصت‌های کمتری برای تمرین مهارت‌های گفتاری فراهم کند. افزودن فعالیت‌های تعاملی مانند بحث‌های گروهی می‌تواند این کمبود را جبران کند (لیپمن، ۱۹۹۹).
- **انگلستان:** تأکید بر گوش دادن و صحبت کردن به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا مهارت‌های ارتباطی قوی‌تری توسعه دهند، اما ممکن است به تمرین بیشتر در نوشتن نیاز داشته باشند. استفاده از تمرین‌های نوشتاری ساختاری مانند آنچه در ایران دیده می‌شود، می‌تواند مفید باشد (پرودانوویچ و گاورانویچ، ۲۰۲۲).

این یافته‌ها با نظرات مطرح‌شده در مطالعه‌ای که پیشنهاد می‌دهد ترکیب روش‌های مختلف می‌تواند به آموزش جامع‌تر زبان منجر شود، همخوانی دارد (بریتر، ۱۹۷۴).

این مطالعه محدودیت‌هایی دارد، از جمله عدم دسترسی به داده‌های دقیق در مورد تأثیر این تفاوت‌ها بر عملکرد دانش‌آموزان (ارلندسون ، ۱۹۹۳). همچنین، نظرات معلمان و دانش‌آموزان در این تحلیل گنجانده نشده است، که می‌توانست دیدگاه‌های بیشتری ارائه دهد.

Article II. نتیجه‌گیری

این مطالعه با مقایسه کتاب‌های درسی فارسی اول ابتدایی ایران و کتاب‌های زبان انگلیسی سال اول ابتدایی انگلستان، تفاوت‌های کلیدی در رویکردهای آموزش زبان را روشن کرد. نتایج تحلیل محتوای این دو منبع آموزشی نشان داد که تفاوت‌های ساختاری، فلسفی، و فرهنگی چشم‌گیری در رویکردهای آموزش زبان میان این دو کشور وجود دارد.کتاب‌های فارسی بر خواندن و نوشتن تمرکز دارند، در حالی که کتاب‌های انگلیسی بر گوش دادن و صحبت کردن تأکید می‌کنند. این تفاوت‌ها ریشه در فلسفه‌های آموزشی و ارزش‌های فرهنگی هر کشور دارد.

یافته‌ها نشان می‌دهند که هر دو رویکرد مزایای خود را دارند: تمرکز ایران بر سواد اولیه به توسعه مهارت‌های پایه کمک می‌کند، در حالی که تأکید انگلستان بر ارتباطات تعاملی به تقویت مهارت‌های گفتاری منجر می‌شود. ترکیب این روش‌ها می‌تواند به بهبود برنامه‌های درسی در هر دو کشور کمک کند.

در کتاب‌های فارسی ایران، تمرکز اصلی بر آموزش مهارت‌های پایه‌ای خواندن و نوشتن است؛ مهارت‌هایی که زیربنای سواد زبانی و درک متون محسوب می‌شوند. محتوای این کتاب‌ها با تأکید بر ارزش‌های

فرهنگی، مذهبی و ملی طراحی شده و رویکردی نسبتاً سنتی دارد که شامل تکرار، تمرین، و حفظ مفاهیم است. در مقابل، کتاب‌های زبان انگلیسی انگلستان با محوریت توسعه مهارت‌های گفتاری و شنیداری طراحی شده‌اند، به‌گونه‌ای که تعامل، درک مطلب، پرسش‌گری و بیان شفاهی در آن‌ها برجسته‌تر است. این رویکرد با بهره‌گیری از روش‌های علمی همچون فونتیک و آموزش هدفمند مهارت‌های زبان گفتاری، به ارتقاء توانمندی‌های ارتباطی در سنین پایین کمک می‌کند.

از نظر آماری، تفاوت در فراوانی و درصد تمرکز بر مهارت‌های مختلف نیز گویای این شکاف آموزشی است؛ مثلاً مهارت "صحبت کردن" و "شنیدن" در انگلستان با درصد بالاتری از فعالیت‌ها نسبت به ایران همراه است، در حالی‌که ایران تمرکز بیشتری بر نوشتن و واژگان دارد. این اختلافات تا حد زیادی منعکس‌کننده تفاوت در اهداف کلان آموزشی و ساختارهای برنامه‌ریزی درسی در دو کشور است. انگلستان بر مهارت‌های گوش دادن و صحبت کردن تأکید دارد که به تقویت ارتباطات تعاملی و زبانی منجر می‌شود.

این تفاوت‌ها بازتاب‌دهنده فلسفه‌های آموزشی، اهداف فرهنگی و نیازهای اجتماعی هر کشور هستند. استفاده از روش‌های آموزشی ساختاریافته مانند فونتیک در انگلستان و تأکید بر محتوای فرهنگی و دینی در ایران از مهم‌ترین نکات تمایز است.

برای تحقیقات آینده، پیشنهاد می‌شود تأثیر این تفاوت‌ها بر عملکرد دانش‌آموزان بررسی شود و نظرات معلمان و دانش‌آموزان در نظر گرفته شود. همچنین، توسعه برنامه‌های درسی ترکیبی که

بهترین جنبه‌های هر دو سیستم را ادغام کند، می‌تواند به آموزش زبان مؤثرتر منجر شود.

این مطالعه نه تنها به درک بهتر روش‌های آموزش زبان کمک می‌کند، بلکه اهمیت مقایسه‌های بین‌المللی را در بهبود سیاست‌های آموزشی نشان می‌دهد. با ادامه این نوع تحقیقات، می‌توان به سمت برنامه‌های درسی جامع‌تر و مؤثرتر حرکت کرد که نیازهای دانش‌آموزان در دنیای جهانی‌شده را برآورده کند.

نکات کلیدی نتیجه‌گیری عبارت‌اند از:

رویکرد ایران: آموزش بر پایه ارتقاء سواد نوشتاری و خواندنی، همراه با انتقال مفاهیم فرهنگی و دینی.

رویکرد انگلستان: آموزش بر پایه ارتباطات زبانی، تعاملات کلاسی، و بهره‌گیری از روش‌های مدرن زبان‌آموزی.

نقاط قوت ایران: ساختار دقیق در آموزش نوشتن، توسعه مهارت‌های پایه‌ای و انسجام فرهنگی.

نقاط قوت انگلستان: رشد مهارت‌های تعاملی، تقویت اعتماد به نفس زبانی، و یادگیری بر پایه مشارکت و تجربه عملی.

ضعف‌ها و فرصت‌ها: نظام آموزشی ایران می‌تواند از مدل تعاملی و تجربی انگلستان بهره‌برداری کند، و نظام آموزشی انگلستان نیز می‌تواند از ساختارگرایی و تمرین‌محوری ایران برای تقویت مهارت نوشتن الگو بگیرد.

پیشنهاد نهایی: یک برنامه درسی ترکیبی، که مزایای هر دو نظام آموزشی را تلفیق کند، می‌تواند زمینه‌ساز رشد جامع‌تر مهارت‌های زبانی در دانش‌آموزان شود. همچنین، انجام تحقیقات تجربی بر

پایه نتایج عملکردی دانش‌آموزان، و مشارکت معلمان و والدین در تحلیل اثربخشی این برنامه‌ها، گام مهمی در توسعه سیاست‌های آموزشی آینده‌نگر خواهد بود.

در مجموع، این مطالعه نه تنها به تحلیل محتوای آموزشی پرداخت، بلکه چشم‌اندازی فراتر برای اصلاح و بهبود آموزش زبان در چارچوب بین‌المللی و با در نظر گرفتن اقتضائات فرهنگی هر کشور ارائه داد.

Section ۲,۰۱ منابع

سلطانی بهرام، زینب احمدوند، توحید آیرملو (2024) *تحلیل محتوای کتاب‌های درسی سال اول و دوم دبستان بر اساس رویکرد آموزش محیط‌زیست.*

مهدی میرزایی، سمیه آب سالان، مریم کیادی، سید کریم ولیه، صدریه چشفر، معصومه مرادی (2024) *تحلیل محتوای کتب فارسی خوانداری دوره اول ابتدایی (پایه‌های اول تا سوم) با توجه به مفاهیم معنوی و اخلاقی مبتنی بر بیانیه گام دوم انقلاب اسلامی.*

حسین افلاکی فرد، امین امیری (2023) *تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی خوانداری و نوشتاری دوره دوم ابتدایی از نظر توجه به مؤلفه‌های مهارت‌های تفکر انتقادی.*

اعظم اسفیجانی، بی بی عشرت زمانی، حسنعلی بختیار نصرآبادی (2008). *مقایسه کتاب‌های درسی علوم ابتدایی ایران از نظر میزان توجه به مهارت‌های گوناگون در فرآیند پژوهش با آمریکا و انگلستان.*

Section ۲,۰۲

Department for Education (2013). *National curriculum in England: English programmes of study*.

Produnović, M., & Gavranović, V. (2022). *A Comparative Analysis of EFL Textbooks Used in the Third Grade Primary School*.

Tosun, M. (2013). *A comparative study on evaluation of Turkish and English foreign language textbooks*.

Naji Meidani, E., & Pishghadam, R. (2013). *Analysis of English language textbooks in the light of English as an International Language (EIL): A comparative study*.

American Association for the Advancement of Science (1993). *Benchmarks for science literacy: Project 2006*, Oxford University Press, New York.

Barens, R. (1999). *Positive teaching, positive learning*, London: Routledge.

Bereiter, C. (1974). *Schools without education*, New Jersey: Prentice-Hall.

Collins, A. (1986). *A sample dialogue based on a theory of inquiry teaching*, Cambridge, MA: Bolt, Beranek, and Newman, Inc.

DeBoer, G. E. (1999). *A history of ideas in science education*, New York: Teachers College Press.

Erlandson, D.A. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*, London: Sage.

Lipman, M. (1999). *Thinking in education*, Colombia: University Press.

Haury, D.L. (1992). *Recommended curriculum guides. In Science curriculum resource handbook*, NY: Millwood, Kraus International Publications.

Haury, D.L. (2003). *Teaching science through inquiry*, clearinghouse for science, mathematica, and environmental education, Eric.

Martin, M. O.; Mullis, I. V. S.; Gonzalez, E. J. & Chrostowski, S. J. (2004). *TIMSS 2003 International Science Report*, IEA, Boston College.

McComas, W. & Olson, J. (1998). *The nature of science in international science education standards documents*, In W. F. McComas (Ed), *The Nature of*.

Ministry of Education of the People's Republic of China (2000). *Science Education Standards (7-9)*, Beijing, China: Beijing Normal University.

National Research Council (1996). *National Science Education Standards*, Washington, DC.

National Report on Schooling in Australia (NRSA) (2000). *Year 3 and year 5 national benchmark results*, Australian Ministry of Education.

* New Star Science units: Textbooks grade -6. Ginn & Company: Jordan Hill: Oxford.*

Rakow, S.J. (1986). *Teaching science as inquiry*, Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Romey, W. (1968). *Inquiry techniques for teaching science*, London: Prentice-Hall.

Science Any Time (1999). Textbooks grade - 5, USA: Harcourt Brace & Company.

Standards for professional development for teachers of science (2004). National science education standards, chapter 4, Available: http://www.nap.edu/readingroom/books.

Strong, A. & Silver, M. & Perini, D. (2004). *Teaching what matters most standard and strategies for raising student's achievement*, New York: ASCD Pub.

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

Comparing Iranian first-grade Persian textbooks with English textbooks in terms of the amount of attention paid to various skills

Hadi Alibabaei[*1], Mahdi Lotfollahzade[2], Mohammad Najafi[3], Mobin Makoyi[4], Rahim Fardian[5]

1. Corresponding author, Bachelor of Elementary Education student, Shahid Rajaee University of Education, Urmia, Iran. Email: Hadi.ali.b1381@gmail.com
2,3,4. Bachelor of Elementary Education student, Shahid Rajaee University of Education, Urmia, Iran.
5. Department of Educational Sciences, Shahid Rajaee University of Education, Urmia, Iran. Email: fardiyan_ab@gmail.com

Abstract

In educational systems, textbooks play a major role in shaping students' language skills. This study aimed to compare the Iranian Persian textbook for the first grade of primary school and the English textbook for the first grade of primary school in the UK in terms of the level of attention paid to reading, writing, listening, and speaking skills. The method of this study was comparative content analysis; the statistical population included all activities in the two textbooks, and the data were collected using a language skills coding scheme and interpreted using thematic analysis. The findings showed that the Iranian Persian textbook emphasizes reading and writing skills more, while the English textbook in the UK has a more interactive approach and focuses on listening and speaking skills. It was also found that the cultural and philosophical differences between the two countries lie in the structure and content of the books. The conclusion is that both approaches have unique advantages and combining their best aspects can help improve language teaching in the primary school.

Keywords: Comparison, Persian, English, Culture, System

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

اجرای طرح «سایت من، مسئولیت من» برای تقویت مسئولیت‌پذیری، نظم و نگهداری اصولی از تجهیزات در هنرجویان

مرضیه گلپور[۱]

۱. کارشناسی ارشد معماری، دانشگاه هنر اسلامی تبریز / آموزش‌وپرورش، قزوین، ایران.
ma.golpoor@gmail.com

چکیده
پژوهش حاضر در قالب اقدام‌پژوهی با هدف ارتقای مسئولیت‌پذیری، نظم فردی و گروهی و نگهداری اصولی تجهیزات در سایت کامپیوتر یک هنرستان طراحی و اجرا شد. مداخله با عنوان «سایت من، مسئولیت من» شامل تشکیل گروه‌های دانش‌آموزی پشتیبان با وظایف چرخشی، تدوین قوانین داخلی توسط خود هنرجویان و برگزاری کارگاه‌های آموزشی کوتاه بود. جامعه پژوهش ۲۶ هنرجوی پایه‌های دهم تا دوازدهم بود که به صورت هدفمند در مطالعه شرکت کردند. ابزار گردآوری داده‌ها مشاهده ی ساختارمند، مصاحبه ی نیمه‌ساختاریافته، پرسشنامه ی استاندارد مسئولیت‌پذیری و گزارش‌های هفتگی گروهی بود. داده‌ها با ترکیب تحلیل کیفی محتوایی و تحلیل توصیفی کمّی پردازش و تفسیر شد. نتایج نشان داد پس از مداخله میانگین نمره مسئولیت‌پذیری افزایش و میزان خرابی تجهیزات و رفتارهای غیرنظم‌مند کاهش معناداری یافت؛ همچنین سطح مشارکت گروهی و پاکیزگی محیط بهبود یافت. این اقدام‌پژوهی نشان داد واگذاری هدفمند مسئولیت و آموزش مشارکتی می‌تواند ابزار موثری در توسعه ی حرفه‌ای معلمان و پرورش رفتارهای مسئولانه ی دانش‌آموزان باشد و پیشنهاد شد مدل اجرا برای دوره‌های دیگر تعمیم یابد.
واژه‌های کلیدی: *اقدام‌پژوهی، مسئولیت‌پذیری، نگهداری تجهیزات، مشارکت گروهی، رعایت نظم*

مقدمه

سایت‌های کامپیوتر در هنرستان‌ها یکی از مهم‌ترین محیط‌های یادگیری فناورانه محسوب می‌شوند. این فضاها علاوه بر نقش آموزشی، فرصتی برای

پرورش نظم، کار گروهی و اخلاق حرفه‌ای نیز فراهم می‌کنند. با این حال، تجربه و مشاهدات میدانی نگارنده به‌عنوان هنرآموز و سرپرست سایت‌های کامپیوتر نشان داد که بسیاری از هنرجویان در استفاده از تجهیزات و فضا برخوردی بی‌تفاوت و غیرفرهنگی دارند. نشانه‌هایی چون بی‌نظمی، بی‌توجهی به نظافت، نبود حس تعلق نسبت به تجهیزات و سهل‌انگاری در نگهداری صحیح ابزارها به‌وضوح مشاهده می‌شد. برای مثال، نوشتن روی میز و کیبورد، رها کردن زباله در کلاس، چیدمان نامرتب صندلی‌ها و خاموش نکردن صحیح سیستم‌ها به دفعات تکرار می‌شد.

با توجه به اهمیت سایت‌های کامپیوتر به‌عنوان زیرساخت اصلی آموزش مهارت‌های رایانه‌ای، چنین مشکلاتی ضرورت بازنگری جدی را آشکار ساخت. مسئله اصلی این پژوهش آن بود که چگونه می‌توان نگرش و رفتار هنرجویان را تغییر داد تا از مصرف‌کننده صرف تجهیزات به افرادی متعهد و مسئول در قبال محیط آموزشی تبدیل شوند. بر همین اساس، طرح «سایت من، مسئولیت من» طراحی شد تا از طریق تقسیم وظایف گروهی، تدوین قوانین داخلی توسط دانش‌آموزان و واگذاری مسئولیت‌های چرخشی، بستر ارتقای حس تعلق، نظم و مسئولیت‌پذیری فراهم گردد. اهمیت پرداختن به این موضوع در چند بعد قابل تبیین است. نخست، نگهداری صحیح از تجهیزات موجب افزایش کیفیت آموزش و دسترسی پایدار دانش‌آموزان به منابع فناورانه می‌شود. دوم، این تجهیزات هزینه‌بر هستند و استفاده نادرست از آن‌ها استهلاک زودهنگام و هزینه‌های گزاف تعمیر را به همراه دارد. سوم، رعایت نظم و اصول مسئولیت‌پذیری، علاوه بر حفظ محیط آموزشی، به تقویت مهارت‌های اجتماعی و اخلاق حرفه‌ای هنرجویان منجر می‌شود؛ مهارت‌هایی که برای موفقیت شغلی آینده حیاتی‌اند. افزون بر این، شبیه‌سازی محیط کاری واقعی از طریق اجرای قوانین و مقررات آموزشی، اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان را برای ورود به بازار کار افزایش می‌دهد.

از نظر نظری، دیدگاه جان دیویی درباره یادگیری تجربی نشان می‌دهد که یادگیری مؤثر زمانی اتفاق می‌افتد که دانش‌آموزان در محیط‌های واقعی و از طریق تجربه‌های عملی مشارکت فعال داشته باشند (Deway,1938) همچنین، یونسکو بر ضرورت فرهنگ‌سازی و مشارکت داوطلبانه برای حفظ محیط‌های آموزشی پایدار تأکید کرده است (UNESCO,2016). در پژوهش‌های داخلی نیز یافته‌های مظاهری (۱۳۹۷) نشان داد که مشارکت فعال دانش‌آموزان در برنامه‌های مدرسه‌ای موجب تقویت تعهد آنان به نگهداری محیط و تجهیزات می‌شود.

بر این اساس، هدف کلی پژوهش حاضر ارتقای سطح مسئولیت‌پذیری، نظم فردی و گروهی و نگهداری اصولی تجهیزات در
سایت هنرستان از طریق اجرای طرح «سایت من، مسئولیت من» است. سؤال اصلی پژوهش این است که «اجرای این طرح تا چه اندازه می‌تواند به

بهبود رفتارهای مسئولانه و افزایش تعهد هنرجویان در استفاده از تجهیزات آموزشی منجر شود؟))

روش تحقیق

پژوهش حاضر از نوع کیفی-کاربردی با رویکرد عمل‌محور بود. طراحی مطالعه بر اساس چرخه‌های اقدام شامل شناسایی مسئله، برنامه‌ریزی، اقدام، مشاهده و بازاندیشی صورت گرفت. نگارنده به‌عنوان هنرآموز و سرپرست سایت کامپیوتر، با مشاهده مسائل موجود و تعریف اهداف پژوهش، طرح «سایت من، مسئولیت من» را طراحی و اجرا کرد.

جامعه آماری پژوهش شامل هنرجویان رشته کامپیوتر در پایه‌های دهم تا دوازدهم یک هنرستان فنی در سال تحصیلی جاری بود. مجموعاً ۲۶ هنرجو در این مطالعه مشارکت داشتند. نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند انجام شد و تمام هنرجویان کلاس در فرایند مداخله حضور داشتند.

ابزارهای گردآوری داده‌ها متنوع بود. نخست، پرسشنامه مسئولیت‌پذیری پیش و پس از اجرای طرح به‌کار گرفته شد تا تغییرات کمی رفتار هنرجویان سنجیده شود. دوم، فرم‌های مشاهده ساختارمند برای ثبت منظم رفتارهایی مانند رها کردن زباله، بی‌نظمی صندلی‌ها و نحوه استفاده از تجهیزات به‌صورت روزانه و هفتگی استفاده شد. سوم، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با دانش‌آموزان و همکاران آموزشی انجام گرفت تا نگرش‌ها و بازخورد کیفی آنان استخراج شود. چهارم، گزارش‌های هفتگی گروه‌های پشتیبان که توسط نمایندگان دانش‌آموزی تنظیم می‌شد، به‌عنوان داده تکمیلی جمع‌آوری گردید. در کنار این ابزارها، مستندات تصویری شامل عکس‌های قبل و بعد از مداخله نیز گردآوری شد که البته در گزارش نهایی صرفاً نمونه‌های غیرشخصی و بدون نمایش چهره استفاده شدند (برای مستندات کامل، به پیوست ۱ مراجعه شوند).

فرایند اجرا در چند گام شکل گرفت: تشکیل گروه‌های دانش‌آموزی پشتیبان، تدوین قوانین داخلی توسط خود هنرجویان، نصب تابلوی قوانین در سایت، واگذاری وظایف چرخشی شامل نظافت، کنترل تجهیزات و پشتیبانی فنی اولیه، برگزاری جلسات هفتگی نمایندگان گروه‌ها برای بازبینی و بازخورد و نیز برگزاری کارگاه‌های کوتاه درباره نگهداری تجهیزات و سواد رسانه‌ای. اقدامات تشویقی مانند لوح تقدیر و معرفی گروه‌های برتر نیز به‌عنوان تقویت‌کننده به کار گرفته شد (برای مستندات کامل، به پیوست ۲ مراجعه شوند).

تحلیل داده‌ها به صورت ترکیبی انجام شد. داده‌های کمی حاصل از پرسشنامه‌ها با روش آمار توصیفی (میانگین و درصد تغییر) بررسی گردید. داده‌های کیفی حاصل از مصاحبه‌ها، مشاهدات و گزارش‌های هفتگی با روش تحلیل محتوایی کدگذاری و در قالب مضامین اصلی استخراج شد. برای افزایش روایی، ابزارها توسط همکاران خبره بررسی شدند و داده‌ها

از منابع مختلف مقایسه گردید. پایایی نیز از طریق تکرار مشاهدات و تطبیق نتایج کمی و کیفی تضمین شد.

در تمام مراحل، ملاحظات اخلاقی رعایت شد. رضایت آگاهانه هنرجویان و مدیر هنرستان برای مشارکت اخذ شد. ناشناس بودن داده‌ها و محرمانگی اطلاعات تضمین گردید و تصاویر تنها در حد نمایش محیط و تجهیزات ثبت شدند. همچنین، هنرجویان امکان انصراف داوطلبانه در هر مرحله بدون هیچ پیامد آموزشی داشتند.

یافته ها

یافته‌های این پژوهش در سه بخش ارائه می‌شود: تحلیل وضعیت موجود پیش از مداخله، راهکارهای طراحی و اجرا، و نتایج حاصل از اجرای طرح «سایت من، مسئولیت من».

تحلیل وضعیت موجود (پیش از مداخله)

در مرحله ی نخست، داده‌های گردآوری‌شده از مشاهده مستقیم، مصاحبه، پرسشنامه، فیلم‌برداری و بازخورد همکاران تحلیل شد نتایج نشان داد سطح مسئولیت‌پذیری، نظم فردی و گروهی و نگهداری تجهیزات در وضعیت نامطلوبی قرار داشت..

جدول ۱- جدول تجزیه و تحلیل اطلاعات و شواهد ۱ (قبل از اجرای طرح)

منبع داده	یافته‌ها	تحلیل خلاصه	پیامد تربیتی
مشاهده مستقیم	پاره شدن رومیزی، نوشتن روی تجهیزات، بی‌نظمی در چینش صندلی‌ها	بی‌توجهی به نظم، نبود حس مسئولیت و تعلق	محیط آموزشی آشفته، کاهش بهره‌وری کلاس
مصاحبه با هنرجویان	اعتراف به بی‌تفاوتی نسبت به نظم و تجهیزات، نبود تقسیم کار	ضعف در آموزش اخلاق جمعی و مسئولیت‌پذیری	کاهش مشارکت و افت کیفی آموزش عملی
پرسش‌نامه‌ها	سطح پایین مسئولیت‌پذیری در اغلب هنرجویان	عدم نهادینه‌سازی رفتارهای مسئولانه	نیاز به برنامه‌ریزی برای آموزش تدریجی مسئولیت
فیلم‌برداری و گزارش روزانه	رهاسازی زباله، خاموش نکردن سیستم‌ها، رفتارهای بی‌برنامه	نبود آموزش مهارت‌های مشارکتی و نگهداری ابزار	افزایش خرابی تجهیزات و فشار بر مدرسه
بازخورد هنرآموزان و معاون فنی	نارضایتی از وضعیت سایت، نبود همکاری مؤثر در کلاس‌ها	نبود هماهنگی تیمی و مسئولیت مشترک در کلاس	افزایش تنش، سردرگمی آموزشی و فنی

این تحلیل‌ها، همراه با مشورت همکاران آموزشی و معاون فنی، مبنای طراحی مداخله ی «سایت من، مسئولیت من» قرار گرفت.

راهکارهای طراحی و اجرا

بر اساس تحلیل داده‌های اولیه، مجموعه‌ای از راه‌حل‌های مشارکت‌محور با تأکید بر خودنظارتی، مالکیت جمعی و آموزش غیرمستقیم طراحی و در بازه‌ای مشخص اجرا شد. این راه‌حل‌ها در سه محور کلی «مشارکت‌پذیری و آموزش مسئولانه»، «خویشتن‌سازی از طریق مدیریت فیزیکی فضا» و «سواد رسانه‌ای و فناوری مسئولانه» سازمان یافت. جدول ۲ نمونه‌ای از این راهکارها را نشان می‌دهد.

جدول ۲ - لیستی از راه حل های موقتی برای حل مشکلات مطرح شده

چالش شناسایی‌شده	راه‌حل ارائه‌شده	کلیدواژه محوری	محوریت
بی‌نظمی در فضای فیزیکی، رهاسازی زباله، صندلی‌ها	برگزاری چالش «هر کلاس، یک تغییر مثبت» در محیط سایت	خود نظارتی - خودتنظیمی - هویت جمعی	خویشتن سازی از طریق مدیریت فیزیکی فضا
بی‌توجهی به اموال عمومی، آسیب زدن به تجهیزات	نصب دیوار «خلاقیت» برای تولید محتواهای گرافیکی با مضامین مسئولیت	مسئولیت‌پذیری - هنر تربیتی - مشارکت بصری	خویشتن سازی از طریق مدیریت فیزیکی فضا
ناآگاهی درباره نگهداری صحیح از سخت‌افزار و استفاده امن از اینترنت	برگزاری کارگاه‌های کوتاه‌مدت درباره امنیت فضای مجازی و نگهداری تجهیزات	سواد رسانه‌ای - نگهداری پیشگیرانه - آگاهی سایبری	سواد رسانه‌ای و فناوری مسئولانه
نبود تقسیم وظایف و بی‌نظمی عملکرد گروهی	تشکیل گروه‌های «پشتیبان سایت» با وظایف چرخشی	همکاری - مسئولیت گروهی - یادگیری مشارکتی	ارتباط مؤثر و آموزش مسئولانه
نبود قوانین مشخص رفتاری در سایت	تدوین قوانین داخلی توسط خود هنرجویان و نصب تابلو قوانین	خودمدیریتی - قانون‌مداری - مالکیت جمعی	ارتباط مؤثر و آموزش مسئولانه
ضعف در ارتباط میان کلاس‌ها و مدیریت سایت	تشکیل جلسات نمایندگان هر کلاس برای مدیریت مشترک	رهبری مشارکتی - مسئولیت مشترک	ارتباط مؤثر و آموزش مسئولانه

در ادامه، نتایج حاصل از اجرای این اقدامات در دو بخش کمی و کیفی ارائه می‌شود.

نتایج حاصل از مداخله

داده‌های این پژوهش از پرسشنامه ی پیش و پسِ مسئولیت‌پذیری، مشاهدات ساختارمند روزانه و هفتگی، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با نمایندگان هنرجو و همکاران، گزارش‌های هفتگی گروه‌های پشتیبان و مستندات تصویری گردآوری شد. ارائه ی یافته‌ها در دو بخش کمّی و کیفی عرضه می‌گردد.

نتایج کمّی

جدول ۳ خلاصه ی نتایج پرسشنامه ی مسئولیت‌پذیری (مقیاس از ۷۵) را نشان می‌دهد.

جدول ۳- نتایج حاصل از اجرای پرسشنامه (پیش و پس از اجرای طرح)

مرحله اجرا	میانگین نمره کل	سطح مسئولیت‌پذیری
قبل از اجرای طرح	43.5 از ۷۵	متوسط رو به پایین
بعد از اجرای طرح	62.3 از ۷۵	بالا

تفسیر: افزایش میانگین نمره از ۴۳٫۵ به ۶۲٫۳، نشان‌دهندهٔ رشد ۱۸٫۸ نمره‌ای از ۷۵ است.این رشد، از نظر تربیتی و رفتاری معنادار محسوب می‌شود و بیانگر تغییر نگرش و عملکرد هنرجویان و بهبود محسوس در شاخص کلی مسئولیت‌پذیری پس از اجرای طرح است. (برای جداول تفصیلی‌تر و نتایج پرسشنامه ی آیتم‌به‌آیتم به «پیوست ۳: پرسشنامه‌های پرشده» مراجعه شود)

نتایج کیفی (مضامین استخراج‌شده)

تحلیل محتوایی مصاحبه‌ها، مشاهدات و گزارش‌های هفتگی منجر به استخراج چند مضمون کلیدی گردید:

۱- افزایش حس مالکیت و تعلق نسبت به سایت

نمایندگان و گزارش‌های هفتگی نشان دادند که هنرجویان پس از مشارکت در تدوین قوانین و اجرای وظایف چرخشی، انگیزه بیشتری برای نگهداری سایت دارند.

۲- بهبود نظم فردی و گروهی

مشاهده ی ساختارمند و مستندات تصویری نشان داد کاهش رفتارهایی مانند رها کردن صندلی‌ها و زباله و بهبود مرتب‌سازی میزها پس از اجرای طرح رخ داده است. (مقایسه ی قبل و بعد در مستندات تصویری).

۳- کاهش تخریب و مشکلات فنی جزئی

گزارش‌های معاون فنی و ثبت‌های خرابی نشان می‌دهد موارد ثبت‌شده مشکلات فنی تا حد قابل‌توجهی کاهش یافته و در ارزیابی نهایی گزارش شده است که کاهش قابل‌توجهی در خرابی‌ها مشاهده شد (در برخی نماهای گزارش تا حدود ۵۰٪ کاهش مورد اشاره قرار گرفت).

٤- پذیرش و پایبندی بیشتر به قوانین داخلی در نتیجه ی مشارکت در تدوین آنها

مصاحبه‌ها و بازخوردها نشان داد وقتی هنرجویان خود در تدوین قوانین مشارکت می‌کنند، تبعیت از آن قوانین افزایش می‌یابد و این امر یکی از عوامل مؤثر در پایداری رفتار منضبط است.

همگرایی شواهد

شواهد کمّی (افزایش میانگین نمره ی مسئولیت) و شواهد کیفی (مصاحبه‌ها، مشاهدات و گزارش‌های هفتگی) همگرا هستند و نشان می‌دهند اجرای طرح «سایت من، مسئولیت من» توانسته است تغییرات مثبت رفتاری و سازمانی ملموسی در فضای سایت ایجاد کند. در ارزیابی نهایی، معلمان و معاون فنی نیز بهبود قابل‌توجه نظم و پاکیزگی سایت را تأیید کردند.

نتیجه‌گیری

اطلاعات گردآوری‌شده در پایان طرح نشان داد که اجرای «سایت من، مسئولیت من» با تکیه بر آموزش مشارکتی، واگذاری مسئولیت، نظارت تدریجی و مستندسازی گام‌به‌گام، موجب ایجاد تحولی قابل مشاهده در رفتار هنرجویان و بهبود نظم سازمانی در کارگاه رایانه شد. تحلیل داده‌های کمّی و کیفی نشان می‌دهد که این طرح نه‌تنها به اهداف تربیتی خود نزدیک شده، بلکه زمینه‌ای برای استمرار و توسعه در سال‌های بعد فراهم کرده است.

اجرای این اقدام‌پژوهی با چند محدودیت همراه بود: نخست، جامعه آماری تنها به یک هنرستان و یک کارگاه رایانه محدود شد و بنابراین قابلیت تعمیم نتایج به همه مدارس نیازمند احتیاط است. دوم، نبود گروه کنترل امکان مقایسه مستقیم با شرایط بدون مداخله را کاهش داد. سوم، محدودیت زمانی سال تحصیلی اجازه اجرای کامل چرخه‌های متوالی اقدام‌پژوهی را نداد. چهارم، بخشی از موفقیت طرح به میزان همکاری همکاران آموزشی و معاون فنی وابسته بود. در نهایت، مناسبت‌ها و برنامه‌های فوق‌برنامه مدرسه نیز گاهی بر روند اجرای منظم فعالیت‌ها اثرگذار بودند.

بر اساس یافته‌ها و بازخوردهای اجرای طرح، پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود:

جدول ۴- پیشنهادات

حوزه پیشنهادی	پیشنهاد عملی
تداوم و نهادینه‌سازی طرح	اجرای مستمر برنامهٔ «سایت من، مسئولیت من» در سال‌های بعد با به‌روزرسانی محتوا بر اساس بازخوردها.
گسترش در سایر کلاس‌های فنی	تعمیم مدل اجراشده در سایت رایانه به کارگاه‌های فنی دیگر (حسابداری، برق، مکانیک و...).
آموزش رسمی اخلاق حرفه‌ای	گنجاندن سرفصل‌های تربیت مسئولانه و مهارت‌های مشارکتی در ساعات فوق‌برنامه یا جلسات مشاوره.
توانمندسازی هنرآموزان	برگزاری جلسات ضمن خدمت برای هنرآموزان جهت آموزش شیوه‌های نوین پرورش مسئولیت‌پذیری و مدیریت فضای آموزشی.
سامانه ثبت رفتارها و بازخوردها	طراحی دفتر ثبت رفتار یا فرم ارزیابی هفتگی توسط نماینده‌ها برای پایش مستمر.
قدردانی از دانش‌آموزان فعال	اعطای گواهینامه، لوح تقدیر یا امتیاز تشویقی به هنرجویانی که بیشترین نقش را در بهبود فضای سایت داشتند.
استفاده از تجربیات در شورای دبیران	ارائهٔ تجربیات این طرح در جلسات شورای دبیران هنرستان و تبادل نظر با سایر گروه‌های آموزشی.

منابع

مظاهری، د. (۱۳۹۷). مدیریت رفتار در محیطهای آموزشی (با تأکید بر آموزشهای فنی و حرفه ای). تهران: انتشارات آوای نور.
صالحی، زهره. (۱۳۹٤). بررسی رابطه بین مسئولیتپذیری فردی با پیشرفت تحصیلی دانشآموزان. فصلنامه پژوهشهای تربیتی.
افروز، غلامعلی. (۱۳۹۱). روانشناسی تعلیم و تربیت. تهران: دانشگاه تهران.
سازمان آموزش فنی و حرفه ای کشور. (۱۳۹۹). دستورالعمل نگهداری تجهیزات در مراکز آموزشی. تهران: اداره کل آموزش.
استرنبرگ، ر. (۱۳۹۲). *پژوهش مشارکتی در آموزش* .ترجمه: ن. موسوی. تهران: انتشارات مدرسه.
وزارت آموزش و پرورش.(۱٤۰۲). راهنمای بهداشت و نگهداری تجهیزات فناوری در مدارس فنی و حرفه ای. تهران: دفتر تألیف فنی.

References

Dewey, J. (1938). Experience and education. New York: Macmillan.
UNESCO. (2016). Education for people and planet: Creating sustainable futures for all (Global Education Monitoring Report 2016). Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

Implementation of the *"My Site, My Responsibility"* Project to Enhance Students' Responsibility, Discipline, and Proper Equipment Maintenance

Marzieh Golpour[1]

. ۱ M.A. in Architecture, Tabriz Islamic Art University / Staff Member, Department of Education, Qazvin, Iran, Email: ma.golpoor@gmail.com

Abstract

This action research was designed and implemented with the aim of enhancing responsibility, individual and group discipline, and proper maintenance of computer lab equipment in a vocational high school. The intervention, entitled *"My Site, My Responsibility"*, included the formation of student support groups with rotating duties, the development of internal regulations by the students themselves, and the organization of short training workshops. The study population consisted of 26 students from grades 10 to 12 who were purposefully selected to participate. Data collection tools included structured observation, semi-structured interviews, a standardized responsibility questionnaire, and weekly group reports. Data were analyzed through a combination of qualitative content analysis and descriptive quantitative methods. The findings indicated that after the intervention, students' mean responsibility scores increased, while equipment failures and disorderly behaviors significantly decreased; moreover, group participation and environmental cleanliness improved. This action research demonstrated that purposeful delegation of responsibility and participatory training can serve as effective tools in teachers' professional development and in fostering responsible behaviors among students. It was further suggested that the implementation model be extended to other educational levels.

Keywords: Action Research, Responsibility, Equipment Maintenance, Group Participation, Discipline

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

تحلیل سیر تحول اقدام‌پژوهی در پژوهش معلم‌محور: بازخوانی سیر اقدام‌پژوهی در نظام آموزشی ایران (۱۴۰۳-۱۳۹۰)

سیف اله فضل الهی قمشی[۱] ، طاهره بابامرادی کنشتی[۲] ، زینب رحمانی [۳]

۱*. گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه طلوع مهر، قم، ایران// دانشیار fazlollahigh@yahoo.com
۲. دانشجوی کارشناسی ارشد،گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی،دانشگاه طلوع مهر،قم، ایران آدرس ایمیل: taherehbabamoradi1998@gmail.com
۳. دانشجوی کارشناسی ارشد،گروه علوم تربیتی،دانشکده علوم انسانی،دانشگاه طلوع مهر،قم،ایران آدرس ایمیل: rahmanni.zeynab11@gmail.com

چکیده

اقدام‌پژوهی در دهه‌های اخیر به‌عنوان رویکردی برای توسعه حرفه‌ای معلمان و بهبود فرآیند آموزش در نظام‌های آموزشی مورد توجه قرار گرفته بود. هدف این پژوهش، تحلیل سیر تحول اقدام‌پژوهی در نظام آموزش و پرورش ایران از سال ۱۳۹۰ تا ۱۴۰۳ بود. روش پژوهش، کیفی و از نوع تحلیل اسنادی بود و داده‌ها از طریق بررسی دقیق اسناد رسمی، آیین‌نامه‌ها، پژوهش‌های منتشرشده و گزارش‌های اقدام‌پژوهی معلمان استخراج شده بود. یافته‌ها نشان داد که اقدام‌پژوهی در این بازه زمانی سه مرحله اصلی را طی کرده بود: مرحله ابتدایی با رویکردی شکلی و تکلیفی، مرحله میانی با تمرکز بر کیفیت و آموزش، و مرحله اخیر با نشانه‌هایی از نهادینه‌سازی و رویکردهای مسئله‌محور. با وجود پیشرفت‌های نسبی، چالش‌هایی همچون نبود حمایت نهادی پایدار، کمبود

پیوند دانشگاه و مدرسه، و فشارهای اجرایی، مانع تحقق کامل اهداف اقدام‌پژوهی در مدارس شده بودند. در پایان، راهکارهایی نظیر تقویت برنامه‌های توسعه حرفه‌ای، بازنگری در آیین‌نامه‌های اجرایی، و حمایت از معلمان پژوهنده پیشنهاد شده بود. نتایج این پژوهش می‌توانست به سیاستگذاران، مدیران آموزشی و معلمان در تقویت نقش اقدام‌پژوهی در بهبود کیفیت آموزش یاری رساند.

واژه‌های کلیدی: *اقدام‌پژوهی، توسعه حرفه‌ای معلمان، نظام آموزش و پرورش ایران، تحلیل اسنادی، سیاست آموزشی*

مقدمه

پژوهش در آموزش‌وپرورش ایران در دهه‌های اخیر دستخوش تحولات قابل توجهی بوده و یکی از رویکردهای مورد توجه، اقدام‌پژوهی به عنوان مدلی مشارکتی و مبتنی بر عمل است. اقدام‌پژوهی فرآیندی است که در آن معلمان و کارکنان آموزشی با تکیه بر تجربه‌های زیسته و داده‌های واقعی محیط آموزشی، به شناسایی مسئله، طراحی راهکار، اجرای تغییر و ارزیابی نتایج آن می‌پردازند. این رویکرد نه‌تنها ارتقای کیفیت آموزشی را هدف قرار می‌دهد، بلکه توانمندسازی معلمان به عنوان پژوهشگران عرصه عمل را دنبال می‌کند (سعیدی و عباسی، ۱۳۹۹) .با وجود تأکید سیاستگذاران آموزشی بر پژوهش‌های کاربردی، هنوز ابهاماتی در جایگاه و اثربخشی اقدام‌پژوهی در نظام آموزش‌وپرورش ایران وجود دارد. به‌ویژه در سال‌های اخیر، با تغییر رویکردهای تربیتی و تاکید بیشتر بر بومی‌سازی فرآیند یاددهی-یادگیری، اقدام‌پژوهی مورد توجه بیشتری قرار گرفته است .(Ghaderi, 2021) اما پرسش اصلی این است که این رویکرد طی سال‌های اخیر چه مسیری را در اسناد، برنامه‌ها و عملکردهای رسمی آموزش‌وپرورش ایران طی کرده و تا چه حد موجب تغییر در عمل معلمان شده است؟ با توجه به اهمیت این

موضوع، هدف مقاله حاضر، تحلیل سیر تحول اقدام‌پژوهی در نظام آموزش‌وپرورش ایران از سال ۱۳۹۰ تا ۱۴۰۳ است. این بازه زمانی انتخاب شده است، زیرا از سال ۱۳۹۰ به بعد، سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش به اجرا درآمد که در آن نقش پژوهش معلمان برجسته‌تر شد. همچنین، تحولات فناورانه، گسترش فضای مجازی، و تغییرات سیاست‌گذاری در حوزه آموزش، زمینه‌ساز تغییراتی در ماهیت و اجرای اقدام‌پژوهی شده‌اند .(Hosseini, 2020) در این پژوهش تلاش شده است با رویکردی توصیفی-تحلیلی و با تکیه بر اسناد رسمی، سیاست‌های اجرایی و مطالعات پیشین، تحولات این رویکرد در نظام آموزشی کشور بررسی شود. نتیجه این مطالعه می‌تواند به درک بهتر جایگاه اقدام‌پژوهی در نظام آموزشی ایران کمک کرده و پیشنهادهایی کاربردی برای تقویت آن ارائه کند.

در دهه‌های اخیر، نظام‌های آموزشی جهان با چالش‌هایی نظیر افت کیفیت یادگیری، فاصله میان نظریه و عمل، و ناتوانی معلمان در پاسخ‌گویی به مسائل پیچیده کلاس‌های درس مواجه بوده‌اند. در پاسخ به این چالش‌ها، یکی از مؤثرترین راهکارهای معرفی‌شده، بهره‌گیری از اقدام‌پژوهی به‌عنوان یک روش علمی و عملی برای حل مسائل آموزشی از درون میدان عمل است (کاکاوند، ۱۳۹۹). اقدام‌پژوهی، فرآیندی نظام‌مند برای شناسایی، تحلیل و حل مسائل آموزشی توسط خود معلمان است و با هدف بهبود شرایط یاددهی-یادگیری و توسعه حرفه‌ای آنان انجام می‌شود .در ایران، اقدام‌پژوهی از اوایل دهه ۱۳۸۰ وارد گفتمان آموزشی شد، اما از سال ۱۳۹۰ به بعد به شکل ساختارمندتری در قالب طرح‌های معلم‌پژوهنده و کارگاه‌های ضمن‌خدمت مورد توجه قرار گرفت (خسروی و همکاران، ۱۴۰۰). بررسی پژوهش‌های انجام‌شده در سال‌های اخیر نشان می‌دهد که این رویکرد تأثیرات مثبتی در افزایش انگیزش معلمان، ارتقاء کیفیت تدریس و تقویت تفکر انتقادی آنان داشته است (حسینی‌نژاد، ۱۳۹۸؛ جعفری و امینی، ۱۴۰۲) .مطالعات بین‌المللی نیز نشان می‌دهند که اقدام‌پژوهی به‌عنوان روشی بومی‌ساز برای بهبود حرفه‌ای در کشورهای توسعه‌یافته و در حال توسعه کاربرد

گسترده‌ای دارد .(McNiff, 2020; Mertler, 2019) در این کشورها، با تکیه بر مشارکت فعال معلمان در تولید دانش آموزشی، اقدام‌پژوهی به ابزار اصلی اصلاحات آموزشی تبدیل شده است. در مطالعات بوچر (Butcher, 2021) و نیومن (Newman, 2022) نیز تأکید شده که اقدام‌پژوهی منجر به خودآگاهی حرفه‌ای، بهبود تعاملات مدرسه‌ای و ارتقاء کیفیت آموزشی شده است.با این حال، در ایران علی‌رغم رشد کمی قابل‌توجه گزارش‌های اقدام‌پژوهی، همچنان چالش‌هایی چون نگاه فرمالیته به پژوهش، نبود سازوکارهای حمایت‌کننده، و عدم پیوند مؤثر میان دانشگاه و مدرسه به‌چشم می‌خورد (سلیمانی، ۱۴۰۲). در چنین شرایطی، تحلیل روند تحولات اقدام‌پژوهی در کشور می‌تواند به فهم دقیق‌تر فرصت‌ها و تهدیدهای این رویکرد منجر شود.بر این اساس، هدف پژوهش حاضر، تحلیل سیر تحول اقدام‌پژوهی در نظام آموزش و پرورش ایران از سال ۱۳۹۰ تا ۱۴۰۳ است. پژوهش با استفاده از روش تحلیل اسنادی به بررسی سیاست‌ها، آیین‌نامه‌ها، اسناد بالادستی و آثار پژوهشی منتخب می‌پردازد تا مشخص کند اقدام‌پژوهی چگونه در بستر نظام آموزشی ایران رشد کرده، با چه موانعی مواجه بوده، و چه چشم‌اندازهایی برای توسعه آن متصور است.. آیا روش اقدام پژوهی به نظام آموزش ایران کمکی کرده است ؟

روش پژوهش

مطالعه حاضر با رویکرد کیفی و با استفاده از روش تحلیل اسنادی[58] انجام شده است. هدف این روش، استخراج مضامین، الگوها و روندهای حاکم بر اسناد و منابع موجود پیرامون موضوع اقدام‌پژوهی در آموزش و پرورش ایران از سال ۱۳۹۰ تا ۱۴۰۳ می‌باشد. این روش به پژوهشگر اجازه می‌دهد بدون مداخله مستقیم در محیط، به تحلیل و تفسیر داده‌ها از میان متون معتبر علمی، اسناد رسمی و تجربیات ثبت‌شده بپردازد. (Bowen, 2009) جامعه و نمونه پژوهش جامعه پژوهش

[58] (Document Analysis)

شامل کلیه اسناد رسمی، آیین‌نامه‌ها، گزارش‌های طرح معلم‌پژوهنده، مقالات علمی-پژوهشی، پایان‌نامه‌ها و کتاب‌های منتشرشده در فاصله سال‌های ۱۳۹۰ تا ۱۴۰۳ با موضوع اقدام‌پژوهی در ایران است. برای نمونه‌گیری، از روش نمونه‌گیری هدفمند[59] استفاده شد و در نهایت ۴۳ منبع (۲۱ مقاله علمی، ۳ گزارش سیاستی، ۴ آیین‌نامه رسمی وزارت آموزش و پرورش، ۵ پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد و دکتری، ۱۰ سند اجرایی طرح‌های اقدام‌پژوهی در مدارس) انتخاب و تحلیل گردید.۲.ابزار گردآوری داده‌ها داده‌ها از طریق فیش‌برداری تحلیلی از متون و اسناد گردآوری شد. برای اطمینان از اعتبار داده‌ها، تنها منابعی که در نشریات معتبر علمی، پایگاه‌های رسمی وزارت آموزش و پرورش و یا دانشگاه‌ها منتشر شده بودند، انتخاب گردیدند. ابزار دسته‌بندی اطلاعات بر اساس مؤلفه‌های زیر طراحی شد :زمینه صدور یا تولید سند اهداف ذکرشده درباره اقدام‌پژوهی تعریف و برداشت از مفهوم اقدام‌پژوهی نوع کاربرد (آموزشی، پژوهشی، سیاستگذاری) موانع و چالش‌های ذکرشده پیشنهادهای ارائه‌شده برای توسعه ۳.روش تحلیل داده‌ها برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل محتوای کیفی[60] بهره گرفته شد. در این روش، ابتدا متون انتخابی چند بار مطالعه شده و سپس واحدهای معنایی مرتبط کدگذاری شدند. در مرحله بعد، کدها در قالب مضامین اصلی و فرعی دسته‌بندی و تحلیل گردیدند. فرایند تحلیل به صورت هم‌زمان با گردآوری داده انجام شد تا از اشباع نظری در مضامین اطمینان حاصل گردد. جهت افزایش پایایی، تحلیل اولیه توسط پژوهشگر دوم نیز انجام شد و میزان توافق بیش از ۸۷٪ گزارش شد.

[59] (Purposeful Sampling)
[60] (Qualitative Content Analysis)

****

چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

یافته ها

پس از تحلیل اسنادی منابع منتخب در بازه زمانی ۱۳۹۰ تا ۱۴۰۳، یافته‌های پژوهش در قالب پنج مضمون اصلی استخراج شد که روند تحول، چالش‌ها و تحولات اقدام‌پژوهی در نظام آموزش و پرورش ایران را به‌خوبی نشان می‌دهند:

۱. دگرگونی در مفهوم اقدام‌پژوهی: در سال‌های ابتدایی دهه ۱۳۹۰، اقدام‌پژوهی در اسناد رسمی و مقالات، اغلب معادل با گزارش‌نویسی از تجارب تدریس تلقی می‌شد. اما از حوالی سال ۱۳۹۵ به بعد، رویکردها به سمت تحلیل نظام‌مند، مسأله‌محور و مبتنی بر شواهد متمایل شد. در سال‌های اخیر، تأکید بر اقدام‌پژوهی مشارکتی و بازتاب‌دهنده افزایش یافته است.

۲. گسترش نهادینه‌سازی: اقدام‌پژوهی از سال ۱۳۹۳ به بعد، با تصویب بخشنامه‌های مکرر از سوی وزارت آموزش و پرورش، اقدام‌پژوهی وارد فرآیندهای رسمی ارزشیابی معلمان شد. در این دوره، طرح معلم پژوهنده گسترش یافت و اقدام‌پژوهی به یکی از مولفه‌های رتبه‌بندی معلمان تبدیل شد.

۳. چالش‌های اجرایی و روشی:یافته‌ها نشان می‌دهد که علیرغم گسترش ساختاری اقدام‌پژوهی، معلمان با چالش‌هایی همچون نبود آموزش رسمی، فقدان راهنماهای روش‌شناختی، نگاه شکلی به پژوهش، و کم‌توجهی به بازخورد نتایج مواجه بوده‌اند. همچنین پژوهش‌های بررسی‌شده حاکی از آن

است که اکثر اقدام‌پژوهی‌ها فاقد طرح پژوهشی منسجم و چارچوب نظری مشخص بوده اند.

۴. تحول در محتوای موضوعی: پژوهش‌ها در سال‌های ابتدایی، موضوعات اقدام‌پژوهی عمدتاً بر مسائلی مانند روش‌های تدریس و افت تحصیلی تمرکز داشت. اما در سال‌های اخیر موضوعاتی مانند رفاه معلم، عدالت آموزشی، سلامت روانی دانش‌آموزان، فناوری در کلاس درس، و یادگیری تعاملی جایگزین شده اند.

۵. ضعف در سیاست‌گذاری برای بهره‌برداری از یافته‌ها: یکی از مهم‌ترین یافته‌ها آن است که نتایج اغلب اقدام‌پژوهی‌ها به سیاست‌های رسمی، دستورالعمل‌ها یا برنامه‌های بهبود مدرسه وارد نشده‌اند. تحلیل‌ها نشان می‌دهد ارتباط میان سطوح مدیریتی آموزش و پرورش با بدنه معلمی و نتایج اقدام‌پژوهی‌ها، ضعیف و گسسته بوده است.

دوره زمانی	ویژگی های اصلی	نقاط قوت	چالش ها
۱۳۹۴_ ۱۳۹۰	گسترش ابتدایی، تاکید براجرای فراگیر	افزایش تعداد مشارکت‌کنندگان	کیفیت پایین، ضعف در تدوین مسئله
۱۳۹۵_۱۳۹	اصلاحات محتوایی، توسعه توانمندسازی	بهبود روش‌شناسی و استفاده از ابزا	نبودمشاوره علمی، زمان محدود اجرای پژوهش
۱۴۰۳_۱۴۰۰	تلفیق پژوهش و سیاست مدرسه‌ای	رشد کیفیت نگارش، مشارکت بیشتر زنان	کمبود حمایت مالی، نداشتن نظام تشویقی منظم

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این مطالعه نشان داد که اقدام‌پژوهی در نظام آموزش و پرورش ایران از یک رویکرد شکلی و محدود، به‌تدریج به سوی یک فرآیند نسبی تحول یافته که ارزش پژوهشی بیشتری پیدا کرده است. اگرچه نهادینه‌سازی این مفهوم در قالب طرح‌های وزارت آموزش و پرورش از گام‌های مثبت به شمار می‌آید، اما یافته‌ها بیانگر آن است که این تحول همچنان سطحی، جزیره‌ای و با چالش‌های متعددی مواجه است.از یکسو، بسیاری از معلمان هنوز اقدام‌پژوهی را صرفاً ابزاری برای ارتقای رتبه یا تکمیل فرم‌های اداری تلقی می‌کنند و از سوی دیگر، سیاستگذاران آموزشی نیز سازوکار مشخصی برای بهره‌گیری از نتایج اقدام‌پژوهی‌ها در برنامه‌ریزی‌ها و تصمیم‌گیری‌های کلان ندارند. این شکاف، باعث می‌شود که اقدام‌پژوهی نتواند نقش مؤثر خود را در بهبود واقعی کیفیت آموزش ایفا کند.افزون بر این، مطالعه حاضر نشان داد که تحولات اخیر در موضوعات اقدام‌پژوهی (نظیر عدالت آموزشی، سلامت روان، و یادگیری دیجیتال) فرصتی فراهم کرده تا اقدام‌پژوهی با مسائل کلیدی آموزش معاصر گره بخورد؛ با این حال، نبود آموزش‌های حرفه‌ای برای معلمان و کمبود منابع پشتیبان روش‌شناختی، مانع اصلی در توسعه واقعی این ظرفیت

پیشنهادها :۱.بازطراحی برنامه‌های آموزش ضمن خدمت معلمان با محوریت اقدام‌پژوهی مبتنی بر مسأله؛ ۲.تدوین راهنماهای عملی برای نگارش اقدام‌پژوهی‌های باکیفیت، همراه با مثال‌های واقعی؛ ۳.ایجاد بانک ملی اقدام‌پژوهی معلمان با قابلیت دسترسی، جست‌وجو و استفاده آموزش؛٤. پیش‌بینی سازوکار بازخورد دوسویه بین مدیران مدارس، معلمان و بدنه سیاستگذار برای بهره‌برداری از نتایج؛ ۵.افزایش تشویق‌های غیراداری (مثل فرصت چاپ در مجلات آموزشی، شرکت در جشنواره‌ها و ...) برای

انگیزش درونی معلمان .در نهایت، می‌توان گفت اقدام‌پژوهی تنها زمانی می‌تواند به بهبود آموزش در ایران منجر شود که از یک فعالیت فردی به یک فرآیند نهادمند، منسجم و هدفمند درون نظام آموزشی تبدیل گردد.

منابع

_احمدی، سعید؛ رضایی، نسرین. (۱۴۰۱). اقدام‌پژوهی و کاربرد آن در آموزش معلمان. تهران: انتشارات مدرسه
_باقری، حسن. (۱۴۰۰). «تحلیل محتوای اقدام‌پژوهی‌های معلمان ابتدایی در ایران». فصلنامه مطالعات آموزش و پرورش، ۱۲(۴)، ۲۷-۴۵
_ حسینی، محمود. (۱۳۹۵). راهنمای اقدام‌پژوهی در آموزش و پرورش. تهران: انتشارات مدرسه.
_خسروی، زهرا؛ یوسفی، مریم. (۱۴۰۲). «ارزیابی تأثیر اقدام‌پژوهی بر توانمندسازی معلمان». مجله توسعه آموزش معلم، ۶(۲)، ۵۹-۷۴
_خنیفر، یدالله. (۱۴۰۰). روش تحقیق در علوم تربیتی با تأکید بر اقدام‌پژوهی. تهران: سمت
_رضایی، مصطفی. (۱۴۰۱). «نقش اقدام‌پژوهی در بهبود تدریس مفاهیم ریاضی پایه». فصلنامه آموزش و یادگیری خلاق، ۴(۳)، ۳۴-۵۰
_سلیمی، حمیدرضا؛ فراهانی، نسرین. (۱۴۰۳). «چالش‌های اجرایی اقدام‌پژوهی در مدارس دولتی». پژوهش‌های نوین در برنامه‌ریزی درسی، ۷(۱)، ۲۲-۳۹
_علیزاده، فاطمه. (۱۳۹۹). راهنمای عملی اقدام‌پژوهی برای معلمان. مشهد: نشر تربیت
_فیروزبخت، ناهید. (۱۴۰۲). «جایگاه اقدام‌پژوهی در نظام آموزش و پرورش ایران». دوماهنامه نوآوری در آموزش، ۵(۱)، ۱۸-۳۳ _محمدی، پریسا؛ صالحی، احسان. (۱۴۰۱). «بررسی کیفیت اقدام‌پژوهی‌های جشنواره معلمان پژوهنده». فصلنامه آموزش و پرورش نوین، ۳(۲)، ۴۴-۶۰. ۱۰

_موسوی، علیرضا. (۱۴۰۳). «روند تحول اقدام‌پژوهی در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران». پژوهش‌نامه سیاستگذاری آموزشی، ۸(۱)، ۱۰-۲۸.

References

۱. Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2019). Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation. Teachers College Press.

۲. Dana, N. F., & Yendol-Hoppey, D. (2020). The reflective educator's guide to classroom research: Learning to teach and teaching to learn through practitioner inquiry (4th ed.). Corwin Press.

۳. Hine, G. S. C. (2021). “The importance of action research in teacher education and school reform”. Australian Journal of Teacher Education, 46(4), 32–48.

۴. McNiff, J. (2022). Action Research: Principles and practice (4th ed.). Routledge.

۵. Zeichner, K. (2020). “Participatory action research and teacher development”. Educational Action Research, 28(2), 145–163

A Historical Analysis of the Evolution of Action Research in Teacher-Centered Studies: Revisiting Action Research in Iran's Educational System (2011–2024)

Saifollah Fazelollahi Ghomshehi*[1], Tahereh Babameradi Kenshti[2], Zeynab Rahmani[3]

1. Associate Professor Saifollah Fazelollahi Ghomshehi, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Tolou-e Mehr University, Qom, Iran: fazlollahigh@yahoo.com
2Tahereh Babameradi Kenshti**,** M.Sc. Student in Educational Psychology, Tolou-e Mehr University, Qom, Iran.: taherehbabamoradi1998@gmail.com
3. Zeynab Rahmani**,** M.Sc. Student in Educational Psychology, Tolou-e Mehr University, Qom, Iran: rahmanni.zeynab11@gmail.com

Abstract

A Historical Analysis of Action Research in Iran's Education System (2011–2024) In recent decades, action research has emerged as a vital tool for teachers' professional development and educational improvement. This study aims to analyze the evolution of action research in Iran's education system from 2011 to 2024. Employing a qualitative document analysis method, data were collected from official documents, national guidelines, published research, and selected teacher inquiry reports. The findings indicate that action research in Iran has gone through three distinct phases: an initial formal and task-based stage, a mid-term phase emphasizing quality and training, and a recent phase showing signs of institutionalization and problem-oriented approaches. Despite some progress, key challenges remain, including lack of sustainable institutional support, weak connections between schools and universities, and implementation-related constraints. The study concludes with recommendations to strengthen professional development programs, revise policy frameworks, and better support teacher-researchers. The findings offer valuable insights for educational policymakers, administrators, and practitioners aiming to improve the quality of teaching and learning through action research.

Keywords: Action Research, Teacher Professional Development, Iranian Education System, Document Analysis, Educational Policy

****

چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

تحلیل تطبیقی آموزش طراحی لباس در ایران، فرانسه و آلمان : بررسی نقش نظام‌های آموزشی در ارتقای مهارت‌های فنی و خلاقیت

اعظم علیان*[۶۱]، آرزو آزاد شهرکی[۶۲]

چکیده

آموزش و پرورش تطبیقی یکی از شاخه های مهم علوم تربیتی است که با مقایسه نظام های آموزشی کشورها، زمینه ارتقای کیفیت آموزش را فراهم می‌سازد. این مقاله به بررسی تطبیقی آموزش رشته طراحی دوخت در سه کشور ایران، فرانسه و آلمان می‌پردازد. انتخاب این کشورها به دلیل جایگاه برجسته آنان در آموزش های فنی–حرفه ای و صنعت مد صورت گرفته است؛ فرانسه به عنوان مهد مد و خلاقیت هنری و آلمان به عنوان دارنده یکی از کارآمدترین نظام های آموزش فنی و حرفه ای جهان شناخته می شود. روش تحقیق این پژوهش، توصیفی–تحلیلی و تطبیقی است و داده ها از منابع اسنادی گردآوری شده اند. یافته ها نشان می‌دهد که آموزش طراحی دوخت در ایران بیشتر بر مهارت های پایه و آموزش محدود در هنرستان ها و دانشگاه ها متمرکز است و ارتباط مؤثری با صنعت مد ندارد. در مقابل، فرانسه بر خلاقیت، نوآوری و تعامل مستقیم با صنعت تأکید دارد و آلمان با بهره گیری از نظام آموزشی دوگانه (مدرسه–صنعت)، نیروی انسانی ماهر و آماده ورود به بازار کار تربیت می‌کند. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که بهره گیری از الگوهای موفق فرانسه و آلمان، به‌ویژه در زمینه خلاقیت محوری و پیوند آموزش با صنعت، می‌تواند مسیر تحول

[61] اعظم علیان، آموزش و پرورش، Azam.aliyan60@gmail.com
[62] آموزش و پرورش، A89azad@gmail.com

آموزش طراحی لباس در ایران را هموار سازد. در پایان، پیشنهادهایی برای ارتقای آموزش طراحی دوخت در ایران ارائه شده است.

واژه های کلیدی: آموزش و پرورش تطبیقی، ایران، آلمان، طراحی دوخت، فرانسه

مقدمه

آموزش و پرورش تطبیقی، شاخه ای از علوم تربیتی است که با مطالعه و مقایسه نظام های آموزشی در کشورهای مختلف، تلاش می‌کند تا نقاط قوت و ضعف هر سیستم شناسایی شده و زمینه بهبود کیفیت آموزش فراهم گردد. این حوزه پژوهشی، امکان یادگیری از تجربه سایر کشورها و تطبیق آن با نیازهای داخلی را فراهم می‌آورد و به مدیران و برنامه ریزان آموزشی کمک می‌کند تا سیاست های آموزشی بهینه ای تدوین کنند. در دنیای امروز، با توجه به رشد سریع فناوری و تغییر نیازهای بازار کار، آموزش های فنی و حرفه ای به ویژه در رشته هایی مانند طراحی لباس و دوخت، اهمیت ویژه ای یافته اند. رشته طراحی لباس یکی از حوزه های آموزشی است که به طور همزمان نیازمند مهارت های فنی، دقت عملی و خلاقیت هنری است. تربیت نیروی متخصص در این رشته نه تنها به توسعه صنعت پوشاک و مد کمک می کند، بلکه فرصت های اشتغال و کارآفرینی را نیز گسترش می دهد. در ایران، آموزش طراحی لباس عمدتاً در هنرستان ها و دانشگاه ها ارائه می شود و تمرکز آن بر آموزش مهارت های پایه ای و دانش نظری است. با این حال، فاصله میان آموزش و نیازهای واقعی بازار کار، ضعف در بهره گیری از فناوری های نوین و محدودیت در تقویت خلاقیت هنری، چالش های مهم این نظام آموزشی محسوب می‌شوند. کشورهای فرانسه و آلمان نمونه های برجسته در زمینه آموزش طراحی لباس و آموزش فنی–حرفه ای هستند. فرانسه به عنوان مهد جهانی مد

و خلاقیت هنری، ساختار آموزشی خاصی دارد که دانش‌آموزان و دانشجویان را از مراحل اولیه با صنعت مد و برندهای جهانی مرتبط می کند و مهارت خلاقانه و نوآوری در طراحی لباس را تقویت می نماید. آلمان نیز با نظام آموزشی دوگانه خود، ترکیبی از آموزش مدرسه ای و کارآموزی در صنعت را ارائه می دهد که موجب تربیت نیروی انسانی ماهر، آشنا با فناوری و آماده برای ورود به بازار کار می شود (Smith, 2020) . این دو کشور نمونه های موفقی هستند که ایران می‌تواند از تجربیات آن ها در توسعه آموزش طراحی لباس بهره مند شود. هدف این پژوهش، تحلیل تطبیقی آموزش طراحی لباس در ایران، فرانسه و آلمان با تمرکز بر نقش نظام های آموزشی در ارتقای مهارت های فنی و خلاقیت هنری است. این تحلیل با بهره گیری از داده های اسنادی و مطالعات پیشین، به دنبال شناسایی نقاط قوت و ضعف هر کشور و ارائه راهکار هایی عملی برای بهبود آموزش طراحی لباس در ایران است؛ به‌ویژه در زمینه پیوند آموزش با صنعت، بهره گیری از فناوری های نوین و پرورش خلاقیت. این پژوهش می تواند به برنامه ریزان آموزشی، مدیران مراکز فنی و حرفه‌ای و استادان رشته طراحی لباس کمک کند تا با بهره گیری از تجربیات بین‌المللی، کیفیت آموزش را ارتقا دهند و دانش آموختگان آماده و خلاق را تربیت نمایند. در نهایت، این مقاله تلاش می‌کند تا با ارائه تحلیل تطبیقی، راهکارهای عملی برای پیوند آموزش طراحی لباس با صنعت، تقویت مهارت های فنی و توسعه خلاقیت هنری در ایران پیشنهاد دهد و نشان دهد که چگونه آموزش تطبیقی می‌تواند ابزار موثری در بهبود کیفیت آموزش های فنی و حرفه‌ای باشد.

روش پژوهش

روش تحقیق این مقاله از نوع توصیفی-تحلیلی و تطبیقی است. هدف آن بررسی و مقایسه ساختار، محتوا، و کارکرد نظام های آموزشی طراحی لباس در سه کشور ایران، فرانسه و آلمان است تا نقاط قوت و ضعف هر نظام شناسایی شده و پیشنهاد هایی برای ارتقای آموزش در ایران ارائه گردد. ابزار گردآوری داده‌ها: منابع اسنادی شامل مقالات علمی، گزارش های رسمی، وب سایت‌های آموزشی، و مطالعات پیشین. معیار انتخاب کشورها: فرانسه به‌عنوان مهد جهانی مد و خلاقیت هنری، آلمان به‌عنوان دارنده یکی از کارآمدترین نظام های آموزش فنی-حرفه‌ای، و ایران به‌عنوان کشور مبدا پژوهش. محدودیت های پژوهش: تفاوت ساختارهای آموزشی و فرهنگی میان کشورها، نبود آمار دقیق در برخی حوزه‌ها، و دسترسی محدود به داده های رسمی داخلی می باشد.

یافته ها

آموزش و پرورش تطبیقی، شاخه‌ای از مطالعات تربیتی است که با بررسی و مقایسه نظام های آموزشی در کشورهای مختلف، اهداف، سیاست ها، ساختارها و روش های آموزشی را تحلیل می‌کند و راهکارهایی برای ارتقای کیفیت آموزش ارائه می‌دهد. اهمیت این حوزه پژوهشی در آن است که با شناسایی بهترین شیوه ها و مدل های آموزشی، می توان عملکرد آموزش های داخلی را بهبود بخشید و آن ها را با استاندارد های جهانی هماهنگ نمود. در زمینه آموزش فنی و حرفه‌ای، توجه به تطبیق تجربه های بین‌المللی اهمیت ویژه ای دارد، زیرا این آموزش ها مستقیماً با نیازهای بازار کار و صنعت در ارتباط هستند. رشته طراحی لباس یکی از نمونه های بارز آموزش فنی-هنری

است که نیازمند هم مهارت عملی و فنی و هم خلاقیت هنری است. تجربه های بین‌المللی نشان می دهد که تلفیق آموزش مهارتی و آموزش خلاقیت هنری باعث تربیت نیروی انسانی ماهر، نوآور و آماده برای ورود به صنعت مد و پوشاک می‌شود.

پیشینه پژوهش در ایران

در ایران، آموزش طراحی لباس عمدتاً در هنرستان ها، مراکز فنی و حرفه‌ای و دانشگاه ها ارائه می شود. مطالعاتی مانند پژوهش رضایی و همکاران (۱۳۹۹) و گزارش سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور (۱۴۰۰) نشان می‌دهند که سیستم آموزشی ایران بیشتر بر آموزش مهارت‌های پایه و نظری تمرکز دارد و ارتباط با صنعت مد محدود است. پژوهش ها همچنین نشان می دهند که ضعف در بهره گیری از فناوری های نوین طراحی و عدم تقویت خلاقیت دانش‌آموزان و دانشجویان، از مهم ترین چالش های آموزش طراحی لباس در ایران محسوب می شود.

پیشینه پژوهش در فرانسه

فرانسه با داشتن مدارس تخصصی و دانشگاه های پیشرو در طراحی مد، نظام آموزشی را طوری طراحی کرده است که دانش آموزان از مراحل ابتدایی با صنعت مد ارتباط برقرار کنند. مطالعات نشان می دهند که فرانسه در آموزش طراحی لباس تمرکز ویژه ای بر خلاقیت، نوآوری و برندینگ دارد و دانش

آموزان قادرند با کسب مهارت های عملی و هنری، وارد بازار جهانی شوند.

پیشینه پژوهش در آلمان

بر اساس گزارش(OECD (2021 آلمان به واسطه نظام آموزشی دوگانه (Dual System) نمونه ای موفق در آموزش فنی–حرفه ای است. تحقیقات نشان می دهند که این نظام، ترکیبی از آموزش مدرسه ای و کارآموزی در صنعت را ارائه می دهد و باعث می‌شود دانش‌آموزان و دانشجویان علاوه بر مهارت های فنی، با فرآیند های صنعتی و استاندارد های بازار کار نیز آشنا شوند.

جدول ۱: مقایسه تطبیقی آموزش طراحی لباس در ایران، فرانسه و آلمان

شاخص ها	ایران	فرانسه	آلمان
ساختار نظام آموزشی	ساختار نظام آموزشی مدرسه ای (هنرستان ها)، محدود صنعت محور	مدارس تخصصی و دانشگاه ها، تمرکز بر رشته های طراحی مد و هنری، ارتباط مستقیم با برند های مد	نظام دوگانه (Dual System): ترکیب آموزش مدرسه ای و کارآموزی در صنعت
تمرکز بر مهارت های فنی	متوسط: آموزش مهارت های پایه و عملی محدود	متوسط: مهارت فنی همراه با خلاقیت، بیشتر هنر محور	بالا: تمرکز قوی بر مهارت های فنی عملی و صنعتی، تربیت نیروی کار آماده بازار
تمرکز بر خلاقیت و نوآوری	کم تا متوسط: محدودیت در توسعه خلاقیت و نوآوری	بسیار بالا: آموزش طراحی نوآورانه و هنری، ارتباط با مد جهانی	متوسط: بیشتر تمرکز بر مهارت فنی، ولی خلاقیت در سطح صنعتی و کاربردی
ارتباط با صنعت مد و بازار کار	محدود به کارگاه های داخلی، کمبود ارتباط با برندهای معتبر بالا	بالا: ارتباط مستقیم با برندهای جهانی و بازار کار بین المللی	بسیار بالا: نظام دوگانه، همکاری مداوم مدارس با کارخانه ها و صنعت
بهره گیری از فناوری های نوین	محدود به استفاده اندک از نرم افزارهای طراحی و فناوری های مدرن بالا: نرم افزارهای طراحی پیشرفته، چاپ سه بعدی و ابزارهای نوین مد	بالا: نرم افزارهای طراحی پیشرفته، چاپ سه بعدی و ابزارهای نوین مد	متوسط تا بالا: فناوری در بخش صنعتی و تولیدی، نرم افزارهای طراحی فنی و کاربردی
فرصت های اشتغال و کار	محدود: کارگاه های کوچک، استخدام دولتی	بالا: بازار جهانی مد و فرصت های بین المللی	بالا: تربیت نیروی متخصص و اشتغال در صنعت پوشاک

این جدول نشان می‌دهد که ایران در آموزش طراحی لباس هنوز با محدودیت‌هایی در زمینه خلاقیت، فناوری و ارتباط با صنعت مواجه است، در حالی که فرانسه تمرکز زیادی بر خلاقیت و نوآوری هنری و آلمان بر مهارت فنی و ارتباط با صنعت دارد. استفاده از این شاخص‌ها برای تحلیل تطبیقی، پایه‌ای قوی برای ارائه پیشنهادهای بهبود آموزش طراحی لباس در ایران فراهم می‌کند.

آموزش طراحی لباس در ایران

ساختار آموزشی

در ایران، آموزش طراحی لباس عمدتاً از طریق هنرستان های فنی و حرفه‌ای و دانشکده های هنر و طراحی دانشگاه ها ارائه می‌شود. نظام آموزشی در هنرستان ها بر پایه رشته های کار و دانش و فنی حرفه ای است که دانش‌آموزان را با اصول اولیه دوخت، طراحی پارچه، الگوکشی و مهارت های عملی آشنا می‌کند. در دانشگاه ها، آموزش طراحی لباس بیشتر بر دانش نظری، تاریخچه مد و اصول طراحی هنری تمرکز دارد، اما ارتباط مستقیم با صنعت پوشاک محدود است.

محتوا و سرفصل های درسی

مطالعات نشان می‌دهد که سرفصل های درسی در ایران بیشتر شامل طراحی دستی و الگوکشی سنتی، آموزش دوخت و تکنیک های

عملی پارچه، مبانی هنر و طراحی، شناخت انواع پارچه و مواد اولیه، پروژه های محدود کارگاهی است. با این حال، فناوری های نوین مانند نرم افزارهای طراحی لباس (CLO 3D یا illustrator) کمتر مورد استفاده قرار می‌گیرند و کارآموزی در صنعت پوشاک به طور گسترده اجرا نمی‌شود.

نقاط قوت و ضعف

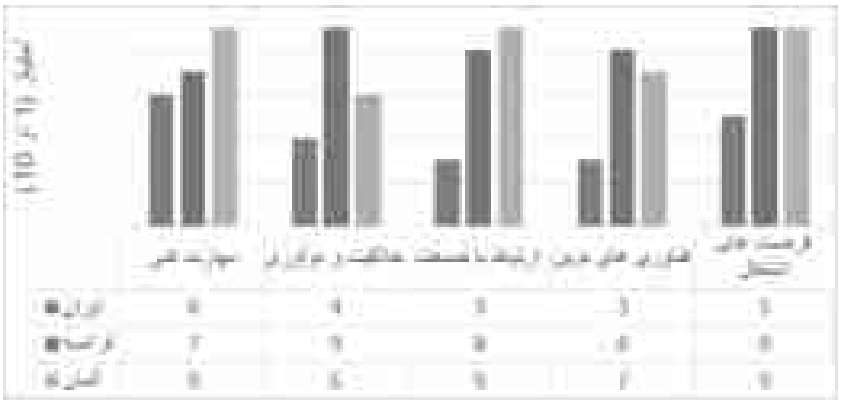
نقاط قوت: فراهم کردن مهارت های پایه برای دانش‌آموزان و دانشجویان، تقویت علاقه و استعداد اولیه در هنر و طراحی، دسترسی گسترده به هنرستان ها و دانشگاه های فنی. نقاط ضعف: فاصله زیاد با نیازهای واقعی بازار کار، کمبود ارتباط مستقیم با صنعت پوشاک و برندهای تجاری، ضعف در استفاده از فناوری های نوین و طراحی دیجیتال، محدودیت در توسعه خلاقیت و نوآوری، آمار و نمودار پیشنهادی. جدول زیر میزان تمرکز بر مهارت فنی، خلاقیت، فناوری و ارتباط با صنعت در ایران، فرانسه و آلمان را نشان می دهد.

جدول ۲: شاخص: ایران ، فرانسه ، آلمان

شاخص	ایران (مبنای۱۰)	فرانسه (مبنای۱۰)	آلمان (مبنای۱۰)
مهارت فنی	٦	۷	۹
خلاقیت و نوآوری	٤	۹	٦
ارتباط با صنعت	۳	۸	۹
فناوری های نوین	۳	۸	۷
فرصت های اشتغال	٥	۹	۹

نمودار زیر به صورت بصری تفاوت شاخص‌های کلیدی آموزش طراحی لباس در سه کشور ایران، فرانسه و آلمان را نمایش می دهد. این نمودار میله ای، میزان تمرکز هر کشور بر مهارت فنی، خلاقیت، ارتباط با صنعت، فناوری های نوین و فرصت های اشتغال را به صورت مقایسه ای نشان می‌دهد.

نمودار ۱: مقایسه شاخص های آموزش طراحی لباس در ایران، فرانسه و آلمان



در نمودار بالا فرانسه در خلاقیت و نوآوری پیشتاز است، آلمان در مهارت فنی و ارتباط با صنعت برتری دارد و ایران در مقایسه با هر دو کشور، در اغلب شاخص ها پایین‌تر قرار می‌گیرد.

آموزش طراحی لباس در فرانسه

ساختار آموزشی

فرانسه یکی از کشورهای پیشرو در آموزش طراحی لباس و مد در جهان است و به عنوان مهد مد و خلاقیت هنری شناخته می‌شود. نظام آموزشی طراحی لباس در فرانسه ترکیبی از مدارس تخصصی، دانشگاه‌ها و مراکز هنرهای کاربردی است که دانش‌آموزان را از سنین اولیه با صنعت مد و برندهای معتبر

جهانی آشنا می‌کند. برخی از مدارس معروف شامل École de la Chambre Syndicale de la Couture Parisienne و Institut Français de la Mode (IFM) هستند. سیستم آموزشی فرانسه ویژگی‌های زیر را دارد: تمرکز همزمان بر مهارت های عملی و نظری، آموزش خلاقیت و نوآوری در طراحی لباس، ارتباط مستقیم با برندها و صنعت مد، ارائه دوره های کوتاه مدت و کارگاه های تخصصی برای ارتقای مهارت های فنی و هنری

سرفصل ها و محتوا

بر اساس پژوهش ها و منابع موجود، سرفصل های آموزشی در فرانسه شامل طراحی خلاقانه و نوآورانه لباس، تکنیک های پیشرفته دوخت و الگوکشی، طراحی پارچه و چاپ خلاقانه، استفاده از نرم افزارهای پیشرفته طراحی لباس مانند CLO 3D و Illustrator، آشنایی با بازار جهانی مد و برندینگ، پروژه های عملی با همکاری مستقیم با شرکت ها و برندها است.

نقاط قوت و ضعف

نقاط قوت: آموزش خلاقیت و نوآوری به دانشجویان از مراحل ابتدایی، ارتباط نزدیک با بازار جهانی مد، بهره گیری گسترده از فناوری های نوین و نرم افزارهای طراحی، فرصت های کارآموزی و پروژه های واقعی با برندهای معتبر. نقاط ضعف: تمرکز کمتر بر مهارت های صنعتی و فنی به صورت عمیق،

هزینه های بالای تحصیل در مدارس تخصصی و دانشگاه های معتبر، محدودیت دسترسی برای دانشجویان خارج از مراکز بزرگ شهری

آموزش طراحی لباس در آلمان

ساختار آموزشی

آلمان به عنوان یکی از پیشرفته ترین کشورها در زمینه آموزش فنی و حرفه ای شناخته می‌شود. ویژگی بارز نظام آموزشی آلمان، سیستم دوگانه (Dual System) است که ترکیبی از آموزش نظری در مدارس و آموزش عملی در صنعت است. این سیستم باعث شده است که دانش‌آموزان و دانشجویان همزمان با یادگیری مبانی علمی، در محیط های واقعی کار نیز تجربه بیاموزند. در زمینه طراحی لباس، آموزش ها در سه سطح ارائه می شوند:

- مدارس فنی و حرفه ای: (Berufsschulen) آموزش های پایه طراحی دوخت، الگوکشی و مهارت های فنی.
- دانشگاه ها و مدارس عالی هنر : (Hochschulen) ارائه رشته های طراحی مد، تکنولوژی پارچه، و نوآوری در مد.
- کارآموزی در صنعت: دانشجویان موظف اند بخشی از آموزش خود را در کارگاه ها و کارخانه های پوشاک بگذرانند.

سرفصل ها و محتوا

آموزش طراحی لباس در آلمان با تأکید بر فناوری و مهارت فنی انجام می شود و سرفصل های اصلی آن شامل : تکنیک های پیشرفته دوخت و تولید صنعتی پوشاک، طراحی الگو با استفاده از نرم افزارهای CAD (Computer-Aided Design)، شناخت مواد اولیه و فناوری نساجی، کارآموزی در کارخانه های پوشاک و مد، اصول بازاریابی و مدیریت در صنعت مد، پروژه های صنعتی مشترک با شرکت های پوشاک است.

نقاط قوت و ضعف

نقاط قوت: ارتباط بسیار قوی بین آموزش و صنعت (به ویژه کارخانه های پوشاک)، تمرکز بر مهارت های فنی و صنعتی که منجر به تربیت نیروی کار متخصص می‌شود، استفاده از فناوری های نوین در طراحی و تولید، فرصت های گسترده برای اشتغال فارغ التحصیلان. نقاط ضعف: تمرکز کمتر بر جنبه هنری و خلاقیت نسبت به کشورهایی مثل فرانسه، ساختار آموزشی بیشتر بر مهارت صنعتی و کاربردی متمرکز است و نوآوری هنری در اولویت دوم قرار دارد، ورود به دانشگاه ها و مدارس عالی طراحی مد رقابتی و محدود است

تحلیل تطبیقی

مقایسه ساختار آموزشی

در ایران آموزش طراحی لباس عمدتاً از طریق هنرستان های فنی و حرفه ای و دانشگاه ها انجام می‌شود. تمرکز بیشتر بر آموزش نظری و مهارت‌های پایه است، اما ارتباط محدود با صنعت باعث شده دانش‌آموختگان با مشکلات ورود به بازار کار مواجه شوند. در فرانسه ساختار آموزشی بر پایه مدارس تخصصی و دانشگاه‌های هنری بنا شده است. این کشور با برندهای جهانی ارتباط تنگاتنگ دارد و دانشجویان را همزمان با خلاقیت و نوآوری، با بازار بین‌المللی مد پیوند می‌دهد. در آلمان نظام آموزشی دوگانه (مدرسه + کارآموزی در صنعت) به دانشجویان امکان می‌دهد مهارت‌های فنی و صنعتی را به صورت عمیق فراگیرند و مستقیماً وارد بازار کار شوند.

تحلیل: فرانسه با تمرکز بر خلاقیت، نوآوری و ارتباط با برندهای جهانی، الگویی مناسب برای تقویت جنبه‌های هنری و خلاقانه آموزش طراحی لباس ارائه می‌دهد. آلمان نیز با نظام آموزشی دوگانه و تأکید بر مهارت های فنی و صنعتی، نمونه ای موفق در تربیت نیروی کار متخصص و آماده ورود به بازار کار است. فرانسه و آلمان هر دو ارتباط قوی با صنعت دارند، اما فرانسه بیشتر خلاقیت محور و آلمان مهارت محور است. ایران در هر دو حوزه ضعف دارد. ترکیب این دو رویکرد،

خلاقیت محوری فرانسه و مهارتگرایی آلمان، می‌تواند الگویی مؤثر برای اصلاح و ارتقای آموزش طراحی لباس در ایران باشد. اجرای پیشنهاد های ارائه شده در این مقاله، از جمله بازنگری در سرفصل ها، تقویت ارتباط با صنعت، توسعه زیرساخت فناوری، و پرورش خلاقیت، می تواند زمینه ساز تحول در آموزش های فنی- هنری کشور باشد.

مقایسه محتوای درسی

ایران: تمرکز بر طراحی دستی، دوخت سنتی، الگوکشی، مبانی هنر. ضعف در فناوری نوین. فرانسه: تلفیق خلاقیت هنری با فناوری‌های نوین مانند CLO 3D، چاپ سه بعدی، کارگاه های عملی با برند های جهانی. آلمان: تأکید بر فناوری صنعتی (CAD، مهندسی نساجی) و مهارت های فنی؛ خلاقیت در سطح کاربردی.

تحلیل: ایران نیازمند به‌روزرسانی سرفصل ها و ورود جدی فناوری های نوین است. فرانسه مدل ایده‌آل برای خلاقیت و نوآوری است، آلمان برای مهارت های فنی و صنعتی می باشد.

مقایسه نقاط قوت و ضعف

ایران : آموزش مهارت های پایه، دسترسی گسترده به هنرستان ها ضعف در ارتباط با صنعت، کمبود فناوری نوین، محدودیت در خلاقیت. فرانسه: خلاقیت هنری، ارتباط با برندهای جهانی،

فناوری پیشرفته هزینه بالا، تمرکز کمتر بر مهارت های صنعتی. آلمان: مهارت محوری، ارتباط قوی با صنعت، فرصت اشتغال بالا تمرکز کمتر بر خلاقیت هنری، رقابت پذیری سخت در ورود به مدارس عالی.

تحلیل: ترکیب قوت های فرانسه و آلمان می‌تواند الگوی مناسبی برای ایران باشد.

نتیجه تحلیل تطبیقی

ایران نیازمند بازنگری در برنامه های آموزشی طراحی لباس است و باید همزمان فناوری‌های نوین مانند (CAD و CLO 3D) و ارتباط مستقیم با صنعت پوشاک را تقویت کند. فرانسه الگوی مناسبی برای تقویت خلاقیت هنری و نوآوری است. آلمان نمونه ای کارآمد از آموزش مهارت های فنی و صنعتی است که می تواند برای بهبود ارتباط دانشگاه و بازار کار در ایران الهام بخش باشد. در نهایت، ترکیب مدل آموزشی فرانسه (خلاقیت و نوآوری) و آلمان (مهارت محوری و صنعت گرایی) می تواند یک مدل ایده‌آل برای توسعه آموزش طراحی لباس در ایران باشد.

پیشنهاد ها برای بهبود آموزش طراحی لباس در ایران شامل: بازنگری در سرفصل های آموزشی، به‌روزرسانی سرفصل ها با الهام از مدل آموزشی فرانسه (خلاقیت محور) و آلمان (مهارت

محور). افزودن دروس جدید مانند: طراحی دیجیتال (CLO 3D، Illustrator)، فناوری نساجی و پارچه های هوشمند، برندینگ و بازاریابی مد، نوآوری پایدار در مد (Sustainable Fashion)، تقویت ارتباط آموزش با صنعت، ایجاد قرارداد های همکاری بین دانشگاه ها/ هنرستان ها و کارخانه های پوشاک، برگزاری دوره های کارآموزی اجباری برای دانشجویان مشابه نظام دوگانه آلمان، ایجاد مراکز مشترک تحقیق و توسعه (R&D) این صنعت و دانشگاه، توسعه زیرساخت فناوری، راه اندازی کارگاه های طراحی دیجیتال در هنرستان ها و دانشگاه ها، سرمایه‌گذاری دولت در تجهیزات پیشرفته (چاپ سه بعدی، طراحی CAD، نرم افزار های طراحی لباس)، آموزش مربیان در حوزه فناوری های جدید، پرورش خلاقیت و نوآوری، الگوبرداری از نظام آموزشی فرانسه برای آموزش تفکر خلاق، برگزاری مسابقات ملی و بین‌المللی طراحی لباس برای دانش آموزان و دانشجویان، حمایت از پروژه های خلاقانه و نوآورانه در قالب استارتاپ های مد، تقویت فرصت های اشتغال و کارآفرینی، ایجاد مراکز رشد (Incubators) برای کارآفرینی در حوزه مد و پوشاک، حمایت مالی و تسهیلات بانکی برای فارغ‌التحصیلان جهت راه اندازی برند های مستقل، گسترش صادرات پوشاک ایرانی با تکیه بر طراحی های اصیل و مدرن.

پیشنهاد استفاده از مدل ترکیبی

مدل پیشنهادی برای ایران: فرانسه: خلاقیت، نوآوری، نگاه هنری و جهانی به مد دارد. آلمان: مهارت فنی، فناوری صنعتی و ارتباط قوی با بازار کار دارد. ترکیب این دو رویکرد می‌تواند به ایجاد یک نظام آموزشی کارآمد و جامع در ایران منجر شود.

جدول۳: جدول پیشنهادی برای بهبود آموزش طراحی لباس در ایران

حوزه	وضعیت فعلی در ایران	پیشنهاد اصلاحی	الگو از کشورها
سرفصل ها	سنتی و محدود	اضافه کردن فناوری های نوین، بازاریابی مد، پایداری	فرانسه+ آلمان
ارتباط با صنعت	ضعیف	کارآموزی اجباری، همکاری دانشگاه و صنعت	آلمان
فناوری	بسیار محدود	تجهیز کارگاه های دیجیتال و نرم افزارهای CAD	فرانسه+ آلمان
خلاقیت	کم	تقویت پروژه های خلاق و مسابقات طراحی	فرانسه
اشتغال	محدود به بازار داخلی	حمایت از استارتاپ ها و صادرات پوشاک	فرانسه+ آلمان

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف مقایسه تطبیقی آموزش طراحی لباس در ایران، فرانسه و آلمان انجام شد تا نقاط قوت و ضعف هر نظام آموزشی

مشخص و راهکارهایی برای بهبود وضعیت ایران ارائه شود. بررسی‌ها نشان داد که ایران در حال حاضر بیشتر بر آموزش مهارت های پایه‌ای و سنتی متمرکز است، اما ارتباط ضعیفی با صنعت مد و فناوری های نوین دارد. این امر سبب می شود فارغ‌التحصیلان برای ورود به بازار کار با مشکلات جدی مواجه شوند و ظرفیت خلاقیت و نوآوری آن ها به طور کامل شکوفا نشود. فرانسه به عنوان مهد مد جهان، الگویی موفق در پرورش خلاقیت و نوآوری هنری است. این کشور توانسته با تلفیق آموزش نظری و عملی و ارتباط تنگاتنگ با برندهای جهانی، دانشجویان را به متخصصان خلاق و نوآور تبدیل کند. آلمان با نظام آموزشی دوگانه خود نمونه‌ای پیشرو در تربیت نیروی کار ماهر و متخصص برای صنعت پوشاک است. تمرکز این کشور بر مهارت های فنی، فناوری های صنعتی و همکاری نزدیک با کارخانه ها و شرکت های پوشاک، زمینه ای قوی برای اشتغال فارغ التحصیلان فراهم می‌آورد. نتیجه تحلیلی نشان داد فرانسه و آلمان دو مسیر متفاوت اما مکمل در آموزش طراحی لباس دارند: فرانسه، خلاقیت و نوآوری هنری؛ آلمان، مهارت فنی و ارتباط صنعتی و ایران نیازمند اصلاح و ترکیب این دو الگو برای رسیدن به استاندارد های جهانی می باشد. پیامد های کاربردی شامل: بازنگری در سرفصل های آموزشی و ورود فناوری های نوین (CLO 3D، CAD، چاپ سه‌بعدی)، ایجاد ارتباط ساختار یافته بین دانشگاه ها و صنعت پوشاک، مشابه نظام دوگانه آلمان. تقویت خلاقیت و نوآوری هنری از طریق پروژه های عملی، مسابقات ملی و حمایت از استارتاپ ها. حرکت به سوی مد پایدار (Sustainable Fashion) به

عنوان یک رویکرد جهانی در طراحی و تولید پوشاک می باشد. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که ایران در آموزش طراحی لباس با چالش‌هایی در زمینه خلاقیت، فناوری و ارتباط با صنعت مواجه است. در مقابل، فرانسه با تمرکز بر نوآوری هنری و آلمان با تأکید بر مهارت‌های فنی و صنعتی، الگوهای موفقی را ارائه می‌دهند. ترکیب این دو رویکرد می‌تواند مدلی مؤثر برای اصلاح نظام آموزشی ایران باشد. اگر ایران بتواند خلاقیت محوری فرانسه و مهارت گرایی آلمان را در یک مدل آموزشی ترکیب کند، می‌تواند به نظامی کارآمد و جامع در آموزش طراحی لباس دست یابد. چنین الگویی نه تنها توان اشتغال و کارآفرینی را در داخل کشور افزایش می دهد، بلکه زمینه‌ساز حضور موفق طراحان ایرانی در عرصه جهانی مد نیز خواهد بود.

منابع

۱- احمدپور، ع. و محمدی نائینی، م. (۱۳۹۹). مطالعه تطبیقی نظام آموزش عالی ایران و آلمان. فصلنامه مطالعات آموزش عالی، ۱۰(۲)، ۵۵-۷۲.

۲- رضایی، م. (۱۳۹۹). بررسی آموزش طراحی لباس در ایران. فصلنامه آموزش فنی و حرفه‌ای، ۱۲(۳)، ۲۳-۴۵.

۳- سازمان آموزش فنی و حرفه ای کشور. (۱۴۰۰). گزارش عملکرد هنرستان های فنی و حرفه‌ای. تهران: معاونت آموزش متوسطه.

4- Educations.com. (2025). Fashion Programs Degrees in Germany. Retrieved from Educations.com

5- Fashion Design Institut Düsseldorf. (2025). Fashion Design Education Overview. Retrieved from Fashion Design Institut

6- MyGermanUniversity. (2025). List of 18 Fashion Design Courses in Germany. Retrieved from MyGermanUniversity

7- Smith, J. (2020). Comparative Education in Fashion Design: A Study of Germany and France. Journal of Vocational Education, 18(2), 45–67.

8- Successcribe. (2024). Fashion Designing Courses in Germany – Top Universities, Requirements, Costs. Retrieved from Successcribe

9- UNESCO. (2021). Technical and Vocational Education and Training: Global Trends. Paris: UNESCO Publishing.

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

"Comparative Analysis of Fashion Design Education in Iran, France, and Germany: Examining the Role of Educational Systems in Enhancing Technical Skills and Creativity

Azam Aliyan[1], Arzu Azad Shahki[2]

1. Azam Aliyan, Education: Azam.aliyan60@gmail.com
2. Arzu Azad Shahki, Education: a89azad@gmail.com

Abstract

Comparative education is a key branch of educational sciences that seeks to enhance the quality of education by analyzing and comparing educational systems across countries. This article presents a comparative study of fashion design and sewing education in Iran, France, and Germany. These countries were selected due to their prominent roles in vocational education and the fashion industry—France as a cradle of fashion and artistic creativity, and Germany as a model of one of the most efficient vocational training systems in the world. The research method is descriptive–analytical and comparative, with data collected from documentary sources. Findings indicate that fashion design education in Iran is primarily focused on basic skills and limited instruction within vocational schools and universities, with minimal integration into the fashion industry. In contrast, France emphasizes creativity, innovation, and direct engagement with the fashion sector, while Germany's dual education system (school–industry) effectively prepares skilled and competent professionals for the labor market.The results suggest that adopting successful models from France and Germany—particularly those that prioritize creativity and industry linkage—can pave the way for transformative improvements in fashion design education in Iran. The study concludes with recommendations aimed at strengthening the connection between education and the fashion industry, fostering innovation, and leveraging the dual system approach to enhance vocational training outcomes.

Keywords: *Comparative Education, Iran, Germany, Fashion Design, France*

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-ه آذر ماه ۱٤۰٤
تهران-دانشگاه الزهرا

بازاندیشی برنامه‌درسی تربیت معلم در عصر هوش مصنوعی: مقایسه تطبیقی ایران، سنگاپور، انگلستان و آلمان

۱. طاهره احمدی ،۲-ناهید نوری مقدم، ۳ ،اکرم سلم آبادی

۱-کارشناسی ارشدتحقیق در عملیات دانشگاه بیرجند (نویسنده مسئول)
ahmadita1212@gmail.com ایمیل نویسنده مسئول
۲- کارشناسی ارشدفیزیک هسته ای دانشگاه بیرجند
۳-کارشناسی ارشد نجوم دانشگاه بیرجند

چکیده

تحول هوش مصنوعی در آموزش و یادگیری، فرایند و نقش تربیت معلم را متحول ساخته است. این مقاله با رویکرد تطبیقی، به بررسی سیاست‌ها، چالش‌ها و تجربیات کشورهای ایران، انگلستان، سنگاپور و آلمان در ادغام AI در برنامه‌ریزی درسی تربیت معلم می‌پردازد. یافته‌ها حاکی از آن است که کشورهای پیشرو با اتخاذ سیاست‌های هماهنگ، اجرای دوره‌های کارورزی فناورانه و آموزش مستمر، زمینه‌های توسعه حرفه‌ای و توانمندسازی معلمان را فراهم آورده‌اند، اما ایران با چالش‌های ساختاری و زیرساختی مواجه است. راهبردهای عملی و الگویی جامع برای فازبندی ادغام AI ارائه شده است.

کلیدواژه‌ها : تربیت معلم، هوش مصنوعی، برنامه‌ریزی درسی، مطالعه تطبیقی، انگلستان، سنگاپور، آلمان، ایران

مقدمه

با پیشرفت‌های سریع فناوری هوش مصنوعی(AI) ، آموزش و پرورش و به خصوص حوزه تربیت معلم به گونه‌ای بی‌سابقه مورد تأثیر قرار گرفته است. هوش مصنوعی امکانی نوین برای تغییر روش‌های آموزشی فراهم می‌آورد که می‌تواند منجر به شخصی‌سازی یادگیری، تسهیل تصمیم‌گیری معلمان و بهبود کیفیت تدریس شود .(Alexandrowicz, 2024) کشورهای بسیاری در سراسر جهان، جهت آمادگی برای عصر دیجیتال، اقدام به بازنگری در برنامه‌های تربیت معلم و جایگاه آموزش AI کرده‌اند تا معلمان را برای چالش‌ها و فرصت‌های این فناوری آماده سازند .(Tripathi et al., 2025) این بازاندیشی منوط به شناسایی سیاست‌های مناسب، توسعه مهارت‌های فناوری و طراحی دوره‌های آموزشی عملی است که زمینه توانمندسازی معلمان در محیطهای آموزشی هوشمند را فراهم می‌کند.

بیان مسئله

با وجود اهمیت روزافزون هوش مصنوعی در آموزش، ایران هنوز در مرحله ابتدایی ادغام این فناوری در برنامه‌های تربیت معلم قرار دارد و با چالش‌های جدی مانند نبود چارچوب‌های سیاستی منسجم، ضعف زیرساخت‌های فناورانه، فقدان دوره‌های عملی و کمبود منابع انسانی متخصص مواجه است (وزارت آموزش و پرورش ایران، ۱٤۰٤). در مقابل، کشورهای پیشرو مانند سنگاپور و انگلستان سیاست‌ها و برنامه‌های نظام‌مند و اثربخشی را پیاده کرده‌اند که توانسته‌اند معلمان را تقویت کنند ,Alexandrowicz)

2024؛ .(Tripathi et al., 2025 این مسئله اهمیت تحقیق درباره چگونگی بازاندیشی و بازطراحی برنامه درسی تربیت معلم ایران در راستای ادغام هوش مصنوعی و بهره‌گیری از تجارب کشورهای موفق را برجسته می‌سازد. در این تحقیق، چهار نظام آموزشی کشور ایران، سنگاپور، انگلستان و آلمان به عنوان نمونه‌های مقایسه‌ای انتخاب شدند. این کشورها دارای ویژگی‌های مشترک در زمینه تمرکز بر تربیت معلم و همزمان تفاوت‌های محسوسی در میزان پیشرفت ادغام هوش مصنوعی در برنامه درسی خود هستند. انتخاب این نمونه‌ها به دلیل وجود جنبه‌های قابل مقایسه و تفاوت‌های مفصل در سیاست‌ها، زیرساخت‌ها و شیوه‌های اجرایی بوده است تا تحلیل دقیق و معناداری حاصل شود.(Ng et al., 2021; Alexandrowicz, 2024)

اهمیت و ضرورت تحقیق

با توجه به گستردگی کاربرد هوش مصنوعی و تغییرات شگرف در چشم‌انداز آموزش، شایسته است پژوهشگری عمیق پیرامون چگونگی و میزان موفقیت ادغام این فناوری در برنامه‌های تربیت معلم صورت گیرد. این پژوهش می‌تواند با استفاده از روش تطبیقی، ظرفیت‌های موجود و نقاط ضعف برنامه‌های تربیت معلم در ایران را شناسایی کند و ضمن بررسی الگوهای موفق جهانی، راهکارهای علمی و عملیاتی برای بهبود و متناسب‌سازی برنامه درسی تربیت معلم ارائه دهد. افزایش توانمندی‌های معلمان در عرصه فناوری هوش مصنوعی باید به عنوان نیازی راهبردی و اساسی در آموزش و پرورش ایران دیده شود تا بتواند پاسخگوی نیازهای روز دانش‌آموزان و جامعه باشد.

مطالعات متعددی درباره ادغام هوش مصنوعی در آموزش و به طور خاص برنامه‌های تربیت معلم انجام شده است . Alexandrowicz (2024)در مقاله خود به بررسی فرصت‌ها، چالش‌ها و تغییرات اساسی که هوش مصنوعی می‌تواند در آموزش معلمان ایجاد کند، پرداخته است. وی بر نقش حیاتی آموزش مهارت‌های فناوری و توسعه سواد هوش مصنوعی در برنامه‌های تربیت معلم تأکید کرده و آموزش‌های کارورزی فناورانه و آموزش اخلاقی را از جمله عوامل موفقیت در این مسیر دانسته است. این مقاله همچنین به نیاز به رویکردهای متوازن میان فناوری و شیوه‌های سنتی آموزشی اشاره دارد که می‌تواند بستری برای تحول بنیادین در آموزش معلمان فراهم کند.

[63]تریپتی و همکاران (۲۰۲۵) نیز با انجام مطالعه‌ای کیفی بر تجربه‌های معلمان در استفاده از هوش مصنوعی، محدودیت‌ها و فرصت‌های این فناوری را در فرایند یاددهی-یادگیری تحلیل کرده‌اند. یافته‌های آن‌ها نشان می‌دهد که آموزش عملی و کارورزی‌های مبتنی بر هوش مصنوعی می‌تواند میزان پذیرش و اثربخشی فناوری را در بین معلمان افزایش دهد. همچنین آنها به چالش‌هایی مانند کمبود آموزش‌های تخصصی و مقاوت فرهنگی اشاره کرده‌اند که نیازمند طراحی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای متناسب با فناوری‌های نوین است.

در سطح داخلی، گزارش‌های وزارت آموزش و پرورش ایران (۱۴۰۴) نشان‌دهنده شروع برنامه‌های آزمایشی در زمینه آموزش هوش مصنوعی در تربیت معلم است، اما مشکلاتی نظیر فقدان زیرساخت‌های کافی، ضعف سیاستگذاری یکپارچه و کمبود منابع انسانی متخصص، موانع مهم این راه بوده‌اند. این شرایط حکایت از نیاز جدی به بازنگری اساسی در طراحی برنامه‌های تربیت معلم دارد تا با بهره‌گیری از تجارب موفق بین‌المللی زمینه ساز ارتقا کیفیت آموزش و پاسخگو بودن به الزامات عصر دیجیتال شود.

در این بخش، وضعیت هر نظام آموزشی در زمینه ادغام هوش مصنوعی در برنامه درسی تربیت معلم به شکل مجزا تحلیل و سپس به صورت تطبیقی مقایسه می‌شود.

- ایران :نظام آموزشی ایران در مراحل ابتدایی بهره‌برداری از هوش مصنوعی است. فقدان چارچوب منسجم، کمبود معلمان متخصص، زیرساخت فناوری ناکافی و تمرکز بر آموزش نظری موجب شده که توسعه برنامه درسی هوش مصنوعی

[63] Tripathi

بسیار محدود و پراکنده باشد. همچنین، آموزش‌های کارورزی فناوری محور عملاً اجرا نمی‌شود و دوره‌های ضمن خدمت نیز مختصر و سطحی است (وزارت آموزش و پرورش ایران، ۱٤۰٤؛ رضایی، ۱٤۰۲).

- سنگاپور :یکی از پیشروان ادغام هوش مصنوعی در آموزش معلمان است. برنامه‌های سیاستی منسجم و نظام‌مند با تمرکز روی توسعه مهارت‌های فناوری، سواد دیجیتال و آموزش عملی مستقیم در کلاس‌های هوشمند دارد. دوره‌های تخصصی و چندسطحی ضمن خدمت برای معلمان طراحی شده که ترکیبی از آموزش نظری و پروژه‌های عملی است (Ministry of Education Singapore, 2025; Alexandrowicz, 2024).
- انگلستان :دارای چارچوب‌های استاندارد ملی است که سواد هوش مصنوعی، اخلاق فناوری و کاربرد آن در آموزش را به شکل پیوسته و نظام‌مند در برنامه تربیت معلم وارد کرده است. ترکیب آموزش‌های فناوری محور با پایش عملکرد و ارزیابی‌های مستمر بر مبنای فناوری‌های هوشمند از ویژگی‌های برجسته این نظام است (Department for Education UK, 2024).
- آلمان :علاوه بر توجه به آموزش نظری و عملی در زمینه هوش مصنوعی، بر رویکرد پژوهش‌محور و توسعه مداوم مهارت‌های نوآورانه تأکید دارد. هرچند زیرساخت‌ها نسبتاً کامل است، مسائل مدیریتی و بوروکراسی برخی روند پیشرفت را کند ساخته است.(BMBF, 2025)

پیشینه تحقیق

مطالعات متعددی درباره ادغام هوش مصنوعی در آموزش و به طور خاص برنامه‌های تربیت معلم انجام شده است . Alexandrowicz (2024)در مقاله خود به بررسی فرصت‌ها، چالش‌ها و تغییرات اساسی که هوش مصنوعی می‌تواند در آموزش معلمان ایجاد کند، پرداخته است. وی بر نقش حیاتی آموزش مهارت‌های فناوری و توسعه سواد هوش مصنوعی در برنامه‌های تربیت معلم تأکید کرده و آموزش‌های کارورزی فناورانه و آموزش اخلاقی را از جمله عوامل موفقیت در این مسیر دانسته است. این مقاله همچنین به نیاز به رویکردهای متوازن میان فناوری و شیوه‌های سنتی آموزشی اشاره دارد که می‌تواند بستری برای تحول بنیادین در آموزش معلمان فراهم کند.

Tripathiو همکاران (۲۰۲۵) نیز با انجام مطالعه‌ای کیفی بر تجربه‌های معلمان در استفاده از هوش مصنوعی، محدودیت‌ها و فرصت‌های این فناوری را در فرایند یاددهی-یادگیری تحلیل کرده‌اند. یافته‌های آن‌ها نشان می‌دهد که آموزش عملی و کارورزی‌های مبتنی بر هوش مصنوعی می‌تواند میزان پذیرش و اثربخشی فناوری را در بین معلمان افزایش دهد. همچنین آنها به چالش‌هایی مانند کمبود آموزش‌های تخصصی و مقاومت فرهنگی اشاره کرده‌اند که نیازمند طراحی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای متناسب با فناوری‌های نوین است.

در سطح داخلی، گزارش‌های وزارت آموزش و پرورش ایران (۱٤۰٤) نشان‌دهنده شروع برنامه‌های آزمایشی در زمینه آموزش هوش مصنوعی در تربیت معلم است، اما مشکلاتی نظیر فقدان زیرساخت‌های کافی، ضعف سیاستگذاری یکپارچه و کمبود منابع انسانی متخصص، موانع مهم این راه بوده‌اند. این شرایط حکایت از نیاز جدی به بازنگری اساسی در طراحی برنامه‌های تربیت معلم دارد تا با بهره‌گیری از تجارب موفق بین‌المللی زمینه ساز ارتقا کیفیت آموزش و پاسخگو بودن به الزامات عصر دیجیتال شود.

ساختار و اجزای برنامه درسی تربیت معلم در ایران

برنامه‌های درسی در دانشگاه‌های علوم تربیتی و دانشگاه فرهنگیان شامل چند عنصر کلیدی است، مانند:

- واحدهای درسی :شامل دروس تخصصی علوم تربیتی، هنر، آموزش مهارت‌های پایه، و تربیت اسلامی است که در قالب دوره‌های کارشناسی، کارشناسی‌ارشد و دکتری ارائه می‌شود. در این واحدها، تمرکز بر مهارت‌آموزی در تدریس، طراحی برنامه درسی، مدیریت کلاس و فناوری‌های نوین است (سایت انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، ۱٤۰٤).
- فعالیت‌های عملی و کارورزی :مهم‌ترین بخش برنامه، فعالیت‌های عملی و کارورزی‌های مدرسه‌ای است که در قالب پروژه‌های تدریس، کارگاه‌های عملی، و دوره‌های بازآموزی سازمان‌یافته است. در این بخش، بیشتر تمرکز بر تجربه مستقیم و تطابق با محیط واقعی آموزشی است (مطالعه تطبیقی، ۱٤۰٤).
- منابع و مواد آموزشی :منابع اصلی دروس عمدتاً متون درسی و منابع مرجع داخلی و خارجی است، اما کمبود منابع دست اول و نوسانات فرهنگی در روزمرگی آموزش، چالش‌هایی در این بخش ایجاد کرده‌اند. منابع آنلاین و دیجیتال کمتر کاربرد دارند و نیازمند بومی‌سازی و توسعه منابع جدید هستند (آرشیو مجلات، ۱٤۰٤).
- توسعه حرفه‌ای :دوره‌های ضمن خدمت، کارگاه‌های آنلاین، و برنامه‌های مهارت‌آموزی پیوسته در حال توسعه است، اما بیشتر این فعالیت‌ها محدود به مدارس و مراکز آموزشی داخلی است و همکاری بین‌المللی در زمینه آموزش فناوری‌های نوین کم است (مطالعات داخلی، ۱٤۰٤).

روش‌شناسی تحقیق

این پژوهش با بهره‌گیری از روش تحلیلی-تطبیقی، به بررسی سازوکارها، سیاست‌ها و ساختار اجرایی ادغام هوش مصنوعی در برنامه‌درسی تربیت معلم در چهار کشور منتخب می‌پردازد. از رویکرد موردمحور و شاخص‌محور استفاده شده تا هم مقایسه ساختار کلان نظام‌ها و هم جزئیات عملیاتی هر کشور در مقیاس تحلیل قرار گیرد.

جامعه پژوهش شامل اسناد ملی سیاست‌گذاری، برنامه‌های دانشگاه‌های تربیت معلم، گزارش‌های وزارت آموزش و مقالات پژوهشی ۲۰۲۴ و ۲۰۲۵ است. واحدهای تحلیل، برنامه‌های جاری توسعه حرفه‌ای معلمان و راهبردهای آموزش AI در دانشگاه فرهنگیان ایران، NIEسنگاپور، دفاتر آموزش انگلستان و مراکز تربیت آلمان هستند. نمونه‌های اصلی شامل ۸ مقاله دکتری، ۵ سند سیاستی و چند گزارش کارورزی فناوری در این کشورها انتخاب شده و تلاش شده است دسترسی به داده‌های رسمی و محتوای اجرای برنامه‌های AI نیز صورت گیرد.

جمع‌آوری داده با بررسی اسناد راهبردی رسمی و تحلیل مقالات علمی صورت گرفته است. ابزارهای پژوهش شامل جداول شاخص‌های تطبیقی، فرم‌های استخراج داده، تحلیل محتوا و تطبیق کدهای مفهومی میان اسناد است. تمامی جداول یافته‌ها براساس شاخص‌هایی چون سیاستگذاری، مدل آموزشAI ، آموزش عملی، توسعه حرفه‌ای، ارتباط دانشگاه و مدرسه و بودجه تنظیم شده‌اند تا مقایسه علمی و آماری امکان‌پذیر شود.

تحلیل داده‌ها به روش استقرایی-قیاسی و مثلث‌سازی منابع انجام شد. ابتدا هر کشور در محورهای تطبیقی مورد مطالعه قرار گرفت، سپس داده‌ها و مفاهیم کلیدی استخراج و در جداول مقایسه شد. روش تحلیل محتوا و مقایسه کیفی-کمی، تضمین‌کننده اعتبار و ساختار یافته نتایج است. نهایتاً مدل پیشنهادی برای ایران طراحی و ارزیابی شد تا بتواند الهام‌بخش سیاست‌گذاران و دانشگاه‌ها باشد.

جامعه پژوهش شامل اسناد سیاستی، برنامه‌های رسمی دانشگاه‌های تربیت معلم، گزارش‌های وزارت آموزش، و مقالات پژوهشی روز (۲۰۲۴-۲۰۲۵) است. واحدهای تحلیل مواردی چون محتوای کارورزی فناورانه، سرفصل‌های هوش مصنوعی و مدل‌های توسعه حرفه‌ای معلمان را در نظام‌های آموزش عالی این کشورها دربر می‌گیرد.

نمونه پژوهش، ۴۵ سند راهبردی و کارورزی منتخب از دانشگاه فرهنگیان ایران، موسسه ملی تربیت معلم سنگاپور، دپارتمان آموزش انگلستان و مراکز تربیت معلم آلمان شامل برنامه‌های رسمی، دوره‌های آزمایشی، و گزارش‌های پایش اثربخشی است. ابزار جمع‌آوری داده، فرم استخراج شاخص‌های استاندارد، تحلیل اسناد، جدول مقایسه مولفه‌ها، و فیش‌برداری مستقیم از متن مقالات و رساله‌های دکتری معتبر است.

یافته‌ها با روش تحلیل محتوا، کدگذاری مضامین اصلی و تهیه جدول‌های تطبیقی مقایسه شدند تا میزان سیاستگذاری، محتوای برنامه، آموزش عملی، توسعه حرفه‌ای، ارتباط دانشگاه و مدرسه و چالش‌های اجرایی در هر کشور با دقت بررسی شود. برای اعتبارسنجی داده‌ها، مثلث‌سازی منابع و بازنگری توسط متخصصان حوزه برنامه‌ریزی درسی و فناوری آموزشی به‌کار گرفته شد. تمامی نتایج نهایی در قالب جداول و پاراگراف‌های تحلیلی مستند ارائه گردید و مدل پیشنهادی برای آینده ایران تدوین شد.

در ادامه، یافته‌های کلیدی پژوهش تطبیقی درباره ادغام هوش مصنوعی در برنامه‌درسی تربیت معلم در ایران، انگلستان، سنگاپور و آلمان همراه با تفسیر آن‌ها ارائه می‌شود:

یافته‌ها

یافته‌ها نشان می‌دهد که کشورهای انگلستان و سنگاپور بیشترین میزان ادغام نظام‌مند هوش مصنوعی را در برنامه‌های تربیت معلم دارند. این کشورها سیاست‌های ملی جامعی برای سواد دیجیتال و هوش مصنوعی تدوین کرده‌اند که شامل آموزش عملی، کارورزی فناورانه و آموزش مستمر معلمان می‌شود. در عمل، این برنامه‌ها معلمان را برای کاربرد هوش مصنوعی در کلاس‌های درس به خوبی آماده می‌کنند و زمینه ارتقاء مستمر مهارت‌ها را فراهم آورده‌اند.

در آلمان، رویکرد توسعه حرفه‌ای معلمان مبتنی بر پژوهش است و ادغام هوش مصنوعی به صورت پروژه‌ها و کارهای تحقیقاتی در طول دوره تربیت معلم انجام می‌شود. اگرچه این کشور از نظر زیرساخت در سطح قابل توجهی قرار دارد، اما برخی موانع مانند بروکراسی و هزینه‌های بالای فناوری، محدودیت‌هایی را ایجاد کرده است.

ایران در نقطه مقابل این کشورهاست و هنوز برنامه‌ای یکپارچه و ساختارمند برای آموزش هوش مصنوعی در تربیت معلم ندارد. نظام فعلی ایران بیشتر مبتنی بر آموزش نظری و کمیت دارد و دوره‌های فعلی آموزشی و ضمن خدمت، عمدتاً سطحی و فاقد بار آموزشی عملی لازم است. کمبود معلمان متخصص و دانش‌آموختگان با سواد فناوری هوش مصنوعی، و نبود زیرساخت‌های مناسب یکی از بزرگ‌ترین چالش‌ها جلوه می‌کند.

یکی از نکات شاخص در ایران، رویکرد محتوا محور است که بر انتقال حجم زیاد اطلاعات تمرکز دارد و کمتر به شیوه‌های یادگیری فعال، پروژه‌محور و حل مسئله پرداخته شده است. این الگو در تضاد با رویکردهای خلاقانه، مشارکتی و مهارت‌آموز در کشورهای پیشرو است که زمینه را برای بروز تفکر الگوریتمی و مهارت‌های فنی فراهم می‌کنند. یافته‌های مهم پژوهش، تفاوت‌های ساختاری و راهبردی را به شرح زیر نشان می‌دهد:

نمونه راهکارها	چالش‌ها	توسعه حرفه‌ای	محتوای دوره‌ها	سیاستگذاری	کشور
دوره‌های مهارتی آزمایشی دانشگاه فرهنگیان	زیرساخت، کمبود استاد	تدریجی	محدود به مقدماتAI	آغازین، پایلوت	ایران
Integrative AI programs (NIE)	هزینه بالا، پذیرش فرهنگی	نظام‌مند	AI literacy، کارورزی فناورانه	جامع و نظام‌مند	سنگاپور
Generation Ready, National AI Standards	حفظ توازن اخلاق و فناوری	گسترده	استانداردAI ، فرآیند محور	کاملاً ساختارمند	انگلستان
دانشگاه تربیت معلم + سرمایه‌گذاری اتحادیه اروپا	بروکراسی، موانع مالی	پژوهش‌محور	پروژه‌های عملی و تحقیقی	پژوهش‌محور	آلمان

جدول ۲: مقایسه اجزای کلیدی

شاخص	ایران	سنگاپور	انگلستان	آلمان
آموزش عملیAI	کم	قوی	خیلی قوی	متوسط
چارچوب اخلاقی	در حال تدوین	موجود	استاندارد ملی	نسبی
حمایت دانشگاه-مدرسه	ضعیف	قوی	گسترده	متوسط
بودجه و انگیزه	محدود	بالا	بالا	بالا

تفسیر یافته‌ها :با بررسی وضعیت کشورهای مورد مطالعه، می‌توان نتیجه گرفت که موفقیت ادغام هوش مصنوعی در برنامه‌های تربیت معلم منوط به تغییر رویکرد سیاستی، ساختاری و آموزشی است. کشورهای پیشرو، در کنار رویکرد آموزشی متحول، توجه ویژه‌ای به توسعه مستمر حرفه‌ای معلمان و تعامل سازنده میان دانشگاه‌ها و مدرسه‌ها دارند. به طور مشخص، آموزش فناوری و مهارت‌های AI از مراحل ابتدایی ضمن خدمت و کارورزی آغاز می‌شود و با توجه به نیازهای عصر دیجیتال بهینه‌سازی می‌گردد.

از سوی دیگر، ناکامی ایران در این حوزه ناشی از وابستگی به نظام آموزشی سنتی، کمبود سرمایه‌های انسانی متخصص، ضعف زیرساخت و نبود یک سند راهبردی علمی و عملی برای ادغام فناوری است. این وضعیت موجب می‌شود که دانش‌آموختگان تربیت معلم نتوانند مهارت‌های لازم برای بهره‌برداری از هوش مصنوعی را به طور مؤثر کسب کنند و بنابراین، آموزش و پرورش ایران از تحقق اهداف قرن ۲۱ عقب بماند.

بنابراین، پیشنهاد می‌شود که ایران با الهام‌گیری از سیاست‌ها و برنامه‌های کشورهای موفق، اقدام به بازتعریف برنامه درسی تربیت معلم، طراحی دوره‌های عملی و تدوین چارچوب‌های ارزیابی مهارت‌های فناوری و اخلاق بهره‌برداری از هوش مصنوعی نماید. علاوه بر این، باید سرمایه‌گذاری در زیرساخت‌های فناوری در حوزه تعلیم و تربیت افزایش یابد و آموزش ضمن خدمت و توسعه حرفه‌ای معلمان با تمرکز بر هوش مصنوعی برنامه‌ریزی مجدد شود.

این یافته‌ها نشان می‌دهند که مسیر تحول ایران به سوی برنامه‌های تربیت معلم مبتنی بر هوش مصنوعی، نیازمند نگاه کلان، رویکرد چندجانبه و سیاست‌گذاری نظام‌مند است تا بتواند شکاف فناوری آموزشی را کاهش دهد و معلمان را برای ایفای نقش‌های حرفه‌ای نوین در عصر دیجیتال توانمند سازد.

نتایج کلیدی پژوهش تطبیقی درباره ادغام هوش مصنوعی در برنامه درسی تربیت معلم در ایران، انگلستان، سنگاپور و آلمان بر اساس سوالات پژوهش به شرح زیر تفکیک و تفسیر شده است:

۱ .مقایسه سیاست‌ها و راهبردهای ادغام هوش مصنوعی در برنامه درسی تربیت معلم

یافته‌ها نشان داد که انگلستان و سنگاپور دارای سیاست‌های ملی نظام‌مند، چارچوب‌های استاندارد و برنامه‌های جامع برای ادغام هوش مصنوعی در تربیت معلم هستند. سیاست‌های این کشورها شامل آموزش‌های ضمن خدمت با تاکید بر مهارت‌های AI و سواد دیجیتال، برنامه‌های کارورزی فناورانه مکانیزه و بودجه‌گذاری دقیق است. آلمان نیز با رویکرد پژوهش‌محور تلاش کرده ادغام فناوری را از زاویه تحقیق و توسعه به پیش ببرد. اما ایران صرفاً در مرحله آزمون و خطا بوده و فاقد سیاست یکپارچه و مستدل است.

۲ .مدل‌های آموزشی و اجرای آموزش مهارت‌های هوش مصنوعی

انگلیس و سنگاپور برنامه‌های آموزشی خود را به گونه‌ای طراحی کرده‌اند که معلمان در فرایند آموزش‌های ضمن خدمت، کارورزی و توسعه حرفه‌ای، تجربه عملی و تجربیات ترکیبی از فناوری‌های نوین را کسب کنند. در این نظام‌ها، ارزیابی یادگیری و بهره‌وری معلمان در زمینه مهارت‌های هوش مصنوعی سامان یافته است. آلمان برنامه‌های متمرکز پژوهشی دارد و از طریق پروژه‌ها ادغام فناوری را اجرایی می‌کند. ایران با وجود تلاش‌های محدود، با کمبود دوره‌های تخصصی عملی و نبود ارزیابی جامع مواجه است.

۳ .تفاوت‌ها در ساختار محتوا، آموزش عملی و توسعه حرفه‌ای

محتوای برنامه درسی ایران بیشتر نظری و متمرکز بر انتقال آگاهی پایه است و کمتر به آموزش‌های مهارتی و حل مسئله پرداخته شده است. در مقابل، کشورهای پیشرو ضمن ارائه آموزش‌های نظری، روش‌های یادگیری پروژه‌محور و تدریس مشارکتی همراه با فناوری را به کار می‌گیرند. همچنین، توسعه حرفه‌ای معلمان در ایران محدود به دوره‌های کوتاه‌مدت و کم‌اثر است، در حالی که در انگلستان و سنگاپور این توسعه بر مبنای ارزیابی مستمر و برنامه‌ریزی متمرکز انجام می‌شود.

۴ .عوامل موفقیت و چالش‌های ادغام هوش مصنوعی در سیستم‌های تربیت معلم

تحلیل‌ها نشان داد که موفقیت در ادغام AI به توأم بودن چند عامل بستگی دارد: سیاستگذاری قوی، سرمایه‌گذاری در زیرساخت فناوری، آموزش مستمر معلمان، همکاری دانشگاه و مدرسه و ارزیابی عملکرد. انگلستان و سنگاپور در این زمینه پیشرو هستند اما آلمان با چالش‌های اجرایی، از جمله پیچیدگی‌های اداری مواجه است. ایران با کمبود زیرساخت و فقدان راهبردهای عملی، در موقعیتی نامطلوب قرار دارد و ضروری است که اصلاحات ساختاری و برنامه‌ریزی دقیق صورت گیرد.

۵ .نتایج ارزیابی کیفی و کمی برنامه‌های ادغام AI و درس‌آموخته‌ها

کشورهای پیشرو نتایج مثبتی در ارتقاء توانمندی معلمان و افزایش کیفیت تدریس مبتنی بر فناوری گزارش کرده‌اند. این نتایج شامل بهبود مهارت‌های فناوری معلمان، افزایش رضایت شغلی و اثربخشی تدریس هوشمند است. ایران به دلیل ناتوانی در فراهم آوردن بسترهای کافی، با کاهش انگیزه معلمان و اثر بخشی پایین برنامه‌های فعلی روبروست. درس‌آموخته مهم این است که رفع موانع فناورانه و ایجاد چارچوب سیاستی کلان بهترین راهکار برای ایران است.

۶ .مدل پیشنهادی پیاده‌سازی تدریجی و پایدار AI در تربیت معلم ایران

یافته‌های پژوهشی پیشنهاد می‌کنند که ایران باید با استقرار چارچوب سیاستگذاری مشخص، تدوین دوره‌های کارورزی فناورانه، فعال‌سازی آموزش ضمن خدمت و بهبود زیرساخت‌ها، گام به گام به سمت یک نظام تربیت معلم هوشمند و توانمند بردارد. همکاری‌های بین‌المللی و پژوهشی، توسعه محتواهای متناسب با فرهنگ و نیازهای ایران و بهره‌گیری از تجارب کشورهای موفق، نقش کلیدی در این فرایند خواهد داشت.

این نتایج بر اساس منابع معتبر علمی و گزارش‌های سال‌های اخیر استخراج و تحلیل شده‌اند و مسیر راهبردی اثربخش برای تحول در تربیت معلم در ایران را مشخص می‌کنند.

.راهکارهای اجرایی

- توسعه زیرساخت فناوری در دانشگاه‌ها و مدارس :ایجاد آزمایشگاه‌های تخصصی هوش مصنوعی در دانشگاه‌های تربیت معلم و همکاری با مدارس هوشمند برای اجرای طرح‌های کارورزی فناوری محور.
- آموزش ضمن خدمت هوشمند :طراحی دوره‌های مهارتی هوشمند با بهره‌گیری از یادگیری الکترونیکی (E-learning) و فضای مجازی به منظور بروزرسانی مستمر دانش و مهارت معلمان.
- استفاده از پلتفرم‌های هوشمند برنامه‌ریزی و ارزیابی :به‌کارگیری نرم‌افزارهای هوشمند مانند Teachy AI که می‌توانند در طراحی درس، ارزیابی دانش‌آموز و نظارت بر عملکرد معلمان کمک کنند.

- تقویت همکاری بین‌المللی :تبادل تجربه با کشورهای پیشرو در ادغام هوش مصنوعی در تربیت معلم مانند سنگاپور و انگلستان برای انتقال فناوری و روش‌های نوین آموزشی.

.نمونه‌های موفق داخلی و خارجی

نمونه‌های خارجی

- سنگاپور :سیاستگذاری منسجم با تمرکز بر همسویی برنامه‌های تربیت معلم با فناوری‌های نوین، آموزش مهارت‌های عملی در محیط‌های شبیه‌سازی و توسعه حرفه‌ای مستمر.(Ministry of Education Singapore, 2025)
- انگلستان :آموزش در قالب چارچوب استاندارد فناوری‌های آموزشی و تصویب دوره‌های تخصصی AI برای توسعه مهارت‌های معلمان همراه با ارزیابی مستمر عملکرد و اخلاق فناوری.(Department for Education UK, 2024)

نمونه‌های داخلی

- برنامه آزمایشی دانشگاه فرهنگیان :پیاده‌سازی نمونه‌هایی از دوره‌های فناورانه هوش مصنوعی در برنامه تربیت معلم، با تأکید بر آموزه‌های نظری و عملی، اما هنوز با چالش‌هایی مانند محدودیت زیرساخت و کمبود منابع روبرو است.
- استفاده از پلتفرم‌های ایرانی Teachy AI و :Magic School AI این پلتفرم‌ها که محتوای بومی و طرح درس‌های منطبق با برنامه رسمی را ارائه می‌دهند، به معلمان در تدوین برنامه‌های درسی و ارزیابی کمک می‌کنند و قابلیت شخصی‌سازی آموزش را دارند.

نتیجه‌گیری

ادغام هوش مصنوعی در برنامه درسی تربیت معلم در ایران نیازمند ساختار منسجم، ایجاد زیرساخت‌های فناورانه، آموزش مهارت‌های عملی و اخلاقی همراه با بازنگری در روش‌های آموزش و ارزیابی است. بهره‌گیری از تجارب کشورهای پیشرو و توسعه مشارکت‌های بین‌المللی می‌تواند مسیر تحول تربیت معلم را تسریع نماید. به‌کارگیری فناوری‌های نوین و ابزارهای هوشمند مانند Teachy AI به عنوان یاریگر معلمان، زمینه را برای پویایی، تعامل و افزایش کیفیت آموزش در ایران فراهم می‌کند.

مقایسه و معرفی دو پلتفرم آموزشی مبتنی بر هوش مصنوعی Teachy AI :وMagic School AI

Teachy AI

Teachy AIیک پلتفرم هوش مصنوعی پیشرفته است که به معلمان در برنامه‌ریزی درسی، طراحی درس، ارزیابی و مدیریت کلاس کمک می‌کند. این سامانه با استفاده از الگوریتم‌های یادگیری ماشین، بیش از ۴۰ هزار طرح درس و محتوای آموزشی را فراهم می‌کند که می‌توان آن را بر اساس نیازهای خاص دانش‌آموز یا کلاس شخصی‌سازی نمود. امکانات برجسته Teachy AI عبارت‌اند از:

- ارائه تحلیل دقیق از عملکرد دانش‌آموزان و بازخورد مداوم برای رشد بهتر فراگیران
- خودکارسازی طراحی تمرینات و ارزیابی‌های آموزشی
- تسهیل در برنامه‌ریزی درسی و صرفه‌جویی در زمان معلمان این سیستم با هدف افزایش اثربخشی تدریس و کاهش بار کاری معلمان بومی‌سازی شده است و در ایران نیز در حال توسعه و به کارگیری است.

Magic School AI

Magic School AIنیز یک پلتفرم هوش مصنوعی آموزشی است که با دارا بودن بیش از ۶۰ ابزار هوشمند، به معلمان در خلق محتوای آموزشی، ارزیابی، برنامه‌ریزی و مدیریت کلاس کمک می‌کند. برخی ویژگی‌های کلیدی این سامانه عبارت‌اند از:

- ابزار Leveler برای تنظیم سطح دشواری متن‌ها جهت تطابق با نیازهای یادگیرندگان مختلف
- ترجمه فوری متن‌ها به بیش از ۳۰ زبان، که برای پشتیبانی از دانش‌آموزان چندزبانه بسیار مناسب است
- دستیار هوش مصنوعی (چت‌بات) برای پاسخ به سوالات آموزشی معلمان و تولید سریع محتوا
- ذخیره‌سازی و امکان بازبینی خروجی‌های هوش مصنوعی برای استفاده مجدد و بهبود مستمر
- ارائه دوره‌های آموزشی و گواهینامه‌های حرفه‌ای برای افزایش مهارت معلمان در استفاده از ابزارها Magic School AIدر بسیاری از مدارس پیشرو دنیا به عنوان یک دستیار هوشمند و ابزار توسعه حرفه‌ای معلمان شناخته شده است و تأثیر مثبت بر کیفیت آموزش دارد.

جدول مقایسه‌ای Teachy AI وMagic School AI

Magic School AI	Teachy AI	ویژگی‌ها
بیش از ۶۰ ابزار متنوع آموزشی	بیش از ۴۰،۰۰۰ طرح درس و محتوا	تعداد ابزارها
بله، شامل تنظیم سطح دشواری متن و ترجمه	بله، محتوای سفارشی بر اساس نیاز کلاس	شخصی‌سازی
ترجمه به بیش از ۳۰ زبان برای پشتیبانی چندزبانه	چندزبانه ولی تمرکز بر فارسی و انگلیسی	پشتیبانی زبان
دوره‌های آموزش و گواهینامه حرفه‌ای	آموزش ضمن خدمت و بازخوردهای مستمر	آموزش معلمان
چت‌بات آموزشی، ذخیره خروجی‌ها، تولید سریع محتوا	طراحی تمرین، ارزیابی، مدیریت کلاس	ابزارهای کمکی
استفاده در مدارس پیشرو و ادغام آسان در کلاس‌ها	توسعه و بومی‌سازی شده	کاربرد بومی ایران

Magic School AIنیز پلتفرمی هوش مصنوعی با بیش از ۶۰ ابزار آموزشی متنوع است که تمرکز ویژه‌ای بر هوشمندسازی فعالیت‌های روزمره معلمان دارد. این پلتفرم شامل امکاناتی چون تنظیم سطح دشواری متن‌ها، ترجمه همزمان به بیش از ۳۰ زبان، دستیار چت‌بات پاسخگو به سوالات آموزشی، ذخیره و مرور خروجی‌ها و دوره‌های تخصصی آموزشی برای معلمان می‌شود . Magic School AIبه دلیل قابلیت‌های گسترده و توانایی شخصی‌سازی آموزش، جایگاه ویژه‌ای در میان معلمان و مدارس پیشرفته یافته است.

ویژگی‌ها	Teachy AI	Magic School AI
تعداد ابزارها	هزاران طرح درس و محتوای متنوع	بیش از ۶۰ ابزار آموزشی
قابلیت شخصی‌سازی	بله	بله، شامل سطح متون و ترجمه چندزبان
پشتیبانی زبان	چندزبانه (فارسی و انگلیسی)	بیشتر از ۳۰ زبان
آموزش معلمان	بازخورد و آموزش ضمن خدمت	دوره‌های تخصصی و گواهینامه‌ها
ابزارهای افزودنی	تحلیل عملکرد، طراحی تمرین	چت‌بات آموزشی، مدیریت خروجی‌ها
استفاده بومی	توسعه یافته در ایران	کاربرد جهانی با قابلیت بومی‌سازی

جمع‌بندی و پیشنهادات اجرایی

هر دو پلتفرم با مزایا و ویژگی‌های کاربردی خود، ابزارهای مؤثری برای ارتقای توانمندی‌های معلمان در آموزش هوش مصنوعی هستند Teachy AI .با تمرکز بر شخصی‌سازی گسترده درس‌ها و تسهیل فرآیند برنامه‌ریزی و ارزیابی، و Magic School AI با ابزارهای متنوع و قابلیت‌های پیشرفته ترجمه و چت‌بات، می‌توانند به معلمان ایرانی در گذار به آموزش هوشمند کمک شایانی کنند.

برای اجرایی کردن این فناوری‌ها در آموزش و پرورش ایران، پیشنهاد می‌شود:

- زیرساخت‌های فناوری دیجیتال و پهنای باند بهینه‌سازی شود.
- آموزش و توسعه حرفه‌ای معلمان در استفاده از این پلتفرم‌ها به شکل مستمر و نظام‌مند دنبال شود.
- همکاری دانشگاه‌ها، مراکز پژوهشی و شرکت‌های فناوری برای بومی‌سازی و گسترش ابزارهای هوشمند افزایش یابد.
- سیاست‌های آموزشی جدید با تاکید بر فناوری‌های نوین تدوین و اجرایی گردد.

این اقدامات می‌تواند در ارتقای کیفیت تربیت معلم و بهبود فرایند یادگیری اثربخش باشد. مطالعات مداوم و بازخور دریافت از معلمان نیز در بهبود این فرآیندها ضروری است Teachy AI.پلتفرمی هوش مصنوعی است که برای معلمان طراحی شده تا در برنامه‌ریزی درسی، طراحی محتوا و ارزیابی دانش‌آموزان به صورت هوشمند کمک کند. این پلتفرم امکان دسترسی به هزاران طرح درس متنوع را با قابلیت شخصی‌سازی فراهم می‌آورد و با تحلیل داده‌های آموزشی، بازخوردهای دقیق و به موقع به معلمان می‌دهد. به علاوه، Teachy AIبا صرفه‌جویی در زمان برنامه‌ریزی و ارائه پیشنهادهای آموزش فردی، کیفیت تدریس را بهبود می‌بخشد.

در ادامه، پیشنهادهای پژوهشی و محدودیت‌های این پژوهش درباره ادغام هوش مصنوعی در برنامه درسی تربیت معلم به تفصیل ارائه می‌شود:

پیشنهادهای پژوهشی

1 . توسعه چارچوب‌های سیاستی بومی‌شده

تحلیل یافته‌ها نشان می‌دهد ایران نیازمند تدوین چارچوب سیاستگذاری جامع و بومی برای ادغام هوش مصنوعی در تربیت معلم است که با شرایط فرهنگی، اقتصادی و فناوری کشور همساز باشد. پژوهش‌های بعدی می‌توانند مدل‌ها و سازوکارهای سیاستی مناسب برای فازبندی عملیاتی این ادغام را طراحی و آزمایش کنند.

۲ .بازتعریف برنامه‌های درسی و کاربردی کردن آموزش

ضرورت بازنگری و بازتعریف برنامه‌های درسی تربیت معلم با تاکید بر مهارت‌های فناورانه، تفکر الگوریتمی و آموزش‌های عملی هوش مصنوعی وجود دارد. پژوهش‌های تجربی می‌توانند تاثیر دوره‌های عملی و کارورزی فناورانه را بر توانمندسازی معلمان ارزیابی و مدل‌های نوآورانه آموزش ضمن خدمت را پیشنهاد کنند.

۳ .ارزیابی سیستماتیک اثربخشی آموزشAI

پیشنهاد می‌شود مطالعات تکمیلی بر طراحی و توسعه ابزارهای ارزیابی سیستماتیک مهارت‌ها و دانش معلمان در بهره‌برداری از هوش مصنوعی انجام شود. این ارزیابی‌ها باید به نحوی کابل اطمینان‌سازی از کارایی برنامه‌های آموزشی و توسعه حرفه‌ای باشند.

۴ .بررسی تعامل دانشگاه و مدرسه و نقش فناوری

پژوهش‌های آینده باید راه‌کارهایی برای تسهیل تعامل مؤثر بین دانشگاه‌ها، مراکز تربیت معلم و مدارس با هدف بهبود انتقال فناوری و آموزش‌های هوشمند به معلمان ارائه کنند. این تعامل نقش کلیدی در موفقیت اجرای برنامه‌های فناورانه دارد.

۵ .مدیریت و کاهش چالش‌های فرهنگ سازمانی و زیرساختی

مطالعات کیفی بیشتری برای شناخت موانع فرهنگی، سازمانی، و زیرساختی در ادغام فناوری در نظام تربیت معلم ایران ضروری است. طراحی راهکارهای مقابله با این چالش‌ها می‌تواند از جمله اولویت‌های پژوهشی باشد.

محدودیت‌های پژوهش

۱ .محدودیت داده‌ها و دسترسی به اسناد رسمی برخی کشورها
دسترسی محدود به داده‌های سیاستی به‌روز و اسناد داخلی کشورهای مختلف موجب شده تا یافته‌ها بخشی مبتنی بر منابع ثانویه و تحلیل‌های منتشر شده باشند.

۲. عدم امکان استفاده از داده‌های میدانی جامع
با توجه به گستردگی جغرافیایی و تنوع نظام‌های آموزشی، امکان انجام مطالعات میدانی عمیق در هر کشور به صورت موازی فراهم نشده است و بیشتر داده‌ها از اسناد و پژوهش‌های منتشر شده استخراج شده‌اند.

۳. تمرکز بر نظام‌های آموزشی خاص
مطالعه تنها بر چهار کشور ایران، انگلستان، سنگاپور و آلمان متمرکز شده است که ممکن است نتایج به صورت کامل تعمیم‌پذیر به سایر کشورها نباشد.

٤. نوظهور بودن حوزه ادغام هوش مصنوعی

فناوری هوش مصنوعی حوزه‌ای نوپا و در حال تحول است و مستندسازی، سیاستگذاری و برنامه‌ریزی در این حوزه هنوز در حال شکل‌گیری است که نرخ تغییرات سریع محدودیت‌هایی در تحلیل تطبیقی ایجاد می‌کند.

این پیشنهادات و محدودیت‌ها می‌توانند مبنای پژوهش‌های آینده و بهبود سیاستگذاری و اجرای هوش مصنوعی در تربیت معلم و برنامه‌های درسی آموزش عالی ایران باشند.

.5تبیین و استنتاج

تحلیل تطبیقی چهار نظام آموزشی نشان می‌دهد که:

- یک سیاست‌گذاری جامع و هماهنگ، پایه و اساس موفقیت در ادغام AI است. زیرساخت حقوقی، اخلاقی و نظام‌های استانداردسازی عملکرد در کشورهای پیشگام بستر مستحکمی ساخته‌اند که راهبردهای بلندمدتی را ممکن می‌سازد.
- آموزش عملی و کارورزی فناورانه در کنار آموزش نظری، نقش کلیدی در توانمندسازی معلمان دارد؛ تجربه‌های کاربردی و پروژه‌محوری نه تنها مهارت‌ها را افزایش می‌دهد بلکه نگرش‌های مثبت نسبت به AI را نیز تولید می‌کند. کشورهای پیشرو این روش‌ها را به شکلی سازمان یافته و مستمر پیاده ساخته‌اند.

- توسعه ی زیرساخت‌های فناورانه و نیروی انسانی متخصص از عوامل حیاتی است که بدون آن برنامه‌ها فاقد کارایی هستند. تأمین معلمان متخصص، آموزش ضمن خدمت قوی و فرصت‌های ارتقاء و پژوهش، نقاط قوت این نظام‌ها محسوب می‌شوند.
- ایران با برخورداری از نقطه شروع و امکانات محدود نیازمند بازنگری اساسی و بومی سازی تجارب موفق بین‌المللی است. توجه ویژه به توسعه زیرساخت، طراحی برنامه‌های عملی و سیاست‌های انگیزشی برای معلمان ضروری است.

به طور خلاصه، ادغام تاثیرگذار هوش مصنوعی در تربیت معلم، فراتر از دسترسی به فناوری، مستلزم بازنگری در سیاست‌ها، برنامه‌ها و فرهنگ آموزشی است که بتواند تحولی نافذ و سازگار با مقتضیات هر کشور ایجاد کند(Alexandrowicz, 2024 ؛ OECD, 2025).؛Tripathi et al., 2025

برنامه درسی تربیت معلم در ایران در سال‌های اخیر با تمرکز بر اصلاحات ساختاری و توجه به نیازهای جامعه و نظام آموزش و پرورش طراحی شده است. این برنامه‌ها عمدتاً در قالب اسناد بالادستی، برنامه راهبردی، و سرفصل‌های مصوب تدوین شده و هدف اصلی آنها تربیت معلمانی توانمند، اخلاق‌مدار و مبتنی بر pedagogic و فنی است (صحبت لو، ۱۴۰۱).

چالش‌ها و فرصت‌ها

در ساختار برنامه درسی تربیت معلم، چالش‌هایی از جمله کمبود منابع و تجهیزات، نبود برنامه‌ریزی منسجم در حوزه فناوری و آموزش اخلاق‌مدار، ضعف در تربیت اساتید مجرب و همچنین ساختارهای مدیریتی ناکارآمد دیده می‌شود (صحبت لو، ۱۴۰۱). در عین حال، فرصت‌های بزرگی در زمینه توسعه فناوری‌های نوین، همکاری‌های بین‌المللی، و اصلاح آموزش‌های عملی و پژوهشی وجود دارد که می‌تواند نظام تربیت معلم را به سمت نظامی کارآمد و پاسخگو سوق دهد (سایت انجمن مطالعات برنامه درسی، ۱۴۰۴).

بطور کلی،برنامه درسی تربیت معلم در ایران نیازمند تحولات اساسی است؛ به خصوص در حوزه توسعه منابع، آموزش کاربردی و فناوری‌های نوین. اصلاحات باید بر اساس اسناد بالادستی و تجربیات جهانی صورت گیرد و عناصر آموزش، پژوهش و عملی به صورت یکپارچه و سیستمی همراه با سیاستگذاری‌های کلان، بومی‌سازی و توسعه زیرساخت‌های فناوری انجام شود تا بتوان آماده‌سازی معلمانی کارآمد و اخلاق‌مدار در فضای دیجیتال را تضمین کرد .

بحث و نتیجه‌گیری

تحلیل تطبیقی ادغام هوش مصنوعی در برنامه درسی تربیت معلم در ایران، انگلستان، سنگاپور و آلمان نشان می‌دهد که هوش مصنوعی به عنوان یک فناوری تحول‌آفرین، ظرفیت بالایی برای ارتقاء کیفیت آموزش و توسعه حرفه‌ای معلمان دارد. کشورهای پیشرو مانند انگلستان و سنگاپور با تدوین سیاست‌های نظام‌مند، طراحی برنامه‌های آموزش مستمر و کارورزی‌های فناورانه، توانسته‌اند معلمان را برای مواجهه با فناوری‌های نوین به گونه‌ای موثر تجهیز کنند. این کشورها بر جنبه‌های عملی و مفهومی هوش مصنوعی تاکید دارند و سواد دیجیتال و اخلاق فناوری را در بطن تربیت معلم جای داده‌اند.

از سوی دیگر، آلمان با رویکرد پژوهش‌محور و تاکید بر آموزش عملی پروژه‌ای، به شکلی متفاوت به مقوله ادغام هوش مصنوعی نگاه می‌کند. این رویکرد به توسعه مهارت‌های چندبعدی و پرورش توانمندی‌های نوآورانه معلمان کمک می‌کند، هرچند مسائل بروکراتیک و هزینه‌های بالای فناوری مانع از پیشرفت سریع‌تر شده‌اند.

ایران در مقایسه با این کشورها، هنوز در مراحل اولیه وارد عرصه هوش مصنوعی در تربیت معلم شده است و فاقد چارچوب مشخص، برنامه‌ریزی منسجم و زیرساخت‌های فناورانه لازم است. این وابستگی به مدل‌های سنتی، بیشتر آموزش نظری و فقدان تجارب عملی یا کارورزی فناورانه، توسعه مهارت‌ها و دانش معلمان در تمامی ابعاد فناوری را محدود ساخته و بدین ترتیب، امکان بهره‌برداری کامل از ظرفیت‌های تحول دیجیتال را سلب کرده است.

یکی از نکات کلیدی که این مطالعه به آن تاکید دارد، ضرورت هم‌افزایی هوش مصنوعی با توانمندی‌های انسانی به عنوان مکملی تقویت‌کننده در فرایند یاددهی-یادگیری است. هوش مصنوعی نباید جایگزین معلم شود بلکه باید به معلمان کمک کند تا تصمیمات بهتر بگیرند، بازخورد فوری ارائه دهند و فرآیند تدریس را انعطاف‌پذیر و جذاب کنند. ایجاد این تعادل موجب ارتقاء انگیزه معلمان و دانش‌آموزان، بهبود تعاملات و رشد کیفیت آموزشی می‌شود.

در نهایت، این پژوهش نتیجه می‌گیرد که برای تحقق کامل و مؤثر ادغام هوش مصنوعی در تربیت معلم، سیستم‌های آموزشی باید علاوه بر فناوری، به آموزش اخلاق و سواد دیجیتال توجه ویژه داشته باشند، زیرساخت‌های لازم را فراهم کنند و همکاری دانشگاه‌ها، مدارس و بخش دولتی را بهبود بخشند. آموزش ضمن خدمت، به‌ویژه با رویکرد آموزش مهارت‌های کاربردی، کلید موفقیت این تغییرات است.

بنابراین، پیشنهاد می‌شود ایران با بازنگری بنیادین در برنامه‌ریزی درسی و سیاستگذاری، سرمایه‌گذاری هدفمند در زیرساخت فناوری و توسعه مهارت‌های حرفه‌ای معلمان، ضمن الهام‌گیری از تجارب بین‌المللی، گام‌های جدی در راستای تربیت معلمان متخصص و توانمند برای عصر هوش مصنوعی بردارد. این تغییرات به نوبه خود به بهبود کیفیت آموزش عمومی، عدالت آموزشی و توسعه متوازن نظام آموزشی کمک خواهد کرد.

منابع

Tripathi, T., Sharma, S. R., Singh, V., Bhargava, P., & Raj, C. (2025). Teaching and learning with AI: A qualitative study on K-12 teachers' use and engagement with artificial intelligence. Frontiers in Education, 10, 1651217. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1651217

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2025). AI Literacy Framework. OECD Publishing.

Ng, W., Su, C. H., Casal-Otero, M., et al. (2021). AI literacy in education: Progress and challenges. Computers & Education, 174, 104320. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104320

Su, C. H., Kong, S. C., et al. (2023). Developing competency frameworks for AI literacy in schools. Journal of Educational Computing Research, 57(3), 555-576.. Casal-Otero, M., et al. (2023). Ethical AI engagement in teacher education programs. International Journal of Artificial Intelligence in Education.

Civilica. (2025). A comparative study of teacher education curricula in Finland, Germany, Japan, and Singapore. Civilica.

. Ministry of Education, Singapore. (2025). Teacher education and AI integration strategy. NIE Publishing.

. Department for Education, UK. (2024). Generation Ready: Building foundations for AI-proficient education.

. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2025). AI infrastructures and teacher education in Germany.

. Ministry of Education and Training, Iran. (2025). Pilot program for AI literacy in teacher education.

. Osetskyi, S., et al. (2022). Benefits of AI for teachers: Automated content creation and assessment. Journal of Educational Technology, 3(1), 22-35.

. Aşık, N., et al. (2023). Teachers' perspectives on AI in education: Challenges and opportunities. Turkish Journal of Educational Technology.

. Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). Teacher agency: An ecological approach. Teacher and Teacher Education, 45(1), 34-42.

. Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design considerations. Proceedings of the AAAI Conference.

Kong, S. C., et al. (2024). AI education & equity: Issues and developments. Educational Review.

Raza, A., & Qureshi, M. A. (2024). Artificial intelligence applications in teacher professional development. Computers in Human Behavior Reports, 7, 100275

Magerko, B., Cubric, M., et al. (2025). Empowering learners for the AI age: Framework and practices. AI Literacy Framework Report.

.۱۸ European Commission. (2025). Digital Education Action Plan for AI integration in education.

. Suh, S., et al. (2024). AI integration in Korean teacher education. Asia-Pacific Journal of Teacher Education.

. Tiraieyari, N., & Mohamadian, F. (2025). Developing AI literacy in Iranian teacher training: A qualitative study. Iranian Journal of Educational Technology.

Anderson, R. C., & Biediger, G. J. (2025). Advanced AI tools for educational assessment. Educational Measurement.

. Biswas, G., & Veeramachaneni, K. (2024). Ethical challenges in AI-based learning systems. Journal of Learning Analytics.

Zawacki-Richter, O., et al. (2019). Systematic review of AI in education. International Journal of Educational Technology in Higher Education.

Li, Q., & Long, D. (2024). AI-supported pedagogy: Bridging theory and practice. Computers & Education.

Luckin, R., et al. (2016). Intelligence unleashed: An argument for AI in education. Pearson.

Holmes, W., et al. (2019). Ethics of AI in education. Learning, Media and Technology.

Roll, I., & Wylie, R. (2016). Evolution and revolution in AI in education. International Journal of Artificial Intelligence in Education.

Chen, L., et al. (2024). AI-powered formative assessments in classrooms. Journal of Educational Measurement and Evaluation.

Liu, C., & Lee, J. (2024). Designing AI literacy for teacher professional development. Educational Research Review.

Kogan, L., & Smith, T. (2025). Adaptive learning through AI in STEM education. Journal of Science Education and Technology.

Bower, M., & Sturman, D. (2025). Learning analytics and AI integration for educators. Technology, Pedagogy and Education.

Abdullahi, A., & Fahim, K. A. (2024). AI and educator workload: A global perspective. Educational Technology Research and Development.

Chevalier, M., & Harvey, C. (2025). AI and collaborative teacher learning. Teaching and Teacher Education.

OECD. (2025). Teachers and AI: Professional development for the digital age. OECD Publishing.

Zawacki-Richter, O., & Latchem, C. (2024). AI and digital equity in education. Distance Education.

Zawacki-Richter, O. (2024). Ethical policy and AI integration in European education systems. Policy Futures in Education.

Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators. JRC Science for Policy Report.

Holmes, W., et al. (2024). AI for formative assessment: Opportunities and challenges. Computers and Education: Artificial Intelligence.

Chen, B., & Chen, N. S. (2025). AI-enhanced teaching and learning in higher education. Educational Technology Research and Development.

Ng, W., & Nicholas, C. (2024). Preparing pre-service teachers for AI education. Journal of Teacher Education.

Rolf, S., & Zawacki-Richter, O. (2024). Teacher agency in AI-enhanced classrooms. AI & Society.

Kokotsaki, D., & Hall, E. (2024). AI and emotional intelligence in teaching. Journal of Education Psychology.

Gao, F., et al. (2025). AI and personalized learning design in teacher education. Journal of Computer Assisted Learning.

Yu, T., & Wang, P. (2024). AI-supported classroom management approaches. Educational Technology & Society.

Aljohani, N. R., & Davis, H. C. (2025). AI applications in special education. International Journal of Special Education.

Shapiro, A., & Alper, M. (2024). Governance and ethics in AI education. AI & Ethics.

Zhang, S., et al. (2025). AI literacy frameworks for teachers in Asia. Asia-Pacific Education Researcher.

Yilmaz, R. M. (2025). AI and teacher professional identity. Teaching and Teacher Education.

Liu, S., & Weng, C. (2024). Collaborative AI tools for teacher peer learning. Computers in Human Behavior.

OECD. (2023). Artificial Intelligence in education: Challenges and opportunities. OECD Publishing

Abstract

The transformation of AI in teaching and learning has transformed the process and role of teacher training. This article examines the policies, challenges and experiences of Iran, the UK, Singapore and Germany in integrating AI into teacher training curriculum planning with a comparative approach. The findings suggest that leading countries have provided the conditions for professional development and teacher empowerment by adopting coordinated policies, implementing technological and continuous training courses, but Iran faces structural and infrastructure challenges. Practical strategies and a comprehensive model for phasing AI integration are provide.

Keywords: Teacher training, artificial intelligence, curriculum planning, education transformation, comparative study, professional development, educational policy making, digital literacy, UK, Singapore, Germany, Iran

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

مطالعه تطبیقی سیستم های آموزشی و نقش معلمان در آنها

فروغ عسکری زاده

کارشناسی ارشد روان شناسی کودکان استثنایی، دانشگاه شیراز/ آموزش و پرورش، فارس، لارستان، ایران. سازمان آموزش و پرورش،foask7012@gmail.com

چکیده

این مقاله به بررسی تطبیقی سیستم‌های آموزشی در کشورهای مختلف و نقش معلمان در این سیستم‌ها پرداخته است. با توجه به اهمیت آموزش در توسعه اجتماعی و اقتصادی جوامع، تحلیل تفاوت‌ها و شباهت‌های سیستم‌های آموزشی می‌تواند به بهبود کیفیت یادگیری و تدریس کمک کند. در این راستا، نقش معلمان به عنوان عامل اصلی در فرآیند یاددهی و یادگیری مورد توجه قرار گرفته است. این مطالعه به بررسی شیوه‌های تربیتی، روش‌های تدریس و حمایت‌های اجتماعی از معلمان در سیستم‌های آموزشی مختلف پرداخته و تأثیر این عوامل بر کیفیت آموزش و یادگیری را تحلیل کرده است. نتایج این تحقیقات نشان می‌دهد که معلمان نه تنها به انتقال دانش می‌پردازند، بلکه به عنوان الگوهای اجتماعی و فرهنگی نیز عمل می‌کنند. در نهایت، مقاله با هدف کمک به سیاستگذاران و دست‌اندرکاران آموزش برای اتخاذ تصمیمات مؤثرتر در راستای بهبود کیفیت آموزش به ارائه راهکارهایی برای بهبود سیستم‌های آموزشی و ارتقاء نقش معلمان در فرآیند یادگیری پرداخته است.

کلمات کلیدی: آموزش، سیستم ها ، معلمان

مقدمه

مطالعه تطبیقی سیستم‌های آموزشی یکی از حوزه‌های مهم در پژوهش‌های آموزشی است که به بررسی و تحلیل تفاوت‌ها و شباهت‌های سیستم‌های آموزشی در کشورهای مختلف می‌پردازد. این نوع مطالعه به ما این امکان را می‌دهد که با درک عمیق‌تری از روش‌ها، سیاست‌ها و نتایج آموزشی در نقاط مختلف جهان، به بهبود سیستم آموزشی خود بپردازیم.نقش معلمان در این سیستم‌ها به عنوان کلیدی‌ترین عامل در فرآیند یاددهی و یادگیری، اهمیت ویژه‌ای دارد. معلمان نه تنها به انتقال دانش و مهارت‌ها می‌پردازند، بلکه به عنوان الگوهای رفتاری و اجتماعی برای دانش‌آموزان عمل می‌کنند. در سیستم‌های آموزشی مختلف، شیوه‌های تربیتی، روش‌های تدریس و حمایت‌های اجتماعی از معلمان می‌تواند تأثیرات عمیقی بر کیفیت آموزش و یادگیری داشته باشد.این مقاله به بررسی تطبیقی سیستم‌های آموزشی در کشورهای مختلف و نقش معلمان در این سیستم‌ها می‌پردازد و تلاش می‌کند تا با تحلیل نقاط قوت و ضعف هر سیستم، راهکارهایی برای بهبود کیفیت آموزش و ارتقاء نقش معلمان ارائه دهد. با توجه به تغییرات سریع در دنیای امروز و نیاز به مهارت‌های جدید، درک بهتر از این موضوع می‌تواند به سیاستگذاران و دست‌اندرکاران آموزش کمک کند تا تصمیمات بهتری در راستای بهبود سیستم‌های آموزشی اتخاذ نمایند.

در دنیای امروز، سیستم‌های آموزشی به عنوان یکی از ارکان اساسی توسعه اجتماعی و اقتصادی جوامع شناخته می‌شوند. با وجود پیشرفت‌های چشمگیر در فناوری و تغییرات سریع در نیازهای بازار کار، بسیاری از سیستم‌های آموزشی هنوز با چالش‌های جدی مواجه هستند. این چالش‌ها شامل

عدم تطابق محتوای آموزشی با نیازهای واقعی جامعه، کمبود منابع آموزشی، و نارسایی در روش‌های تدریس می‌باشد. نقش معلمان به عنوان کلیدی‌ترین عامل در فرآیند یاددهی و یادگیری در این سیستم‌ها، به‌ویژه در مواجهه با این چالش‌ها، بسیار حائز اهمیت است. معلمان نه تنها مسئول انتقال دانش و مهارت‌ها هستند، بلکه به عنوان الگوهای رفتاری و اجتماعی برای دانش‌آموزان عمل می‌کنند. با این حال، در بسیاری از کشورها، معلمان با مشکلاتی نظیر کمبود آموزش‌های حرفه‌ای، عدم حمایت‌های اجتماعی و اقتصادی، و فشارهای کاری مواجه هستند که می‌تواند تأثیر منفی بر کیفیت آموزش و یادگیری داشته باشد.با توجه به این مسائل، مطالعه تطبیقی سیستم‌های آموزشی و نقش معلمان در آن‌ها می‌تواند به شناسایی نقاط قوت و ضعف هر سیستم کمک کند و راهکارهایی برای بهبود کیفیت آموزش و ارتقاء نقش معلمان ارائه دهد. این تحقیق به دنبال پاسخ به این سوالات است: چه تفاوت‌ها و شباهت‌هایی در سیستم‌های آموزشی مختلف وجود دارد؟ و چگونه می‌توان با تقویت نقش معلمان، کیفیت آموزش را در این سیستم‌ها بهبود بخشید؟ تفاوت ساختاری سیستم های آموزشی کشورهای دیگر چگونه است؟ نقش معلم در سیستم های موفق چگونه تعریف می شود؟

روش پژوهش

این مطالعه با رویکرد توصیفی تحلیلی و استفاده از روش مطالعه تطبیقی انجام شده است. داده ها از طریق بررسی اسناد کتابخانه ای، مقالات علمی و گزارش های سازمانی جمع آوری شده اند. چهار کشور (ژاپن ، ایران، سنگاپور، فنلاند)بر اساس شاخص های PISA انتخاب شدند. با توجه به ماهیت تطبیقی و کیفی-کمی پژوهش حاضر که عمدتاً بر تحلیل اسناد، گزارش‌ها و ادبیات پژوهش متکی است، "تجزیه و تحلیل آماری

داده‌ها" به معنای رایج آن (مانند استفاده از نرم‌افزارهای آماری برای تحلیل داده‌های کمی گردآوری شده از پرسشنامه یا آزمایش) کاربرد کمتری دارد. در عوض، "تحلیل داده‌ها" در این پژوهش بیشتر جنبه کیفی و تفسیری خواهد داشت. یافته ها و نتایج در ادامه خواهند آمد.

یافته ها

تحلیل سیستم‌های آموزشی یک فرآیند پیچیده است که به بررسی و ارزیابی ساختار، محتوا، فرایندها و نتایج آموزش و پرورش می‌پردازد. این تحلیل می‌تواند شامل جنبه‌های مختلفی باشد که به درک بهتر کارایی و کارآمدی سیستم‌های آموزشی کمک می‌کند. جنبه هایی که در این مقاله به آن پرداخته شده است عبارتند از :

ساختارهای آموزشی، تحلیل مقایسه ای، محتوای آموزشی

کشورهای موفق(فنلاند و سنگاپور) در ساختار آموزشی بر مهارتهای تفکر انتقادی و پژوهش محور تاکید دارند. در کشورهای در حال توسعه مانند ایران ساختار متمرکز و آزمون محور می باشد.(یوزی، ۱۴۰۳)

در فنلاند معلمان قبل از ورود به کلاس درس سیصد ساعت کارآموزی عملی دارند.(Darling-Hammond، ۲۰۱۰).

یا در سنگاپور برنامه ی " آموزش مادام العمر معلمان" با صد ساعت آموزشی در سال و به شکل اجباری اجرا می شود.(Darling-Hammond ۲۰۱۰). در فنلاند معلمان به عنوان "مشاوران یادگیری" می باشند و در طراحی محتوا اختیار کامل را دارند.(ظفری دوازده امامی،۱۴۰۳). در ایران نقش معلم عمدتا محدود به اجرای برنامه های از پیش تعیین شده است. (رواند، ۱۴۰۰). یافته‌ها نشان می‌دهند که سیستم‌هایی که به معلمان

خودمختاری بیشتری در طراحی درس، روش‌های تدریس و ارزیابی می‌دهند (مانند فنلاند)، غالباً از معلمان با انگیزه و رضایت شغلی بالاتری برخوردارند که این امر به نوبه خود بر کیفیت آموزش تأثیر مثبت می‌گذارد. در مقابل، سیستم‌های بسیار متمرکز و کنترل‌گرا ممکن است خلاقیت و انگیزه معلمان را کاهش دهند. جایگاه اجتماعی معلمان در فنلاند در رتبه ی اجتماعی شبیه پزشکان قرار دارد. (ظفری دوازده امامی ،۱۴۰۳). در فنلاند وسنگاپور، برنامه های درسی به صورت تلفیقی و مهارت محور طراحی شده اند. در مقابل در ایران تمرکز بر روی محتوای نظری است.(افلاکی فرد، ۱۴۰۲)

مطالعات نشان می‌دهد که در نظام‌های آموزشی با ساختار متمرکز، اهداف تربیتی غالباً بر حفظ ارزش‌های رسمی، انتقال دانش نظری و انضباط تأکید دارند. در حالی که نظام‌های آموزشی با ساختار منعطفتر، اهدافی چون توسعه مهارت‌های فردی، تفکر انتقادی، خلاقیت و یادگیری مادام‌العمر را در اولویت قرار می‌دهند.(خشکاب، ۱۴۰۲)

دسترسی به منابع مالی، نیروی انسانی متخصص و فناوری های نوین امکان دنبال کردن اهداف گسترده تر مانند مهارت های تفکر انتقادی و یادگیری مادام العمر را فراهم می کند .(زارعی، ۱۴۰۲)

با توجه به بررسی مقالات و تحقیقات مختلف برخی از نقاط مشترک و تمایز اهداف تربیتی برنامه های درسی ایران، فنلاند و سنگاپور در ادامه می آید:

مولفه ها	ایران	فنلاند	سنگاپور
اهداف و برنامه ها	تاکید بر حفظ ارزش های تربیت اسلامی، تولید مقاله و ابزارهای آموزشی تقاضا-محور	آینده‌پژوهی، توسعه دانش پداگوژی محتوا، تولید محتوای الکترونیکی	توسعه ملی، حفظ فرهنگ بومی، آموزش مادام‌العمر، یادگیری مبتنی بر محیط کار
محتوا	روش های کلاسیک و سنتی، توجه کمتر به یکپارچه سازی، پژوهش محوری، میان رشته ای و تفکر چند بعدی	رویکردهای نوین، فناوری‌محور، پژوهش‌محور، میان رشته ای، پرورش تفکر چند بعدی	مشابه فنلاند، با تأکید بر همکاری شبکه‌ای و روش‌های پرسش‌محور
روش اجرا	استفاده ی کمتر از زوش های تعاملی، شبکه سازی و یادگیری ترکیبی مبتنی بر محیط کار	یادگیری ترکیبی، همکاری شبکه‌ای، روش‌های پرسش‌محور و تعاملی	یادگیری مبتنی بر پروژه، همکاری گروهی، استفاده گسترده از فناوری
نقاط قوت	حفظ هویت فرهنگی- دینی ، تولید محتوای بومی	استقلال حرفه‌ای مدرسان، نوآوری آموزشی، حمایت اجتماعی بالا	آموزش مادام‌العمر، ارتباط نزدیک با بازار کار، توسعه مهارت‌های چندبعدی
چالش ها	محدودیت در به کار گیری روش های نوین، کمبود آموزش ضمن خدمت مستمر و موثر	نیاز به تعمیم برخی رویکردها به مناطق مختلف کشور	فشار رقابتی بالا و استرس شغلی معلمان

در نهایت باید دانست که معلمان نقش حیاتی و کلیدی در سیستم‌های آموزشی دارند. آن‌ها نه تنها به عنوان انتقال‌دهندگان دانش عمل می‌کنند، بلکه در شکل‌گیری شخصیت، تفکر و رفتار دانش‌آموزان نیز تأثیرگذارند. (عباباف، ۱۴۰۳)

برای بهبود سیستم‌های آموزشی و تقویت نقش معلمان، می‌توان به چندین استراتژی و پیشنهاد عملی اشاره کرد. این پیشنهادات می‌توانند به بهبود کیفیت آموزش و یادگیری کمک کنند و شرایط کاری معلمان را نیز بهبود بخشند:

۱. آموزش و توسعه حرفه‌ای مستمر

برگزاری کارگاه‌ها و دوره‌های آموزشی: ارائه دوره‌های آموزشی و کارگاه‌های تخصصی به معلمان برای به‌روز رسانی مهارت‌های تدریس و آشنایی با روش‌های نوین.

تشویق به یادگیری مادام‌العمر: ایجاد فرهنگ یادگیری مادام‌العمر در بین معلمان و فراهم کردن فرصت‌های آموزشی در زمینه‌های مختلف. (۲۰۱۰ ،Darling-Hammond) .

۲. بهبود شرایط کاری معلمان

افزایش حقوق و مزایا: توجه به حقوق و مزایای معلمان به عنوان عامل انگیزشی برای بهبود کیفیت تدریس.

کاهش بار کاری: کاهش فشارهای اداری و غیرضروری به معلمان به منظور تمرکز بیشتر بر آموزش.

(Crossley & Watson ،۲۰۰۳)

۳. ایجاد محیط یادگیری مثبت

توسعه فضاهای آموزشی: ایجاد فضاهای فیزیکی و روانی مناسب در مدارس که به یادگیری و خلاقیت کمک کند.

تشویق به فرهنگ همکاری: تقویت روابط بین معلمان، دانش‌آموزان و والدین برای ایجاد یک جامعه آموزشی حمایت‌گر.

٤. ارتباط مؤثر با والدین و جامعه

برگزاری جلسات منظم: برگزاری جلسات منظم با والدین و جامعه برای تقویت همکاری و ارتباطات.

ایجاد برنامه‌های مشارکتی: طراحی برنامه‌هایی که والدین و جامعه را در فرایند آموزش دخیل کند.

٥. استفاده از فناوری

آموزش فناوری به معلمان: ارائه آموزش‌های لازم برای استفاده مؤثر از فناوری در تدریس و یادگیری.

طراحی پلتفرم‌های آموزشی آنلاین: ایجاد پلتفرم‌های آموزشی آنلاین برای تسهیل یادگیری و دسترسی به منابع آموزشی. (۲۰۰۹ ،Hattie)

٦. توجه به تنوع نیازهای یادگیری

آموزش شخصی‌سازی شده: طراحی برنامه‌های درسی که به نیازهای مختلف دانش‌آموزان پاسخ دهد و تنوع در سبک‌های یادگیری را مدنظر قرار دهد. (افلاکی فرد، ۱۴۰۲)

استفاده از روش‌های تدریس متنوع: تشویق معلمان به استفاده از روش‌های تدریس گوناگون برای جذب و نگه‌داشتن توجه دانش‌آموزان. (Lee ،۲۰۰۸)

این پیشنهادات می‌تواند به تقویت نقش معلمان در سیستم‌های آموزشی و بهبود کیفیت آموزش کمک کند. با ایجاد تغییرات مناسب و حمایت از معلمان، می‌توان به تحقق اهداف آموزشی و تربیتی نزدیکتر شد.

بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه تطبیقی سیستم‌های آموزشی و نقش معلمان در آن‌ها نشان می‌دهد که کیفیت آموزش و یادگیری به شدت تحت تأثیر ساختارهای آموزشی و شیوه‌های تدریس معلمان قرار دارد. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که در کشورهای مختلف، با وجود تفاوت‌های فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی، برخی اصول و روش‌های مشترک وجود دارد که می‌تواند به بهبود کیفیت آموزش کمک کند.نقش معلمان به عنوان عامل اصلی در فرآیند یاددهی و یادگیری، نه تنها به انتقال دانش محدود می‌شود، بلکه شامل ایجاد انگیزه، حمایت عاطفی و اجتماعی از دانش‌آموزان نیز می‌باشد. در بسیاری از سیستم‌های آموزشی، معلمان با چالش‌هایی نظیر کمبود منابع، آموزش‌های ناکافی و فشارهای کاری مواجه هستند که می‌تواند بر کیفیت تدریس و یادگیری تأثیر منفی بگذارد.بنابراین، برای بهبود سیستم‌های آموزشی، ضروری است که به تقویت نقش معلمان توجه ویژه‌ای شود. این امر می‌تواند از طریق ارائه آموزش‌های حرفه‌ای مستمر، فناوری های نوین در فرایند یادگیری افزایش حمایت‌های اجتماعی و اقتصادی از معلمان و ایجاد محیط‌های یادگیری مناسب محقق شود.در نهایت، این تحقیق بر اهمیت مطالعه تطبیقی تأکید می‌کند و پیشنهاد می‌کند که سیاستگذاران آموزشی با بهره‌گیری از تجربیات موفق کشورهای دیگر، به بهبود سیستم‌های آموزشی و ارتقاء کیفیت آموزش در کشور خود بپردازند.

****

منابع فارسی

افلاکی فرد، حسین.(۱۴۰۲). مطالعه تطبیقی برنامه درسی آموزش کار و فناوری در نظام آموزش ابتدایی ایران، فنلاند و سنگاپور.(مقاله علمی وزارت علوم). مطالعات آموزشی و آموزشگاهی،۱۲(۲)، ۵۲۵-۵۵۸
doi:10.48310/pma.2023.2876

خشکاب، شهربانو. (۱۴۰۳). شناسایی و اولویت بندی مولفه های اصلی ارزیابی کیفیت برنامه درسی کارورزی نظام تربیت معلم (مقاله علمی وزرات علوم). چشم انداز برنامه درسی و آموزش، ۴(۲)، ۲۵-۴۸.
doi: 10.22034/cipj.2023.55428.1079

رواند، سمیه.(۱۴۰۰). نقش معلم در نظام آموزشی،هشتمین کنفرانس بین المللی پژوهش های مدیریت و علوم انسانی در ایران،تهران، https://civilica.com/doc/1673737

زارعی, محمدحسین . (۱۴۰۲). اولویت بندی اهداف برنامه درسی آموزش از راه دوراضطراری. پژوهش در مطالعات برنامه درسی, ۳(۱), ۲۲-۳۷
. doi: 10.48310/jcdr.2023.3072

ظفری دوازده امامی، حسین و دایی صادق ریزی، علی و غلام ازاد، زهرا و رضوی قاسمی، معصومه. (۱۴۰۳). بررسی تطبیقی سیستم های آموزشی کشورهای مختلف،اولین همایش بین المللی پژوهش های تحول آفرین افسران پیشرفت ایران،اهواز،
https://civilica.com/doc/2264235

عباباف، زهره. (۱۴۰۳). بررسی تطبیقی مؤلفه‌های برنامه درسی تعالی حرفه‌ای مدرسان تربیت معلم فنلاند، سنگاپور و ایران، تعلیم و تربیت، دوره ۳۹. شماره ۱۶۰. ۱۰۹-۱۲۸

1یوزی، بهزاد.(۱۴۰۳). بررسی جایگاه معلم به عنوان محور تحول در نظام آموزشی،اولین همایش بین المللی ایده های تحول آفرین در زمینه مطالعات فرهنگی و آموزشی در آموزش و پرورش با تاکید بر اقدام پژوهی، درس پژوهی و روایت پژوهی در هزاره سوم.com/doc/2119811

Crossley, M., & Watson, K. (2003). Comparative and International Research in Education: Globalization, Context, and Difference. RoutledgeFalmer.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. Education Policy Analysis Archives, 8(1).

Darling-Hammond, L. (2010). How High-Achieving Countries Develop Great Teachers. Stanford Center for Opportunity Policy in Education.

Hattie, J. (2009). Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Routledge.

Lee, W. O. (2008). *The role of teachers in Singapore's education reform*. Asia Pacific Journal of Education, 28(2), 127-142.

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

A Comparative Study of Educational Systems and the Role of Teachers in Them

Forough Askarizadeh

Master's Degree in Psychology of Exceptional Children, Shiraz University ,

foask7012@gmail.com

Abstract

This article comparatively examines educational systems in various countries and the pivotal **role of teachers** within these systems. Given the importance of education in the socio-economic development of societies, analyzing the differences and similarities across educational systems can significantly contribute to enhancing the quality of teaching and learning. In this regard, the central role of teachers in the teaching and learning process is highlighted. This study explores pedagogical approaches, teaching methods, and social support for teachers in diverse educational systems, analyzing the impact of these factors on educational quality and learning outcomes. Research findings indicate that teachers not only transmit knowledge but also serve as crucial social and cultural role models. Ultimately, this article aims to assist policymakers and educational stakeholders in making more effective decisions to improve educational quality by offering strategies for enhancing educational systems and elevating the role of teachers in the learning process.

Keywords: Comparative Education,Educational Systems, Teacher's Role.

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

بررسی مقایسه‌ای، ساختاری و محتوایی هدفمند کتاب‌های شیمی در مقطع متوسطه دوم ایران دوازدهم با کتاب شیمی سطح O کشور سنگاپور

زهرا محمدی قره چی*[۱]، لیلا عبدالله حدادان [۲]، دکتر الناز رشتی زاده [۳]، دکتر دوست محمد سمیعی [۴]

[۱] دانشجوی کارشناسی، گروه آموزش شیمی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران، آدرس ایمیل: zahramohammadi8008@gmail.com
۲. دانشجوی کارشناسی، گروه آموزش شیمی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران، آدرس ایمیل: Leyla1381ha@gmail.com
[3] استادیار، گروه آموزشی شیمی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران، آدرس ایمیل: e.rashtizadeh@cfu.ac.ir
[۴] استادیار، گروه آموزشی شیمی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران، آدرس ایمیل: dm.samiei@cfu.ac.ir

چکیده

کتاب‌های درسی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین عناصر در انتقال دانش و مهارت و تحقق اهداف آموزشی، نگرشی از هر نظام آموزشی را در زمینه‌های آموزشی و پرورشی بازتاب می‌دهند. این پژوهش با هدف بررسی مقایسه‌ای ساختار، محتوای مفهومی، عناصر گرافیکی و اهداف پنهان کتاب‌های شیمی متوسطه دوم ایران با کتاب شیمی سطح O سنگاپور انجام شد. روش پژوهش از نوع توصیفی - مقایسه‌ای با رویکرد تحلیل محتوای کیفی بود. جامعه پژوهش شامل کتاب‌های درسی شیمی متوسطه دوم ایران و کتاب Chemistry Matters-GCE-O-Level سنگاپور بود که به روش تمام شمار بررسی شدند. اطلاعات به‌دست‌آمده با مشاهده و تحلیل نظام‌مند متون،

تصاویر، تمرین‌ها و نقشه‌های ذهنی گردآوری و با روش تحلیل مقایسه‌ای موردبررسی قرار گرفتند. نتایج نشان داد که کتاب شیمی سنگاپور دارای ساختار منسجم، بخش‌بندی منظم و توجه ویژه به پیوند علم با زندگی روزمره، فناوری و مهارت‌های علمی است. درحالی‌که کتاب‌های شیمی ایران باوجود تلاش برای ارتقای کیفیت آموزشی، در انسجام مفهومی، پیوستگی درون فصلی و طراحی بصری ضعف‌های به خصوصی دارند. همچنین در کتاب سنگاپور استفاده از زیرعنوان راهبردی ابتدای فصول، تصاویر پویا و هدفمند و رویکردهای تاریخی موجب یادگیری عمیق شده است. در نتیجه، لاش برای بازنگری در ساختار کتاب‌های شیمی ایران با تأکید بر سازمان‌دهی مفاهیم، تغییر در تصاویر جهت جذابیت بیشتر و تقویت ارتباط میان مفاهیم موجود در کتاب با زندگی روزمره، می‌تواند منجر به ارتقای یادگیری دانش‌آموزان شود.

واژه‌های کلیدی: *مطالعه مقایسه‌ای، کتاب‌درسی شیمی، سنگاپور، ایران، محتوای هدفمند*

مقدمه

نظام‌های آموزشی در سراسر جهان به‌منظور ارتقابخشی به فرایند و کیفیت یادگیری و پرورش مهارت‌های علمی همواره در حال بازنگری کتاب‌های درسی و اصلاح برنامه‌های کتاب‌های آموزشی هستند (UNESCO, 2023). کتاب‌درسی ابزار اصلی برای انتقال دانش و بازتاب‌دهنده هدف‌های آموزشی، تربیتی و مهارتی هر کشور است که نقشی تعیین‌کننده در یادگیری دانش‌آموزان دارد. بخش‌های مختلف کتاب می‌تواند یادگیری را معنادارتر کند.

مطالعات مقایسه‌ای در نظام‌های آموزشی توسعه‌یافته‌تر، با تحلیل مستند برنامه‌ها و منابع درسی کشورها، تفاوت‌ها و شباهت‌های ساختاری و محتوایی این نظام‌های آموزشی را فراهم می‌سازند. این موجب انتقال تجربیات موفق می‌شود. Lai پژوهشگری در زمینه مطالعات تطبیقی و مقایسه‌ای بود که بیان کرد پژوهش‌های مقایسه‌ای به‌عنوان ابزاری کلیدی برای درک تفاوت در اولویت‌های آموزشی و سیاست‌های ملی به شمار می‌روند. (Lai, 2023). مطالعات در زمینه پژوهش‌های تطبیقی - مقایسه‌ای در مجلات بین‌المللی نشان می‌دهد که در کشورهایی مانند فنلاند، ژاپن و سنگاپور این مطالعات سبب شناسایی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش شده است (Thompson, 2023). همچنین ایجاد چهارچوب‌های جامع مقایسه‌ای ارزیابی بین‌المللی کتاب‌های درسی را از لحاظ تکرارپذیری ارتقا می‌دهد (Huang et al, 2022).

به‌طورکلی دو رویکرد برای مطالعات مقایسه‌ای کتاب‌های درسی کشورهای توسعه‌یافته وجود دارد: رویکرد محتوامحور و رویکرد چهارچوب محور. در رویکرد محتوامحور از شاخص‌هایی مانند ساختار فصل‌ها و ترتیب مفاهیم برای قیاس استفاده می‌شود (Huang et al, 2022). در رویکرد چهارچوب محور بر مفاهیمی مانند ماهیت علم، ارتباط بین دانش و مهارت و روش‌های حل مسئله تأکید بیشتری می‌شود. به طور مثال می‌توان پژوهشی مقایسه‌ای بین کتاب‌های علوم چین و مصر را مثال زد که نشان می‌دهد تأکید بر مهارت‌های آزمایشگاهی در کتاب علوم کشور چین و در نظام آموزشی این کشور، بیشتر از مصر است. از طرفی مصر

محتوای مفهومی پررنگتری دارد (Metwally et al, 2024). این پژوهشها نشان میدهند که مطالعات مقایسه‌ای میتوانند تفاوتهای آموزشی را آشکار کنند و قدم مطلوبی در جهت اصلاح کتابهای درسی باشند.

در حوزه شیمی، مطالعات مقایسه‌ای بر کتابهای درسی رسمی کشورها تمرکز دارند و میتوانند تفاوت در رویکردهای آموزشی و بازنمایی مفاهیم را بررسی کنند. اغلب مطالعات مقایسه‌ای در زمینه کتابهای شیمی، بیشتر بر سطح متوسطه و دبیرستان تمرکز دارند و این گزارشها برای مثال در نحوه ارائه برخی مفاهیم مانند ساختار ماده دیده میشوند. (Lai, 2023). نحوه ارائه مطالبی مانند ساختار ماده در کتابهای درسی کشورهای مختلف از جمله کشورهایی که Khaddoor موردبررسی قرار داده است، بسیار متفاوت است و هر کدام به نحوی متفاوت بر درک دانشآموزان تأثیر دارد (Khaddoor, 2017). همچنین Su (2024) در مقایسه کتابهای درسی آمریکا و چین بیان کرد که «علم و ماهیت آن» و پیوند و ارتباط علمی که آموزش داده میشود با زندگی روزمره دانشآموزان، در کتابهای آمریکا برجستهتر از چین است. شواهد موجود بیشازپیش بر اهمیت مطالعات تطبیقی - مقایسه‌ای در شیمی بهمنظور کیفیتبخشی بر محتوای آموزشی و همسو با استانداردهای جهانی تأکید میکند.

سنگاپور نمونه‌ای از کشوری موفق در زمینه بازنگری و نوآوری برنامه‌های درسی است باتوجهبه اینکه نظام آموزشی سنگاپور در بین

رتبه‌بندی‌های بین‌المللی مانند TIMSS و PISA جایگاه برجسته‌ای دارد و تمرکز آن بر آموزش مفاهیم و علوم کاربردی است، مطالعه مقایسه‌ای کتاب‌های درسی شیمی سنگاپور با کتاب‌های درسی کشور ایران و همچنین کشورهای برجسته ضروری است. برنامه درسی علوم در کشور سنگاپور در پی آن است که مهارت‌های قرن ۲۱ را در دانش‌آموزان پرورش دهد و علوم خود را در جهتی سوق دهد که ارتباط مفاهیم آموزش‌داده‌شده با مسائل زندگی واقعی بیش‌ازپیش عجین شود. کتاب شیمی سطح O سنگاپور بر ارتباط مفاهیم با زندگی روزمره و فناوری، استفاده از نقشه‌های مفهومی، آزمایش‌ها، تمرین‌های هدفمند و تحلیلی و تصاویر پویا یادگیری عمیق و کاربردی را ممکن می‌سازد.

مطالعات مقایسه‌ای بین برنامه درسی سنگاپور و استرالیا نیز نشان می‌دهد که این دو کشور از لحاظ تأکید بر پژوهش، آزمایش و یادگیری مبتنی بر مسئله در برنامه درسی خود تفاوت دارند (Sumarini & JPPIPA, 2022). در نتیجه این پژوهش با بهره‌گیری از رویکرد مستندسازی و چهارچوب مقایسه‌ای Huang et al (2022)، به تحلیل ساختار، محتوا و اهداف مفاهیم آموزشی در کتاب‌های درسی شیمی در مقایسه با نظام‌های آموزشی توسعه‌یافته‌تر می‌پردازد تا در جهت بهبود و بومی‌سازی کتاب‌های شیمی در سطح بین‌الملل، پیشنهاداتی ارائه کند.

در مقابل کتاب‌های شیمی دوره متوسطه دوم در ایران باوجود تلاش‌های فراوان برای اصلاح، همچنان با چالش‌های زیادی مانند عدم تراکم

محتوا، ضعف در پیوند با زندگی، عدم وجود ارتباط طولی و عرضی، استفاده محدود از رویکرد تاریخی و طراحی بصری و تمرینی کمتری مواجه هستند. از مهم‌ترین چالش‌ها می‌توان به عدم دسته‌بندی درست مطالب و کمبود ارتباط با زندگی واقعی و آینده شغلی دانش‌آموزان اشاره کرد. کتاب‌های شیمی ایران غالباً پیوند و ارتباطی بین نظریات و کاربرد ندارند درحالی‌که آموزش شیمی مؤثر باید چالش‌های مطرح شده از جمله پیوند و ارتباط با زندگی واقعی را تداعی کند.

این پژوهش با هدف بررسی مقایسه‌ای ساختار، محتوای مفهومی، عناصر گرافیکی، پیوند با زندگی و اهداف پنهان کتاب‌های شیمی ایران و کتاب شیمی سنگاپور انجام شده است تا نقاط ضعف و قوت هر دو منبع بررسی شوند. در این مطالعه باتکیه‌بر چهارچوب Huang و همکاران (۲۰۲۲)، پنج بعد اساسی شامل محتوا، انسجام مفهومی، تنوع بخش‌ها و فعالیت‌ها و سطح پویایی تصاویر و ارتباط با زندگی بررسی خواهد شد تا ما را به درک جامع‌تری از چگونگی آموزش در دو نظام آموزشی متفاوت برساند.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی - تطبیقی است و با رویکرد تحلیل محتوای کیفی انجام شده است (Bray &Adamson, 2014). هدف از این پژوهش مقایسه و بررسی ساختار کتاب‌های درسی شیمی کشورهای ایران و سنگاپور در زمینه‌های آموزشی، محتوایی، سازماندهی مفاهیم و رویکردهای آموزشی در تألیف کتاب‌های درسی است. جامعه آماری این پژوهش شامل کتاب‌درسی شیمی-Chemistry-Matters-GCE-O-Level

textbook سنگاپور و کتاب‌های شیمی متوسطه دوم (رشته تجربی) ایران است. این کتاب‌ها به‌عنوان اسناد رسمی آموزشی، مبنای اصلی و مرجع تحلیل محتوای پژوهش قرار گرفته‌اند. در پژوهش‌های تطبیقی، اسناد رسمی و کتاب‌های درسی به‌عنوان عناصر اصلی تحلیل انتخاب می‌شوند (Bray et al., 2014). باتوجه‌به اهمیت تحلیل جامع تمامی منابع درسی، روش نمونه‌گیری در این پژوهش به‌صورت تمام شمار (سرشماری) انجام شده است و تمامی کتاب‌های شیمی، بدون حذف، موردمطالعه و پژوهش قرار گرفته است. در روش تحلیل محتوای کیفی، مطالعه مستقیم و مشاهده نظام‌مند متون، اولین گام در فرایند جمع‌آوری داده‌ها به شمار می‌آید. همه قسمت‌های کتاب‌ها از جمله متن آموزشی، تصاویر، تمرین‌ها، بخش‌های آزمایشگاهی، تمرین‌های آخر فصل، نقشه ذهنی و بخش‌های دیگر از کتاب شیمی سنگاپور، Chemistry-Matters-GCE-O-Level-textbook برگرفته شده است. تجزیه‌وتحلیل داده‌ها بر اساس روش تحلیل محتوای کیفی و مقایسه تطبیقی انجام شد. در ابتدا موارد تحلیلی مانند هدف‌های آموزشی، بخش‌بندی و ترتیب ارائه مفاهیم، میزان ارتباط مطالب با زندگی روزمره، توجه به مهارت‌های علمی و کاربرد موضوع درس با فناوری تعیین گردید. سپس محتوای کتاب‌های دو کشور در هر موضوع طبقه‌بندی و مورد مقایسه قرار گرفت تا شباهت‌ها و تفاوت‌های ساختاری و محتوایی آنها مشخص شود. به‌منظور اطمینان از روایی محتوایی پژوهش، معیارهای تحلیل بر اساس منابع معتبر در حوزه آموزش شیمی و با مشورت اساتید تدوین شد. برای سنجش پایایی، فرایند کدگذاری محتوا توسط دو پژوهشگر انجام شد.

یافته‌ها

تحلیل مقایسه‌ای کتاب‌های شیمی ایران و سنگاپور باعث شد تا بدانیم تفاوت اصلی این دو کتاب در الگوی طراحی برنامه درسی و تدوین متون درسی است. کتاب‌های شیمی متوسطه دوم ایران بیشتر به انتقال دانش مفهومی و انباشت

اطلاعات تمرکز دارند. این در حالی است که کتاب شیمی سطح O در سنگاپور بر مبنای یادگیری فعال و ساختگرایی طراحی شده است.اکنون یافته‌های مقاله را قرار می‌دهیم تا به مقایسه بپردازیم.

جدول ۱: مقایسه تشابهات و تفاوت‌ها در کتاب‌های شیمی ایران و سنگاپور

موضوع مقایسه	تشابه در ایران و سنگاپور	فقط ایران	فقط سنگاپور
بخش‌بندی	کتاب‌ها دارای فصل‌های مشخص و چندگانه هستند.	هر کتاب شامل ۳ الی ۴ فصل است.	هر فصل دارای ۴ الی ۵ گفتار است. فصل با جمله‌ای مشخص شروع می‌شود.
پیوند و ارتباط با زندگی	به زندگی روزمره دانش‌آموز ارتباط داده می‌شود.	گاهی به‌صورت پراکنده و غیرمستقیم دیده می‌شود.	در ابتدای فصل بخشی با عنوان What will you learn ارتباط زندگی با مفاهیم را توضیح می‌دهد
مفاهیم کلیدی	مفاهیم مشخص و کلیدی در متن ذکر می‌شود.	بدون مکان مشخص آمده‌اند و به‌صورت پراکنده دیده می‌شود.	در قالب کادر مشخص تحت عنوان (frame) یا (key idea) ارائه می‌شود
دسته‌بندی مطالب	هر دو دیده می‌شود و کاربردهای مختلفی با هم دارد.	جداول کمتر دیده می‌شوند و اغلب دارای داده آماری هستند.	جدول‌ها برای دسته‌بندی و مقایسه مفاهیم در بسیاری از فصل‌ها دیده می‌شوند.
نقشه مفهومی	بیشتر در سنگاپوروجود دارد.	به‌صورت محدود و در برخی کتاب‌ها در انتهای فصل وجود دارد.	پایان هر فصل بخشی به نام (lets map it) وجود دارد که شامل نقشه مفهومی واضح از فصل است.
مقدمه	هر دو مقدمه دارند.	گاهی مقدمه شامل مثال‌ها و شروع درس است؛ اما بدون ساختار خاص.	مقدمه شامل تصاویر جذاب و متون منسجم و متناسب با مفهوم درس است
رویکرد تاریخی	اشاره به روند تاریخی مفاهیم وجود دارد.	بسیار محدود و فقط در برخی فصول دیده می‌شود.	بخشی به نام (past to present) برای بیان تغییرات تاریخی آمده است.
تصاویر	استفاده از تصاویر مشترک است.	تصاویر اغلب باکیفیت پایین و گاهی دارای تناسب دور با مفاهیم درسی هستند.	تصاویر دارای کیفیت بالا، رنگی، کاربر دارای تناسب مستقیم با مفهوم درسی هستند و همچنین ساده هستند.

کتاب کار	فقط در سنگاپور	_	دارای کتاب کار مجزا است
تمرین	تمرینات موضوعی در بخش‌هایی از فصل و پایان فصل دیده می‌شود.	تمرین‌ها تنوع کمتری دار	تمرینات دسته‌بندی شده و متنوع در غالب‌های مختلف و با عناوین مشخص آمده است.
پیوند با تکنولوژ	اشاره‌هایی به فناوری دارد.	در بعضی فصول اشاراتی فناوری‌های داخلی می‌شود	بخشی به نام (tech connect) به‌صورت مشخص به فناوری و ابزارها می‌پردازد.
ارتباط با شغل	اشاره‌هایی به کاربرد مفاهیم در زندگی حرفه‌ای.	گاهی در متن به برخی مشاغل اشاره می‌شود ام ساختارمند نیست.	بخشی با عنوان (cool career) به معرفی مشاغل مرتبط با موضوعات درسی می‌پردازد.
حاشیه کتاب	در حاشیه کتاب نکاتی ذکر می‌شود	بدون عنوان خاص و ساخت مشخص هستند.	دو بخش با عنوان(help note) (disciplinary) برای توضیح نکات مکمل مفاهیم هستند.
واژه‌ها	معرفی واژه‌های جدید وجود دارد.	در بخش‌هایی از فصل معنای برخی واژه‌ها ذکر شده. همچنین واژه‌نامه‌ای در صفحات پایانی کتاب دیده می‌شود.	بخشی به نام (word Alert) با ساختاری مشخص و برای توضیح واژه‌های مهم آمده است
آزمایش‌ها	در هر دو سیستم دیده می‌شود.	گاهی و به‌صورت پراکند آمده است.	بخش مشخصی به نام (lets investigate) که آزمایش‌ها و فعالیت‌ها را ساختارمند ارائه می‌دهد.
ارتباط طولی و عرضی	در هر دو سیستم دیده می‌شود.	به‌صورت مستقیم اشاره نشده؛ اما در متن کتاب اشاراتی نظیر در سال گذش خواندید دیده می‌شود.	بخشی به نام(link) به ارتباط طولی و عرضی مفاهیم پرداخته ارتباط بین مفاهیم با درس‌هایی مانند فیزیک و... را ذکر کرده است.
کیو آر کد	در هر دو سیستم دیده می‌شود.	به‌صورت مستقیم اشاره نشده اما در متن کتاب اشاراتی نظیر در سال گذشته خواندید... دیده می‌شود.	بخش‌هایی با عنوان (chemistry connect) دارای کیو آر کد هستند و در جهت دریافت اطلاعات بیشتر (فراتر از درس) دررابطه‌با برخی مفاهیم تعبیه شده است.همچنین دارای مثال و فیلم و... است.
تحقیق و جستجو	در هر دو سیستم دیده می‌شود	بخشی به نام (در میان تارنما) در فصول وجود دارد که دانش‌آموز را به تحقیق	در سنگاپور بخش مستقلی برای جست‌وجودانش‌آموزان وجود ندارد.

		تشویق می‌کند.	
محاسبات	در هر دو سیستم تمرین محاسباتی دیده می‌شود.	در بخشی به نام (پیوند با ریاضی) سؤالات و تمرین‌هایی طرح شده که بیشتر از راه محاسبات و ریاضی حل می‌شوند و در برخی موارد تمریناتی دیده می‌شود که خود کتاب حل کرده است	بخشی با عنوان (worked practice) به حل نمونه‌های تشریحی پرداخته است.

جدول مقایسه‌ای محتوای کتاب شیمی متوسطه دوم ایران و سنگاپور : حال بر اساس یافته‌های موجود به مقایسه دقیق‌تر موضوعات می‌پردازیم:

مقایسه ساختار و چارچوب فصول:

تفاوت اصلی دو کتاب در انسجام و سازماندهی مطالب است. کتاب شیمی سنگاپور از نظم درونی برخوردار است، این یعنی کتاب با ارائه الگویی تکرارپذیر و هدفمند توانسته است مطالب را با الگویی ثابت ارائه دهد. فصل‌های کتاب بر اساس بخش‌های مشخصی نظیر Tech، Lets Investigate، Key Idea، Help Note، Word Alert، Connect و Mind Map تنظیم شده‌اند. این تقسیم‌بندی نه‌تنها باعث سهولت در درک و پیوستگی مفهومی برای دانش‌آموزان می‌شود، بلکه به معلمان نیز امکان می‌دهد تا با برنامه‌ریزی دقیق الگویی ساخت‌گرایانه و فعال برای تدریس اختیار کنند.

برخلاف آن، ساختار کتاب‌های شیمی متوسطه دوم ایران نظم مفهومی و ساختاری منسجم ندارند. فصل‌ها بدون پیروی از چارچوب یکسانی تنظیم شده‌اند و بین مفاهیم ارتباط طولی کم‌رنگی مشاهده می‌شود. همین موضوع موجب می‌شود تا فرایند سازماندهی شناختی برای دانش‌آموز دشوار شود.

از دیدگاه نظری، ساختار آموزشی سنگاپور بر مبنای ساخت‌گرایی هدایت شده شکل‌گرفته است، یعنی دانش‌آموز در فرایند کشف مفاهیم علمی فعال است، اما این فرایند به‌وسیله معلم و همچنین چارچوب کتاب به‌صورت سازمان‌یافته

هدایت می‌شود. این رویکرد با مبانی نظری Vygotsky درباره "منطقه مجاور رشد"هم خوان است، جایی که حمایت معلم نقش به سزایی در گذار دانش‌آموز از فهم مقدماتی به درک عمیق دارد. اما نظام تألیف در ایران مبتنی بر مدل انتقال دانش است که تمرکز را بر محتوا و اطلاعات مفهومی می‌گذارد تا فرایند یادگیری.

مقایسه عناصر بصری هم کتاب ایران و هم سنگاپور از تصاویر متعددی در قسمت‌های مختلف کتاب استفاده کرده‌اند؛ اما تفاوت اصلی در کیفیت و هدف به‌کارگیری از تصاویر است. تصاویر موجود در کتاب سنگاپور نقش آموزشی، انگیزشی و شناختی را به‌خوبی ایفا می‌کنند. بسیاری از صفحات با تصاویری تلفیقی به‌صورت گفتگوی دانش‌آموزان با یکدیگر آغاز می‌شوند که این تصویر بر ارزش همکاری، پرسشگری و یادگیری تأکید دارد. ترکیب تصویر و واژه می‌تواند روند پردازش اطلاعات را در حافظه بلندمدت تسهیل کند. درواقع تصاویر در کتاب سنگاپور بخشی از مسیر یادگیری هستند، به‌خصوص در بخش‌های نظیرLets Investigate و Tech Cinnect برای ساخت ارتباط بین مفاهیم شیمیایی و کاربردهای فناورانه از این ویژگی به‌خوبی استفاده شده است.

در کتاب‌های شیمی ایران، هرچند تعداد تصاویر نسبتاً زیاد است، اما تحلیل کیفی نشان می‌دهد که بخش زیادی از آن‌ها فاقد پیام آموزشی یا ارزش مفهومی هستند و ارتباط نظام‌مندی با اهداف یادگیری ندارند. تصاویر معمولاً برای تبیین مفاهیم نظری و یا نمایش مواد شیمیایی استفاده می‌شود و نقش شناختی ندارند. آموزش علوم بدون تصویر و تجربه عینی باعث یادگیری سطحی و کوتاه‌مدت می‌شود.

شکل ۱. مقدمه فصل ۲ کتاب شیمی سنگاپور شکل۲. تصاویر پویا، مهیج و مناسب سن دانش آموز تصاویر با اهداف پیدا و پنهان که موجب رشد دانش‌آموزان می‌شود.

مقایسه در باب محتوا

در بعد محتوایی هر دو کشور موضوعات بنیادین شمی مانند ساختار اتم، واکنش‌ها، پیوند شیمیایی و استوکیومتری را پوشش می‌دهند، اما تفاوت اصلی آن‌ها در شیوه ارائه مطالب و عمق ارتباط آن‌هاست. در کتاب سنگاپور هرکدام از فصل‌ها با سؤالات موقعیتی آغاز می‌شود تا ذهن دانش‌آموزان با مسئله‌ای واقعی درگیر شود؛ سپس مفاهیم نظری به‌صورت تدریجی معرفی می‌شود و در نهایت

با کاربردهای علمی جمع‌بندی می‌شود. این ساختار با اصول Context-Based Learning سازگار است که به گفته Gilbert(2020) باعث افزایش انگیزش درونی و انتقال یادگیری به موفقیت‌های واقعی می‌شود. باعث افزایش انگیزش درونی و انتقال یادگیری به موقعیت‌های واقعی می‌شود.

برای نمونه، در فصل(Acids,Bses and Salts) ابتدا دانش‌آموز با پدیده‌های طبیعی مانند باران اسیدی یا کاربرد سرکه در زندگی روزمره آشنا می‌شود و سپس به بیان مفاهیم دیگر نظیر pH پرداخته می‌شود در مقابل، کتاب شیمی ایران بیشتر از مفاهیم نظری استفاده می‌کند و در موارد کمتری پیوند کاربردی برقرار می‌کند. این تفاوت دو نگاه متفاوت به آموزش شیمی را نشان می‌دهد:

در سنگاپور شیمی به‌عنوان ابزاری برای شناخت و فهم علت پدیده‌های زندگی استفاده می‌شود. این در حالی است که در ایران شیمی بیشتر به‌عنوان مجموعه‌ای از مفاهیم برای آزمون و سنجش تلقی می‌شود. این رویکرد موجب کاهش (سواد علمی) در میان دانش‌آموزان ایرانی می‌شود.

عناوین، نقشه مفهومی و انسجام

در کتاب سنگاپور، هر فصل با بیان اهداف یادگیری آغاز و با نقشه مفهومی پایان می‌یابد. این ویژگی باعث تثبیت ارتباط میان مفاهیم و همچنین درک روابط علمی میان آن‌ها می‌شود. پژوهش Ausubel(2019)تأکید دارد که وجود سازماندهی پیشین در کتاب‌های درسی موجب تسهیل یادگیری معنادار می‌شود. در مقابل کتاب شیمی ایران فاقد این نظام‌مندی است و اهداف فصل‌ها در متن کتاب پراکنده‌اند. در نتیجه، دانش‌آموز برای پیونددادن مفاهیم به دانش پیشین خود نیازمند مداخله مستقیم معلم است.

تمرین و سنجش سطوح یادگیری

در این بخش شاهد تفاوت بنیادین بین تمرین‌های کتب دو کشور هستیم. در کتاب سنگاپور، تمرین‌ها بر اساس سطوح طبقه‌بندی بازنگری شده بلوم تنظیم شده‌اند و پرسش‌هایی در سطح تحلیل، ترکیب و ارزشیابی به چشم می‌خورد. سطوح یادگیری در طبقه‌بندی بلوم در حیطه شناختی شامل ۶ سطح یادگیری می باشد که از پایین به بالا عبارت است از:۱.دانش(یاداوری)؛۲.درک و فهم؛۳.کاربرد؛۴.تجزیه و تحلیل؛۵.ترکیب؛۶.ارزشیابی.در ساده ترین تعریف برای هر سطح می توان آن ها را چنین تعریف کرد

- دانش و یادآوری به این معناست که آیا دانش‌آموزان قادرند اطلاعات را به یادآورند؟
- درک و فهم به این معناست که آیا دانش‌آموزان قادرند مفاهیم و ایده‌ها را توضیح دهند؟
- کاربرد به این معناست که آیا دانش‌آموزان می‌توانند اطلاعات را به شیوه جدیدی به کار ببرند؟
- تجزیه‌وتحلیل یعنی آیا دانش‌آموزان می‌توانند قسمت‌های مختلف یک بخش را از هم تشخیص بدهند؟
- ترکیب یعنی دانش‌آموزان می‌توانند با یک ایده جدید، دیدگاه جدیدی را خلق کنند؟
- ارزیابی هم بدین معناست که آیا دانش‌آموزان می‌توانند یک تصمیم را به طور منطقی توجیه کنند؟

برای بررسی این سطح از طبقه‌بندی بلوم باید به فعال، سؤالات و تمرین بادقت بیشتری نگریست تا بتوان آن‌ها را از هم تفکیک و طبقه‌بندی کرد. (رشیدی و همکاران:۱۳۹۴)

در تمرین‌ها از دانش‌آموز خواسته می‌شود تا بین چند فرضیه علمی مقایسه‌ای انجام شود. اما در مقابل تمرین‌های کتاب شیمی ایران بیشتر در سطح یادآوری و فهم قرار دارند و سؤالات تحلیلی و یا ترکیب مفاهیم به تعداد بسیار اندکی مشاهده می‌شود. همچنین در کتاب سنگاپور فعالیت‌های آزمایشی تنوع بالایی دارند و حتی در پایان هر فصل بخشی با عنوان Worked Practice برای تمرین‌های تحلیلی تعبیه شده است. بررسی‌های بیشتر نشان داد که تفاوت در طراحی تمرین به تفاوت در نظام ارزشیابی دو کشور مرتبط است. به‌طورکلی در سنگاپور سنجش عملکردی و همچنین پروژه‌محور جایگاه ویژه‌ای دارد. در مقابل در ایران آزمون‌ها عمدتاً کتبی و مفهومی‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه و پژوهش انجام شده در جهت مقایسه کتاب‌های شیمی متوسطه دوم ایران و سنگاپور از نظر ساختار، محتوا، مفاهیم، طراحی قسمت‌های مختلف، بخش‌بندی کتاب و پیوند و ارتباط با زندگی انجام شد. بر اساس سیر مقاله متوجه شدیم که نقطه قوت کتاب شیمی در سنگاپور نظم در ارائه مطالب متفاوت آن، انسجام و ارتباط طولی و عرضی مفاهیم و جمع‌بندی به خصوصش است. این کتاب با بیان صریح انتظارات خود از دانش‌آموزان و سبک تألیف به‌خصوص خود باعث سازماندهی مطالب به شکلی مناسب می‌شود که دانش‌آموزان با کمترین چالش روبه‌رو شوند. در این سبک، دانش‌آموزان می‌توانند مسیر یادگیری را به‌صورت مستقل دنبال کنند و به یادگیری عمیق مفاهیم برسند (Lai & Fong,2023) .

به‌طوری‌که دانش‌آموز بدون نیاز به معلم بتواند مطالب را فراگیرد. در مقابل کتاب شیمی ایران به دلیل عدم سازماندهی مناسب مطالب، عدم وجود ارتباط معنادار میان فصل‌ها و طراحی گرافیکی محدود موجب ایجاد چالش‌های متنوع برای فراگیری و تدریس شده. این ساختار موجب شده تا توجه کمتری به نقاط مثبت نظیر خلق بستر مناسب جهت تفکر برای دانش‌آموز شود. بدون زمینه مناسب برای ارائه مطالب، چالش‌ها بر نقاط قوت غلبه می‌کنند.

در پاسخ به اهداف پژوهش، آنچه یافتیم نشان می‌دهد که کتاب شیمی سنگاپور با ساختار نظام‌مند، فعالیت‌های تحلیلی، ارتباط مفاهیم با زندگی روزمره و ارائه مطالب کاربردی، کتاب را نقطه عطفی برای پیوند دانش‌آموزان با زندگی روزمره و آینده کاری آنان می‌کند. در مقابل کتاب‌های شیمی ایران بیشتر بر مفاهیم انتزاعی و نظری تأکید داشته‌اند و نیاز است که این کتاب‌ها در جهت ایجاد زمینه‌های عینی‌تر و قابل‌لمس‌تر بازنگری شوند. این نتایج با پژوهش‌های Su (2024) و Huang, Wang & Zhang (2022) همسو است که بیان می‌کند نظام آموزشی سنگاپور با یادگیری فعال و طراحی محتوا چندسطحی، توانایی تفکر علمی دانش‌آموزان را ارتقا می‌دهد. درعین‌حال مواردی مانند برابری نسبی فرصت‌های یادگیری طبق یافته‌های Lai & Fong (2024) در ایران وجود ندارد؛ زیرا تفاوت‌هایی در زمینه‌های فرهنگی و آموزشی مناطق مختلف دیده می‌شود.

از منظر کاربردی، یافته‌های این پژوهش می‌تواند راهنمای مؤثری برای برنامه‌ریزان آموزشی باشد تا قدم‌های مؤثری در جهت بازنگری و اصلاح کتاب‌های درسی ایران باشد. پیشنهاد می‌شود در تألیف کتاب‌های درسی جدید

مواردی مانند انجام ساختاری و رویکردهای متنوع و مختلف در جهت یادگیری هرچه بهتر دانش‌آموزان موردتوجه قرار گیرد. به‌طوری‌که هر بخش از کتاب هدف‌هایی پویاتر را دنبال کند. همچنین لازم است محتوای درسی از سطح نظری و دانشی به سطح کاربردی و مهارتی ارتقا یابد تا مهارت‌هایی مانند مسئولیت‌پذیری و تفکر انتقادی را در دانش‌آموزان پرورش دهد (Huang et al, 2022)

در نهایت بر اساس آنچه که در پژوهش حاضر به دست آمد می‌توان نتیجه گرفت که الگوبرداری از کتاب شیمی کشوری توسعه‌یافته در زمینه آموزش نه‌تنها موجب ارتقا کیفیت کتاب‌های درسی و آموزش می‌شود؛ بلکه موجب بومی‌سازی شیوه‌های مؤثر در آموزش دروس می‌شود. چنین رویکردی همسو با اهداف برنامه درسی ملی و منطبق بر استانداردهای بین‌المللی است.

منابع

رشیدی، م.، آزوغ، م.، و قاسمی، س. (۱۳۹۳). تحلیل محتوای کتاب‌های شیمی دبیرستان ایران بر اساس طبقه‌بندی بلوم. فصلنامه مطالعات آموزشی، ۱۰(۳)، ۹۱-۱۰۵.

References

Ausubel, D. P. (2019). Educational psychology: A cognitive view. Routledge

Bray,M.,Adamson,B.,&Mason,M. (2014). Comparative Education Research: Approaches and Methods (2nd ed.) Springer.

Gilbert, J. K. (2020). Context-based chemistry education: Theory, practice and evaluation. International Journal of Science Education, 42(7), 1105–1128

Huang, R., Lin, H., & Lee, M. (2022). A comprehensive framework for comparing textbooks: Insights from the literature and experts. International Journal of Educational Development, 94, 102676.

Khaddoor, R. (2017). A comparative analysis of the intended curriculum and its presentation in 10th grade chemistry textbooks from seven Arabic countries. Chemistry Education Research and Practice, 18(3), 375–387.

Lai, W. F. (2023). Use of comparative research in the study of chemistry education: A systematic analysis of the literature. Frontiers in Education, 8, 1124–1136.

Metwally, A. H. S., Zhang, W., & Chen, L. (2024). How do Chinese and Egyptian science textbooks differ? A cross-country comparative research. Heliyon, 10(12), e18411.

Sumarni, S., & JPPIPA. (2022). Comparison analysis of junior high school science textbooks in Indonesia and Singapore: Nature of science aspects. Journal of Physics: Conference Series, 2170, 012017.

Thompson, B. (2023). A review of research on the quality and use of chemistry textbooks. Journal of Chemical Education, 100(9), 3901–3910.

Su, X. (2024). An analysis of the nature of science represented in Chinese middle school chemistry textbook. International journal of Science education, 45(1):1-18

UNESCO. (۲۰۲۳). Reimagining our futures together: A new social contract for education.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

A Comparative Structural and Content Analysis of Twelfth Grade Chemistry Textbooks in Iran and Singapore's O-Level Chemistry Textbook

Zahra Mohammadi qarechi*[1], Leyla Abdollah Haddadan[2], D.r Elnaz Rashtizadeh[3] , D.r dust Mohammad samiee

1. **Undergraduate Student, Department of Chemistry Education, Farhangian University, Tehran, Iran, Email Address** zahramohammadi8008@gmail.com
2. **Undergraduate Student, Department of Chemistry Education, Farhangian University, Tehran, Iran, Email Address** : Leyla1381ha@gmail.com
3. Assistant Professor, Department of Chemistry Education, Farhangian University, Tehran, Iran, Email Address: e.rashtizadeh@cfu.ac.ir
٤. Assistant Professor, Department of Chemistry Education, Farhangian University, Tehran, Iran, Email Address: dmsamiei@gmail.com

Abstract

Textbooks, as one of the most important elements in the transmission of knowledge and skills and the realization of educational goals, reflect the educational and developmental perspectives of any educational system. This study aimed to conduct a comparative analysis of the structure, conceptual content, graphical elements, and implicit objectives of Iranian upper secondary chemistry textbooks and Singapore's O-Level Chemistry textbook. The research method was descriptive-comparative with a qualitative content analysis approach. The study population included Iranian upper secondary chemistry textbooks and Singapore's *Chemistry Matters – GCE O-Level*, all of which were examined comprehensively. Data were collected through systematic observation and analysis of texts, images, exercises, and mind maps, and were reviewed using comparative analysis techniques. The results revealed that the Singaporean chemistry textbook features a coherent structure, organized sections, and a strong emphasis on connecting science to everyday life, technology, and scientific skills. In contrast, despite efforts to improve educational quality, Iranian chemistry textbooks show notable weaknesses in conceptual coherence, intra-chapter continuity, and visual design. Additionally, the use of strategic subheadings at the beginning of chapters, dynamic and purposeful illustrations, and historical approaches in the Singaporean textbook contribute to deeper learning. In conclusion, revising the structure of Iranian chemistry textbooks—with a focus on organizing concepts, enhancing visual appeal, and strengthening the connection between textbook content and everyday life—can lead to improved student learning outcomes.

Keywords: *comparative education, chemistry textbook, Singapore, Iran, purposeful content*

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

تجربیات جهانی در رشد حرفه‌ای معلمان: تحلیل موردی از ژاپن و آمریکا برای مدیران آموزشی

سمیه ابراهیمی کوشک مهدی [۱*]، هانیه ظریف گلبار یزدی[۲]

[۱] استادیار، گروه روانشناسی، مشاوره و علوم تربیتی ، دانشگاه بین المللی امام رضا علیه السلام، مشهد، ایران. آدرس ایمیل: somayyeh.ebrahimi@imamreza.ac.ir

[۲] استادیار، گروه روانشناسی، مشاوره و علوم تربیتی ، دانشگاه بین المللی امام رضا علیه السلام، مشهد، ایران. آدرس ایمیل: haniye.zarif@imamreza.ac.ir

چکیده

تحولات سریع اجتماعی، اقتصادی و فناوری، نیازمند بازنگری مستمر در توسعه حرفه‌ای معلمان برای ارتقای کیفیت آموزش و یادگیری است. هدف این مطالعه، تحلیل تطبیقی تجارب جهانی در رشد حرفه‌ای معلمان در ژاپن و ایالات متحده آمریکا و ارائه درس‌هایی برای نظام آموزشی ایران بود. پژوهش با استفاده از روش تطبیقی بردی و تحلیل محتوای اسناد و منابع مکتوب انجام شد و داده‌ها از طریق بررسی گزارش‌های رسمی وزارت آموزش و پرورش، مطالعات علمی و منابع بین‌المللی گردآوری شد. یافته‌ها نشان داد که ژاپن با فرهنگ جمع‌گرایانه و رویکردهایی مانند درس‌پژوهی، یادگیری مشارکتی و آموزش‌های ضمن خدمت مبتنی بر مدرسه، همکاری میان معلمان و حمایت از معلمان تازه‌کار را تقویت کرده و توسعه حرفه‌ای عملی و مستمر را ممکن ساخته است. در مقابل، نظام آموزشی آمریکا تحت تأثیر فرهنگ فردگرایانه و ساختار غیرمتمرکز، بر استقلال و مسئولیت فردی معلمان تأکید دارد و توسعه حرفه‌ای بیشتر به شکل خودهدایتگر و مبتنی بر فناوری انجام می‌شود، اگرچه برنامه‌های نوین مانند درس‌پژوهی و شبکه‌های یادگیری آنلاین نیز به افزایش تعامل و بهبود مهارت‌ها کمک کرده‌اند. مطالعه نشان داد که تفاوت‌های فرهنگی، فلسفه آموزشی و سیاست‌های اجتماعی و

اقتصادی نقش مهمی در شکل‌دهی فرآیند توسعه حرفه‌ای دارند. نتیجه‌گیری کلی حاکی از آن بود که تلفیق تجارب ژاپن و آمریکا، همراه با توجه به زمینه فرهنگی و آموزشی ایران، می‌تواند چارچوبی جامع برای توسعه حرفه‌ای معلمان ایجاد کند و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان را بهبود بخشد.

واژه‌های کلیدی: توسعه حرفه‌ای، درس‌پژوهی، یادگیری مشارکتی، نظام آموزشی، مطالعه تطبیقی.

مقدمه

آموزش و پرورش به عنوان یک جریان ثابت و مستمر، باید به طور مداوم خود را با تحولات در ابعاد مختلف هماهنگ سازد تا به نهادی تاریخ مصرف گذشته بدل نشود. تحولات سریع در حوزه فناوری، تغییرات اجتماعی و اقتصادی، و تحولاتی که در نتیجه پیشرفت‌های علمی و فناوری در حال وقوع است، نیاز به سیستم‌های آموزشی را برای به‌روزرسانی و تطابق با این تغییرات ضروری می‌کند. از آنجایی که سیستم‌های آموزشی به عنوان نهادی کلیدی در توسعه جوامع نقش مهمی ایفا می‌کنند (Niazi, 2025)، این سیستم‌ها باید همواره آمادگی لازم را برای پذیرش و ادغام این تحولات داشته باشند تا بتوانند به کارآیی و اثربخشی خود در فرآیند یاددهی-یادگیری ادامه دهند (سند تحول راهبردی در افق چشم‌انداز، ۱۳۹۰). عدم واکنش سریع و لختی در این فرآیند، تهدیدی جدی برای نظام‌های آموزشی خواهد بود که در صورت عدم اصلاح، موجب کاهش کیفیت آموزش و یادگیری در مدارس می‌شود (Hofmann et al., 2021).

معلمان به عنوان ارکان اصلی در تجلی ارزش‌های تربیتی و انتقال دانش و مهارت‌های لازم برای زندگی، نیازمند دانش عمیق و شناخت کامل از محتوای آموزشی و همچنین ویژگی‌های دانش‌آموزان هستند (Mafa-Theledi, 2024). در این راستا، توسعه حرفه‌ای معلمان به‌عنوان یک فرآیند مستمر و هدفمند تعریف

می‌شود که به منظور ارتقای دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های حرفه‌ای معلمان طراحی شده است. این فرآیند شامل مجموعه‌ای از فعالیت‌ها و برنامه‌های آموزشی است که معلمان را قادر می‌سازد تا مهارت‌های خود را به‌روزرسانی کرده و با تحولات جدید آموزشی و نیازهای دانش‌آموزان هماهنگ شوند (Ahadi et al., 2024). توسعه حرفه‌ای معلمان به‌ویژه در کشورهای پیشرفته، امری ضروری و حیاتی است که به‌منظور ارتقای کیفیت تدریس و بهبود مداوم یادگیری دانش‌آموزان شکل می‌گیرد. در سطح جهانی، این موضوع در کشورهای توسعه‌یافته به‌عنوان یکی از مهم‌ترین اولویت‌ها در سیاستگذاری‌های آموزشی مطرح شده است(Nguyen, 2019). در این راستا، مدل‌هایی مانند مدل هوی و هوی (Hoy & Hoy, 2006)، که پنج اصل اساسی را برای رهبری آموزشی و توسعه حرفه‌ای معلمان ارائه می‌دهد، می‌توانند به‌طور مؤثری در این زمینه کمک کنند. این مدل بر هدفگذاری و برنامه‌ریزی آموزشی، ایجاد محیط یادگیری منظم و متمرکز بر اهداف آموزشی، بهبود مستمر کیفیت تدریس و فراهم آوردن منابع و حمایت‌های لازم برای معلمان تأکید دارد.

در سال‌های اخیر، مطالعات متعدد نیز نشان داده‌اند که برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان در کشورهای مختلف، به ویژه در ژاپن و آمریکا، می‌توانند تأثیرات مثبتی در بهبود کیفیت آموزش و ارتقای سطح یادگیری دانش‌آموزان داشته باشند. این برنامه‌ها، که به‌طور معمول شامل دوره‌های آموزشی مستمر، تجارب عملی، همکاری‌های بین‌المللی و استفاده از فناوری‌های نوین هستند، برای ارتقای مهارت‌های معلمان و پاسخگویی به نیازهای آموزشی دانش‌آموزان طراحی می‌شوند (Badawi & Badawi, 2024; Desimone & Garet, 2015; Popova et al., 2022). این کشورها، به‌ویژه در زمینه تربیت معلمان و برنامه‌های پس از خدمت، به‌طور مستمر سیستم‌های خود را به‌روزرسانی می‌کنند تا از جدیدترین روش‌ها و تکنولوژی‌ها در تدریس بهره‌برداری کنند. از آنجایی که ژاپن در زمینه توسعه حرفه‌ای معلمان موفقیت‌های چشمگیری داشته است (Shimahara, 1998)، و آمریکا نیز به عنوان یک مدل آموزشی غربی مورد توجه است (Amemasor et al., 2025)، بررسی و

تطبیق این تجارب با نیازهای نظام آموزشی ایران می‌تواند به رشد و بهبود برنامه‌های آموزشی و تربیت معلم در کشور کمک کند. این بررسی‌ها می‌تواند به بهبود سیاستگذاری‌های آموزشی، ارتقای کیفیت تدریس، و در نهایت بهبود فرآیند یاددهی-یادگیری در مدارس کمک کند. علاوه بر این، با توجه به تأثیرات فناوری‌های نوین در فرآیند آموزش، این مطالعه می‌تواند به درک بهتری از چگونگی بهره‌برداری از این فناوری‌ها در سیستم‌های آموزشی کمک کند.

روش پژوهش

مطالعه تطبیقی در این پژوهش با استفاده از الگوی جرج اف بردی (Brady Jr, 1969) و با روش تحلیل محتوای منابع مکتوب و تحلیل اسناد انجام خواهد شد. در این روش، اطلاعات مورد نیاز پژوهش از طریق اسناد و مدارک کتابخانه‌ای، گزارش‌های تحقیقی، و جستجو در شبکه جهانی اینترنت گردآوری می‌شود. منابع اطلاعاتی شامل سایت‌های معتبر بین‌المللی مانند یونسکو[64]، مرکز پژوهش‌های همکاری‌های بین‌المللی در توسعه آموزشی در ژاپن[65]، خبرگزاری‌های تخصصی آموزش در آمریکا[66]، موسسه ملی آموزش‌های خاص در دانشگاه تسوکوبا ژاپن، مرکز الگوبرداری آموزشی بین‌المللی[67]، و سایت‌های وزارت آموزش و پرورش کشورهای مورد مطالعه خواهند بود.

الگوی بردی در مطالعه تطبیقی آموزش و پرورش شامل چهار مرحله اساسی است. مرحله اول توصیف است، که در آن پژوهشگر باید به توصیف پدیده‌های تربیتی مورد تحقیق بپردازد. مرحله دوم تفسیر است که شامل تحلیل و وارسی اطلاعات گردآوری‌شده می‌شود. در مرحله سوم، همجواری، اطلاعات جمع‌آوری‌شده طبقه‌بندی شده و در کنار هم قرار می‌گیرند. مرحله چهارم مقایسه است، جایی که اطلاعات

[64] UNESCO
[65] CRICED
[66] Education Week
[67] CIEB

بررسی‌شده در مراحل قبلی، به‌ویژه در مرحله همجواری، دقیقاً با توجه به جزئیات بر اساس تشابهات و تفاوت‌ها مورد مقایسه قرار می‌گیرند (Brady, 1969). الگوی بردی، به‌ویژه در زمینه آموزش و پرورش، ابزار مؤثری برای تحلیل مقایسه‌ای فرآیندهای تربیتی در کشورهای مختلف به شمار می‌آید و می‌تواند به درک بهتر از تفاوت‌ها و شباهت‌های موجود در برنامه‌های آموزشی کمک کند (Brady et al., 2005). این رویکرد تطبیقی علاوه بر آن که دیدگاهی جامع از وضعیت موجود ارائه می‌دهد، می‌تواند به شناسایی بهترین شیوه‌ها برای بهبود و اصلاح سیستم‌های آموزشی در کشورهای مختلف کمک نماید.

یافته‌ها

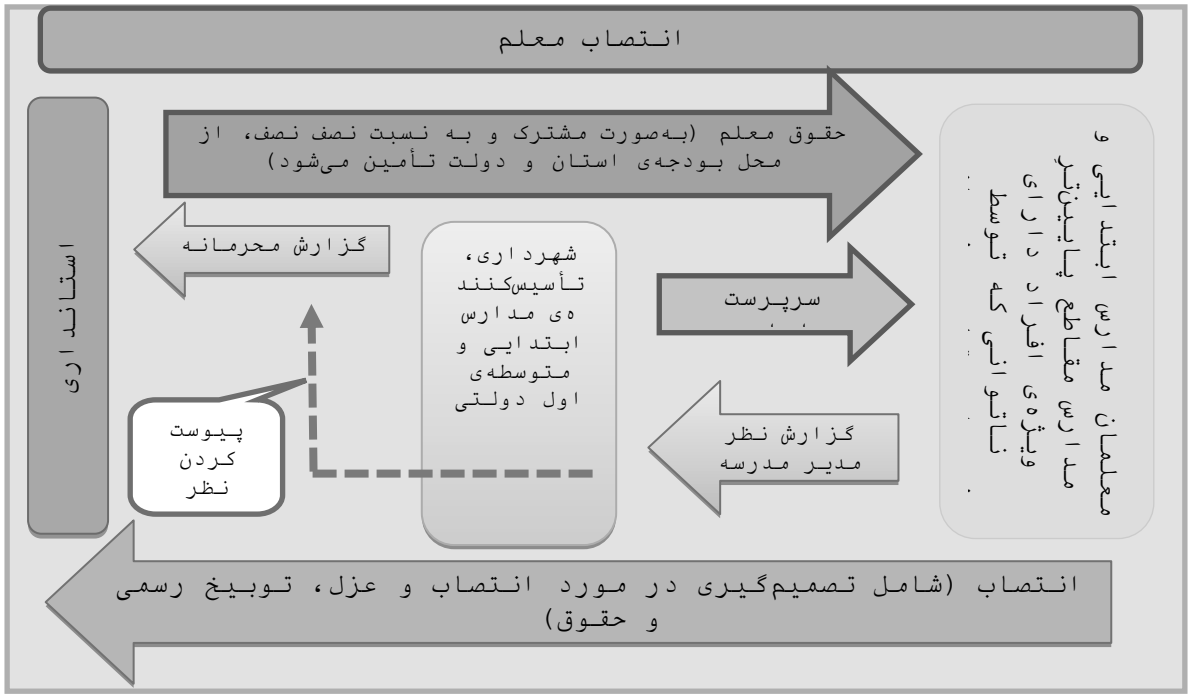
در ژاپن، توسعه حرفه‌ای معلمان تحت نظارت وزارت آموزش و پرورش و فرهنگ و ورزش قرار دارد. این وزارتخانه تمام جنبه‌های برنامه‌های آموزشی، از جمله محتوای درسی و فعالیت‌های آموزشی را برای معلمان تعیین می‌کند. فرآیند استخدام معلمان تحت نظارت استان‌ها و برخی شهرها انجام می‌شود و مطابق با قوانین و مقررات ابلاغ‌شده از سوی وزارتخانه، ممکن است تغییرات جزیی در هر استان یا شهر برای انطباق با شرایط محلی وجود داشته باشد. شغل معلمی در ژاپن از جایگاه بالایی برخوردار است و این حرفه به دلیل درآمد بالا و احترام اجتماعی، از رقابت شدیدی برای رسیدن به آن برخوردار است. وزارت آموزش و پرورش با هدف حفظ معلمان حرفه‌ای و رشد مستمر در حقوق و مزایای آن‌ها اقداماتی را در نظر گرفته است. رقابت برای ورود به این حرفه بسیار بالا است و تنها کسانی که بالاترین صلاحیت‌ها را دارند، می‌توانند وارد این عرصه شوند. ارتباط مدرک تحصیلی معلم با موضوع تدریس در دبیرستان، اهمیت بالایی دارد و در روند استخدام و توسعه حرفه‌ای معلمان تأثیرگذار است (Maeda, 2025; Maehara, 2025).

آموزش معلمان در ژاپن از قبل از جنگ جهانی دوم تحت نظارت مراکز تربیت معلم بود، اما پس از اصلاحات بنیادین آموزشی، دانشگاه‌ها نیز اجازه پیدا کردند که آموزش‌های قبل از خدمت را ارائه دهند. این اصلاحات به‌منظور بهبود دانش تخصصی و حرفه‌ای معلمان صورت گرفت. برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها علاوه بر مهارت‌های تخصصی در موضوعات مختلف، بر مهارت‌های تدریس و آموزش عملی تمرکز دارند. این مهارت‌ها شامل توانایی درک و ارتباط با دانش‌آموزان و هدایت کلاس‌های درس است. معلمان نیز در دوره‌های آموزشی خود تجربیات واقعی تدریس را از طریق مشاهده کلاس‌ها و سخنرانی‌های مدیران مدارس کسب می‌کنند (Yamasaki, 2025).

در ژاپن، معلمان باید برای دریافت گواهینامه‌های معتبر از جمله گواهی عادی، ویژه و فوق‌العاده که شامل مدارک تخصصی برای مقاطع مختلف است، در آزمون‌هایی شرکت کنند. برای معلمان دبیرستان، داشتن مدرک کارشناسی ارشد برای گواهی درجه یک و مدرک کارشناسی برای گواهی درجه دو الزامی است. همچنین، معلمان باید علاوه بر تحصیل دانشگاهی، میزان معینی از اعتبار را در مطالعات تربیتی و در موضوعاتی که تدریس خواهند کرد، کسب کنند. معلمان ژاپنی اغلب دارای گواهی عادی معلمی هستند و گواهینامه‌های ویژه تنها در مواقع خاص به کسانی داده می‌شود که تجربه و مهارت‌های فنی در زمینه‌ای خاص دارند. برای اطمینان از اینکه معلمان مهارت‌های لازم برای تدریس را دارند، ژاپن آزمون‌های استانی برگزار می‌کند که شامل آزمون‌های کتبی، شفاهی و عملی است. این آزمون‌ها به سه مرحله تقسیم می‌شوند: مرحله اول آزمون‌های کتبی، مرحله دوم شامل آزمون‌های نظری و عملی، و مرحله سوم آزمون‌های عملی و مهارت‌های تدریس است. این آزمون‌ها به‌طور کامل برای ارزیابی صلاحیت معلمان جدید طراحی شده‌اند (Saito, 2024).

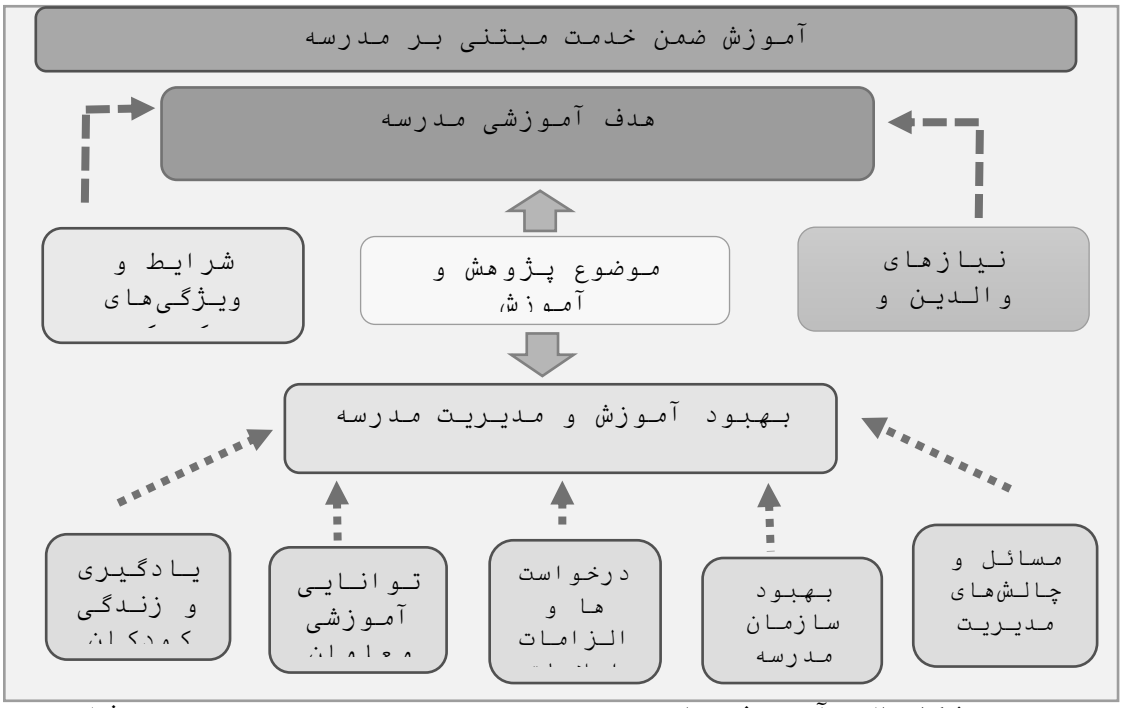
فرآیند انتصاب معلمان در ژاپن تحت نظارت هیئت آموزشی استان‌ها انجام می‌شود. برخلاف دیگر مشاغل که فرآیند استخدام آن‌ها رقابتی است، در شغل

معلمی، انتصاب به‌طور انتخابی انجام می‌شود و علاوه بر نمره آزمون، تجربیات کاری، مهارت‌های عملی و ویژگی‌های انسانی نیز در نظر گرفته می‌شوند. معلمان در سال اول به‌صورت مشروط استخدام می‌شوند و در این مدت تحت آموزش‌های مختلف قرار می‌گیرند (Yamasaki, 2025). شکل ۱ جریان امور میان معلمان و هیات آموزشی استان در ژاپن را نشان می‌دهد.



در سال اول شغل معلمی در ژاپن، معلمان مبتدی باید دو دوره آموزشی را پشت سر بگذارند. یک دوره ۶۰ روزه که در داخل مدرسه و تحت نظارت مربی است، و دوره‌ای دیگر که به مدت ۳۰ روز در مرکز آموزش و پرورش استان برگزار می‌شود. این دوره‌ها شامل آموزش‌های مربوط به مهارت‌های تدریس، مدیریت کلاس، و ارتقاء مهارت‌های فردی معلمان است. در این مدت، معلمان مبتدی از حمایت‌های آموزشی و مشاوره‌ای استفاده می‌کنند و به‌طور کامل در فرآیند تدریس و مدیریت کلاس‌ها

مشارکت دارند. آموزش‌های ضمن خدمت معلمان در ژاپن به دو صورت رسمی و غیررسمی انجام می‌شود. آموزش‌های رسمی شامل دوره‌های آموزشی برنامه‌ریزی‌شده و اعزام برای تحصیل تکمیلی است، در حالی که آموزش‌های غیررسمی بیشتر به روابط فردی و همکاری میان معلمان در مدرسه مربوط می‌شود. این آموزش‌ها از طریق جلسات مدرسه‌ای، درس پژوهی و فعالیت‌های آموزشی گروهی برای معلمان برگزار می‌شود تا به ارتقاء مهارت‌های تدریس و حل مسائل آموزشی مدرسه کمک کند (Courtney et al., 2023; Howe, 2008). شکل ۲ آموزش های ضمن خدمت مبتنی بر مدرسه را ژاپن نشان می‌دهد.



شکل ۲. آموزش های ضمن خدمت مبتنی بر مدرسه در ژاپن

یکی از مهم‌ترین شیوه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان در ژاپن، روش "درس‌پژوهی" است (Miyakawa & Winsløw, 2019). درس‌پژوهی در اصل یک رویکرد پژوهشیِ مشارکتی است

که توسط معلمان در بستر کلاس درس اجرا می‌شود و از آن به‌عنوان یکی از سودمندترین، کاربردی‌ترین و اثربخش‌ترین برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان در مدارس ژاپن یاد می‌شود (Yoshida et al., 2021). در این شیوه، معلمان به‌صورت گروهی فعالیت‌های خود را ارزیابی کرده و از یکدیگر می‌آموزند. این روش بیشتر بر روی مهارت‌های عملی و کاربردی تمرکز دارد و معلمان از طریق پژوهش مشارکتی در کلاس درس، به بهبود فرآیندهای تدریس و یادگیری کمک می‌کنند. این روش به معلمان این امکان را می‌دهد که در حین تدریس، مهارت‌های خود را تقویت کرده و در فرآیند آموزشی به‌طور فعال مشارکت کنند (Venketsamy et al., 2022).

ژاپن با استفاده از رویکردهای نوین مانند پژوهش مشارکتی در کلاس درس و آموزش‌های مستمر، به‌طور چشمگیری در زمینه توسعه حرفه‌ای معلمان پیشرفت کرده است. این شیوه‌ها به معلمان کمک می‌کنند تا مهارت‌های تدریس خود را بهبود بخشند و فرآیندهای یاددهی-یادگیری را در کلاس‌های درس بهینه کنند. این رویکردها، نه تنها به رشد فردی معلمان کمک می‌کند، بلکه به ارتقاء کلی کیفیت آموزشی در مدارس ژاپن نیز منجر می‌شود.

در ایالات متحده آمریکا، توسعه حرفه‌ای معلمان در چارچوبی غیرمتمرکز و با مشارکت دولت فدرال، ایالت‌ها و مناطق آموزشی محلی انجام می‌شود. نظام آموزشی این کشور بر مبنای استقلال ایالت‌ها شکل گرفته و هر ایالت برنامه‌های آموزشی، صدور گواهی تدریس، و معیارهای ارزیابی معلمان را بر اساس سیاست‌های خود تنظیم می‌کند. بر اساس گزارش وزارت آموزش ایالات متحده، بیش از ۲٫۷ میلیون معلم تمام‌وقت در مدارس عمومی و خصوصی این کشور مشغول به فعالیت‌اند و نقش کلیدی در تضمین کیفیت آموزش دارند (US Department of Education, 2020). به دلیل گستردگی نظام آموزشی و تفاوت‌های منطقه‌ای، فراهم‌سازی فرصت‌های توسعه حرفه‌ای برای این تعداد معلم یکی از چالش‌های اصلی نظام آموزشی آمریکا به شمار می‌رود (Darling-Hammond, 2010).

فرآیند تربیت معلم در آمریکا معمولاً پس از دوره کارشناسی آغاز می‌شود. فارغ‌التحصیلان برای ورود به حرفه معلمی باید در یک دوره تخصصی یکساله در رشته مورد تدریس خود شرکت کنند تا گواهی صلاحیت تدریس[68] دریافت کنند. با وجود معیارهای ملی برای صدور گواهی، هر ایالت دارای آزمون‌ها و الزامات خاص خود است. کمبود نیروی معلم، به‌ویژه در رشته‌های علوم، ریاضیات و زبان‌های خارجی، موجب شده است برخی مناطق آموزشی از معلمان دارای مدارک پایین‌تر از سطح استاندارد نیز استفاده کنند. در ایالت‌هایی که سطح تحصیلات معلمان بالاتر است، داشتن مدرک کارشناسی ارشد یا شرکت در برنامه‌های توسعه مداوم حرفه‌ای الزامی است (Nguyen et al., 2024).

در دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰، توسعه حرفه‌ای معلمان در آمریکا عمدتاً به شکل رسمی و از طریق کارگاه‌ها، سخنرانی‌های دانشگاهی و کنفرانس‌ها انجام می‌شد. این شیوه‌ها معمولاً بر انتقال دانش از متخصص به معلمان تمرکز داشتند و به دلیل فقدان پیوند با موقعیت‌های واقعی تدریس، اثربخشی محدودی داشتند (Carr, 2011). از دهه ۱۹۹۰ به بعد، رویکردها به سمت آموزش‌های غیررسمی، مبتنی بر مدرسه و خودهدایتگر تغییر یافت و معلمان برای به‌روزرسانی گواهی و حفظ شغل خود، ملزم به شرکت در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای شدند(Jonathan, 2019).

توسعه حرفه‌ای معلمان در آمریکا اکنون ترکیبی از آموزش‌های رسمی و غیررسمی (Jurasaite-Harbison & Rex, 2013) است. آموزش‌های رسمی شامل دوره‌های برنامه‌ریزی‌شده، کارگاه‌های آموزشی، و آموزش‌های دانشگاهی است؛ در حالی که آموزش‌های غیررسمی بیشتر از طریق همکاری‌های میان‌مدرسه‌ای، گروه‌های یادگیری معلمان، و فعالیت‌های مبتنی بر تجربه در محیط واقعی تدریس انجام می‌شود. در سال‌های اخیر، فناوری نقش چشمگیری در گسترش فرصت‌های یادگیری معلمان ایفا کرده است. با استفاده از بسترهای دیجیتال و شبکه‌های آنلاین، معلمان می‌توانند

[68] Teaching License

ویدئوهای آموزشی خود را با مربیان به اشتراک بگذارند، بازخورد دریافت کنند و از تالارهای گفت‌وگوی تخصصی برای تبادل تجربه بهره ببرند (Barton & Dexter, 2020; Postholm, 2018).

با وجود گسترش فناوری، چالش‌هایی همچنان پابرجاست. دسترسی نابرابر به منابع آموزشی، به‌ویژه در مناطق روستایی، یکی از موانع اصلی توسعه حرفه‌ای مؤثر است (Aguliera & Nightengale-Lee, 2020). افزون بر آن، برخی منتقدان بر این باورند که استفاده بیش از حد از فناوری‌های آموزشی، مانند ارائه‌های پاورپوینت، باعث کاهش تعامل کلاسی و تضعیف تفکر انتقادی در میان معلمان و دانش‌آموزان می‌شود. با این حال، بسیاری از ایالت‌ها تلاش کرده‌اند با ایجاد شبکه‌های اجتماعی آموزشی و بسترهای یادگیری آنلاین، از ظرفیت فناوری برای توسعه حرفه‌ای استفاده بهینه کنند (Aguliera & Nightengale-Lee, 2020).

سال نخست تدریس در آمریکا برای معلمان جدید چالشی جدی به شمار می‌رود. در بسیاری از مدارس، به‌ویژه در مناطق کم‌برخوردار، معلمان تازه‌کار بدون راهنمایی یا حمایت سازمانی مشخص وارد کلاس‌های درس می‌شوند و خود باید به‌تنهایی با موقعیت‌های جدید سازگار شوند. این امر می‌تواند به فرسودگی شغلی و کاهش اثربخشی منجر شود. با این حال، در برخی مدارس که فرهنگ یادگیری و همکاری حاکم است، معلمان تازه‌کار از حمایت همکاران باتجربه، بازدیدهای متقابل از کلاس‌ها و جلسات بازخورد برخوردار می‌شوند که به رشد حرفه‌ای آن‌ها کمک می‌کند(Stewart & Jansky, 2022).

از دهه ۱۹۸۰ به بعد، سازمان‌های ملی آموزشی در آمریکا به‌تدریج به تدوین استانداردهای توسعه حرفه‌ای پرداخته‌اند. با این وجود، هنوز شکاف قابل‌توجهی میان سیاست‌های رسمی و اجرای واقعی وجود دارد. ساختار مدارس در این کشور اغلب فردگرایانه است و فرصت‌های همکاری میان معلمان محدود باقی مانده است.

به همین دلیل، بسیاری از معلمان برای رشد حرفه‌ای خود به آموزش‌های شخصی‌سازی‌شده یا آنلاین روی می‌آورند (Parsons et al., 2019).

در سال‌های اخیر، رویکردهای نوینی همچون «درس‌پژوهی» نیز در برخی ایالت‌ها به‌کار گرفته شده‌اند. فدراسیون معلمان آمریکا از سال ۲۰۱۰ چندین گروه درس‌پژوهی را در ایالت‌های نیویورک، فلوریدا و پنسیلوانیا پشتیبانی کرده است. در این رویکرد، معلمان به‌صورت گروهی به بررسی و تحلیل شیوه‌های تدریس، تعامل با دانش‌آموزان و طراحی دقیق درس‌ها می‌پردازند. هدف این برنامه‌ها انتقال تمرکز از معلم به فرایند یادگیری دانش‌آموز و تقویت تفکر انتقادی در میان معلمان است (Willems & Van den Bossche, 2019). گزارش‌های این فدراسیون نشان می‌دهد که معلمان شرکت‌کننده در برنامه‌های درس‌پژوهی، درک عمیق‌تری از فرایند یادگیری دانش‌آموزان پیدا کرده و مهارت‌های خود را در طراحی درس و تحلیل خطاهای شناختی ارتقا داده‌اند (Richit et al., 2021).

به طور کلی، توسعه حرفه‌ای معلمان در ایالات متحده با وجود پیشرفت‌های فناورانه و تلاش‌های گسترده در سطح ایالتی و فدرال، هنوز فاقد چارچوبی منسجم و یکپارچه است. تفاوت‌های میان ایالت‌ها، نابرابری در دسترسی به منابع، و کمبود زمان اختصاصی برای یادگیری حرفه‌ای، از جمله چالش‌های اصلی به شمار می‌روند. با این حال، رویکردهای جدیدی مانند استفاده از فناوری، یادگیری مشارکتی، و درس‌پژوهی، چشم‌اندازی امیدوارکننده برای تحول نظام توسعه حرفه‌ای معلمان در آمریکا فراهم کرده‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه تطبیقی توسعه حرفه‌ای معلمان در ژاپن و ایالات متحده آمریکا نشان می‌دهد که هر کشور با توجه به زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و فلسفه آموزشی خود، الگوهای متفاوتی برای ارتقای مهارت‌ها، دانش و نگرش‌های حرفه‌ای

معلمان ایجاد کرده است. این الگوها نه تنها ساختار آموزشی، بلکه نحوه تعامل معلمان با یکدیگر و با سیستم آموزشی را شکل می‌دهند و می‌توانند در تبیین تفاوت‌ها و شباهت‌های موجود بین کشورها و تحلیل کاربردی آن‌ها برای ایران مورد استفاده قرار گیرند.

در ژاپن، فرهنگ جمع‌گرایانه، همکاری میان معلمان، حمایت از معلمان تازه‌کار و یادگیری مشارکتی را تشویق می‌کند، که ظهور آن در پدیده درس‌پژوهی و آموزش‌های مبتنی بر مدرسه قابل مشاهده است. مفهوم «آمائه»، که بیانگر وابستگی و روابط دلسوزانه میان افراد است، محیطی حمایتی ایجاد کرده و موفقیت فرد را به موفقیت همکاران پیوند می‌دهد (Doi, 2013). علاوه بر این، ارزش ویژه تجربه و نقش مربیان باتجربه، همراهی صبورانه و تاکید بر تلاش و استمرار، توسعه حرفه‌ای مستمر و عملی را ممکن می‌سازد.

در مقابل، نظام آموزشی آمریکا تحت تأثیر فرهنگ فردگرایانه و ساختار غیرمتمرکز است. معلمان تازه‌کار اغلب بدون حمایت سازمانی وارد کلاس‌ها می‌شوند و مسئولیت رشد حرفه‌ای خود را به عهده دارند. رقابت فردی و توجه به استعداد ذاتی باعث می‌شود همکاری میان معلمان کمتر باشد و آموزش‌های ضمن خدمت مشارکتی محدود شود. با این حال، دهه‌های اخیر شاهد تمرکز بر آموزش‌های خودهدایتگر، مبتنی بر مدرسه و بهره‌گیری از فناوری، شبکه‌های یادگیری آنلاین و ویدئوهای آموزشی بوده‌اند که امکان تبادل تجربه و دسترسی گسترده به منابع را فراهم کرده‌اند. روش‌هایی مانند درس‌پژوهی نیز در برخی ایالت‌ها برای تقویت تفکر انتقادی و تمرکز بر یادگیری دانش‌آموز مورد استفاده قرار گرفته است (Okunola & Ifyness, 2025; Shimahara & Sakai, 2018).

این مقایسه نشان می‌دهد که فرهنگ جمع‌گرای ژاپن بر همکاری، یادگیری مشارکتی و یادگیری موقعیتی مبتنی بر مدرسه تاکید دارد، در حالی که فرهنگ فردگرای آمریکا بر استقلال، نوآوری و رقابت فردی تمرکز دارد. علاوه بر

تفاوت‌های فرهنگی، فلسفه آموزشی و سیاسی هر کشور و سیاست‌های اقتصادی و اجتماعی نیز بر توسعه حرفه‌ای اثرگذار است؛ برای مثال، جذب سختگیرانه معلمان و شأن اجتماعی بالای آنان در ژاپن با نگاه فرهنگی و آموزش‌محور این کشور همسو است، در حالی که درآمد و جایگاه اجتماعی معلمان در آمریکا بیشتر متاثر از شرایط اقتصادی و سیاست‌های لیبرال سرمایه‌داری است.

درس‌هایی که برای ایران قابل استخراج است، شامل ایجاد فرهنگ همکاری و همیاری میان معلمان، بهره‌گیری از درس‌پژوهی و یادگیری مشارکتی، تلفیق آموزش رسمی و غیررسمی، مدیریت فعال دانش مدرسه، توجه به تجربه معلمان با سابقه و هم‌زمان تشویق به خلاقیت و نوآوری است. نقش مدیران آموزشی در این مسیر حیاتی است؛ اقداماتی مانند برگزاری کنفرانس‌های تاملی، هدایت برنامه‌های صبحگاهی، نظارت و بازخورد بر طرح درس، استفاده از مربیان آموزشی، جلسات مشترک میان معلمان و رهبران آموزشی و ایجاد فرصت مشاهده تدریس همکاران می‌تواند توسعه حرفه‌ای را به صورت نظام‌مند و پایدار هدایت کند. همچنین، بهره‌گیری از فناوری و شبکه‌های اجتماعی مجازی می‌تواند تعامل و همکاری میان معلمان را تقویت کرده و فرصت‌های یادگیری عملی را گسترش دهد. ترکیب این رویکردها با توجه به زمینه فرهنگی و فلسفه آموزشی ایران، چارچوبی جامع برای توسعه حرفه‌ای مؤثر، پایدار و کاربردی فراهم می‌کند، به‌طوری که مهارت‌ها، دانش و نگرش‌های حرفه‌ای معلمان ارتقا یافته و یادگیری دانش‌آموزان بهبود یابد.

منابع

Aguliera, E., & Nightengale-Lee, B. (2020). Emergency remote teaching across urban and rural contexts: perspectives on educational equity. *Information and Learning Sciences*, *121*(5/6), 471–478. https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0100

Ahadi, A., Bower, M ,.Lai, J., Singh, A., & Garrett, M. (2024). Evaluation of teacher professional learning workshops on the use of technology-a systematic review.

Professional development in education, *50*(1), 221–237. https://doi.org/10.1080/19415257.2021.2011773

Amemasor ,S. K., Oppong, S. O., Ghansah, B., Benuwa, B.-B., & Essel, D. D. (2025). A systematic review on the impact of teacher professional development on digital instructional integration and teaching practices [Systematic Review]. *Frontiers in Education*, *Volume* .۲۰۲۵ - ۱۰ https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1541031

Badawi, G., & Badawi, H. (2024). The Evolution of Teacher Education and Professional Development in Japan: Education as a Craft. *Munaddhomah: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, *5*(4), 435–446. https//:doi.org/10.31538/munaddhomah.v5i4.1409

Barton, E. A., & Dexter, S. (2020). Sources of teachers' self-efficacy for technology integration from formal, informal, and independent professional learning. *Educational Technology research and development*, *68* .۱۰۸–۸۹ ,(۱)https://doi.org/10.1007/s11423-019-09671-6

Brady, H. G. (1969). *A Comparative Analysis of Selected Program Planning Procedures for Adult Educational Activities as Perceived by Adult Educators and Urban Plannersin Florida*. The Florida State University .

Brady Jr, H. G. (1969). *A Comparative Analysis of Selected Program Planning Procedures for Adult Educational Activities as Perceived by Adult Educators and Urban Plannersin Florida*. The Florida State University .

Brady, M. K., Knight, G. A., Cronin Jr, J. J., Tomas, G., Hult, M., & Keillor, B. D. (2005). Removing the contextual lens: A multinational, multi-setting comparison of service evaluation models. *Journal of retailing*, *81*(3), 215–230. https://doi.org/10.1016/j.jretai.2005.07.005

Carr, D .(۲۰۱۱) .Values, virtues and professional development in education and teaching. *International Journal of Educational Research*, *50*(3), 171–176. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.07.004

Courtney, S. A., Austin, C. K., & Zolfaghari, M. (20 .(۲۳International perspectives on teacher induction: A systematic review. *Teaching and teacher education*, *125*, 104047. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104047

Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of teacher education*, *61*(1-2), 35–47. https://doi.org/10.1177/0022487109348024

Desimone, L. M., & Garet, M. S. (2015). Best practices in teacher's professional development in the United States. *Psychology, Society, & Education*, *7*(3), 252–263. https//:doi.org/10.25115/psye.v7i3.515

Doi, L. T. (2013). Amae: A key concept for understanding Japanese personality structure. In *Japanese culture* (pp. 132–139). Routledge .

Hofmann, R., Arenge, G., Dickens, S., Marfan, J., Ryan, M., Tiong, N. D., Radia, B & ,.Janik Blaskova, L. (2021). The Covid-19 learning crisis as a challenge and an opportunity for schools: An evidence review and conceptual synthesis of research-based tools for sustainable change. *CEPS Journal*, *11*(Special Issue), 39–66. https://doi.org/10۰۱:۲۳٦۲۷/۲٥٦٥٦.

Howe, E. R. (2008). Teacher induction across the Pacific: a comparative study of Canada and Japan. *Journal of Education for Teaching*, *34*(4), 333–346. https://doi.org/10.1080/02607470802401503

Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (2006). *Instructional leadership: A research-based guide to learning in schools*. Pearson Education New Zealand .

Jonathan, W. (2019). *The Role of Self-Directed Professional Development Approach on Primary School Teacher's Career Development in Kilosa District, Tanzania* University of Dodoma (Tanzania) .[

Jurasaite-Harbison, E., & Rex, L. A. (2013). Teachers as informal learners: workplace professional learning in the United States and Lithuania. *Pedagogies: An International Journal*, *8*(1), 1–23. https://doi.org/10.1080/1554480X۲۰۱۳,۷۳۹۲۷٥.

Maeda, M. (2025). Recurring Teacher Shortages: A Historical Analysis of Education Policy in Japan. *Educational Studies in Japan*, *19*, 41–51. https://doi.org/10.7571/esjkyoiku.19.41

Maehara, K. (2025). Lateral Entry Teachers in Contemporary Japan: Between Teacher Shortage and "Wind of Change". In *Teacher Shortage in International Perspectives: Insights and Responses: Non-Traditional Pathways to the Teacher Profession* (pp. 105–126). Springer Fachmedien Wiesbaden Wiesbaden. https://doi.org/10.7/٥٧۱esjkyoiku.18.191

Mafa-Theledi, O. N. (2024). Teachers' pedagogical content knowledge and subject matter content knowledge: Is the framework still relevant in teaching of STEM. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, *8* .۸٤٦–۸۳٦ ,(٤) https://doi.org/10.47772/IJRISS.2024.804061

Miyakawa, T., & Winsløw, C. (2019). Paradidactic infrastructure for sharing and documenting mathematics teacher knowledge: a case study of "practice research" in Japan. *Journal of Mathematics Teacher Education*, *22*(3), 281–303. https://doi.org/10.1007/s10857-017-9394-y

Nguyen, H. C. (2019). An investigation of professional development among educational policy-makers, institutional leaders and teachers. *Management in Education*, *33*(1), 32–36. https://doi.org/10.1177/0892020618781678

Nguyen, T. D., Lam, C. B., & Bruno, P. (2024). What do we know about the extent of teacher shortages nationwide? A systematic examination of reports of US teacher shortages. *Aera Open*, *10*, 23328584241276512. https://doi.org۲۳۳۲۸٥۸٤۲٤۱۲۷٦٥۱۲/۱۰,۱۱۷۷/

Niazi, A. (2025). Education is the Foundation of Individual Growth and Social Progress. *Integrated Journal for Research in Arts and Humanities,*, *5*(4), 80–83. https://doi.org/10.55544/ijrah.5.4.11

Okunola, A., & Ifyness, G. (202 .(٥A Comparative Study of Collectivist and Individualist Societies and Their Educational Practices. *Available at SSRN 5260116*. https://doi.org/10.2139/ssrn.5260116

Parsons, S. A., Hutchison, A. C., Hall, L. A., Parsons, A. W., Ives, S. T., & Leggett, A .B. (2019). US teachers' perceptions of online professional development. *Teaching and teacher education*, *82*(1), 33–42. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.006

Popova, A., Evans, D. K., Breeding, M. E., & Arancibia, V. (2022). Teacher professional development around the world: The gap between evidence and practice. *The World Bank Research Observer*, *37*(1), 107–136. https://doi.org/10.1093/wbro/lkab006

Postholm, M. B. (2018). Teachers' professional development in school: A review study. *Cogent education* .١٥٢٢٧٨١ ,(١)٥ ,https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1522781

Richit, A., da Ponte, J. P., & Tomasi, A. P. (2021). Aspects of professional collaboration in a lesson study. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, *16*(2), em0637. https//:doi.org/10.29333/iejme/10904

Saito, A. (2024). "I chose to receive teacher training because …" Motivations for teaching and career aspirations among teacher education students in Japan. *International Journal of Educational Research Open*, *6*, 100330. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100330

Shimahara, N. K. (1998). The Japanese model of professional development: Teaching as craft. *Teaching and teacher education*, *14*(5), 451–462. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00055-3

Shimahara ,N. K., & Sakai, A. (2018). *Learning to teach in two cultures: Japan and the United States*. Routledge .

Stewart, T. T., & Jansky, T. A. (2022). Novice teachers and embracing struggle: Dialogue and reflection in professional development. *Teaching and Teacher Education: Leadership and Professional Development*, *1*, 100002. https://doi.org/10.1016/j.tatelp.2022.100002

US Department of Education. (2020). Teacher workforce and professional development report. *Washington, DC: Government Printing Office* .

Venketsamy, R., Hu, Z., Helmbold, E., & Auckloo, P. (2022). Implementing Japanese lesson study as a professional development tool in South Africa. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, *10*(3), 349–362. https://doi.org/10.17478/jegys.1129982

Willems, I., & Van den Bossche, P. (2019). Lesson Study effectiveness for teachers' professional learning: a best evidence synthesis. *International journal for lesson and learning studies*, *8*(4), 257–271. https://doi.org/10.1108/IJLLS-04-2019-0031

Yamasaki, H .(۲۰۲۵) .Japan's Teacher Shortage at the Beginning of the 21st Century: Declining Competition in Teacher Recruitment Examinations and a Shortage of Regular and Non-Regular Teachers. *Educational Studies in Japan*, *19*, 5–16. https://doi.org/10.7571/esjkyoiku۱۹,۵.

Yoshida, N., Matsuda, M., & Miyamoto, Y. (2021). Intercultural collaborative lesson study between Japan and Germany. *International Journal for Lesson & Learning Studies*, *10*(3), 245–259. https://doi.org/10.1108/IJLLS-07-2020-0045

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

Global Experiences in Teacher Professional Development: A Case Study of Japan and the United States for Educational Managers

Somayyeh Ebrahimi Koushk Mahdi[1], Haniye Zarif Golbar Yazdi[2]

1. Corresponding author, Assistant Professor, Department of Psychology, Counseling, and Educational Sciences, Imam Reza International University, Mashhad, Iran. Email: somayyeh.ebrahimi@imamreza.ac.ir

2. Assistant Professor, Department of Psychology, Counseling, and Educational Sciences, Imam Reza International University, Mashhad, Iran. Email: haniye.zarif@imamreza.ac.ir

Abstract

Rapid social, economic, and technological changes necessitate the continuous revision of teacher professional development to enhance the quality of teaching and learning. The aim of this study was to conduct a comparative analysis of global experiences in teacher professional development and to provide lessons for the Iranian educational system. The research employed Brady's comparative method and content analysis of documents and written sources, with data collected from official Ministry of Education reports, scientific studies, and international resources. Findings indicated that countries with collectivist cultures, using approaches such as lesson study, collaborative learning, and school-based in-service training, strengthened teacher collaboration, supported novice teachers, and enabled practical and continuous professional development. In contrast, educational systems influenced by individualistic cultures and decentralized structures emphasized teacher autonomy and responsibility, with professional development largely self-directed and technology-based, although innovative programs such as lesson study and online learning networks also enhanced interaction and skill development. The study revealed that cultural differences, educational philosophies, and socio-economic policies play a critical role in shaping professional development processes. The overall conclusion suggested that integrating these global experiences, while considering Iran's cultural and educational context, could provide a comprehensive framework for teacher professional development and improve student learning outcomes.

Keywords: professional development, lesson study, collaborative learning, educational system, comparative study.

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

بررسی مقایسه‌ایی رابطه حضرت خضر (ع) و حضرت موسی (ع) به عنوان معلم و شاگرد و نحوه تدریس ایشان

محمدحسین بابائی

حمیدرضا بابائی

صدیقه آریانفر

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی مقایسه‌ایی رابطه حضرت خضر (ع) و حضرت موسی (ع) به عنوان معلم و شاگرد و نحوه تدریس ایشان بود. روش پژوهش از نوع کتابخانه‌ای بود که از طریق بررسی آیات و روایات و تفاسیر مربوط به داستان حضرت خضر (ع) و حضرت موسی (ع) در قرآن انجام شد؛ همچنین مقالاتی که در این زمینه کار شده بود نیز مورد بررسی قرار گرفت. پس از بررسی، یافته‌های پژوهش نشان داد که حضرت خضر (ع) از پانزده شیوه تدریس در آموزش خود استفاده کرده‌اند. حضرت موسی (ع) نیز به عنوان شاگرد به رعایت شش مورد از آداب تعلّم و شاگردی پرداخته بودند. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که معلم و شاگرد می‌بایست به رعایت اصولی در تعلیم و تعلّم بپردازند تا امر یادگیری به نحوی احسن تحقق یابد. پیشنهاد می‌شود مراکز تربیت معلم و معلمان باید در آموزش‌های خود به رعایت این اصول با فراگیران همّت گمارند.

کلیدواژه: خضر، موسی، معلم، شاگرد، تدریس

۱-۱ مقدمه

در هر کشوری نظام‌های مختلفی وجود دارد که هر یک به نیازها، مسائل و پدیده‌های مربوط به حوزه ایی خاص توجه دارند. یکی از این نظام‌ها که در هر کشوری یکی از نظام‌های مهم اجتماعی آن محسوب می شود، نظام آموزش و پرورش می‌باشد. رسالت این نظام علاوه بر انتقال میراث فرهنگی و تجارب بشری به نسل‌های بعدی، ایجاد تغییرات مطلوب در شناخت افراد نیز می‌باشد (صافی، ۱۳۹۵).

اگرچه ایران از منافع بی شماری به خاطر پیشرفت‌های علمی برخوردار شده است، اما مدارس در کاربست این داده‌ها و اطّلاعات برای تغییر روند جاری کلاس درس بسیار بطئی و کُند عمل می‌کنند. امروزه عصری است که مقادیر متنابهی از دانش و اطلاعات باید جذب شده، ترکیب شده و انتقال یابند. جال آن که بسیاری از مدارس هنوز که هنوز است همان روش‌های تدریس دهه ۱۹۵۰ را به کار می برند؛ روش‌هایی مثل حفظ طوطی وار زمان‌ها مکان‌ها و حقایقی که به سرعت بعد از امتحان فراموش می‌گردد. تعجبی ندارد که دانش آموزان به سرعت از مدارس فرار می‌کنند و با آمادگی ناکافی وارد جهانی می‌گردند که مشخّصه اصلی آن انفجار اطلاعات است (تایلستون[۶۹]، ۱۳۸٤).

همانطور که یک ساختمان بلند برای استحکام خود نیاز به پی محکم دارد تا بر آن استوار گردد، بنای تعلیم و تربیت در یک جامعه نیز باید بر پایه ای محکم بنا شود تا دوام و بقای آن تضمین شود؛ و چه مبنایی مستحکم تر از مبانی عمیق و اصیل مکتب جامع اسلام که با مبانی عقلی سازگار است و ریشه در یافته‌های علمی معتبر دارد (رون، بی تا).

[69] . Tileston

معجزه جاودانه اسلام، کتاب قرآن کریم است که کتابی جامع و مناسب تمام عصر بشریّت می‌باشدشد. این واقعیت بارها به وسیله‌ی یافته‌های علمی کشف شده است. در واقع، قرآن جامع همه علوم و معارف بشری است و تعالیم آن ما را از هر گونه تلاش فکری در شناخت انسان و جهان و ابعاد مختلف زندگی بی نیاز می‌سازد. قرآن نظام‌های لازم برای اداره جامع را در بر دارد و می‌توان علوم اجتماعی، ریاضی و تجربی مانند روانشناسی، اقتصاد، سیاست، فیزیک، شیمی و ... را از قرآن استخراج کرد (غضنفری، ۱۳۹۶). یکی از علومی که از قرآن استخراج شده است، علوم تربیتی است و مسائلی که مربوط به معلم و شاگرد می گردد. این پژوهش به بررسی بخشی از این علم در قرآن، پیرامون داستان حضرت خضر (ع) و موسی (ع) خواهد پرداخت.

۲-۱ بیان مسئله

آموزش و پرورش در هر جامعه، بستر رشد و توسعه آن جامعه می‌باشد. در حقیقت پیشرفت و آینده هر جامعه در درون این بستر به تعالی و ظهور می‌رسد (غفاری، ۱۳۹۳). امروزه جهت گیری‌های اصلی نظریه‌های آموزشی و دیدگاه‌های متفکران قلمرو تعلیم و تربیت متوجه مجموعه رویدادهایی است که در محدوده‌ای به نام «کلاس درس» اتفاق می‌افتد. بدیهی است آنچه که به کلاس درس و فعالیّت‌های آن روح و هویّت می‌بخشد، توانمندی‌ها و قابلیت‌های معلمّان می‌باشد که عموماً در قالب روش‌های تدریس ظاهر می‌شود (تایلستون، ۱۳۸٤). «بعضی تدریس را در بیان صریح معلم درباره آنچه که باید یاد گرفته شود، می‌دانند و گروهی دیگر تدریس را در هموزی متقابلی می‌دانند که بین معلم و شاگرد و محتوا در کلاس درس جریان دارد» (شعبانی، ۱۳۷۸: ۱۱٤). اما در تعریفی جامع تر می‌توان گفت: «تدریس عبارت است از تعامل یا رفتار متقابل معلم و شاگرد، براساس

طراحی منظم و هدفدار معلم، برای ایجاد تغییر در رفتار شاگرد» (شعبانی، ۱۳۷۸).

دو ویژگی مشترک این تعاریف عبارتند از: ۱. وجود تعامل یا رابطه متقابل بین معلم و یادگیرنده و ۲. هدفدار بودن این فعالیت‌ها از سوی معلم (وکیلیان، ۱۳۹۰). بنابراین اگر رفتار متقابل و براساس هدف خاص صورت نگیرد، به هیچ وجه مفهوم تدریس به آن اطلاق نخواهد شد (شعبانی، ۱۳۷۸). به همین دلیل نوع یادگیری که از طریق فیلم، تلویزیون، کتاب و مانند آن صورت می گیرد، تدریس به حساب نمی آید.

از طرفی نیز، دین اسلام با هدف تعلیم و هدایت بشریّت کتاب و معجزه خود قرآن کریم را به وسیله پیامبر خاتم حضرت محمد (ص) در بین مردم به یادگار گذاشته است. با این که قرآن کریم به زبان هیچ علمی نازل نشده است ولی اعجاز علمی آن این است که نکات ارزشمند علمی بسیاری در آن بیان شده است. داستان‌هایی که در کتاب قرآن آورده شده است، حاوی پیام‌های مهمی است که در عرصه‌های مختلف زندگی بشریت، قابل استفاده می‌باشدشد. تدبّر در این مفاهیم باعث می شود، زندگی در دنیا به شکلی درست و صحیح اداره گردد.

نهضت تربیتی اسلام در عرصه تدریس و تعلیم (فرایند یاددهی-یادگیری)، به ساختن معلمان لایق، متخلق و برخوردار از فضیلت اهتمام ورزیده است. از منظر تعالیم دینی، معلمی در نظام اسلام، منصبی الهی است و معلم عهده دار مسئولیت‌های الهی و در پی برآوردن آنهاست (بانکی پور فرد و محققیان، ۱۳۹۳)

داستان‌های پیامبران در قرآن کریم دارای لطایفی است که دعوت کننده انسان به مکارم اخلاق و دارای عبرت‌هایی است که دور کننده شک و نفاق از انسان می‌باشد (راوندی، ۱۳۹۶). داستان‌های بسیاری از سرگذشت‌های

پیامبران در قرآن کریم ذکر شده است؛ از حضرت آدم تا حضرت محمد خاتم (ص) که به ترتیب برای هدایت انسان‌ها آمده اند، ماجراهای این هدایت‌ها به عنوان عبرتی برای آیندگان دارای نکاتی بسیار آموزنده و مفید برای زندگی عملی می‌باشد (نادری، بی تا).

یکی از این داستان‌ها، مربوط به داستان خضرت خضر (ع) و حضرت موسی (ع) می‌باشندشد. این داستان در آیات ۶۰ تا ۸۲ سوره کهف بیان گردیده است. موسی (ع) در این داستان همان موسی بن عمران، رسول خداوند است؛ چنان که در هر جا از قرآن کریم موسی (ع) ذکر شده، مقصود موسی بن عمران بوده است. حضرت موسی (ع) در این داستان به عنوان شخصیتی که در جستجوی علم هست معرفی شده است (ویسی و میری، ۹۱). حضرت خضر (ع) که در این داستان به عنوان عبد صالح معرفی شده است، از شیوه‌های علمی ثابت شده ای در جهان امروز، در امر تعلیم حضرت موسی (ع) استفاده می‌کند، که بسیار حائز توجه می‌باشدشد. پژوهش حاضر در نظر دارد با بررسی داستان حضرت خضر (ع) و حضرت موسی (ع)، نحوه تدریس حضرت خضر (ع) را به عنوان معلم مورد بررسی قرار دهد.

۳-۱ اهمیت و ضرورت موضوع

در هر کشوری یکی از نظام‌های مهم اجتماعی، نظام آموزش و پرورش آن هست. رسالت این نظام علاوه بر انتقال میراث فرهنگی و تجارب بشری به نسل‌های بعدی، ایجاد تغییرات مطلوب در شناخت افراد نیز می‌باشد (صافی، ۱۳۹۵). از عناصر مهم نظام‌های آموزشی معلم و شاگرد هستند، که نظام‌های آموزشی برای رسیدن به اهداف خود، ملزم به تربیت معلمانی شایسته هستند تا بتوانند نسلی جدید را برای جامعه تربیت کنند. طی سالیان گذشته متفکرین مختلفی در عرصه تعلیم و تربیت، دیدگاه‌ها و نظریات مختلفی را در این رابطه ارائه داده و هر یک با توجه به

دیدگاه خود، روش‌های تدریس خودشان را معرفی کرده اند. آنچه مدارس بسیار به آن توجه می‌شود، روش تدریس هست زیرا هر چه که محتوای کتاب درسی نیز به خوبی نیز تنظیم شده باشد و یا امکانات کافی از سوی مدارس مهیّا شده باشد ولی روش تدریس مناسبی به کار گرفته نشود، مطالب به خوبی آموخته نخواهد شد.

لذا بررسی و شناسایی شیوه های مؤثر تدریس و اصولی که در این زمینه لازم هست رعایت شود، بسیار ضروری است. دین اسلام به عنوان دینی کامل برای تمام دوره ها، در کتاب خود قرآن کریم، الگوها و نمونه هایی از معلم و ویژگی‌های لازمه یک معلم و نیز اصولی که باید معلمان در هنگام تدریس رعایت کنند و همچنین آدابی که شاگردان باید به آن پای بند باشند، را اشاره کرده است. یکی از این الگوها و نمونه ها، داستان خضرت خضر (ع) و حضرت موسی (ع) می‌باشدشد، که هدف پژوهش حاضر نیز شناسایی و بررسی شیوه های تدریس به کار گرفته شده توسط حضرت خضر (ع) به عنوان معلم و روابط ایشان با حضرت موسی (ع) به عنوان شاگرد خواهد بود.

نتایج این پژوهش، می‌تواند مورد استفاده افراد و سازمان‌های زیر قرار بگیرد:

۱. دانشگاه های فرهنگیان و تربیت معلم.
۲. رشته های علوم تربیتی.
۳. معلمین و اساتید.
۴. برگزار کنندگان آموزش‌های ضمن خدمت.

۱-٤ هدف پژوهش

۱-٤-۱ هدف اصلی

بررسی رابطه حضرت خضر (ع) و حضرت موسی (ع) به عنوان معلم و شاگرد و نحوه تدریس ایشان.

۲-٤-۱ اهداف جزئی

۱. شناسایی شیوه های تدریس حضرت خضر (ع) به عنوان معلم.
۲. شناسایی شیوه های شاگردی حضرت موسی (ع) به عنوان شاگرد.

۱-۲ مبانی نظری پژوهش

به منظور بررسی رابطه حضرت خضر (ع) و حضرت موسی (ع)، در این بخش به بیان آیات ٦۲ تا ۸۲ سوره کهف، که مربوط به این رابطه هست، پرداخته می شود. بعد از آن پیشینه پژوهشی تحقیق بیان خواهد گردید.

وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِفَتَاهُ لَا أَبْرَحُ حَتَّى أَبْلُغَ مَجْمَعَ الْبَحْرَيْنِ أَوْ أَمْضِيَ حُقُبًا ﴿۶۰﴾

و [یاد کن] هنگامی را که موسی به جوان [همراه] خود گفت دست بردار نیستم تا به محل برخورد دو دریا برسم هر چند سال‌ها [ی سال] سیر کنم (۶۰)

فَلَمَّا بَلَغَا مَجْمَعَ بَيْنِهِمَا نَسِيَا حُوتَهُمَا فَاتَّخَذَ سَبِيلَهُ فِي الْبَحْرِ سَرَبًا ﴿۶۱﴾

پس چون به محل برخورد دو [دریا] رسیدند ماهی خودشان را فراموش کردند و ماهی در دریا راه خود را در پیش گرفت [و رفت] (۶۱)

فَلَمَّا جَاوَزَا قَالَ لِفَتَاهُ آتِنَا غَدَاءَنَا لَقَدْ لَقِينَا مِنْ سَفَرِنَا هَذَا نَصَبًا ﴿۶۲﴾

و هنگامی که [از آنجا] گذشتند [موسی] به جوان خود گفت غذایمان را بیاور که راستی ما از این سفر رنج بسیار دیدیم (۶۲)

قَالَ أَرَأَيْتَ إِذْ أَوَيْنَا إِلَى الصَّخْرَةِ فَإِنِّي نَسِيتُ الْحُوتَ وَمَا أَنْسَانِيهُ إِلَّا الشَّيْطَانُ أَنْ أَذْكُرَهُ وَاتَّخَذَ سَبِيلَهُ فِي الْبَحْرِ عَجَبًا ﴿۶۳﴾

گفت دیدی وقتی به سوی آن صخره پناه جستیم من ماهی را فراموش کردم و جز شیطان [کسی] آن را از یاد من نبرد تا به یادش باشم و به طور عجیبی راه خود را در دریا پیش گرفت (۶۳)

قَالَ ذَلِكَ مَا كُنَّا نَبْغِ فَارْتَدَّا عَلَى آثَارِهِمَا قَصَصًا ﴿۶۴﴾

گفت این همان بود که ما می‌جستیم پس جستجوکنان رد پای خود را گرفتند و برگشتند (۶۴) (پارس قرآن، بی تا).

در شأن نزول این آیات، تفاسیر و روایاتی بیان شده است. روایتی از پیامبر (ص) است که فرمودند:«روزی حضرت موسی در حال خطبه خواندن، مورد سوال بنی اسرائیل قرار گرفت که عالم‌ترین افراد کیست؟ موسی گفت: من هستم. خداوند موسی را مورد سرزنش قرار می دهد که چرا نگفتی: خدا بهتر می‌داند. خضر از تو عالم‌تر است. موسی گفت: خضر کجاست؟ خطاب آمد: در منطقه‌ی مجمع البحرین است و رمز و نشانه آن این است که یک ماهی در سبدی قرار بده و حرکت کن، هر جا ماهی را نیافتی، وعده‌گاه ملاقات خضر همان جا خواهد بود. موسی ماهی را در سبد قرار داده و به کسی که همراهش بود فرمود: هر کجا ماهی را نیافتی به من خبر بده. موسی و همراهش حرکت کردند. هنگامی که موسی در خواب بود و همراهش بیدار، ماهی حرکتی کرده و از سبد به دریا پرید! همراه موسی چون او را در خواب دید، او را صدا نزد. پس از بیداری موسی نیز فراموش می‌کند به او خبر دهد و به راه خود ادامه دادند، پس از یک شبانه روز موسی گفت: غذایی بیاور که ما از این سفر خسته شدیم. همراه موسی، ماجرای زنده شدن ماهی و پریدنش در آب را بازگو کرد.

موسی گفت: باید برگردیم به همان منطقه‌ای که ماهی در آب پریده که وعده‌گاه ما همان آنجاست (قرائتی، ۱۳۹۷).

فَوَجَدَا عَبْدًا مِنْ عِبَادِنَا آتَيْنَاهُ رَحْمَةً مِنْ عِنْدِنَا وَعَلَّمْنَاهُ مِنْ لَدُنَّا عِلْمًا ﴿۶۵﴾

تا بنده ای از بندگان ما را یافتند که از جانب خود به او رحمتی عطا کرده و از نزد خود بدو دانشی آموخته بودیم (۶۵) (پارس قرآن، بی تا).

تعبیر به «وَجَدا» نشان می دهد که آنها در جستجوی مرد عالم بوده‌اند. و تعبیر به «عَبداً مِن عِبادِنا ...» نشان می دهد که برترین افتخار یک انسان آن است که بنده راستین خدا باشد و این مقام عبودیت است که انسان را مشمول رحمت الهی می‌سازد و تعبیر به «مِن لَدُنّا» نشان دهنده آن است که علم آن عالم، یک علم عادی نبوده است بلکه، آگاهی از قسمتی از اسرار جهان و رموز اسراری که فقط خداوند می داند. (مکارم شیرازی، ۱۳۸۷). همانطور که مشاهده شد حضرت موسی (ع) بخاطر غفلتی که انجام داده بود، از سوی خدا به او دستور داده شد تا بدنبال استادی چون حضرت خضر (ع) برود و از همراهی او دانشی را بیاموزد که خود از آن محروم بوده است. تا اینجا این پیام دریافت می‌شود که حتی پیامبران اولعزم نیز از دانش‌هایی محروم بوده‌اند. در این رابطه روایتی است که، پیامبر اکرم (ص) فرمودند:«هنگامی که موسی (ع) خضر را ملاقات کرد، پرنده‌ای در برابر آنان قطره ای از آب دریا را با منقارش برمی‌دارد و بر زمین می‌ریزد. خضر به موسی گفت: آیا رمز این کار پرنده را دانستی؟ او به ما می‌آموزد که علم ما در برابر علم خداوند همانند قطره‌ای در برابر دریایی بیکران است (قرائتی، ۱۳۹۷).

قَالَ لَهُ مُوسَى هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَى أَنْ تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْدًا ﴿۶۶﴾

موسی به او گفت: «آیا از تو پیروی کنم تا از آنچه به توتعلیم داده شده و مایه رشد و صلاح است، به من بیاموزی؟» (٦٦) (پارس قرآن، بی تا).

در این هنگام، موسی (ع) با نهایت ادب، و به صورت استفهام به آن مرد عالم چنین گفت: «آیا من اجازه دارم از تو پیروی کنم تا از آنچه به تو تعلیم داده شده، و مایه رشد و صلاح است، به من بیاموزی»؟ از تعبیر «رشد» چنین استفاده می‌شود: علم هدف نیست، بلکه برای راه یافتن به مقصود، و رسیدن به خیر و صلاح می‌باشد، چنین علمی ارزشمند است و باید از استاد آموخته شود. (مکارم شیرازی، ۱۳۸۷)

قَالَ إِنَّكَ لَنْ تَسْتَطِيعَ مَعِيَ صَبْرًا ﴿۶۷﴾

گفت تو هرگز نمی توانی همپای من صبر کنی (۶۷)

وَكَيْفَ تَصْبِرُ عَلَى مَا لَمْ تُحِطْ بِهِ خُبْرًا ﴿۶۸﴾

و چگونه می توانی بر چیزی که به شناخت آن احاطه نداری صبر کنی (۶۸) (پارس قرآن، بی تا).

آن مرد عالم به موسی (ع) «گفت: تو هرگز توانائی نداری با من شکیبائی کنی» و بلا فاصله، دلیل آن را بیان می‌کند: «تو چگونه می‌توانی در برابر چیزی که از رموزش آگاه نیستی، شکیبا باشی»؟! این مرد عالم به ابوابی از علوم احاطه داشته، که: مربوط به اسرار باطن و عمق حوادث و پدیده‌ها بوده، در حالی که موسی (ع) نه مأمور به باطن بود، و نه از آن آگاهی چندانی داشت و در چنین مواردی است که چهره ظاهر حوادث، با آنچه در باطن و درون آنها است، متفاوت است. در چنین موردی کسی که ظاهر را می‌بیند، عنان صبر از کف می‌دهد، و لب به اعتراض می‌گشاید (مکارم شیرازی، ۱۳۸۷).

قَالَ سَتَجِدُنِي إِنْ شَاءَ ٱللهُ صَابِرًا وَلَا أَعْصِي لَكَ أَمْرًا ﴿۶۹﴾

گفت ان شاء الله مرا شکیبا خواهی یافت و در هیچ کاری تو را نافرمانی نخواهم کرد (۶۹)

الَ فَإِنِ اتَّبَعْتَنِي فَلَا تَسْأَلْنِي عَنْ شَيْءٍ حَتَّى أُحْدِثَ لَكَ مِنْهُ ذِكْرًا ﴿۷۰﴾

گفت اگر مرا پیروی می کنی پس از چیزی سؤال مکن تا [خود] از آن با تو سخن آغاز کنم (۷۰) (پارس قرآن، بی تا).

موسی (ع) از شنیدن این سخن به او تعهد سپرد که: در برابر همه رویدادها صبر کند گفت: «به خواست خدا مرا شکیبا خواهی یافت، و قول می‌دهم: در هیچ کاری با تو مخالفت نکنم» باز موسی (ع) در این عبارت، نهایت ادب خود را آشکار می‌سازد، تکیه بر خواست خدا می‌کند و می‌گوید: انشاء الله مرا صابر خواهی یافت. اما از آنجا که شکیبائی در برابر حوادث ظاهراً زننده‌ای که انسان از اسرارش آگاه نیست، کار آسانی نیست؛ بار دیگر آن مرد عالم از موسی تعهد می‌گیرد:«پس اگر می خواهی به دنبال من بیائی سکوت محض باش! از هیچ چیز سؤال مکن تا خودم به موقع آن را برای تو بازگو کنم» (مکارم شیرازی، ۱۳۸۷). حضرت موسی (ع) با آنکه از پیامبران اولوالعزم است و در علم شریعت اعلم می‌باشد ولی در سایر علوم، دانش حضرت خضر (ع) بیشتر بوده است (قرائتی، ۱۳۹۷).

فَانْطَلَقَا حَتَّى إِذَا رَكِبَا فِي السَّفِينَةِ خَرَقَهَا قَالَ أَخَرَقْتَهَا لِتُغْرِقَ أَهْلَهَا لَقَدْ جِئْتَ شَيْئًا إِمْرًا ﴿۷۱﴾

پس رهسپار گردیدند تا وقتی که سوار کشتی شدند [وی] آن را سوراخ کرد [موسی] گفت آیا کشتی را سوراخ کردی تا سرنشینانش را غرق کنی واقعا به کار ناروایی مبادرت ورزیدی (۷۱) (پارس قرآن، بی تا).

در تعبیر «فَانطَلَقا» حرف «فَـ» نشانه فوریّت است و همچنین این فعل نشان می‌دهد دو نفر سوار کشتی شدن و همراه موسی دیگر با آنها همراه نبوده است وگرنه باید گفته می‌شد:«فانطلقوا» که نشانه جمع برای بیش از دو نفر است (قرائتی، ۱۳۹۷، مکارم شیرازی، ۱۳۸۷). از آنجا که حضرت موسی (ع) پیامبر بزرگ الهی بود و باید جافظ جان و مال مردم باشد و امر به معروف و نهی از منکر کند، تعهدی را که با حضرت خضر (ع) سپرده بود، فراموش کرد و زبان به اعتراض گشود (مکارم شیرازی، ۱۳۸۷).

قَالَ أَلَمْ أَقُلْ إِنَّكَ لَنْ تَسْتَطِيعَ مَعِيَ صَبْرًا ﴿۷۲﴾

گفت آیا نگفتم که تو هرگز نمی توانی همپای من صبر کنی (۷۲)

در این آیه بار دیگر حضرت خضر (ع) یادآور می‌شود همراهی با او نیازمند صبر و شکیبایی است.

قَالَ لَا تُؤَاخِذْنِي بِمَا نَسِيتُ وَلَا تُرْهِقْنِي مِنْ أَمْرِي عُسْرًا ﴿۷۳﴾

[موسی] گفت به سبب آنچه فراموش کردم مرا مؤاخذه مکن و در کارم بر من سخت مگیر (۷۳) (پارس قرآن، بی تا).

نه انبیا فراموشکارند و نه فراموشی قابل انتقاد و مؤاخذه می‌باشد. بنابراین در تعبیر «لا تؤَاخِذنِی بِمَا نَسِیتُ» مقصود از نسیان، رها کردن قرار تبعیّت و سکوت، به دلیل کارهایی بود که به نظر موسی خلاف شرع می‌آمد (قرائتی، ۱۳۹۷).

فَانْطَلَقَا حَتَّى إِذَا لَقِيَا غُلَامًا فَقَتَلَهُ قَالَ أَقَتَلْتَ نَفْسًا زَكِيَّةً بِغَيْرِ نَفْسٍ لَقَدْ جِئْتَ شَيْئًا نُكْرًا ﴿۷۴﴾

پس رفتند تا به نوجوانی برخوردند [بنده ما] او را کشت [موسی به او] گفت آیا شخص بی گناهی را بدون اینکه کسی را به قتل رسانده باشد کشتی واقعا کار ناپسندی مرتکب شدی (۷۴)

قَالَ أَلَمْ أَقُلْ لَكَ إِنَّكَ لَنْ تَسْتَطِيعَ مَعِيَ صَبْرًا ﴿۷۵﴾

گفت آیا به تو نگفتم که هرگز نمی توانی همپای من صبر کنی (۷۵) (پارس قرآن، بی تا).

بار دیگر حضرت خضر (ع) شرط همراهی را یادآور می شود، تنها تفاوتی که با جمله گذشته دارد، اضافه کردن کلمه «لک» است که برای تأکید بیشتر است، یعنی من این سخن را به شخص تو گفتم! (مکارم شیرازی، ۱۳۸۷).

قَالَ إِنْ سَأَلْتُكَ عَنْ شَيْءٍ بَعْدَهَا فَلَا تُصَاحِبْنِي قَدْ بَلَغْتَ مِنْ لَدُنِّي عُذْرًا ﴿۷۶﴾

[موسی] گفت اگر از این پس چیزی از تو پرسیدم دیگر با من همراهی مکن [و] از جانب من قطعا معذور خواهی بود (۷۶)

فَانْطَلَقَا حَتَّى إِذَا أَتَيَا أَهْلَ قَرْيَةٍ اسْتَطْعَمَا أَهْلَهَا فَأَبَوْا أَنْ يُضَيِّفُوهُمَا فَوَجَدَا فِيهَا جِدَارًا يُرِيدُ أَنْ يَنْقَضَّ فَأَقَامَهُ قَالَ لَوْ شِئْتَ لَاتَّخَذْتَ عَلَيْهِ أَجْرًا ﴿۷۷﴾

پس رفتند تا به اهل قریه ای رسیدند از مردم آنجا خوراکی خواستند و[لی آنها] از مهمان نمودن آن دو خودداری کردند پس در آنجا دیواری یافتند که می خواست فرو ریزد و [بنده ما] آن را استوار کرد [موسی]

گفت اگر می خواستی [می توانستی] برای آن مزدی بگیری (۷۷) (پارس قرآن، بی تا).

موسی (ع) فکر می‌کرد، این عمل دور از عدالت است که انسان در برابر مردمی که این قدر فرومایه باشند، این چنین فداکاری کند (مکارم شیرازی، ۱۳۸۷).

قَالَ هَذَا فِرَاقُ بَيْنِي وَبَيْنِكَ سَأُنَبِّئُكَ بِتَأْوِيلِ مَا لَمْ تَسْتَطِعْ عَلَيْهِ صَبْرًا ﴿۷۸﴾

گفت این [بار دیگر وقت] جدایی میان من و توست به زودی تو را از تأویل آنچه که نتوانستی بر آن صبر کنی آگاه خواهم ساخت (۷۸) (پارس قرآن، بی تا).

خضر (ع) آخرین سخن را به موسی (ع) گفت: زیرا از مجموع حوادث گذشته یقین کرد که: موسی (ع)، تاب تحمل در برابر اعمال او را ندارد فرمود:«اینک وقت جدائی من و تو است. اما به زودی سر آنچه را که نتوانستی بر آن صبر کنی، برای تو بازگو می کنم» موسی (ع) هم هیچ گونه اعتراضی بر این سخن نکرد، زیرا درست همان مطلبی بود که خودش در ماجرای قبل، پیشنهاد کرده بود (مکارم شیرازی، ۱۳۸۷).

أَمَّا السَّفِينَةُ فَكَانَتْ لِمَسَاكِينَ يَعْمَلُونَ فِي الْبَحْرِ فَأَرَدْتُ أَنْ أَعِيبَهَا وَكَانَ وَرَاءَهُمْ مَلِكٌ يَأْخُذُ كُلَّ سَفِينَةٍ غَصْبًا ﴿۷۹﴾

اما کشتی از آن بینوایانی بود که در دریا کار میکردند خواستم آن را معیوب کنم [چرا که] پیشاپیش آنان پادشاهی بود که هر کشتی [درستی] را به زور می گرفت (۷۹)

وَأَمَّا الْغُلَامُ فَكَانَ أَبَوَاهُ مُؤْمِنَيْنِ فَخَشِينَا أَنْ يُرْهِقَهُمَا طُغْيَانًا وَكُفْرًا ﴿۸۰﴾

و اما نوجوان پدر و مادرش [هر دو] مؤمن بودند پس ترسیدیم [مبادا] آن دو را به طغیان و کفر بکشد (۸۰)

فَأَرَدْنَا أَنْ يُبْدِلَهُمَا رَبُّهُمَا خَيْرًا مِنْهُ زَكَاةً وَأَقْرَبَ رُحْمًا ﴿۸۱﴾

پس خواستیم که پروردگارشان آن دو را به پاکتر و مهربانتر از او عوض دهد (۸۱)

وَأَمَّا الْجِدَارُ فَكَانَ لِغُلَامَيْنِ يَتِيمَيْنِ فِي الْمَدِينَةِ وَكَانَ تَحْتَهُ كَنْزٌ لَهُمَا وَكَانَ أَبُوهُمَا صَالِحًا فَأَرَادَ رَبُّكَ أَنْ يَبْلُغَا أَشُدَّهُمَا وَيَسْتَخْرِجَا كَنْزَهُمَا رَحْمَةً مِنْ رَبِّكَ وَمَا فَعَلْتُهُ عَنْ أَمْرِي ذَلِكَ تَأْوِيلُ مَا لَمْ تَسْطِعْ عَلَيْهِ صَبْرًا ﴿۸۲﴾

و اما دیوار از آن دو پسر [بچه] یتیم در آن شهر بود و زیر آن گنجی متعلق به آن دو بود و پدرشان [مردی] نیکوکار بود پس پروردگار تو خواست آن دو [یتیم] به حد رشد برسند و گنجینه خود را که رحمتی از جانب پروردگارت بود بیرون آورند و این [کارها] را من خودسرانه انجام ندادم این بود تاویل آنچه که نتوانستی بر آن شکیبایی ورزی (۸۲) (پارس قرآن، بی تا).

زمانی که جدائی موسی (ع) و خضر (ع) مسلّم شد، لازم بود این استاد الهی، اسرار کارهای خود را که موسی (ع) تاب تحمل آن را نداشت بازگو کند، و در واقع بهره موسی (ع) از مصاحبت او فهم راز این سه حادثه عجیب بود که: می‌توانست کلیدی باشد برای مسائل بسیار، و پاسخی برای پرسش‌های گوناگون است (مکارم شیرازی، ۱۳۸۷).

در آیات فوق، داستان رابطه حضرت خضر (ع) و حضرت موسی (ع) بیان گردید. بخشی از تفاسیری که پیرامون این آیات وجود داشت و مناسب این پژوهش بود نیز آورده شد. در این داستان رابطه‌ای شاگرد و استادی و برعکس استاد و شاگردی دیده می‌شود که سرشار از نکات آموزنده تربیتی

برای معلمان و شاگردان می‌باشد که در بخش یافته‌های پژوهش به آن اشاره خواهد گردید.

۲-۲ پیشینه پژوهش

فلاح پور (۱۳۸۷) به بررسی آداب تعلیم و تعلّم در داستان حضرت موسی و خضر (ع) پرداخت. در این پژوهش نکات ارزشمند تربیتی در آداب تعلیم و تعلّم به ویژه وظایف دانشجو در مقابل استاد و متقابلاً وظایف استاد در مقابل دانشجو را مورد بررسی قرار داد.

ویسی و میری (۱۳۹۱) در پژوهش خود به بررسی ابعاد تربیتی سرگذشت حضرت موسی (ع) و عبد صالح (ع) با تأکید بر تفسیر فریقین پرداختند. در پژوهش آنان نکات تربیتی بسیاری نظیر آداب و اهداف تعلیم و تعلّم، تسلیم بودن در برابر مشیّت الهی و تأثیر متقابل والدین و فرزندان اشاره شد. نتایج نشان داد که افزون بر آنکه عناصر داستانی در قرآن کریم به اقتضای اهداف و پیام‌های مورد نظر به کار گرفته شده‌اند، با تحلیل و جستجوی هر کدام می‌توان به راهکارهای ارزشمندی از اخلاق و عقیده برای سامان بخشیدن به زندگی ایمانی دست یافت.

جعفرآبادی و حسینی (۱۳۹۳) در پژوهشی به بررسی نکات تربیتی داستان حضرت موسی و خضر (ع) در قرآن کریم و روایات پرداختند. آنان از طریق بیان اهداف تربیتی و اخلاقی به شکل منسجم و استخراج نظام تربیتی از آن را در پژوهش خود دنبال نمودند.

بانکی پورفرد و محققیان (۱۳۹۳) در پژوهشی به بررسی الگوی اخلاق حرفه‌ای تدریس براساس روش حضرت خضر (ع) در قرآن کریم پرداختند. نتایج پژوهش حاکی از آن بود که در الگوی تدریس حضرت خضر (ع) نکات فراوانی مورد تأکید قرار گرفته که می‌توان از آنها به عنوان الگوی

جامع و الهی در امر تدریس بهره برد و در تدوین منشور اخلاق حرفه‌ای معلمان از آن استفاده کرد.

شاهرودی و نورانی نگار (۱۳۹۴) به بررسی آداب شاگردی و استادی در بازخوانی آیات مرتبط با موسی (ع) و خضر (ع) پرداختند. آنان با بررسی دیدگاه‌های مفسران وجوه مختلف عرفانی، اخلاقی، اجتماعی و ... پیرامون این آیات را بررسی کردند. بر پایه آموزه‌های آیات، مهم‌ترین آداب شاگردی عبارت‌اند از: اظهار تواضع، کسب اجازه از استاد، اطاعت از استاد و رعایت ادب، احساس تکلیف استاد در برابر افراد جویای علم، احترام به ارزشی‌های ذاتی شاگرد، آگاه ساختن دانشجو نسبت به دشواری‌های پیش رو و اتخاذ روش آموزش درست و متناسب با ظرفیت دانشجو نسبت به دشواری‌های پیش رو گوشه‌ای از آداب استادی برگرفته از این آیات است.

زکی زاده رنانی و ابراهیم نجف آبادی (۱۳۹۷) به بررسی تربیت عقلانی در روش تعلیمی حضرت خضر علیه السلام (با محوریّت آیات ٦٠ تا ٨٢ سوره کهف) پرداختند. روش این پژوهش توصیفی تحلیلی بود. نتایج پژوهش بیانگر آن بود که در روش تعلیمی حضرت خضر بر نکات تربیتی ظریفی تأکید شده است که می‌توان از آن به عنوان روش مناسبی برای علم آموزی استفاده کرد.

۱-۲-۲ جمع بندی

براساس آنچه از پیشنه پژوهش آورده شد می‌توان بیان کرد که داستان حضرت خضر (ع) و حضرت موسی (ع) دارای نکات تربیتی، اخلاقی و آموزشی بسیاری می‌باشدشد. در اغلب پژوهش‌هایی صورت گرفته به بیان نکات اخلاقی و تربیتی آن توجه شده است و کمتر نکات آموزشی و تدریسی آن به عنوان معلم مورد توجه قرار گرفته است. بنابراین با توجه به این خلاء،

پژوهش حاضر به بررسی نکات آموزشی و تدریسی به کار گرفته شده توسط حضرت خضر (ع) می پردازد.

۱-۳ روش تحقیق

روش پژوهش حاضر از نوع مروری و کتابخانه‌ای است که با بررسی تعداد زیادی از مقالات کار شده و تفاسیر بیان شده در زمینه داستان حضرت خضر(ع) و حضرت موسی (ع) در سوره کهف انجام گرفته است. پس از بیان پیشینه پژوهش و مبانی نظری آن، یافته‌ها و نتیجه‌گیری براساس مبانی نظری عنوان می‌گردد؛ تا خوانندگان مقاله به درک بهتری از مفاهیم آن دست یابند.

۱-٤ یافته‌های پژوهش

در این قسمت از مقاله به بیان اهداف پژوهش و بررسی یافته‌های بدست آمده پرداخته می‌شود.

هدف اول پژوهش: شناسایی شیوه‌های تدریس حضرت خضر (ع) به عنوان معلم.

براساس آنچه که از داستان رابطه حضرت خضر (ع) و حضرت موسی (ع) در مبانی نظری بیان گردید، شیوه تدریس حضرت خضر (ع) را می‌توان شامل موارد زیر دانست که در جد.ل ۱-٤ بیان می‌گردد.

جدول ۱-٤ شیوه تدریس حضرت خضر (ع)

شیوه‌های تدریس	آیه
۱. نیاز سنجی (بانکی پورفرد و محققیان، ۱۳۹۳).	گفت تو هرگز نمی توانی همپای من **صبر** کنی (۶۷)
۲. بیان موضوع کلاس (بانکی پورفرد و محققیان، ۱۳۹۳).	و چگونه می توانی بر چیزی که به شناخت آن احاطه نداری **صبر** کنی (۶۸)
۳. ارائه طرح درس	گفت اگر مرا پیروی می کنی **پس از چیزی سؤال مکن** تا [خود] از آن با تو

۴. تعیین شیوه ارزیابی (بانکی پورفرد و محققیان، ۱۳۹۳).	سخن آغاز کنم(۷۰)
۵. طرح مثال‌های عینی ۶. برعهده گرفتن موارد عملی تدریس توسط استاد (بانکی پورفرد و محققیان، ۱۳۹۳). ۷. گردش علمی	پس رهسپار گردیدند تا وقتی که سوار کشتی شدند **[وی] آن را سوراخ کرد** [موسی] گفت آیا کشتی را سوراخ کردی تا سرنشینانش را غرق کنی واقعا به کار ناروایی مبادرت ورزیدی (۷۱)
۸. ارزشیابی تکوینی	گفت آیا نگفتم که تو هرگز نمی توانی همپای من صبر کنی (۷۲)
۹. آسان گیری و عدم سخت گیری استاد (بانکی پورفرد و محققیان، ۱۳۹۳).	[موسی] گفت به سبب آنچه فراموش کردم مرا مؤاخذه مکن و در کارم بر من سخت مگیر(۷۳)
۱۰. تعدّد مثال‌های مثال‌های عینی برای ماندگاری مطالب (بانکی پورفرد و محققیان، ۱۳۹۳). بر عهده گرفتن موارد عملی تدریس توسط استاد گردش علمی	پس رفتند تا به نوجوانی برخوردند [بنده ما] او را کشت [موسی به او] گفت آیا شخص بی گناهی را بدون اینکه کسی را به قتل رسانده باشد کشتی واقعا کار ناپسندی مرتکب شدی(۷۴) پس رفتند تا به اهل قریه ای رسیدند از مردم آنجا خوراکی خواستند و[لی آنها] از مهمان نمودن آن دو خودداری کردند پس در آنجا دیواری یافتند که می خواست فرو ریزد و [بنده ما] آن را استوار کرد [موسی] گفت اگر می خواستی [می توانستی] برای آن مزدی بگیری(۷۷)
۱۱. کنار رفتن استاد	گفت این [بار دیگر وقت] جدایی میان من و توست به زودی تو را از تاویل آنچه که نتوانستی بر آن صبر کنی آگاه خواهم ساخت(۷۸)
۱۲. واکاوی مثال در جهت حل مسئله ۱۳. تعمیم موضوع کلاس به سایر موارد زندگی (بانکی پورفرد و محققیان، ۱۳۹۳).	اما آن کشتی مال گروهی از مستمندان بود که با آن در دریا کار می‌کردند; و من خواستم آن را معیوب کنم; (چرا که) پشت سرشان پادشاهی (ستمگر) بود که هر کشتی (سالمی) را بزور میگرفت! (۷۹) و اما آن نوجوان، پدر و مادرش با ایمان بودند; و بیم داشتیم که آنان را به طغیان و کفر وادارد! (۸۰) از این رو، خواستیم که پروردگارشان به جای او، فرزندی پاکتر و با محبت‌تر به آن دو بدهد! (۸۱) و اما آن دیوار، از آن دو نوجوان یتیم در آن شهر بود; و زیر آن، گنجی متعلق به آن دو وجود داشت; و پدرشان مرد صالحی بود; و پروردگار تو می‌خواست آنها به حد بلوغ برسند و گنجشان را استخراج کنند; این رحمتی از پروردگارت بود; و من (کارها) را خودسرانه انجام ندادم; این بود رازکارهایی که نتوانستی در برابر آنها شکیبایی به خرج دهی!» (۸۲)
۱۴. شیوه تدریس جزء به کل	تمام آیات
۱۵. احترام متقابل میان معلم و شاگرد (ویسی و میری،۱۳۹۱).	تمام آیات

همانطور که در جدول ٤-١ مشاهده می شود، حضرت خضر (ع) به عنوان یک معلم در تعلیم حضرت موسی (ع)، به رعایت پانزده مورد در شیوه تدریس خود پرداخته اند. مواردی مانند نیازسنجی و درک ظرفیت شاگرد، ارائه طرح درس، بیان موضوع کلاس، ذکر مثال‌های عینی، ارزشیابی تکوینی و موارد دیگر که در جدول ٣-١ قابل مشاهده می‌باشدشد. هر یک از این موارد از نظر علمی بسیار حائز اهمیّت می‌باشدشند به طوری که برای هر یک از شیوه‌ها می‌توان کتابی را در بازار خریداری کرد. این مطلب نشان از اعجاز علمی قرآن دارد که با این که به زبان هیچ علمی نشوته نشده است ولی نکته‌های علمی بسیاری نیز در آن وجود دارد که پژوهش حاضر تنها به بررسی بخشی از آن پرداخته است.

هدف دوم: شناسایی شیوه‌های شاگردی حضرت موسی (ع) به عنوان شاگرد.

جدول ٤-٢ شیوه شاگردی حضرت موسی (ع)

شیوه‌های شاگردی	آیه
١. جستجوی دانش	و [یاد کن] هنگامی را که موسی به جوان [همراه] خود گفت **دست بردار نیستم** تا به محل برخورد دو دریا برسم هر چند سالها[ی سال] سیر کنم (۶۰)
٢. جستجوی معلم	گفت این همان بود که ما **می‌جستیم** پس **جستجوکنان** رد پای خود را گرفتند و برگشتند (۶۴)
٣. کسب اجازه و رعایت ادب ۴. پیروی از معلم ۵. هدفمندی تحصیل ۶. تأیید دانایی معلم	موسی به او گفت: «**آیا** از تو **پیروی کنم** تا از آنچه به تو **تعلیم** داده شده و **مایه رشد و صلاح** است، به من بیاموزی؟» (٦٦)

برگرفته از تفسیر سوره مبارکه کهف (قرائتی، ۱۳۹۸). و شاهرودی و نورانی نگار (۱۳۹٤).

همانطور که در جدول ٤-۲ قابل مشاهده است، حضرت موسی (ع) در این داستان، به رعایت ٦ مورد از آداب تعلّم به عنوان وظایف شاگرد در برابر استاد پرداخته است. بارها اشاره شده است که کتاب قرآن کریم حاوی مفاهیم و پیام‌هایی است که برای تمام دوره‌ها و بخش‌های مختلف زندگی قابل استفاده است؛ با توجه به این نکاتی که بیان گردید بار دیگر به می‌توان به کامل بودن قرآن کریم پی برد که حتی آدابی که یک شاگرد باید در برابر استاد رعایت کند را نیز اشاره کرده است.

۱-۵ بحث و نتیجه گیری

در این پژوهش به بررسی رابطه حضرت خضر (ع) و حضرت موسی (ع) به عنوان معلم و شاگرد و شیوه‌های تدریس ایشان پرداخته شد. در بخش مبانی نظری پژوهش به بیان این رابطه براساس آیات ٦۰ تا ۸۲ سوره کهف پرداخته شد. یافته‌های پژوهش نیز براساس این رابطه به دست آمد.

هدف اول پژوهش: شناسایی شیوه‌های تدریس حضرت خضر (ع) به عنوان معلم.

در بررسی هدف اول پژوهش، پانزده شیوه تدریس به کار گرفته شده از حضرت خضر (ع) دست آمد. این پانزده شیوه عبارت بودند از: نیازسنجی، بیان موضوع کلاس، ارائه طرح درس، تعیین شیوه ارزیابی، طرح مثال‌های عینی، برعهده گرفتن موارد عملی تدریس، گردش علمی، ارزشیابی تکوینی، سختگیر نبودن استاد، تعدّد مثال، کنار رفتن استاد، توضیح مثال‌ها، تعمیم موضوع کلاس به تمام زندگی، احترام متقابل میان معلم و شاگرد و شیوه تدریس جزء به کل. برخی از این نتایج با نتایج پژوهش‌های فلاح پور (۱۳۸۷)، ویسی و میری (۱۳۹۱)، بانکی پورفرد ومحققیان (۱۳۹۳) و زکی زاده رنانی و ابراهیم نجف آبادی (۱۳۹۷) هم سو بوده است.

هدف دوم: شناسایی شیوه‌های شاگردی حضرت موسی (ع) به عنوان شاگرد.

در بررسی هدف دوم پژوهش، شش شیوه در شاگردی حضرت موسی (ع) در این رابطه به عنوان آداب شاگردی و تعلّم شناسایی شد. این شش مورد عبارت بودند از: جستجوی دانش، جستجوی معلم، کسب اجازه از معلم، هدفمندی تحصیل و تأیید دانایی معلم. این نتایج با نتایج پژوهش‌های فلاح پور (۱۳۸۷)، ویسی و میری (۱۳۹۱) و شاهرودی و نورانی نگار (۱۳۹۴) همسو بود.

نتایج پژوهش نشان اهمیت شیوه‌های تدریس و آداب شاگردی از نظر قرآن دارد، با توجه به نتایجی که از این پژوهش به دست آمد، می‌توان پیشنهاد داد تا دانشگاه‌های تربیت معلم به تأمل هر چه بیشتر در آیات قرآن بپردازند و نکات آموزشی آن را به معلمان آینده کشور آموزش دهند. همین‌طور در مدارس نیز لازم در همان دوره‌های ابتدایی ضمن آشنایی کودکان با داستان‌های قرآنی نکات آموزنده آن که بخصوص مربوط به آداب شاگردی و تعلّم هست را نیز به آنها آموزش داده شود.

منابع

بانکی پورفرد، امیرحسین، محققیان، زهرا. (۱۳۹۳). الگوی اخلاق حرفه ای در تدریس براساس روش حضرت خضر (ع) در قرآن کریم، *فصلنامه اخلاق زیستی*، ٤ (١٤)، صص ۳۷-۱۱.

تایلستون، داناواکر. (۱۳۸٤). *در جستجوی ده فعالیت برتر تدریس*، ترجمه محمد امینی، کاشان: مرسل.

راوندی، قطب الدین. (۱۳۹٦). *داستان‌های قرآن و پیامبران*، مترجم لطیف راشدی، نشر جمال.

رون، سیدامیر. (بی تا). نگاهی به برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، *ضمیمه ماهنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی معلم (ویژه نامه پایه دهم)*.

زکی زاده رنانی، علی‌رضا، ابرهیم نجف آبادی، مینا. (۱۳۹۷). تربیت عقلانی در روش تعلیمی حضرت خضر علیه السلام (با محوریت آیات ۶۰ تا ۸۲ سوره کهف)، *دو فصلنامه علمی-پژوهشی آموزه های علمی در قرآن و حدیث*، ۳ (۵)، صص ۵۰-۳۷.

جعفرآبادی، فاطمه، حسینی، سیدحسن. (۱۳۹۳). نکات تربیتی داستان حضرت موسی و خضر (ع) در قرآن کریم و روایات، *فصلنامه قرآنی کوثر*، پاییز ، ۵۳، صص ۱۴۶-۱۲۱.

شاهرودی، محمدرضا، نورانی نگار، مرضیه. (۱۳۹۴). آداب شاگردی و استادی در بازخوانی آیات مرتبط با موسی (ع) و خضر (ع)، *پژوهش‌های قرآن و حدیث*، ۴۸ (۱)، صص ۸۷-۶۵.

شعبانی، حسن. (۱۳۷۸). *مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روشها و فنون تدریس)*، تهران: سمت.

صافی، احمد. (۱۳۹۵). *آموزش و پرورش ابتدایی، راهنمایی تحصیلی و متوطه*، تهران: سمت.

فلاح پور، مجید. (۱۳۸۷). آداب تعلیم و تعلّم در داستان موسی و خضر (ع)، *مجله علوم انسانی*، ۱۶ (۷۳)، صص ۱۹۷-۱۶۹.

قرائتی، محسن. (۱۳۹۷). *تفسیر سوره کهف*، انتشارات مرکز فرهنگی درسهایی از قرآن.

غفاری، راضیه. (۱۳۹۳). *فضای آموزشی مدارس ابتدایی ایران، آلمان و انگلستان با رویکرد تطبیقی*، لامرد: ایراهستان.

مکارم شیرازی، ناصر. (۱۳۸۷). *تفسیر نمونه*، جلد ۱۲، انتشارات امام علی بن ابی طالب (ع).

وکیلیان، منوچهر. (۱۳۹۰). *روشها و فنون تدریس*، تهران: دانشگاه پیام نور.

ویسی، محمود، میری، فهیمه. (۱۳۹۱). بررسی ابعاد تربیتی سرگذشت حضرت موسی (ع) و عبدصالح (ع) با تکیه بر تفاسیر فریقین، *فروغ وحدت*، ۸ (۳۰)، صص ۲۲-۶.

نادری، زینب. (بی تا). نسبت شناسی رابطه معلم و متعلم در مسیر تربیت دینی براساس داستان همراهی حضرت خضر و موسی، *همایش ملی فلسفه تربیت دینی و تربیت اخلاقی*، صص ۲۴۵-۲۴۳.

سایت اینترنتی: Parsquran.com

The relationship of Hazrat Khidr (AS) and Hazrat Musa (AS) as teacher and student and their teaching method

Mohammad Hossein Babaei

Abstract

The purpose of the present research was to investigate the relationship between Hazrat Khidr (AS) and Hazrat Musa (AS) as a teacher and student and their teaching methods. The research method was of the library type, which was carried out by examining the verses, narrations and interpretations related to the story of Hazrat Khidr (AS) and Hazrat Musa (AS) in the Quran; Also, the articles that worked in this field were also examined. After investigation, the research findings showed that Hazrat Khizr (AS) used fifteen teaching methods in his education. As a student, Prophet Musa (pbuh) also observed six of the etiquettes of learning and discipleship. The results of the research show that the teacher and the student should follow the principles in teaching and learning so that learning can be realized in a better way. It is suggested that teacher training centers and teachers should strive to observe these principles with learners in their training.

Keywords: Khizr, Musa, teacher, student, teaching

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

تبیین نقش اقدام پژوهی به عنوان بستری نوین جهت توسعه حرفه ای معلمان

محمد خسروی طناک*[۱]، علی زنگوئی [۲]

۱*. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران. mohamadkhosravitanak@birjand.ac.ir

۲. دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران.

چکیده

معلمی حرفه ای است که با توجه به شرایطی که عصر کنونی به ارمغان می آورد، مستلزم پیشرفت مداوم است. بنابراین توسعه حرفه ای معلمان، به عنوان مهم ترین نیروی انسانی در نظام تعلیم و تربیت، دارای اهمیت فراوان است. در نظام آموزشی، رشد صلاحیت هاي معلم و توسعه حرفه اي او داراي اهميت است و معلم به عنوان رکن اساسي بايد از دانش، مهارت و بينش کافي برخوردار باشد. اقدام پژوهی رویکردی برای توسعه دانش حرفه ای معلمان است. پژوهش حاضر با هدف بررسی فرایند توسعه حرفه ای معلمان و راهکارهای موجود جهت تسریع این امر و بررسی و تمرکز بر رویکرد جدید و اثربخش اقدام پژوهی صورت گرفته است. این پژوهش با رویکرد پژوهش های کیفی (مروری) و اطلاعات مورد نیاز آن از طریق اسناد و مدارک کتابخانه ای و گزارش های تحقیقی گردآوری شده است. نتایج بدست آمده نشان می دهد که توسعه حرفه ای معلمان به طور کلی بر تغییر نگرش ها، عملکردها، باورها و مهارت های معلمان متمرکز است و این تغییرات منجر به تغییرات خاصی در حوزه رفتار و عملکرد کلاسی آنان می شود که در نهایت موجب بهبود یادگیری کلاسی دانش آموزان می شود. اقدام پژوهی به عنوان فعالیتی که در کلاس درس و توسط معلمان صورت می پذیرد، با ایجاد امکان خودسازی برای آنها و تداوم بهسازی فرایند یاددهی-یادگیری و بهبود کیفیت آموزشی از مهم ترین راهکارهای توسعه حرفه ای معلمان می باشد.

****

چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

واژه های کلیدی: *اقدام پژوهی، توسعه حرفه ای، معلم، نظام آموزشی*

مقدمه

معلمی حرفه ای است که با توجه به شرایطی که عصر کنونی به ارمغان می آورد، مستلزم پیشرفت مداوم است. نظام های آموزشی و فعالیت های حاکم بر آن، با توجه به پیشرفت جوامع همواره دستخوش تغییر و تحول بوده است و تحول آموزشی، خود معلول تحول اجتماعی و تحول علوم و فناوری است. با شروع هزاره جدید، بسیاری از جوامع در حال درگیر شدن در اصلاحات آموزشی جدی هستند. یکی از عناصر کلیدی در بسیاری از این اصالحات، توسعه حرفه ای معلمان است. جوامع به این نکته اذعان می کنند که معلمان نه تنها یکی از متغیرهایی هستند که در جهت بهبود سیستمهای آموزشی باید خود را تغییر دهند، بلکه آنها همچنین از مهم ترین عوامل تغییر در این اصلاحات آموزشی می باشند (ریمرز، ۲۰۰۳). معلم کارگزار اصلی تعلیم و تربیت و روح نظام آموزشی هر کشوری است و با کوشش خردمندانه اوست که اهداف متعالی نظام آموزشی کشور محقق می شود (عبدالهی و همکاران،۱۳۹۳). تعامل مستمر و چهره به چهره معلم و دانش آموز، او را در موقعیتی ممتاز و منحصر به فرد قرار می دهد که هیچ عنصر انسانی دیگری در این سازمان از آن برخوردار نیست (مهر محمدی،۱۳۷۹). تاکید بر نقش و جایگاه معلم به این دلیل است که توسعه معلم در زمینه دانش، مهارت و بینش او در نهایت موجبات بهبود عملکرد دانش آموزان و افزایش موفقیت آنان را فراهم خواهد ساخت (پورشافعی و همکاران،۱۳۹٤). بنابراین توسعه حرفه ای معلمان، به عنوان مهم ترین نیروی انسانی در نظام تعلیم و تربیت، دارای اهمیت فراوان است. امروزه با توجه به تغییرات اساسی که در تعلیم و تربیت اتفاق افتاده، معیارهای توسعه حرفه ای معلم متحول شده است، امروزه فردی حرفه ای است که با کاربرد دانش در موقعیت های خاص، حل مسأله یا مشکلگ شایی می کند. به نظر شون برنامه های تربیت را باید به سمتی سوق داد که محصول آن کارگزاران عملی فکور باشد (مهرمحمدی، ۱۳۷۹)

عصر حاضر با چالش هاي پيچيده و بسيار در جامعه، نحوه انجام كار، برقراري ارتباط با ديگران و نحوه يادگيري ما را تحت تأثير قرار داده است. عامل اصلي و تازه در اين تغييرات، افزايش نقش بنيادي اطلاعات و دانش است جامعه اطلاعاتي، جامعه دانش و جامعه يادگيري اصطلاحاتي براي معرفي اين دوره هستند . در پيوند بين جامعه و دانش، يادگيري عامل اصلي است. با وجود اهميت توليد و توزيع دانش، دانش در جريان انتقال، تاريخ انقضايي دارد كه در توسعه حرفه ای و تمرين معلمي تأثيرگذار است . تغييرات اقتصادي، اجتماعي و فرهنگي جامعه نه تنها بر دنياي اطراف معلم تأثير مي گذارد، بلكه باعث تغيير دانش آموزان، معلم و ابزارها و وسايل مورد استفاده براي تدريس مي شود . در زمان حاضر، معلمان بايد دانش خود را در مورد تغييرات مداوم در فرايند ياددهي يادگيري دوباره خلق كنند (وايلانت، ۲۰۰۷).

مدارس که برای توسعه آموزش و یادگیری و ایجاد ارزش افزوده در دانش و توانمندی های دانش آموزان بنا شده اند، بدون رشد حرفه ای معلمان قادر به

چنین رسالتی نخواهند بود. این چنین است که برای بهسازی مدارس، باید از توسعه حرفه ای معلمان آغاز نمود (ساکی،۱۳۹۱). گاسکی (۱۹۸۵) بیان می کند که توسعه حرفه ای معلمان به طور کلی بر تغییر نگرش ها، عملکردها، باورها و مهارت های معلمان متمرکز است و این تغییرات منجر به تغییرات خاصی در حوزه رفتار و عملکرد کلاسی آنان می شود که در نهایت موجب بهبود یادگیری کلاسی دانش آموزان می شود. برنامه های توسعه حرفه ای، عموما به برنامه هایی اطلاق می شود که بر فعالیت های انفرادی کارکنان متمرکز است و از آنجایی که بالندگی از خصوصیات ذاتی افراد حرفه ای است، توسعه حرفه ای به این معنا است که مجریان هر حرفه باید به صورت پیوسته دانش، اطلاعات و تجارب خویش را وسعت بخشند و به روز نمایند (ژائو،۲۰۱۰). توسعه حرفه ای مکانیزمی قدرتمند برای افزایش شایستگی ها و دانش معلمان است که در نهایت اثربخشی آموزشی آنها را افزایش میدهد (پستهلم، ۲۰۱۲). توسعه حرفه اي معلمان به آن دسته از فرآیندها و فعالیتهایي گفته مي شود که براي ارتقا دانش، مهارتها و نگرش هاي حرفه اي معلمان طراحي شده تا بتوانند يادگيري دانش آموزان را بهبود بخشند (سیفی و همکاران،

بدون تردید وظیفه تعلیم و تربیت و تحقق اهداف چند وجهي و بلندمدت آن از جمله پیچیده ترین وظایف و خدمات علمي به شمار مي آید. معلمان نه تنها با دشواري تدريس و آموزش مفاهيم علمي به كودكان و نوجوانان روبرو هستند، بلكه علاوه بر آن با فراگيراني كه هر يك از دانش پايه، سبكهاي يادگيري، نگرشها و باورهاي گوناگون و انگيزههاي متفاوتي برخوردارند، در ارتباطند. بنابراين درك اين پيچيدگيها و انتخاب راهكارهايي اثربخش براي تحقق اهداف آموزشي همزمان نيازمند برخورداري از مهارتهاي چندگانه و به ويژه توانايي و شناخت و درك عوامل مؤثر بر فرآيند ياددهي ـ يادگيري و توانايي درك و تحليل اثرات متداخل و تعاملي اين عوامل بر يكديگر ميباشد. «اوهر» معتقد است تربيت و آمادهسازي معلمان براي رويارويي با موقعيتهاي پيچيده و اغلب منحصر به فرد تعليمي و تربيتي صرفاً با آموزش مجموعه اي از دانشهاي نظري به آنان امكانپذير نميباشد. اغلب صاحب نظران بر اين باورند كه در طراحي و برنامه ريزي دورههاي آموزش معلمان تلفيق دانش كاربردي با بلوغ عاطفي ضرورتي اجتناب ناپذير است و تأكيد بر دانش نظري در اين زمينه بي اهميت است (اوهر، ۱۹۸۹ ،ص ۲۳ .(

اقدام‌پژوهی یا پژوهش حین عمل به عنوان یکی از ابزارهای بهبود آموزش و تدریس جایگاه خود را به‌سرعت در نظامهای آموزشی بازیافته است. از دلایل گسترش این اندیشه در نظام آموزشی، ناکارآمدی تحقیقات سنتی در پاسخگویی به سوالات اساسی آموزش و پرورش به‌ویژه در سطح کلاسهای درس است. مدتها است که فاصلهٔ بین تحقیقات سنتی و نیازهای معلمان منشاء اعتراض و انتقاد از شیوه‌های موجود تحقیقات آموزشی گردیده است. گرچه باید سهم و نقش این‌گونه تحقیقات را در جای خود محفوظ و محترم شمرد؛ اما بخشی مهم از نیازهای معلمان، اصولاً با روشهای سنتی قابل پاسخگویی نیستند و معلمان باید خود فعالانه در تولید دانش بومی مورد نیاز عمل نمایند. دانشی که قابل کاربرد در موقعیتهای نامعین آموزشی و تدریس توسط آنها می‌باشد. مروزه، اقدام پژوهی نقش بسیار اساسی در هم ة موسسات آموزشی پایه بازی می کند و برای

ارتقای پیامدهای آموزشی ضروری به نظر رسیده و همچنین سبب مشارکت در رقابت های جهانی می شود. عالوه بر این، اقدام پژوهی با ایده معلم تعاملی و معلم به عنوان پژوهشگر در ارتباط است. اقدام پژوهی رویکرد نظام مند و انتقادی برای کشف یک بافتار و زمین ة آموزشی است و تالش می کند تا به صورت عمدی در یک موقعیت مشکل زا مداخله کرده، تغییرات و بهبودهای بیشتری در عمل پدید آورد. همچنین اقدام پژوهی در دستان معلمان است و بازخورد، اقدام و تحول در فرایند بررسی فعالیت های آموزشی آنها جا دارند (برنز، ۲۰۱۴). . مطالعات زیادی پیامدهای مثبت اقدام پژوهی مانند بهبود آموزش و یادگیری، بازتاب فعالیت معلمان و رشد حرفه ای معلمان را گوشزد کرده اند. نامداری و همکاران (۱۳۹۰) مهمترین اهداف اقدام پژوهی در آموزش را ارج نهادن به تجربة پژوهشی معلمان؛ ایجاد انگیز ه برای توانمندسازی و بالندگی معلمان؛ مستند سازی تجربه های مفید معلمان؛ کاربردی کردن یافته های پژوهش ها؛ گسترش تفکر پژوهش و حل مسائل جاری و ضروری؛ تقویت خودباوری و کمک به شکوفایی استعدادهای بالقوه معلمان و ایجاد زمینه برای ارتقای دانش و بازآموزی معلمان بر می شمارد. به ویژه اینکه اقدام پژوهی منجر به پیامدهای مثبت آموزشی دانش آموزان مانند ارتقای عملکرد تحصیلی، بهبود رفتارها و ارزش های مثبت و افزایش مهارت های بقا و زندگی می شود (برنز، ۲۰۱۱؛ دیک، ۲۰۰۶؛ تیلور و مدینا، ۲۰۱۳). قدام پژوهی، دانش ارزشمندی برای بهبود و ارتقای فعالیت کلاسی آماده نموده و زمینه را برای تحول فعالیت کالس درس فراهم می کند. عالوه بر این، یکی از مهمترین کارکردهای اقدام پژوهی این است که شکاف ها میان مطالعات نظری فراگرفته شد ه در دانشگاه و تدریس عملی در کالس درس را می پوشاند (چوالیر و باکلز، ۲۰۱۹).

در مجموع نتايج تحقيقات و پژوهش هاي داخلي و خارجي نشانگر آن است كه اقدام پژوهي به عنوان يك وسيله مؤثر در بهبود آموزش و تدريس جايگاه خود را به سرعت در نظام هاي آموزشي اغلب كشورها بازيافته است. به ويژه از زماني كه نيازها و مسائل حرفه اي معلمان با روش هاي سنتي پژوهش قابل حل و فصل نبوده و ضرورت فعال بودن معلمان در توليد يافته هاي پژوهشي و راهكارهاي عملي و دانش بومي مورد نياز به صراحت درك شده است.

بنابراين، سوالات پژوهش حاضر عبارتند از:

۱- توسعه حرفه ای معلمان، به عنوان مهم ترین رکن نظام تعلیم و تربیت که جایگاه ویژه ای نیز دارد، چیست و صلاحیت های حرفه ای مورد نیاز معلمان کدامند ؟

۲- اقدام پژوهی، به عنوان یکی از راهکارهای فرایند توسعه حرفه ای معلمان، چیست؟

روش پژوهش

مقاله مروری مقاله ای است که به گردآوری و تلخیص مطالعات موجود میپردازد. یک مقاله مروری به گردآوری، دسته بندی و بازنمایی پیشینه پژوهش و مبانی نظری میپردازد .هم افزایی نظری این نوع مطالعات اندک است و در واقع اطلاعات گذشته به صورتی روشن و دقیق بازگو میشود. این نوع مقاله براساس مطالعات

کتابخانه ای انجام می شود. این نوع مقاله به مرور پیشینه موجود در یک موضوع علمی می پردازد. در مقالات مروری، نتایج ارائه شده در نوشتارهای علمی درباره موضوعی خاص جمع بندی و ارزیابی میشود. این نوع مقاله ممکن است هر چیزی را مورد بررسی قرار دهد، به گونه ای طراحی می شود تا اطلاعاتی را که قبلا چاپ شده اند خلاصه، تحلیل و ارزیابی کند.

یافته ها

سوال۱: توسعه حرفه ای معلمان، به عنوان مهم ترین رکن نظام تعلیم و تربیت که جایگاه ویژه ای نیز دارد، چیست و صلاحیت های حرفه ای مورد نیاز معلمان کدامند؟

توسعه حرفه ای فرایندی مداوم از آموزش های گروهی و فردی است که معلمان را به صورت انفرادی، گروهی و حتی در قالب انجمن های حرفه ای توانمند می سازد تا بتوانند تصمیمات پیچیده بگیرند، مشکلات را شناسایی و حل کرده و بین نظریه و عمل در زمینه خروجی های دانش آموزان ارتباط برقرار کنند. منظور از توسعه حرفه ای معلمان فرایندی مداوم برای آموزش و تربیت معلم است که طی آن دانش، بینش و مهارت معلمان افزایش یابد؛ به طوری که آنها بتوانند به عنوان معلم حرفه ای در حیطه آموزش فعالیت کنند)حجازی، پرداختچی و شاهپسند، (۱۳۸۸.

اصطلاح توسعه حرفه ای به معنی رویکردی جامع، حمایتی و متمرکز برای ارتقای اثربخشی معلمان و مدیران مدارس در جهت پرورش و موفقیت دانش آموزان است (هیرش، ۲۰۰۹). این تعریف دامنة وسیعی برای توسعة حرفه ای معلمان قائل است، با این حال رویکردهای جدید نسبت به توسعة حرفه ای، طرفدار یادگیری مادمالعمر بوده و یادگیری حرفه ای را مداخل های کوتاه مدت نمی دانند، بلکه توسعة حرفه ای معلمان را فعالیتی بلند مدت می دانند که دامنة آن از آموزش معلمان در دانشگاه تا دوره های ضمن خدمت فردی معلمان را در بر می گیرد (ریشتر و همکاران، ۲۰۱۱). توسعه حرفه ای معلمان مدرسه یک نیاز حیاتی برای موفقیت در ایفای نقش حرفه ای آنان است (باچلر، ۲۰۱۵). در محیط مدارس امروزی، شناخت فزاینده ای از اهمیت نقش معلمان در حمایت از تغییرات احتمالی و ارتقای کیفیت آموزش وجود دارد)مارزانو، واترس و مک نالتی، ۲۰۰۵؛ کایتروتیس و پاشیاردیس، ۲۰۰۶). توسعه حرفه ای همچنان به صورت رایج ترین نسخه برای ارتقای اثربخشی و سلامتی نظام های آموزشی در نظر گرفته می دشود (براون و میلیتو، ۲۰۰۶).

توسعة حرفه ای معلمان عبارت است از «فرایندها و فعالیت های طرح ریزی شده به منظور افزایش دانش، مهارتها و نگرشهای حرفه ای معلمان تا اینکه بتوانند موجب بهبود یادگیری دانش آموزان شوند» (گاسکی، ۲۰۰۰).

براساس دیدگاه گیبل و برنز (۲۰۰۵) توسعه حرفه ای معلمان را می توان در سه دسته گسترده، تقسیم بندی کرد:

۱- توسعه حرفه ای استاندارد: این رویکرد، معمولا نشان دهنده یک رویکرد متمرکز، شامل کارگاه های آموزشی، جلسات آموزشی و در بسیاری از موارد به صورت آبشاری انجام می پذیرد. به طور کلی، روش های مبتنی

بر آموزش استاندارد بر اکتشاف مفاهیم جدید و مدل سازی مهارت ها و اثبات آنها تمرکز دارد.
۲- توسعه حرفه ای مبتنی بر موقعیت: این رویکرد معمولا در مدارس، مراکز تحقیقاتی و یا مراکز تربیت معلم صورت می گیرد. در این رویکرد، معلمان به کمک استادان در فرایند تدریجی یادگیری، به تولید دانش و محتوا می پردازند و مهارت های لازم را بدست می آورند. توسعه حرفه ای مبتنی بر موقعیت، اغلب بر حل مسائلی که معلمان به صورت فردی -در طی فرایند آموزش و کلاس داری- با آنها روبرو شده اند، تمرکز دارد.
۳- توسعه حرفه ای خود محور: در این رویکرد معلمان، خود به طراحی و اجرای برنامه توسعه حرفه ای برای خود می پردازند. همچنین آنها می توانند ایده ها، مصالح و چالش ها و راه حل های آن ها را به اشتراک گذارند.

صلاحيت معلمي، مجموعه شناخت ها، گرايش ها و مهارت هايي است كه معلم با كسب آن ها مي تواند در جريان تعليم و تربيت به پرورش جسمي، عقلي، عاطفي، اجتماعي و معنوي فراگيران كمك كند. صلاحيت هاي معلمي را مي توان در سه حيطه صلاحيت هاي شناختي ، صلاحيت هاي عاطفي و صلاحيت هاي مهارتي طبقه بندي نمود . منظور ازصلاحيت هاي شناختي، مجموعه آگاهي ها و مهارت هاي ذهني است كه معلم را در شناخت و تحليل مسا ئل و موضوعات مرتبط با تعليم و تربيت توانا مي سازد . صلاحيت هاي عاطفي، مجموعه گرايشات و علايق معلم نسبت به مسا ئل و موضوعات مرتبط با تعليم و تربيت اس ت و صلاحيت هاي مهارتي به مهارت ها و توانايي هاي علمي معلم در فر آيند يادگيري مرتبط مي شود از مجموعه صلاحيت هاي سه گانه، صلاحيت تأثيرگذاري بر دانش آموز حاصل مي شود
هانتلي (۲۰۰۸) قابليت هاي معلمان را در سه زمينه دانش حرفه اي، عمل حرفه اي و تعهد حرفه اي دسته بندي كرده است . دانش حرفه اي شامل دانش محتوا، شناخت دانش آموز و آگاهي از تدريس و يادگيري است. عمل حرفه اي از طراحي يادگيري، ايجاد محيط يادگيري و سنجش و ارزشيابي يادگيري تشكيل شده است و تعهد حرفه اي، يادگيري حرفه اي، مشاركت، رهبري، ارزش ها، ارتباطات و اخلاقيات را شامل مي شود.
هانتلی (۲۰۰۳) در پژهش کیفی صلاحیت معلمان را در ٦ دسته آماده سازي مناسب (برنامه ريزي و سازماندهي كلاس)، داشتن دانش پايه عميق جهت تسهيل ياد گيري، استفاده از راهبردهاي مختلف مديريت رفتار فراگيران، برقراري ارتباط مؤثر با ذينفعان مدرسه، حرفه اي عمل كردن و خودآگاهي طبقه بندي نمود.
كاستر و همكارانش (۲۰۰۵) صلاحيت هاي معلمان را به پنج دسته اصلي و زير مجموعه هاي آن ها تقسيم مي كنند كه عبارتند از : ۱- دانش تخصصي شامل : داشتن اطلاعات لازم در زمينه دانش تخصصي، توسعه و به روز نگه داشتن آن ۲- ارتباطات شامل: برقراري ارتباط با دانش آموزان با داشتن پيشينه مختلف، هدايت انجام وظايف، تحليل و روشن سازي ديدگاه هاي دانش آموزان ۳- سازماندهي شامل: تعيين سيستم عملكرد دانش آموزان، مديريت زمان و

تنظيم برنامه درسي مطابق اهداف سازماني ٤- پداگوژي چهار عامل را در برمي گيرد كه عبارتند از: كمك به دانش آموزان و تعيين نيازهاي يادگيري، تنظيم برنامه درسي براساس نياز دانش آموزان مختلف، طراحي فعاليت هايي براي تسهيل يادگيري و رشد فراگيران، استفاده از فن آوري اطلاعات در تدريس -٥ صلاحيت رفتاري شامل : داشتن رويكرد دموكراتيك، نگرش پيش كنشي، كنجكاوي در مورد تازه ها، صداقت و درستي

سوال۲: اقدام پژوهی، به عنوان یکی از راهکارهای فرایند توسعه حرفه ای معلمان، چیست؟

یکی از استراتژی ها برای توسعه و توانمند سازی معلمان، اقدام پژوهی (کنش پژوهی) است. اقدام پژوهی یکی از جدیدترین و چالش برانگیزترین روش های پژوهش است. چالش انگیزی این روش ریشه در تنوع برداشت ها و تفاوت ها در م فهوم پردازی ها دارد. اقدام پژوهی در آموزش، به ویژه در ۲۰ سال اخیر در میان کشورهای جهان اول و حتی در کشورهای درحال توسعه مورد توجه قرار گرفت. زمینهٔ اقدام پژوهی به کار جان دیویی در سال ۱۹۲۰ و روان شناس آمریکایی به نام کرت لوین در نیمه ۱۹٤۰ بر می گردد (ارفون راوید، ۲۰۱۳). فرایندی انعطاف پذیر و دورانی برای دستیابی هم زمان به تغییر و شناخت (دیک، ۲۰۰٤)؛ کوششی شخصی در راه رسیدن به شناخت از طریق پرداختن به فرایند پیشرفت و اصلاح (هاپکینز، ۲۰۰۲)؛ رویکردی برای مطالعه و حل مسائل آموزشی توسط معلمان در واحد عمل گرای کلاس درس (کلهان، ۲۰۰۳)؛ نجام پژوهش در عمل توسط افراد درگیر در یک مسئله برای حل یا کاهش آن مسئله (قاسمی پویا، ۱۳۸۱) و کوشش برای برقراری ارتباط ارگانیک بین پژوهش و عمل آموزشی (لی و همکاران، ۲۰۲۲) تعاریفی است که صاحب نظران برای اقدام پژوهی ارائه کرده اند. با توجه به سه ویژگی اقدام پژوهی یعنی توصیف و انتقاد از وضع موجود، تأ کید بر عمل یا تلفیق نظر و عمل، تغییر در جهت مطلوب؛ ریشه و پایگاه اقدام پژوهی (کنش پژوهی – معلم پژوهنده) با پراگماتیسم، مارکسیسم و نظریهٔ انتقادی، استنتاج و انطباق شده است (جعفری احمدآبادی، ۱۳۸۹).

تعاریف گوناگونی از اقدام پژوهی از سوی متخصصان فن ارائه شده است که در اینجا به اختصار به برخ از آنها اشاره می شود: کمیز و مکتگارت در تعریف اقدام پژوهی گفته اند:

با پیوند دو اصطلاح اقدام و پژوهش چهره اصلی این روش نمایان می شود. آزمون نظر در حین عمل، به عنوان وسیله ای است برای بهبود کار و ابزاری برای ارتقای سطح دانش (مک نیف لوماژ وایتهد ۱۳۸۳) .

در تعریف دیگر آمده است: اقدام پژوهی فرایند جستجوی منظم مشارکتی برای مشخص کردن یک موقعیت نامعین و کوشش جهیت کاهش یا رفع آن است (بازرگان هرندی، ۱۳۸۵)

اقدام پژوهی به هر فعالیتی گفته می شود که منجر به تبدیل وضع موجود به وضع مطلوب تر شود. اقدام محور اصلی در این نوع تحقیق است. به این معنا که شخص یا اشخاص اقدام خود را در حین کار و فعالیت خود مورد پژوهش قرار می دهند. هدف از این کار بهسازی امور و اثربخش کردن آنها است.

اقدام پژوهی نوع تحقیق است که توسط خود افراد درگیر در یک مسئله و برای حل یا کاهش آن انجام می گیرد.

در تبیین جایگاه روش اقدام پژوهی در میان دیگر روش های پژوهش باید گفت: چنانچه نوع داده های مورد نیاز تحقیق را ملاک دسته بندی روشهای تحقیق قرار دهیم می توان روشهای یاد شده را به سه دسته تقسیم کرد: تحقیق توصیفی و تحقیق آزمایشی و تحقیق تاریخی (بازرگان هرندی ۱۳۸۵)

داده های لازم برای تحقیق تاریخی که مربوط به رویدادها و وقایع گذشته است، از قبل وجود دارد. در این مورد پژوهشگر باید به جستجو بپردازد تا داده های مورد نیاز را بیابد؛ در حالی که برای تحقیق آزمایشی پژوهشگر باید با کنترل متغیرهای ناخواسته به دستکاری متغیرها پرداخته و از این طریق داده های لازم را تولید کند. در تحقیق توصیفی پژوهشگر قادر به کنترل متغیرهای ناخواسته نبوده ولی سعی دارد موقعیت نامعین را شناسایی کند. در تحقیق توصیفی پژوهشگر متغیرها را بدون کنترل مورد بررسی قرار می دهد تا وضعیت موجود را شناسایی کند. تحقیق توصیفی را می توان به پنج دسته تقسیم کرد :.پیمایشی؛ همبستگی ؛ .پس رویدادی ؛ .بررس موردی ؛ .اقدام پژوهی

نتیجه آنکه اقدام پژوهی در زمره روشهای تحقیق توصیفی است. هدف این دسته از پژوهش های آموزشی توصیف شرایط یا پدیده های مربوط به نظام آموزش می باشد. با استفاده از اقدام پژوهی می توان موقعیت های مربوط به اقدام ها و عملیات آموزشی را مشخص کرد و در بهبود آن کوشید.

اقدام پژوهی یکی از روشهای تحقیق توصیفی است. پژوهش توصیفی یکی از روشهای تحقیق بسیار گسترده می باشد که در اکثر علوم کاربرد دارد. اقدام پژوهی نه تنها در نظام تعلیم و تربیت مورد استفاده قرار میگیرد بلکه در کلیه علوم قابلیت استفاده دارد. امروزه شاهد آن هستیم که پایانامه های دوره های کارشناسی ارشد و دکترای بسیاری از دانشگاه های معتبر و بزرگ دنیا به استفاده از این روش تحقیق اختصاص می یابد.

اهداف اقدام پژوهی در گستره ی تعلیم و تربیت: در اقدام پژوهی هدف پی بردن به روابط پدیده ها و یا به اصطلاح متغیرها نیست؛ بلکه بررس موضوعات است که فرد در محیط کار و در حیطه شغلش با آنها درگیر است و می خواهد پاسخ شان را به صورت علمی و از راه پژوهش بیابد. پس ایجاد تغییر، تعدیل یا اصلاح در وضعیت موجود هدف عمده در این پژوهش است (گویا، ۱۳۸۳).

پژوهش در حرفه معلمي عامل تركيب حوزه هاي متعامل دانش تدريس در رويارويي با مشكلات موجود در كلاس درس است و با بهره گيري از پژوهش، مسائل و مشكلات دانش آموزان در جهت تحقق اهداف آموزشي بررسي و براي رفع آنها چاره جويي ميشود.

در سال هاي اخير ماهيت و اهداف پژوهشهاي آموزشي مورد بررسي دقيق انتقادي قرار گرفته است همانگونه كه «كاستل» بيان ميكند كه تحقيقات آموزشي اعتبار خود را از دست داده اند زيرا متهم به بي توجهي در پاسخگويي به سؤالات اساسي نظام آموزشي هستند (كانديف شولمن، ۱۹۹۸).

«كاترين اسنو» نيز براي بكارگيري از يافته هاي پژوهشي توسط معلمان قائل به تحول در روابط كنوني است. به اين دليل كه در حال حاضر

پژوهشگران يافته هايي را توليد و ارائه مي كنند كه راهكارهاي عملي مناسبي را ارائه نمي كند و بالعكس نگراني ديگري وجود دارد كه معلمان دشواري و مشكلات كاري خود را به درستي به پژوهشگران منتقل نكرده اند. لذا فعاليتهاي پژوهشي بر حسب مشكلات شغلي طراحي شده است و بايد به بهبود عمل منتهي شوند كه اين انتقال اغلب رخ نمي دهد و نتايج تحقيقات كمتر در مسير آگاهسازي معلمان و تأثيرگذاري بر عمل آنان هدايت ميشود.

در زير مجموعه اي از انتقادات ارائه شده توسط دست اندركاران امور پژوهشي در آموزش و پرورش (همچون هيليج، ۱۹۹۸ ،داربي، ۱۹۹۸ ،لومكس، ادواردز و اتكينسن، ۱۹۹۹)كه موجب توجه و تأكيد بيشتر بر برنامه هاي معلم پژوهنده به عنوان راهكاري اثربخش در بهبود وضع مدرسه و افزايش مهارتهاي شغلي معلمان گرديده است ذكر ميگردد.

- بين تلاش هاي پژوهشگران و نيازهاي شغلي معلمان تفاوت زيادي وجود دارد.
- پژوهشهاي آموزشي مجموعه اي از فعاليتها و اقداماتي است كه دربارة معلمان و نه به دست آنان انجام مي شود.
- يافته هاي پژوهشي اغلب در اختيار معلمان قرار نميگيرد.
- شيوه نگارش مقالات پژوهشي به گونهاي است كه قابل استفاده معلمان نيست و بسيار غير قابل درك است (رز، ۲۰۰۲).

امروزه اقدام پژوهي در برنامه هاي پيش از خدمت و ضمن خدمت آموزش حرفه اي معلمان كاربردهاي وسيعي داشته و بدون توجه به زمينه يا رشته تخصصي ابعاد و دامنه وسيع ي از فعاليتها را جهت رشد خودآگاهي هاي فردي و حرفه اي ارائه مي نمايد و به عنوان شكلي از عمل است كه تئوري ها را به شيوه نقادانه و در پرتو عمل مورد تجديدنظر قرار مي دهند تا در نهايت عملي آگاهانه و متعهد و اخلاقي ايجاد نمايد.

«كاستلو» برنامه «معلم پژوهنده» را به عنوان عامل مؤثري در بهبود و افزايش مهارتهاي شغلي آموزگاران مورد ارزيابي قرار داده و به اين نتيجه دست يافته است كه فعاليت معلمان در افزايش دانش و مهارت و تجربه آنان تأثير زيادي دارد و معلمان بر اين باورند كه شركت در دوره هاي اقدام پژوهي موجب ميگردد تا:

- به كار روزمره خود توجه بيشتري نمايند.
- فعاليتهايشان را آگاهانه تر انجام دهند.
- به نتيجه عملكرد خود در فرآيند ياددهي - يادگيري بيشتر توجه كنند.
- نيازهاي شاگردان را بهتر بشناسند.
- بيش از پيش به عملكرد خود اطمينان داشته باشند.
- فرصت مطالعه همزمان با كار برايشان فراهم شود.
- نياز به جستجوي مفاهيم تازه را بيشتر حس كنند.
- از آموختههاي خود در ساير كلاسها استفاده كنند.
- مهارتهاي شغلي آنها افزايش يافته و در كلاس آنها را به كار گيرند.

ـ فرصتي براي اجراي نتايج پژوهشي و بهبود شيوههاي ياددهي ـ يادگيري ايجاد شود.
ـ مهارتها و راهبردهاي كاري افزايش يابد.
ـ توانايي هاي خود و ديگر اعضاء گروه افزايش يابد (كاستلو، ۲۰۰۶ ،ص ٤١ .(

«سادرلاند» به مطالعه ادراك معلمان از پژوهش در ايلينويز پرداخت و به اين نتيجه دست يافت كه اكثر معلمان معتقدند كه تحقيق و پژوهش در بهبود حرفه اي و ايجاد خلاقيت و تغيير ديدگاه هاي آنها مؤثر بوده است (خواجه بهرامي، ۸۳). بررسي ادبيات و منابع مربوط به اقدام پژوهي نشان دهنده چندين و يژگي اساسي مشترك در مباني نظري و مفاهيم بنيادين اقدام پژوهي است. در واقع اقدام پژوهي يك روش علمي و تحقيقاتي با ويژگي هاي زير است (فولان، ۲۰۰۰ :(

- كوچك مقياس
- وابسته به زمينه
- بومي و محلي شده
- كاربردي و عمل گرا
- مشاركت و همكاري

از نظر مک نيف و همکاران سه هدف عمده را می توان برای اقدام پژوهی يادآور شد:

۱. تربيت معلمان پژوهشگر؛
۲. . پيشبرد هدف های مدرسه؛
۳. بناکردن فرهنگ حرفه ای در ميان معلمان(مک نيف و همکاران ۱۳۸۲)

اقدام‌پژوهي يك شكل غيرسنتي پژوهش است كه اغلب جامعه‌محور است و توسط يك كارورز يا جمعي از آنها انجام مي‌شود. (رضايي، ۱۳۸۳). فرنچ و بل (۱۹۷۳) اقدام‌پژوهي را به عنوان مكملي براي فعاليت بهسازي سازماني تلقي مي‌كنند. (به نقل از ساكي ۱۳۸۳). بازرگان (۱۳۷۲) نيز اقدام‌پژوهي را فعاليتي مرتبط با بهبود كيفيت آموزش مي‌داند كه بوسيله آن موقعيت‌هاي نامعين ملموس و مرتبط به اقدام‌ها و عمليات آموزشي مشخص مي‌شود. اين رويكرد مي‌تواند مورد استفادة همة دست‌اندركاران نظام آموزشي كه با فرايند ياددهي ـ يادگيري سروكار دارند، قرار گيرد. در اقدام‌پژوهي، معمولاً معلم خود پژوهشگر است و نقش اصلي پژوهش به عهدة او مي‌باشد؛ زيرا به‌وسيله معلم به عنوان مجري اصلي طرح تحقيق اقدام‌پژوهي، مي‌تواند مساله قابل دسترسي را كه با آن روبه‌رو است، برای مثال مشكلات فرآيند تدريس را به‌طور متوالي در طول يك مدت معين و با استفاده از ساز و كارهاي گوناگون پژوهشي (پرسش‌نامه، مصاحبه و غيره) مورد كندوكاو قرار دهد.

كارسون (به نقل از امام‌جمعه و سعيدي رضواني ۱۳۸۲) پژوهش در عمل را چيزي جز تفسير عمل نمي‌داند. به عبارت ديگر،پژوهش در عمل بصيرتي است كه در سايهٔ كنش‌ها و اعمال انجام مي‌گيرد و هدف آن بهبود بخشيدن به حيات و زندگي فكري و ذهني و عرصه‌اي است كه فرد با آن سروكار دارد. در تحقيق

حين عمل، فرد محقق به‌صورت مشاركتي و نه به شكل بوروكراتيك، وضعيت را بهبود مي‌بخشد، نه آن كه در قالب يك سري دستورالعمل‌هاي اداري اين كار را انجام مي‌دهد.

مك‌نيف و همكاران (ترجمه آهنچيان، ۱۳۸۲) اقدام‌پژوهي را نوعي پژوهش كاروزر معرفي مي‌كنند كه مي‌تواند به شما كمك تا در هر جايي كه مشغول به‌كار هستيد، وظايف شغلي خود را به نحو بهتري انجام دهيد. به‌زبان ساده، پژوهش كاروزر بدين معناست كه پژوهش توسط خود افراد و ضمن كارشان صورت مي‌گيرد.

گي (۱۹۹۱) هدف اقدام‌پژوهي توسط معلمان را مطالعه و حل مسايل كلاس درس از طريق به‌كارگيري روش‌هاي علمي ذكر مي‌كند. براين اساس، اقدام‌پژوهي ناظر بر مطالعه مجموعه‌اي از مسايل آموزشي فراروي معلمان در سطح كلاس‌هاي درس است كه توسط خود آنها مورد مطالعه قرار مي‌گيرد. با اين ويژگي، محدودة فعاليت‌هاي اقدام‌پژوهي در حوزة كلاس درس و ناظر بر موقعيت‌هاي خاص و محلي تعريف مي‌شود. از اين‌رو تعميم يافته‌ها و استفاده از نتايج اقدام‌پژوهي در ساير موقعيت‌ها اهميت چنداني پيدا نمي‌كند. وي اقدام‌پژوهي را فعاليتي محدود به مطالعه مسايل كلاسي مي‌داند ودر تمايز آن با ساير روش‌هاي تحقيق ـ كه منجر به توليد نظريه‌ها مي‌شوند ـ مي‌گويد توليد يك نظريه كه متضمن ارايه ده اصل از يادگيري باشد، مي‌تواند نياز به انجام صدها مطالعه اقدام‌پژوهي را از بين ببرد. اقدام‌پژوهي كوششي پژوهشي براي مطالعه نيازهاي فوري‌اي است كه نمي‌توان براي حل آنها در انتظار پاسخ‌هاي نظريه‌ها ماند.

دلاور (۱۳۸۲) اهداف پژوهش در عمل را چنين برمي‌شمارد:

۱. اين پژوهش وسيله‌اي براي چاره‌انديشي دربارة مسايلي است كه در موقعيت‌هاي خاص، تشخيص داده مي‌شود.

۲. وسيله‌اي براي آموزش ضمن خدمت است. بدين‌ترتيب، معلمان را در راه فراگيري مهارت‌ها و روش‌هاي جديد ياري مي‌كند و توانايي تحليل آنان را افزون‌تر ساخته و خودآگاهي آنها را بالا مي‌برد.

۳. اين شيوة پژوهشي، ابزاري براي تزريق رويكرد مبتني بر نوآوري به پيكرة آموزش و يادگيري است.

٤. روشي براي بهبود و شرايط طبيعي در بين معلمان و پژوهشگراني است كه با كاردانشگاهي سروكار دارند

ايجاد سازگاري ميان عمل و نظريه، توسعه تفكر انتقادي، بهبود عمل آموزشي، كمك به افراد در افزايش شناخت آنها از موقعيت خود، تقويت احساس خود ارزشمندي و اعتماد به نفس در معلمان، افزايش شناخت از مسايل كلاس درس، مشاركت و مداخله معلم در امور پژوهشي مربوط به كلاس درس خود، كاربست سريع‌تر يافته‌هاي پژوهشي، تقويت بيشتر رابطة ميان معلمان و پژوهشگران آكاديمك، كشف رابطه ساختارهاي آموزشي و مدرسه با عمل تدريس و يادگيري، آشنايي با روش‌هاي علمي كه به بهبود تدريس كمك مي‌كنند. (به نقل از ساكي، ۱۳۸۳)

انجام پژوهش به‌شيوة اقدام‌پژوهي با تنوعي از سليقه‌ها و شكل‌ها همراه است كه اصولاً برگرفته از رويكرد كثرت‌گرايي است كه از مفروضه‌هاي اساسي پژوهش در عمل مي‌باشد.

از ديدگاه نويدي (۱۳۸۳) اقدام‌پژوهي بسياري از روش‌هاي معرفت‌شناسي را مورد توجه قرار مي‌دهد و در شرايط مقتضي آنها را به خدمت مي‌گيرد. رويكرد اقدام‌پژوهي افراد را در قيد و بندهاي ضوابط دست و پاگير نظريه‌هاي از پيش تعيين شده گرفتار نمي‌سازد و در عين‌حال، اعضاي جامعه اقدام‌پژوهي را ترغيب مي‌كند كه خود آنها، متناسب به موقعيت‌ها عمل نمايند. از اين حيث مي‌توان گفت كه كثرت‌گرايي بر روش اقدام‌پژوهي حاكم است. اقدام‌پژوهان دامنه وسيعي از روش‌هاي تحقيق را به‌خدمت مي‌گيرند. جهان‌بيني مشاركتي مستلزم ارتباط و همكاري انسان‌ها با يكديگر است و چون همه انسان‌ها براي رسيدن به حقيقت از روش‌هاي متفاوتي استفاده مي‌كنند در رويكرد اقدام‌پژوهي نيز از راه‌هاي مختلف براي كسب دانش استفاده مي‌شود.

اقدام‌پژوه يك فرآيند حلزوني شكل را براي حل مساله آغاز مي‌كند كه با مراحل توجه، مشاهده، بازتاب و تفسير به سرانجام مي‌رسد. توجه به عملي معطوف مي‌شود كه بايد تغيير كند و بهبود يابد. ملاك اين قضاوت پيرامون عمل نيز بايدها و نبايدهايي است كه به عنوان ارزش‌هاي شغلي مطرح هستند. قضاوت براساس هدف‌هايي است كه قرار بوده در كلاس تحقق يابند. مرحله ديگر بازتاب پيرامون عمل است. بازتاب در چگونگي تشخيصي است كه در مرحلة قبل صورت پذيرفته است. در اين مرحله كوشش مي‌شود مساله كالبد شكافي گرديده، راه‌هاي كاهش يا برطرف نمودن آن شناسايي شود. كدام ساختار كلي و مفهومي است كه فضاي عمل را با دشواري مواجه نموده است؟ آيا براي اثربخش نمودن فعاليت موجود، راه‌هاي ديگري را مي‌توان پيدا نمود. ايجاد يك مدل نظري (يا راه حل) براي بهبود وضعيت موجود، دربرگيرندة مرحله بعدي كار است. اين مدل نقاط قوت و ضعف و همچنين كاركردهاي اقدام پيش‌بيني شده را روشن مي‌سازد و سرانجام برنامه‌ريزي اعمال تغييرات در عمل است. نظارت بر اعمال راه‌حل پيش‌بيني شده به‌نحويكه انتظارات را به درستي فراهم سازد، از كوشش‌هاي اقدام‌پژوه در اين مرحله از كار مي‌باشد. به‌طور كلي فعاليتهاي اقدام‌پژوهي در يك فضاي تركيبي از نظريه و عمل به‌ثمر مي‌رسند.

بحث و نتیجه‌گیری

معلمان نه تنها به عنوان یکی از عناصر نیازمند تغییر به منظور بهبود در سیستم های آموزشی مطرح هستند، بلکه مهم ترین عامل ایجاد کننده تغییر نیز محسوب می شوند. این وضعیت دوگانه معلمان در ایجاد اصلاحات آموزشی به عنوان یکی از عناصر اصلی و مجری تغییرات، توسعه حرفه ای معلمان را به حوزه ای در حال رشد و قابل توجه تبدیل نموده است. اقدام پژوهی یک رویکرد توسعه حرفه ای و یک روش پژوهشی است که به عنوان موثرترین برنامه حرفه ای معلمان به کاربرده می شود.

معلمی حرفه اي پويا با پيچيدگی هايی بی بديل است، كه طی آن معلمان بر بستري از موقعيت هاي نامعين و دشوار براي درك، نقشه رسمی آموزش و پرورش را براي نيل به انسان آرمانی در تعامل با عناصري متعدد به مرحله اجرا در می آورند چنين شرايطی است كه عمل تدريس را بعنوان يک فعاليت فرهنگی، هنري نيز مطرح ساخته است. اقدام‌پژوهي يا پژوهش حين عمل به عنوان يكي از ابزارهاي بهبود آموزش و تدريس جايگاه خود را به‌سرعت در نظامهاي آموزشي بازيافته است. از دلايل گسترش اين انديشه در نظام آموزشي،

ناكارآمدي تحقيقات سنتي در پاسخگويي به سوالات اساسي آموزش و پرورش به‌ويژه در سطح كلاسهاي درس است. مدتها است كه فاصلة بين تحقيقات سنتي و نيازهاي معلمان منشاء اعتراض و انتقاد از شيوه‌هاي موجود تحقيقات آموزشي گرديده است. گرچه بايد سهم و نقش اين‌گونه تحقيقات را در جاي خود محفوظ و محترم شمرد؛ اما بخشي مهم از نيازهاي معلمان، اصولاً با روشهاي سنتي قابل پاسخگويي نيستند و معلمان بايد خود فعالانه در توليد دانش بومي مورد نياز عمل نمايند. بديهي است اين دسته از فعاليتهاي پژوهشي نيز اعتبار مربوط به خود را دارا مي‌باشند و نمي‌توان آنها را جايگزين بخش ديگري از تحقيقات نموده. بايد براي بهبود آموزش و تدريس از همه ظرفيتهاي پژوهشي از جمله پژوهش در عمل استفاده نمود. از سوي ديگر پژوهشگران آكادميك نيز اين پيام‌رساي اقدام‌پژوهي را شنيده‌اند كه نمي‌توان با فاصلة زياد از مدرسه، فرصت تأثيرگذاري بر آن را بوجود آورد. بايد پژوهشگران ارتباط نزديك‌تري با معلمان در سطح مدارس و كلاس‌هاي درس برقرار نمايند تا يافته‌هاي پژوهشي آنها بيگانه از زمينه‌هاي اصلي خود تدوين و ارايه نگردند.

معلمان برای توسعه ی حرفه ای خود ناگریز باید در ابعاد گوناگون با پژوهش ارتباط برقرار کنند. توسعه ی حرفه ای معلمان عبارت است از فرآیند ها و فعالیت های طرح ریزی شده به منظور افزایش دانش، مهارت ها و نگرش های حرفه ای معلمان تا اینکه بتوانند موجب بهبود یادگیری دانش آموزان شوند. درس پژوهی الگوی عملی بازبینی مداوم الگوهای ذهنی و باز اندیشی مشارکتی عمل کارگزاران آموزشی و الگویی موثر برای بهبود مستمر آموزش در مدرسه محسوب می شود.

منابع

استیگلر، جمیز و هیبرت جیمز؛ شکاف آموزشی، ترجمه دکتر محمدرضا سرکارآرانی و علی‌رضا مقدم، انتشارت مدرسه، (۱۳۸۳)

امام‌جمعه، سیدمحمدرضا و سعیدی رضوانی، محمود: پژوهش حین عمل رویکردی نو در آموزش ضمن‌خدمت ، فصلنامه تعلیم وتربیت، زمستان ۸۱، شماره ۱. (۱۳۸۲)

بازرگان، عباس: اقدام پژوهی و کاربرد آن در تعلیم و تربیت، فصلنامه تعلیم وتربیت، شماره ۳ و۴. (۱۳۷۲)

پورشافعی، هادی؛ ایوبی، فاطمه؛ اکبری، محمد و حسینی، سیده ملیحه. نگاهی به توسعه حرفه ای معلم. بیرجند: چهار درخت. (۱۳۹۴).

جعفری احمد آبادی، حسن. (۱۳۸۹). مطالعه بنیادهای فلسفی روش تحقیق اقدام‌پژوهی(معلم پژوهنده). پایان نامه کارشناسی ارشد پیام نور تهران.

حجازی، سید یوسف، پرداختچی، محمد حسن. و شاهپسند، محمد رضا رویکردهای توسعه حرفه ای معلمان. تهران: مؤسسه انتشارات دانشگاه تهران. (۱۳۸۸).

دلاور، علي. مباني نظري و عملي پژوهش در علوم انساني و اجتماعي، تهران: انتشارات رشد. (۱۳۸۲).

ساکی رضا: اقدام‌پژوهی راهبردی برای بهبود آموزش و تدریس، پژوهشکدة تعلیم وتربیت. (۱۳۸۳)

ساکی، رضا، پژوهش معلم محور: پارادیمی نو در پژوهش های آموزشی، راهبردهای آموزش، ۵، ۱۹۷-۱۹۱، (۱۳۹۱)
ساکي، رضا .اقدام‌پژوهي راهبردي براي بهبود آموزش و تدريس، تهران: انتشارات پژوهشکده تعليم وتربيت. (۱۳۸۳).
سیفی, علی , پورکریمی, جواد و نامداری پژمان, مهدی . (۱۴۰۲). طراحی الگوی شایستگی های حرفه ای معلمان راهنمای کارورزی دانشگاه فرهنگیان. مطالعات آموزشی و آموزشگاهی, ۱۲(۴) , ۴۲۳-۴۵۹. doi: ۱۰,۴۸۳۱۰/pma.۲۰۲۳,۳۴۵۸
عبدالهی، بیژن؛ دادجوی توکلی، عطیه؛ یوسلیانی، غلامعلی. شناسایی و اعتبار سنجی شایستگی های حرفه ای معلمان اثربخش. سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، ۴۹، ۲۵-۴۹. (۱۳۹۳)
قاسمی پویا، اقبال.. راهنمای عملی پژوهش در عمل. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت(۱۳۸۱)
گویا، زهرا: تحقیق عمل آموزشی و اهمیت نقش معلم به عنوان محقق پژوهش در آموزش، ، مجموعه مقاله‌ها، پژوهشکدهٔ تعلیم وتربیت. (۱۳۷۷)
گویا، زهرا: تحقیق عمل و کاربرد آن در آموزش اقدام پژوهی راهبردی برای بهبود آموزش و تدریس، پژوهشکده تعلیم و تربیت. (۱۳۸۳)،
گویا، زهرا. اقدام پژوهي راهبردي براي بهبود آموزش و تدريس، تهران: انتشارت پژوهشکده تعليم و تربيت. (۱۳۸۳)
مک نیف، جین، لوماکس، پاملا، وایتهد،جک: اقدام‌پژوهی، طراحی، اجرا و ارزشیابی ،ترجمه دکتر محمدرضا آهنچیان، انتشارات رشد. ، (۱۳۸۲)
مهرمحمدی، محمود. بازاندیشی فرایند یاددهی-یادگیری و تربیت معلم. تهران: مدرسه. (۱۳۷۹)
مهرمحمدی، محمود: جستارهایی در پژوهش در قلمرو آموزش و پرورش، پژوهشکدهٔ تعلیم وتربیت. (۱۳۷۹)
نامداری پژمان، مهدی؛ قنبری، سیروس و محمودی، حشمت الله. (۱۳۹۰). شناسایی موانع اجرای برنامه معلم پژوهنده از دید معلمان و کارشناسان: مورد مطالعه استان همدان. پژوهش های آموزش و یادگیری دانشگاه شاهد، ۲۰(۳). ۲۱۶ – ۱۹۵.
نویدی، احد: بحث اجمالی دربارهٔ ماهیت، اهداف. کیفیت و روایی، اقدام‌پژوهی ، پژوهشنامهٔ آموزشی، ویژه‌نامهٔ شماره ۱۳. (۱۳۸۲)

References

Bacheler, M. (2015). Professional Development of Continuing Higher Education Unit Leaders: A Need for a Competency-Based Aroach, The Journal of Continuing Higher Education, 63(3), 152-164.
Burns, A. (2011). Action research in the field of second language teaching and learning. Handbook of research in second language teaching and learning, 2, 237-253.
Burns, D. (2014). Systemic action research: Changing system dynamics to support sustainable change. Action Research, 12(1), 3-18.
Chevalier, J. M., & Buckles, D. J. (2019). Participatory action research: Theory and methods for engaged inquiry. Routledge.
Costello, P. J. M. (2006). Action Research in the classroom. London: David Fulton Publishers.
Dick, B. (2006). Action research literature 2004-2006: Themes and trends. Action research, 4(4), 438-458.
Efron, S. E., & Ravid, R. (2013). Action research in education: A practical guide. Guilford Press.

Fullan, M. (2000). Leadership for the twenty – first century: Breaking the bonds of dependency .
Gaible, E. and Burns, M. (2005). Using Technology to Train Teachers, Availabel from infoDEV: http://www.infodev.org/en/Publication.13.html.
Gay,)1991(L.R:Educational Research, , Macmilan
Guskey, T. R. (2000). Evaluating professional development: Thousand Oaks, CA: Crowing Press
Guskey, T.R. (1985) "Staff development and teacher change," Educational leadership, 42(7), pp. 57-60.
high school math lessons foko Shima. Journal of Education, No 105: 36-61. [In persian]
Hirsh, S. (2009). A new definition. Journal of Education for Sustainable Development, 30(4), 10-16.
Hopkins, D. (2002). A Teacher's Guide to Classroom Research (3rd ed.). Buckingham
Huntly, Helen(2003) Teachers'Work: Beginning Teachers'Conceptions Of Competence, Thesis ,Central Queensland University
Huntly, Helen(2008) Teachers'Work: Beginning Teachers' Conceptions Of Competence, The Australian Educational Researcher,Vol. 35, No.1
Koster,Bob & Mieke, Brekelmans& Fred, Korthagen&Theo, Wubbels(2005) Quality requirements for teacher educators, Teaching and Teacher Education Vol .21, Issues 2
Kythreotis, A., & Pashiardis, P. (2006). Exploring leadership role in school effectiveness and the validation of models of principals' effects on students' achievement. Paper presented at the CCEAM Conference Recreating Linkages between Theory and Praxis in Educational Leadership, Nicosia, Cyprus.
Marzano, R.J. Waters, T., & McNulty, B.A. (2005). School Leadership that Works: From Research to Results. USA: ASCD and MCREL
Ohear, A. (1989). Teachers can become qualified in practice. The Guardian, 24 January.
Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: A theoretical review. Educational research, 54(4), 405-429. https://doi.org/10.1080/00131881.2012.734725
Reimers, Eleonora .(2003) . Teacher professional development: an international review ofthe literature . UNESCO: international institute for educational planning .Reveals Critical Lenses for Examining Practice. Teaching and Teacher Education. Vol.19.
Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. Teaching and Teacher Education, 27(1), 116-126.
Rose, R. (2002). Teaching as a research-based profession encouraging practitioner research in special education. British Journal of Special Education, 29.
Taylor, P. C., & Medina, M. N. D. (2013). Educational research paradigms: From positivism to multi-paradigmatic. Meaning-Centered Education, 1(2), 1-13.
Vaillant,Denise(2007) "preparing Teachers for Inclusive Education in Latin A,ercia" Quartely Review of Comparative Education,Vol1
Zhao, J. (2010).School knowledge management framework and strategies: The new perspective on teacher professional development. Computers in Human Behavior. 26(2) ,168–175.

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

Explaining the role of action research as a new platform for teachers' professional development

Mohammad Khosravi tanak*[1], Ali zangooei [2]

1. phd student of Curriculum Planning, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Birjand, Iran
2. phd student of Persian language and literature, Faculty of Faculty of Literature and Humanities, University of Birjand, Iran

Abstract

A teacher is a professional who, given the conditions brought by the current era, requires continuous progress. Therefore, the professional development of teachers, as the most important human resource in the education system, is of great importance. In the education system, the growth of teacher competencies and their professional development is important, and the teacher, as a fundamental pillar, must have sufficient knowledge, skills, and insight. Action research is an approach to developing teachers' professional knowledge. The present study aims to examine the process of teachers' professional development and existing solutions to accelerate this, and to examine and focus on a new and effective approach to action research. This study was conducted with a qualitative research approach (review) and the information required for it was collected through library documents and research reports. The results obtained show that teachers' professional development is generally focused on changing teachers' attitudes, practices, beliefs, and skills, and these changes lead to specific changes in the field of their classroom behavior and performance, which ultimately improves students' classroom learning. Action research, as an activity carried out in the classroom by teachers, is one of the most important solutions for teachers' professional development by creating opportunities for self-development for them, continuously improving the teaching-learning process, and improving educational quality.

Keywords: *Action research, professional development, teacher, educational system*

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

مقایسهٔ صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در ژاپن، فنلاند و سنگاپور

نگین فخار[۱]، مرضیه دهقانی*[۲]

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. آدرس ایمیل: negin.fakhar@ut.ac.ir

۲*. نویسنده مسئول، عضو هیئت علمی و دانشیار گروه روش ها و برنامه های درسی و آموزشی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. آدرس ایمیل: Dehghani_m33@ut.ac.ir

چکیده

کیفیت نظام‌های آموزشی به‌طور مستقیم با صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان پیوند خورده است و کشورهایی که در رتبه‌بندی‌های بین‌المللی عملکرد برتری دارند، سرمایه‌گذاری چشمگیری بر تربیت و توسعه حرفه‌ای معلمان انجام داده‌اند. در این میان، فنلاند، سنگاپور و ژاپن سه نمونهٔ شاخص‌اند که هر یک، با فلسفه آموزشی و زمینه فرهنگی خاص خود، الگوهای متفاوتی برای پرورش معلمان ارائه کرده‌اند. این مطالعه با رویکرد تطبیقی به بررسی این پرداخت که این کشورها، چه رویکردهایی را در چهار محور کلیدی توسعه صلاحیت‌های معلمان (جذب و آموزش اولیه، دوره ورود به حرفه، توسعه حرفه‌ای مداوم و زمینه فرهنگی) دنبال می‌کنند و چه موانع و چالش‌هایی در این مسیر وجود دارد که می‌تواند برای سایر نظام‌های آموزشی آموزنده باشد. یافته‌ها نشان داد، فنلاند، با تأکید بر پژوهش‌محوری و استقلال حرفه‌ای، محیطی مناسب برای نوآوری فراهم می‌کند، هرچند پراکندگی فعالیت‌های یادگیری حرفه‌ای و چالش‌های آموزش فنی

حرفه‌ای، مانع انسجام کامل آن است. در سنگاپور، چشم‌انداز بلندمدت آموزشی و جایگاه اجتماعی معلمان، زمینهٔ پرورش رهبران حرفه‌ای را ایجاد می‌کند، اما تمرکزگرایی در برنامه درسی و ضعف نسبی در شایستگی‌های ریاضی محدودیت‌آفرین است. ژاپن نیز با اتکا به درس‌پژوهی و بازتاب حرفه‌ای، همکاری جمعی و پیوند با جامعه را تقویت می‌نماید، اما ساعات کاری فشرده، خودمختاری محدود و کمبود آموزش موضوع‌محور از چالش‌های جدی آن محسوب می‌شود. نتایج نشان می‌دهد که ترکیب نقاط قوت این سه کشور، پژوهش‌محوری فنلاند، آینده‌نگری سنگاپور و یادگیری مشارکتی ژاپن، می‌تواند چارچوبی مؤثر برای طراحی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان در سایر کشورها فراهم آورد.

واژه‌های کلیدی: *تربیت معلم ژاپن، تربیت معلم سنگاپور، تربیت معلم فنلاند، صلاحیت‌های حرفه‌ای، مقایسه*

مقدمه

قرن بیست و یکم، اغلب به‌عنوان "قرن پیچیده" شناخته می‌شود، چراکه این دوره با تغییرات سریع و چالش‌های متعددی همچون تغییرات اقلیمی، انباشت اطلاعات، اخبار جعلی، رشد پوپولیسم و نابرابری‌های اقتصادی همراه است (Bochniarz, 2019; Rzevski, 2015). در مواجهه با این چالش‌ها، آموزش، نقش حیاتی ایفا می‌کند، زیرا به افراد، مهارت‌ها و دانش لازم برای حل مشکلات جامعه و ذینفعان را می‌آموزد و آن‌ها را برای رویارویی با مسائل پیچیده مجهز می‌سازد (Bochniarz, 2019). در این راستا، صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان برای پیشبرد اهداف آموزشی در قرن بیست و یکم، امری ضروری به شمار می‌رود تا بتوانند به نیازهای در حال تغییر جهان امروز پاسخ بدهند (Bochniarz, 2023; Āboltiņa et al, 2023). به‌عبارت‌دیگر، معلمان برای ایفای مؤثر نقش خود و سازگاری با تغییرات و تحولات حوزهٔ آموزش، باید دارای صلاحیت‌های حرفه‌ای باشند. این صلاحیت‌ها نه‌تنها شامل مهارت‌های حرفه‌ای، بلکه ویژگی‌های شخصی نیز می‌شوند که برای رشد و موفقیت در حرفه معلمی ضروری هستند (Shankar et al, 2020; Özbey & Alisinanoğlu, 2010). در این میان، برنامه‌های تربیت‌معلم ساختاریافته می‌توانند به سطوح بالاتری از صلاحیت منجر شوند که به‌طور مستقیم بر کیفیت آموزش و یادگیری دانش‌آموزان تأثیرگذار است (Thomas, 2023; Hordatt Gentles, 2016).

پژوهش‌های پیشین، به انواع صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان اشاره‌کرده‌اند که برای ارتقای کیفیت آموزش و انطباق با تغییرات آموزشی ضروری هستند. این صلاحیت‌ها شامل توانایی طراحی و اجرای استراتژی‌های تدریس مؤثر، مدیریت کلاس و استفاده از فناوری‌های آموزشی می‌شود (Runtuwene & Tangkawarow, 2020; Al Rikabi & Al Arnoosy, 2019). همچنین مهارت‌های شخصیتی و بین‌فردی، مانند همدلی، ارتباطات و همکاری، برای

ایجاد یک محیط یادگیری مثبت و افزایش مشارکت دانش‌آموزان اهمیت دارند (Sidhu et al,2023; Hosseinnia et al, 2022)؛ علاوه بر این، دانش موضوعی و صلاحیت‌های برنامه‌درسی (Pantić & Wubbels, 2010)، صلاحیت‌های اجتماعی و فرهنگی (Soto & Escorza, 2025) و مهارت‌های ارزیابی و سنجش (Mardhiah et al, 2023) نیز به‌عنوان جنبه‌های مهم صلاحیت‌های حرفه‌ای مطرح‌شده‌اند. در کنار این‌ها، پژوهش‌هایی، به فواید ارتقای این صلاحیت‌ها پرداخته‌اند، ازجمله بهبود کیفیت تدریس (Filimonyuk, 2023)، انطباق با تغییرات آموزشی (Chen et al, 2024)، توسعه حرفه‌ای (Vera & Arroyo, 2024)، موفقیت دانش آموزان (Gutiérrez & Aznar-Díaz, 2019)، توسعه سیاست‌ها و برنامه درسی (Hordatt Gentles et al, 2016).

با توجه به پیچیدگی‌ها و چالش‌های قرن بیست و یکم، توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، به‌عنوان یکی از ارکان اساسی برای پاسخگویی به نیازهای آموزشی و اجتماعی در عصر حاضر اهمیت زیادی دارد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که ارتقای صلاحیت‌های معلمان برای انطباق با تغییرات آموزشی و ارتقای کیفیت تدریس ضروری است. در این راستا، بررسی دستاوردهای کشورهای پیشرفته در حوزهٔ توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان می‌تواند برای دیگر کشورها راهگشا باشد. با این‌حال، بررسی‌های موجود در این حوزه غالباً، به‌طور پراکنده و بدون یک چارچوب نظام‌مند و تطبیقی انجام‌شده‌اند. ازاین‌رو، پژوهش حاضر به مقایسهٔ سه کشور پیشرفته در حوزه آموزش، فنلاند، سنگاپور و ژاپن، می‌پردازد تا ارزیابی کند که این کشورها چه صلاحیت‌هایی را در تربیت‌معلمان به‌کار گرفته‌اند و چه دستاوردهایی در این زمینه کسب کرده‌اند، همچنین در این مسیر با چه موانعی پیش رو بودند؛ این مقایسه می‌تواند با ارائهٔ نگاهی تطبیقی، الگوهای مؤثری برای سایر کشورها فراهم کند تا در جهت بهبود سیستم‌های آموزشی و توسعهٔ صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان خود گام بردارند و خلأهای موجود در پژوهش‌های پیشین را پر کند درنهایت، این پژوهش به دنبال پاسخگویی به سؤالات زیر است:

۱- نظام‌های آموزشی فنلاند، سنگاپور و ژاپن چه رویکردهایی را در توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دنبال می‌کنند؟

۲- موانع و چالش‌های توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، در سه کشور فنلاند، سنگاپور و ژاپن چیست؟

روش پژوهش

این پژوهش از نوع کیفی بوده و با استفاده از روش تحلیل محتوای اسنادی انجام‌شده است. در بخش تحلیل محتوای اسنادی و با توجه به رویکرد تطبیقی پژوهش، از روش پیشنهادی جرج برودی استفاده شد که

شامل چهار مرحله توصیف، تفسیر، هم‌جواری و مقایسه است (شکراللهی و همکاران، ۱۳۹۸؛ آقازاده، ۱۳۹۸)؛ در این پژوهش، ابتدا با مراجعه به اسناد مرتبط با کشورها، اطلاعات مربوط به کشورهای موردمطالعه جمع‌آوری و توصیف شد و یادداشت‌برداری‌های لازم برای مراحل بعدی انجام گرفت (توصیف). در مرحله بعد، اطلاعات توصیف‌شده مورد تفسیر قرار گرفت (تفسیر). در مرحله هم‌جواری، اطلاعات طبقه‌بندی و سازمان‌دهی شد (هم‌جواری). درنهایت، اطلاعات دسته‌بندی‌شده بر اساس سؤالات پژوهش تحلیل‌شده و با یکدیگر مقایسه شدند (مقایسه). با توجه به هدف پژوهش، کشورهای فنلاند، ژاپن و سنگاپور به‌صورت هدفمند به‌عنوان نمونه آماری جهت مقایسه با یکدیگر انتخاب شدند. معیار انتخاب کشورهای فنلاند، ژاپن و سنگاپور، دسترسی مناسب به اطلاعات، پیشرو بودن آن‌ها در نظام‌های آموزشی و تجربه موفق در حوزه توسعهٔ صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان بود.

شکل ۱. مراحل روش جرج برودی برای تحلیل محتوای اسناد کشورها

یافته‌ها

سوال اول: نظام‌های آموزشی فنلاند، سنگاپور و ژاپن چه رویکردهایی را در توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دنبال می‌کنند؟

توصیف: برای مقایسهٔ آموزش معلمان در فنلاند، سنگاپور و ژاپن از منظر توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، می‌توان چهار جنبهٔ کلیدی را بررسی کرد: فرایند جذب، آموزش اولیه، دورهٔ ورود به حرفه، توسعه حرفه‌ای مداوم و زمینه فرهنگی.

فرایند جذب و آموزش اولیه

فنلاند: آموزش معلمان در فنلاند، بر استانداردهای بالای علمی و آموزش دقیق تأکید دارد. داوطلبان معلمی، از طریق فرایندی بسیار سختگیرانه گزینش می‌شوند تا تنها افراد با توانمندی‌های برجسته وارد حرفه شوند. آموزش اولیه مبتنی بر پژوهش است و مهارت‌های تفکر انتقادی و حل مسئله را پرورش می‌دهد (Lavonen et al, 2023; Tonga, 2022; Niemi, 2011) .

سنگاپور: سنگاپور، معلمان را از بین دانش‌آموزان برتر هر گروه انتخاب می‌کند. مدل «آموزش معلم برای قرن ۲ (TE21) »، بر پرورش رهبران حرفه‌ای تمرکز دارد. آموزش، شامل تأکید بر یادگیری خود هدایت‌شده و استفاده از فناوری‌های نوین در یادگیری است(Tan et al, 2023; Tan et al, 2017) .

ژاپن: آموزش معلمان در ژاپن، ترکیبی از آموزش اولیه و گسترده در حین خدمت است و سیستم تربیت معلم، بر توسعه حرفه‌ای مداوم و آموزش اخلاقی تأکید دارد. فرایند جذب نیز سختگیرانه است و تمرکز بر ایجاد روابط قوی بین معلم و جامعه وجود دارد (Kundu, 2025; Badawi & Badawi, 2024) .

دورهٔ ورود به حرفه و حمایت در آغاز کار

فنلاند: دورهٔ ورود به حرفه، شامل راهنمایی و حمایت از طریق پروژه‌های محلی و جوامع یادگیری حرفه‌ای است. با این‌حال، چالش‌هایی مانند پراکندگی فعالیت‌های یادگیری حرفه‌ای و کمبود رهبری در سطح مدرسه وجود دارد (Lavonen et al, 2023) .

سنگاپور: دوره ورود به حرفه در سنگاپور، با توسعه حرفه‌ای مداوم همراه است که انتقال منسجم از آموزش پیش از خدمت به آموزش در حین خدمت را تضمین می‌کند (Tan et al, 2023) .

ژاپن: ژاپن از مدل ورود به حرفه مبتنی بر همتایان استفاده می‌کند که همکاری و بازتاب حرفه‌ای را تقویت می‌کند و به معلمان تازه‌کار کمک می‌کند تا در حرفه خود جایگاه یابند و مهارت‌های خود را به‌طور مداوم ارتقا ببخشند (Badawi & Badawi, 2024; Sato et al, 2020) .

توسعه حرفه‌ای مداوم

فنلاند: توسعه حرفه‌ای در فنلاند، بر پایهٔ فرهنگ یادگیری مداوم و پژوهش استوار است. معلمان در پروژه‌های مختلف مدرسه‌ای یا منطقه‌ای شرکت می‌کنند. با این‌حال، نیاز به راهنمایی ساختاریافته‌تر برای همکاری با ذینفعان خارجی وجود دارد (Tonga, 2022; Niemi, 2011) .

سنگاپور: سنگاپور بر توسعه حرفه‌ای تأکید دارد که توسط سیاست‌های مبتنی بر شواهد هدایت می‌شود. مدل TE21 شامل بهبود برنامه درسی، توسعه ارزش‌ها و ارتقای شیوه‌های تدریس از طریق مشارکت مدارس و راهنمایی است (Tan et al, 2023; Tan et al, 2017) .

ژاپن: توسعه حرفه‌ای در ژاپن با روش «درس پژوهی» شناخته می‌شود که بازتاب حرفه‌ای و بهبود تدریس را ترویج می‌دهد. معلمان از طریق بازخورد و همکاری با همکاران دانش خود را تقویت می‌کنند (Badawi & Badawi, 2024; Sato et al, 2020) .

زمینهٔ فرهنگی و فلسفه آموزشی

فنلاند: آموزش معلمان در فنلاند بر پایه فرهنگ حرفه‌ای مبتنی بر پژوهش، با تأکید بر استقلال و اعتماد شکل‌گرفته است. تمرکز بر آموزش تطبیقی، نوآوری و همکاری است (Wang et al, 2024; Niemi, 2011) .

سنگاپور: رویکرد سنگاپور توسط چشم‌انداز بلندمدت آموزشی هدایت می‌شود و هدف آن پرورش معلمانی با مهارت طراحی و ذهنیت پرسشگر است. معلمان به‌عنوان سازندگان ملت، ارزشمند شمرده می‌شوند که در شأن و آماده‌سازی دقیق آنان منعکس است (Tan et al, 2023; Tan et al, 2017) .

ژاپن: آموزش معلمان در ژاپن تحت تأثیر زمینهٔ تاریخی است که تدریس را به‌عنوان یک مهارت هنری ارزشمند می‌شمارد. سیستم آموزش مفاهیم سنتی تدریس را با آموزش حرفه‌ای مدرن ترکیب می‌کند و بر آموزش اخلاقی و ارتباط با جامعه تأکید دارد (Kundu, 2025; Badawi & Badawi, 2024) .

تفسیر و همجواری: در تحلیل این اطلاعات، مشاهده می‌شود که هر یک از این کشورها رویکردهای منحصربه‌فردی برای توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دارند. فنلاند بر پژوهش و تفکر انتقادی تأکید دارد، سنگاپور بر پرورش رهبران حرفه‌ای و استفاده از فناوری تمرکز دارد، و ژاپن به‌طور خاص بر توسعه اخلاقی و اجتماعی معلمان تأکید می‌کند. این تفاوت‌ها نشان‌دهنده تأثیر زمینه فرهنگی و فلسفه آموزشی خاص هر کشور

بر رویکردهای توسعه حرفه‌ای معلمان است. همجواری یافته‌ها در جدول شماره ۱ نشان داده شد.

جدول ۱. همجواری یافته‌های توسعهٔ صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در سه کشور ژاپن، سنگاپور و فنلاند

جنبه	ژاپن	سنگاپور	فنلاند
آموزش اولیه	آموزش ترکیبی حین خدمت	مدل TE21، یادگیری خود هدایت‌شده	مبتنی بر پژوهش، تفکر انتقادی
ورود به حرفه	مدل مبتنی بر همتایان، همکاری و بازتاب حرفه‌ای	انتقال منسجم، مشارکت ذینفعان	راهنمایی، حمایت از پروژه‌های محلی، حمایت از جوامع یادگیری
توسعه مداوم	درس پژوهی، بازخورد، همکاری	طول عمر حرفه‌ای، سیاست‌های مبتنی بر شواهد	یادگیری مداوم، فرهنگ پژوهشی
زمینه فرهنگی	تدریس به‌عنوان مهارت، تاکید بر روابط اجتماعی	سازندگان ملت، جایگاه بالا	استقلال، اعتماد، نوآوری

سؤال دوم: موانع و چالش‌های توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، در سه کشور فنلاند، سنگاپور و ژاپن چیست؟

توصیف:

ژاپن

کمبود آموزش مبتنی بر موضوعات تخصصی: معلمان دبستان در ژاپن، برای تدریس تمام دروس آموزش می‌بینند، که این امر می‌تواند منجر به عمق ناکافی در حوزه های موضوعی خاص شود (Sato et al, 2020) .

ساعات کاری فشرده و خودمختاری محدود: معلمان با ساعات کاری طولانی و خودمختاری محدود مواجه هستند که می‌تواند سبب استرس شود و توسعه حرفه ای را مختل کند (Badawi & Badawi, 2024) .

پراکندگی در فعالیت‌های توسعه حرفه ای: فعالیت‌های توسعه حرفه ای ممکن است پراکنده باشد و این امر به ناهماهنگی در نتایج یادگیری منجر شود (Aksoy & Gözütok, 2017) .

سنگاپور

تصمیم‌گیری متمرکز در برنامه درسی: تصمیمات مربوط به برنامه درسی توسط مقامات عالی اتخاذ می‌شود و خودمختاری نهادهای آموزش معلم را محدود می‌سازد (Lavonen et al, 2023) .

ضعف در شایستگی‌های ریاضی سطح بالا: معلمان آینده، در تدوین استدلال‌های ریاضی رسمی و تبدیل ایده های شهودی به براهین معتبر ضعف نسبی نشان می‌دهند (Hsieh et al, 2013) .

شکاف در توسعه حرفه ای معلمان مدارس بین‌المللی: آموزش کافی برای معلمانی که با کودکان فرهنگ سوم (TCKs) کار می‌کنند وجود ندارد، از جمله در زمینه پذیرش کارکنان و مسائل هویتی (Carter, M., & McNulty, 2015) .

نیاز به پژوهش بیشتر درباره اثربخشی توسعه حرفه ای: وجود منابع گسترده در زمینه توسعه حرفه ای، نیاز به تحقیقات بیشتری برای بررسی اثربخشی این برنامه ها در ارتقای دانش و شیوه های تدریس معلمان احساس می‌شود (Bautista et al, 2015) .

فنلاند

رقابت درونی و ناهماهنگی‌ها: رقابت داخلی بین گروه‌های درسی و ناهماهنگی میان عاملیت فردی و توسعه سازمانی مشاهده می‌شود (Hökkä, P., & Eteläpelto, 2014).

پراکندگی در فعالیت‌های یادگیری حرفه‌ای: فعالیت‌های یادگیری حرفه‌ای گاه پراکنده است و چالش‌هایی در حفظ رشد حرفه‌ای مستمر ایجاد می‌کند (Lavonen et al, 2023).

چالش‌ها در آموزش حرفه‌ای- فنی: معلمان فنی- حرفه‌ای با ماهیت پراکنده کار مواجه‌اند که می‌تواند بر هویت حرفه‌ای آنان تأثیر بگذارد و ضرورت استفاده از روش‌های یادگیری و توسعه اصیل را برجسته کند (Hökkä, P., & Eteläpelto, 2014).

نیاز به ایجاد پیوندهای چندلایه: لازم است آموزش معلمان به صورت همزمان در سطوح مختلف توسعه یابد تا یادگیری حرفه‌ای مداوم و تغییرات سازمانی پشتیبانی شود (Tapani & Salonen, 2019).

تفسیر و همجواری:

چالش‌های مربوط به هر یک از این کشورها نشان‌دهنده‌ی مشکلاتی است که بر سر راه توسعه حرفه‌ای معلمان قرار دارد. به طور مثال، در ژاپن، ساعات کاری طولانی و خودمختاری محدود می‌تواند مانع از ایجاد فضای مناسب برای رشد حرفه‌ای معلمان شود. در سنگاپور، متمرکز بودن تصمیمات در سطح بالای مقامات ممکن است به کمبود انعطاف‌پذیری در نهادهای آموزشی منجر شود و در فنلاند، پراکندگی در فعالیت‌های یادگیری حرفه‌ای می‌تواند نتیجه‌ای منسجم و پایدار در رشد معلمان به‌دنبال نداشته باشد. همجواری یافته‌ها در جدول شماره ۲ نشان داده شد.

شکل ۲. همجواری یافته‌ها در موانع توسعهٔ صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تطبیقی رویکردها و چالش‌های توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، در سه کشور فنلاند، سنگاپور و ژاپن انجام شد و درصدد پاسخگویی به دو پرسش اصلی بود. در ارتباط با پرسش نخست، نتایج نشان داد هر یک از این کشورها در چهار محور کلیدی ـ فرایند جذب و آموزش اولیه، ورود به حرفه، توسعه حرفه‌ای مداوم و زمینه فرهنگی ـ رویکردهای متمایزی را دنبال می‌کنند. در پاسخ به پرسش دوم نیز مشخص شد هرچند هر نظام آموزشی دستاوردهای مهمی در توسعه صلاحیت‌ها داشته است، اما با موانعی همچون پراکندگی فعالیت‌های یادگیری حرفه‌ای، تمرکزگرایی در برنامه درسی و محدودیت خودمختاری معلمان روبه‌روست.

هر سه کشور فنلاند، سنگاپور و ژاپن توجه ویژه‌ای، به جذب و آموزش اولیه معلمان دارند، اما تفاوت‌های قابل‌توجهی در شیوه‌های توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای و زمینه فرهنگی آموزش معلمان مشاهده می‌شود. در فنلاند، تأکید اصلی بر پژوهش‌محوری و استقلال حرفه‌ای معلمان است؛ معلمان تشویق می‌شوند که به صورت خلاقانه و مبتنی بر شواهد تصمیم‌گیری کنند و روش‌های نوآورانه تدریس را به کار گیرند. با این حال، پراکندگی در فعالیت‌های یادگیری حرفه‌ای و رقابت درونی بین گروه‌های درسی، گاه مانع انسجام در توسعه صلاحیت‌ها می‌شود.

در سنگاپور، آموزش معلمان با هدف پرورش رهبران حرفه‌ای طراحی شده است و چشم‌انداز بلندمدت آموزشی، جایگاه اجتماعی بالای معلمان و تمرکز بر مهارت‌های طراحی و پژوهش مستقل، نقش مهمی در شکل‌دهی به صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان دارد. با وجود این نقاط قوت، تصمیم‌گیری‌های متمرکز در برنامه درسی، استقلال دانشگاه‌ها و مراکز تربیت معلم را محدود کرده و ضعف نسبی در شایستگی‌های ریاضی سطح بالا، به‌ویژه در تبدیل ایده‌های شهودی به براهین معتبر، چالشی مهم محسوب می‌شود. همچنین شکاف موجود در توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس بین‌المللی و نیاز به پژوهش‌های بیشتر درباره اثربخشی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای، از دیگر نقاط ضعف این کشور است.

ژاپن نیز با تکیه بر مدل‌های بازتاب حرفه‌ای و درس‌پژوهی، مسیر توسعه حرفه‌ای را در قالب یادگیری مشارکتی و تقویت روابط با جامعه دنبال می‌کند که این امر باعث تقویت توانایی معلمان در بهبود مستمر مهارت‌های تدریس و مدیریت کلاس می‌شود. با این وجود، ساعات کاری فشرده و خودمختاری محدود، فشار زیادی بر معلمان وارد می‌سازد. علاوه بر آن، از معلمان انتظار می‌رود در چارچوب یک فرهنگ جمع‌گرا به یادگیرندگان مستقل تبدیل شوند، که این خود چالش‌برانگیز است. همچنین پراکندگی در

فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای و کمبود آموزش‌های موضوع‌محور در مقطع ابتدایی، ضعف‌هایی هستند که مانع تحقق کامل ظرفیت‌های حرفه‌ای می‌شوند.

علاوه بر این، تفاوت‌های فرهنگی و فلسفه آموزشی هر کشور بر شکل‌دهی به فرآیندهای تربیت معلم تاثیر مستقیم دارد. در فنلاند، فرهنگ اعتماد و خودمختاری معلمان، فضای مناسبی برای تجربه‌گرایی و نوآوری فراهم می‌کند. در سنگاپور، هویت معلمان به عنوان سازندگان ملت و تمرکز بر مسئولیت اجتماعی و آینده‌نگری، انگیزه قوی برای توسعه حرفه‌ای مداوم ایجاد می‌کند. در ژاپن، ارزش‌گذاری بر تدریس به عنوان یک هنر و اهمیت اخلاق حرفه‌ای و تعامل با جامعه، چارچوبی قوی برای بهبود مستمر و توسعه حرفه‌ای فراهم می‌آورد.

یافته‌های پژوهش حاضر، همسویی معناداری با پیشینه مطالعاتی دارد. همان‌گونه که پژوهش‌های پیشین (Runtuwene & Tangkawarow, 2020; Sidhu et al, 2023; Pantić & Wubbels, 2010)، بر چندبعدی بودن صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان تأکید کرده‌اند، نتایج این مطالعه نیز نشان می‌دهد که موفقیت نظام‌های آموزشی تنها با تمرکز بر دانش موضوعی حاصل نمی‌شود، بلکه به ترکیب متوازن شایستگی‌های آموزشی، شخصیتی، فرهنگی و ارزیابی نیازمند است. علاوه بر این، برجسته شدن رویکردهای نوین همچون یادگیری مادام‌العمر، بازتاب حرفه‌ای و بهره‌گیری از فناوری‌های آموزشی در سه کشور مورد مطالعه، همسو با یافته‌های Hosseinnia et al. (2022) و Mardhiah et al. (2023) ، نشان می‌دهد که توسعه صلاحیت‌ها در بسترهای آموزشی پیشرو ماهیتی پویا و تحول‌گرا دارد. در عین حال، این نتایج با تأکید بر چالش‌هایی نظیر پراکندگی فعالیت‌های حرفه‌ای یا تمرکزگرایی در برنامه درسی، تصویری انتقادی‌تر از آنچه در ادبیات پیشین کمتر برجسته شده بود، ارائه می‌کند.

به طور کلی، این یافته‌ها نشان می‌دهد که هر کشور با وجود تأکید بر آموزش دقیق و انتخاب سختگیرانه معلمان، مسیر منحصر به فرد خود را برای ارتقای صلاحیت حرفه‌ای و پاسخ به نیازهای فرهنگی و اجتماعی نظام آموزشی طی می‌کند. بر این اساس، سایر کشورها می‌توانند از این الگوها بهره‌برداری کنند؛ به عنوان مثال، ترکیب پژوهش‌محوری و استقلال حرفه‌ای فنلاند، چشم‌انداز بلندمدت و پرورش رهبران حرفه‌ای سنگاپور، و درس‌پژوهی ژاپن می‌تواند چارچوبی غنی برای طراحی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای خلاقانه و متناسب با نیازهای فرهنگی و اجتماعی کشور خود فراهم آورد. این نوآوری‌ها می‌توانند به افزایش کیفیت آموزش و توسعه مداوم توانمندی‌های حرفه‌ای معلمان در سطح جهانی کمک کنند.

منابع

آقازاده، احمد (۱۳۹۸). *آموزش‌وپرورش تطبیقی*. تهران: انتشارات سمت.
شکراللهی، رقیه؛ دهقانی، مرضیه؛ جوادی پور، محمد؛ صالحی، کیوان؛ نوری، علی و طلایی، ابراهیم. (۱۳۹۸). مقایسه برنامه‌ها و مدل‌های آموزش دوزبانگی در کشورهای اسپانیا، کانادا، آمریکا، ترکیه و ایران: یک مطالعه تطبیقی. *مطالعات پیش‌دبستان و دبستان*، ۲(۸)، ۱-۳۲.

References

Āboltiņa, L., Lāma, G., Sarva, E., Kaļķe, B., Āboliņa, A., Daniela, L., ... & Bernande, M. (2024, January). Challenges and opportunities for the development of future teachers' professional competence in Latvia. In *Frontiers in Education* (Vol. 8, p. 1307387). Frontiers Media SA.

Aksoy, E., & Gözütok, F. (2017). Comparative analysis of different teacher education programs and paradigmss Farkli öğretmen eğitimi programlari ve paradigmalarinin karşilaştirmali analizi. *Elementary Education Online*, *16*(4).

Al Rikabi, W. N., & Al Arnoosy, D. U. (2019). Professional Competencies and Thinking Methods among High School Teachers in Iraq. *SCOPUS IJPHRD CITATION SCORE*, *10*(01), 701. https://doi.org/10.5958/0976-5506.2019.00138.4

Badawi, G., & Badawi, H. (2024). The Evolution of Teacher Education and Professional Development in Japan: Education as a Craft. *Munaddhomah: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, *5*(4), 435-446. https://doi.org/10.31538/munaddhomah.v5i4.1409

Bautista, A., Wong, J., & Gopinathan, S. (2015). Teacher professional development in Singapore: Depicting the landscape.

Bochniarz, Z. (2019, July). How Should Higher Education Respond to 21st Century Challenges? Some Practical Comments. In *2019 IEEE 18th International Conference on Cognitive Informatics & Cognitive Computing (ICCI* CC)* (pp. 335-341). IEEE. https://hub.hku.hk/handle/10722/296407

Carter, M., & McNulty, Y. (2015). International school teachers' professional development in response to the needs of third culture kids in the classroom. In *Handbook of research on global business opportunities* (pp. 367-389). IGI Global Scientific Publishing.

Chen, H. L. S., Jou, H., Lin, S. P., & Sianturi, I. A. (2024). Developing Teacher Performance Indicators for 21st Century Competency-Oriented Teaching and Learning: Implications From IB Philosophy and Practices. *Bulletin of Educational Research*, *70*(4).

Filimonyuk, L., Ivashova, V., Ivanova, N., Burlyaeva, V., & Demchenko, N. (2023). Updating the professional profile of the modern teacher: the results of a regional study. In *E3S Web of Conferences* (Vol. 371, p. 05047). EDP Sciences. https://doi.org/10.1051/e3sconf/202337105047

Goodwin, A. L. (2019). Teacher education for the 31st century? Preparing teachers for unknown futures. In *12th Teacher Education Policy in Europe (TEPE) International Conference*.

Gutiérrez, Z. D. P. G., & Aznar-Díaz, I. (2019). The development of research competencies, an alternative to train childhood educators as teacher-researchers. *Revista Electrónica Educare*, *23*(1), 297-318.

Hökkä, P., & Eteläpelto, A. (2014). Seeking new perspectives on the development of teacher education: A study of the Finnish context. *Journal of teacher education*, *65*(1), 39-52.

Hordatt Gentles, C., Newman, M., Flores, M. A., & Barwani, T. A. (2016). Educating teacher educators: Towards a curriculum for preparing and developing teacher educators in the Caribbean. *Redefining Teacher Education for the Post-2015 Era: Global Challenges and Best Practices*, 173-188. https://e-iji.net/ats/index.php/pub/article/view/406

Hosseinnia, M., Ashraf, H., & Khodabakhshzadeh, H. (2022). A Model and Questionnaire of Professional Competencies of Iranian EFL Teachers at Public and Private Sectors and its Relation with their Students' Achievement. *Interchange*, *53*(3), 551-568. https://doi.org/10.1007/s10780-022-09471-7

Hsieh, F. J., Wong, K. Y., & Wang, T. Y. (2013). Are Taiwanese and Singaporean future teachers similar in their mathematics-related teaching competencies?. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *11*(4), 819-846.

Kundu, A. (2025). Crafting effective school teachers: a comparative study of Finland, Japan and India. *International Journal of Comparative Education and Development*. https://doi.org/10.1108/IJCED-05-2024-0042

Lavonen, J., Mahlamäki-Kultanen, S., Vahtivuori-Hänninen, S., & Vesalainen, M. (2023). Teachers' professional learning in Finland: Providers of education in key role. In *Innovation in Teacher Professional Learning in Europe* (pp. 77-89). Routledge.

Lavonen, J., Mahlamäki-Kultanen, S., Vahtivuori-Hänninen, S., & Vesalainen, M. (2023). Teachers' professional learning in Finland: Providers of education in key role. In *Innovation in Teacher Professional Learning in Europe* (pp. 77-89). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003322610-7

Mardhiah, M., Musgamy, A., & Lubis, M. (2023). Teacher professional development through the teacher education program (ppg) at islamic education institutions. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *22*(11). https://ijlter.net/index.php/ijlter/article/view/1791

Niemi, H. (2011). Educating student teachers to become high quality professionals–A Finnish case. *Center for Educational Policy Studies Journal*, *1*(1), 43-66. https://doi.org/10.26529/cepsj.440

Özbey, S., & Alisinanoğlu, F. (2010). Testing validity and reliability of "the preschool teachers' competencies in science activities scale". *Journal of National Education*, *40*(185), 266-277.

Pantić, N., & Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education–Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and teacher education*, *26*(3), 694-703. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.005

Runtuwene, J. P. A., & Tangkawarow, I. R. H. T. (2020, April). The quality classification of professional teacher using fuzzy-analytical hierarchy process. In *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering* (Vol. 830, No. 2, p. 022099). IOP Publishing. https://doi.org/10.1088/1757-899X/830/2/022099

Rzevski, G. (2015). Complexity as the defining feature of the 21st century. *International Journal of Design & Nature and Ecodynamics*, 10(7), 191-198. https://doi.org/10.2495/DNE-V10-N3-191-198

Sato, T., Tsuda, E., Ellison, D., & Hodge, S. R. (2020). Japanese elementary teachers' professional development experiences in physical education lesson studies. *Physical education and sport pedagogy*, *25*(2), 137-153. 10.1080/17408989.2019.1692808

Sato, T., Tsuda, E., Ellison, D., & Hodge, S. R. (2020). Japanese elementary teachers' professional development experiences in physical education lesson studies. *Physical education and sport pedagogy*, *25*(2), 137-153. https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1692808

Sato, T., Tsuda, E., Ellison, D., & Hodge, S. R. (2020). Japanese elementary teachers' professional development experiences in physical education lesson studies. *Physical education and sport pedagogy*, *25*(2), 137-153. https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1692808

Shankar, S., Gowtham, N., & Surekha, T. P. (2020). Faculty competency framework: Towards a better learning profession. *Procedia Computer Science*, *172*, 357-363. https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.05.055

Sidhu, N. S., Allen, K. J., Civil, N., Johnstone, C. S., Wong, M., Taylor, J. A., ... & Hennessy, M. (2023). Competency domains of educators in medical, nursing, and health sciences education: an integrative review. *Medical Teacher*, *45*(2), 219-228. https://doi.org/10.1080/0142159X.2022.2126758

Soto, A. J. C., & Escorza, Y. H. (2025, January). The Importance of Adopting Competency-Based Learning in the Curricular Innovation Of Teacher Training Schools. In *2025 Institute for the Future of Education Conference (IFE)* (pp. 1-10). IEEE. https://doi.org/10.1109/IFE63672.2025.11024799

Tan, O. S., & Low, E. L. (2023). Teacher learning and development in Singapore: A career-long perspective. In *Research, Policymaking, and Innovation: Teacher and Education Development in Belt and Road Countries* (pp. 105-130). Singapore: Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-4349-2_6

Tan, O. S., Liu, W. C., & Low, E. L. (2017). *Teacher education in the 21st century Singapore's evolution and innovation*. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3386-5

Tapani, A., & Salonen, A. O. (2019). Identifying teachers' competencies in Finnish vocational education. *International journal for research in vocational education and training*, *6*(3), 243-260. https://doi.org/10.13152/IJRVET.6.3.3

Thomas, M. V. (2023). In-service teacher education in India: enhancing professionalism among working teachers. In *Teaching and Teacher Education in India: Perspectives, Concerns and Trends* (pp. 195-214). Singapore: Springer Nature Singapore.

Thomas, M. V. (2023). In-service teacher education in India: enhancing professionalism among working teachers. In *Teaching and Teacher Education in India: Perspectives, Concerns and Trends* (pp. 195-214). Singapore: Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-99-4985-4_11

Tonga, F. E., Eryiğit, S., Yalçın, F. A., & Erden, F. T. (2022). Professional development of teachers in PISA achiever countries: Finland, Estonia, Japan, Singapore and China. *Professional development in education*, *48*(1), 88-104. https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1689521

Vera, A. E. V., & Arroyo, F. M. (2024). Evolucion de las Competencias y Conocimentos Profesionales de los Profesores de Matemáticas. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, *4*(4), 130-166. https://doi.org/10.61384/r.c.a..v4i4.622

Wang, Y., Nokkala, T., & Moate, J. (2024). Comparing Finnish and Chinese national teacher education frameworks from the teacher competency perspective. *European Journal of Teacher Education*, 1-20. https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2361108

Wang, Y., Nokkala, T., & Moate, J. (2024). Comparing Finnish and Chinese national teacher education frameworks from the teacher competency perspective. *European Journal of Teacher Education*, 1-20. https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2361108

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

A Comparative Study of Teachers' Professional Competencies in Japan, Finland, and Singapore

Negin Fakhar [1], Marzieh Dehghani *[2]

1. PhD Student in Curriculum Planning, University of Tehran, Tehran, Iran, Email: negin.fakhar@ut.ac.ir
2. Corresponding author, Associate Professor and Faculty Member, Department of Curriculum and Instruction, University of Tehran, Tehran, Iran. Email: Dehghani_m33@ut.ac.ir

Abstract

The quality of educational systems is directly linked to teachers' professional competencies, and countries with outstanding performance in international rankings have invested heavily in teacher education and professional development. Among them, Finland, Singapore, and Japan stand out as prominent cases, each shaped by distinct educational philosophies and cultural contexts that have led to diverse models of teacher preparation. This comparative study examines two core questions: What approaches do these countries adopt across four key dimensions of teacher professional competence (recruitment and initial education, induction, continuous professional development, and cultural context)? and What challenges and barriers arise that may provide valuable insights for other educational systems? Findings indicate that Finland emphasizes research-based teacher education and professional autonomy, creating an environment conducive to innovation, though fragmentation in professional learning activities and challenges in vocational education hinder coherence. In Singapore, a long-term educational vision and the high social status of teachers support the development of professional leaders; however, curriculum centralization and relative weaknesses in advanced mathematical competencies remain notable limitations. Japan, relying on lesson study and professional reflection, fosters collaborative learning and community engagement, yet faces serious challenges such as heavy workloads, limited autonomy, and insufficient subject-specific training at the primary level. Overall, the analysis reveals that combining the strengths of these three systems—Finland's research orientation, Singapore's future-oriented vision, and Japan's collaborative lesson study—offers a robust framework for designing innovative and culturally responsive teacher professional development programs in other contexts.

Keywords: *Comparative study, Professional competencies, Teacher education in Japan, Teacher education in Singapore, Teacher education in Finland.*

****

چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

علاقمند سازی دانش آموزان به یادگیری ریاضی با کمک روشPBL

مریم اعیان منش شاد [*۱]، فرزانه اعیان منش شاد [۲]

۱*.کارشناسی ارشد آموزش ریاضی، دانشگاه آزاد اسلامی اراک، اداره آموزش و پرورش ناحیه۱ ری، ایران. mary5712357@gmail.com

۲. کارشناس مسئول فناوری اداره امور مالیاتی مؤدیان متوسط استان تهران.ایران. آدرس ایمیل: far_ayanshad@yahoo.com

چکیده

درک اهمیت ریاضی برای موفقیت در زندگی و حرفه در میان دانش‌آموزان امری بسیار مهم است. با این حال، بسیاری از دانش‌آموزان با یادگیری ریاضی مشکل دارند و آن را یک درس سخت می‌دانند. این باور می‌تواند بر پیشرفت تحصیلی و آینده شغلی آنها تأثیر منفی بگذارد. به همین دلیل استفاده از روش‌های خلاقانه برای ترغیب دانش‌آموزان به یادگیری ریاضی امری ضروری است. در این پژوهش سعی شده است به کمک روشPBL (یادگیری مبتنی بر پروژه)، دانش آموزان را به یادگیری ریاضی و کاربرد آن در زندگی علاقه مندکنم.در ابتدای سال تحصیلی۱۴۰۴-۱۴۰۳ پس از برگزاری آزمون تشخیصی، با بررسی پاسخ ها برایم مشخص شد بیشتر دانش آموزان در مفاهیم پایه ریاضی ضعیف هستند. باورآنها براین بود که درس ریاضی نامفهوم ویادگیری آن سخت و تقریبا غیرممکن است. در این پژوهش دانش آموزان به کمک انجام فعالیت های پروژه محور به یادگیری ریاضی علاقه مند شده و توانستند نمرات خوبی در امتحانات پودمانی کسب کنند. همچنین در نظرسنجی ایی که در پایان اردیبهشت انجام شد، اکثر دانش آموزان استفاده از این روش را در علاقه مند شدن به یادگیری ریاضی مؤثر دانسته و بر ادامه ی این روش تأکید داشتند.

واژه های کلیدی: *پروژه محور، یادگیری مبتنی بر پروژه*

مقدمه

یادگیری مبتنی بر پروژه (PBL[۷۰]) یک آموزش دانش آموز محور است که دانش آموزان را به طور فعال در چالش ها و مشکلات دنیای واقعی در طول سال تحصیلی درگیر و اهداف آموزشی را از این طریق تعقیب می کند.در این نوع آموزش، دانش آموزان روی پروژه هایی کار می کنند که نیاز به تفکر انتقادی، همکاری، خلاقیت و مهارت های ارتباطی دارند. معلم به عنوان یک تسهیل گر عمل می کند و دانش آموزان را برای چارچوب بندی سؤالات، ساختاربندی وظایف و ارزیابی یادگیری آنها راهنمایی می کند.ویژگی های کلیدی PBL عبارتند از: دانش آموزان روی پروژه هایی کار می کنند که آنها را در حل مسائل دنیای واقعی یا پاسخ به سؤالات پیچیده درگیر می کند. پروژه هایی که از یک هفته تا یک ترم یا شاید یک سال تحصیلی به طول می انجامد. در مدارس پروژه محور دانش آموزان دانش و مهارت های خود را با ایجاد محصولات عمومی یا عرضه و ارائه آن برای مخاطبان واقعی نشان می دهند.تأکید بر توسعه دانش و محتوای نافذ آموزشی و کسب مهارت های حیاتی مانند حل مسئله و همکاری از ویژگی های قابل توجه مدارس پروژه محور است.در این پژوهش محقق سعی کرده است با استفاده از روش PBL دانش آموزان را علاقه مند به مطالعه ویادگیری ریاضی نماید.

روش پژوهش

ازبین مدارسی که در آنها تدریس داشتم هنرستان کوثر را که دارای رشته های بیشتری بود برگزیدم.ازبین ۱۲ کلاس به روش تصادفی۶ کلاس را انتخاب وبه کمک مشاهده، مصاحبه ومطالعه منابع علمی، مشکل را بررسی وبا اجرای روش یادگیری مبتنی بر پروژه و برگزاری آزمون وتجزیه

[70]- project based learning

وتحلیل نتایج به کمک آمارتوصیفی تأثیرمثبت اجرای این روش با تأیید مدیرهنرستان وسرگروه آموزشی استان و همکاران مشخص شد.

یافته ها

توصیف وضعیت موجود و تشخیص مسئله اقدام پژوهی

هنرستان کوثر در ناحیه ۱ شهر ری واقع می باشد.این مدرسه دارای ۸ رشته فنی وکاردانش است. از این تعداد ،۶ رشته فنی دارای درس ریاضی۱ و۲ می باشند. درسال تحصیلی۱۴۰۴-۱۴۰۳ اینجانب با داشتن ۲۶ سال سابقه تدریس دروس ریاضی نظری وفنی در هنگام سازماندهی دبیران، تدریس درس ریاضی۱و۲ هنرستان کوثر را انتخاب نمودم. در سال ۱۳۹۶ که کتاب ها جدید تألیف شدند تصمیم بر این شد ارزشیابی به صورت پودمانی باشد به این صورت که هر کتاب به ۵ بخش(پودمان) تقسیم شد و در پایان تدریس هر پودمان(حدود یک ونیم ماه) آزمون آن برگزار شود.

کتاب های ریاضی۱و۲ دارای مطالب زیادی می باشند و تدریس آنها با توجه به اختصاص یک جلسه ۸۵ الی ۹۰ دقیقه ای در طول هفته، نیازمند مهارت زیاد در تدریس و مدیریت زمان است. از تعداد۲۲۵ دانش آموزکلاس های من،شش کلاس پایه دهم دارای درس ریاضی۱ وسه کلاس پایه یازدهم دارای درس ریاضی۲ بودند.در اولین جلسه ای که با هر کلاس داشتم پس از انجام ارزشیابی تشخیصی و مصاحباتی که با دانش آموزان هر کلاس داشتم، اکثرشان با یادگیری ریاضی مشکل داشتند و اذعان داشتند نمراتشان در متوسطه اول نیز خوب نبوده و به تصور خود یکی از دلایل انتخاب هنرستان را نداشتن درس ریاضی عنوان می کردند اما برخلاف تصورشان، دوباره درگیر یادگیری ریاضی شدند. آنها در صحبت هایشان ،کسب نمره خوب در ریاضی را تقریباًغیرممکن می دانستند.

بیان مسئله

درابتدای سال تحصیلی از یک طرف با دانش آموزانی روبرو بودم که اکثرشان به خاطر ضعف در یادگیری ریاضی در پایه های قبل، باور به یادگیری ریاضی نداشتند وآن را مشکل وکسب نمره ی خوب را غیرممکن می دانستند.از طرف دیگر تدریس این درس بر عهده ی من بود و عزم جدی بر آموزش خوب آن مانند سال های گذشته داشتم. لذا برای تحقق این مهم باید چاره ای می اندیشیدم.

گردآوری اطلاعات(شواهد۱)

الف) مشاهده

در جلسه اول تدریس، ارزشیابی تشخیصی ۱۰ نمره ای از مطالب ریاضی پایه نهم انجام گرفت ونتایج مورد تجزیه وتحلیل آماری قرارگرفت. جدول(۱). همچنین چند تمرین از مطالب پایه ای ریاضی مثل جمع وتفریق وضرب وتقسیم اعدادصحیح،کسرها، رسم زاویه ومثلث واندازه گیری به دانش آموزان دادم وحل آن را به عنوان یک تکلیف خواستم. در بررسی تکالیف مشخص شد در حدود ۸۵ درصد دانش آموزان پاسخ هایشان نادرست وناقص بود. نتایج آزمون تشخیصی مشخص کرد دانش آموزان مطالب پیش نیاز ریاضی را به خوبی یادنگرفتند و در منزل فرصتی برای انجام تکالیف ویادگیری ریاضی نمی گذارند. در مدرسه نیز پاسخ ها را حتی به اشتباه از روی یکدیگر رونویسی می کنند.

ب) مصاحبه

نتایج مصاحبه با دانش آموزان و اولیای آنان نشان داد که در تصور آنان، یادگیری ریاضی سخت وکسب نمره خوب تقریباً غیر ممکن است.از جمله دلایلی که برای آن برشمردند عبارتند از: پایه ضعیف، عدم علاقه،

استرس واضطراب امتحان ریاضی، نداشتن دبیر ریاضی در ابتدای سال قبل ، مجازی شدن یادگیری و...

پ)مطالعه منابع علمی

برای آموزش بهتر ریاضی با توجه به سطح پایه ی دانش آموزان وبی انگیزگی در یادگیری این درس، به مطالعه ی کتب ومقاله هایی در زمینه ی روش تدریس و مشکلات آن پرداختم.

منابع علمی

یادگیری پروژه‌محور پیشینه‌ای طولانی دارد. در اوایل سال‌های ۱۹۰۰، جان دیویی با پشتیبانی از نظریه «یادگیری با انجام دادن» در واقع به مفهومی شبیه یادگیری پروژه‌محور اشاره کرده‌است. این گرایش همچنین در مکتب ساختارگرایی هم بازتاب داشته است. نظریه ساختارگرایی توضیح می‌دهد که افراد دانش را از طریق ارتباط با محیط شان می‌سازند و ساختار دانش هر فرد با دیگری متفاوت است. در نتیجه در جریان تحقیق، صحبت با دیگران، با انجام فعالیت‌های مختلف، هر فرد در حال یادگیری از طریق ساخت دانش تازه بر مبنای دانسته‌های قبلی خود است. همان‌طور که قابل انتظار است، این مفاهیم در واقع پایه‌های یادگیری پروژه محور و رویکرد آن به آموزش و یادگیری هستند.(گرانت.۲۰۰۲)

یکی از دانشمندانی که با نظریه‌هایش در مورد یادگیری به توسعه یادگیری پروژه محور کمک کرده‌است سیمور پاپرت(2008)، ریاضیدان دانشگاه ام آی تی است. او معتقد است که علت زدگی دانش آموزان از مدرسه، سلسله مراتب غلط آشنایی آن‌ها با مفاهیم مختلف است. او معتقد است که به جای اینکه ابتدا به دانش آموزان مفاهیم انتزاعی فیزیک و ریاضی و شیمی درس بدهیم و بعد فقط در دانشگاه مهندسی را معرفی کنیم، بهتر است با مهندسی شروع کنیم؛ یعنی که دانش آموزان ابتدا با کاربرد این

مفاهیم به‌طور عملی آشنا شوند و در نتیجه هنگام مطالعه مباحث انتزاعی تر بتوانند ارتباطی بین دروس جدید و تجربه‌هایشان برقرار کنند. به نظر مدافعین این روش، یادگیری پروژه‌محور یک رویکرد پویا در تدریس است که در آن دانش آموزان مسائل و مشکلات دنیای واقعی را کندوکاو می‌کنند و هم زمان با شرکت در فعالیت‌های گروهی مهارت های فراتر از برنامه درسی به دست می‌آورند. (استیون راس وهمکاران-۱۹۹۹).
چون این روش متمرکز بریادگیری فعال دانش‌آموزان است، آن‌ها را تشویق به فهم عمیق‌تر دانش پیش رو می‌کند. تحقیقات همچنین نشان داده است که دانش آموزان با احتمال بالاتری نسبت به روش‌های سنتی کتاب محور مطالب آموخته شده در این روش را به خاطر می‌سپارند. علاوه بر این شرکت در فعالیت‌های گروهی و مستقل باعث افزایش اعتماد به نفس و اراده شخصی دانش‌آموزان می‌شود .در فرایند انجام پروژه‌ها، دانش آموزان مهارت‌ها و تحقیقشان را دقیق تر می‌کنند، ارتباط مؤثرتری با همتاهایشان و با بزرگترها برقرار می‌کنند، و معمولاً در جامعه یا محله خودشان کار می‌کنند و اثرهای مثبت فعالیتشان را می‌بینند .چون دانش آموزان بر اساس پروژه‌هایشان ارزیابی می‌شوند (به جای معیارهای محدود مورد استفاده در امتحانات، مقاله‌ها، و گزارش ها) معمولاً کارشان برایشان معنا دار تر است. آن‌ها خیلی سریع متوجه می‌شوند که چطور کار درسی می‌تواند به مسائل زندگی واقعی مرتبط شود و حتی ممکن است که برای انتخاب شغل یا شرکت در فعالیت‌های اجتماعی که به پروژه‌شان مربوط است انگیزه پیدا کنند. این رویکرد به آموزش همچنین به دانش آموزان این امکان را می‌دهد که ارتباط رشته‌های مختلف درسی را با هم ببینند و در نتیجه بتوانند از دانایی‌ها، مهارت ها، و استعدادهایشان در هر کدام از آن‌ها برای یادگیری بهتر بقیه درس‌ها استفاده کنند. به عبارت دیگر،

درگیر شدن با مسائل واقعی باعث می‌شود که دانش آموزان بتوانند از دسته‌بندی‌های ساختگی علوم فراتر بروند.

براساس این مطالعات، در پژوهش حاضر نیز بر یادگیری پروژه محور ریاضی توسط دانش آموزان تأکید شده است.

راه حل های پیشنهادی

راهکارهایی برای حل مشکل دانش آموزان دریادگیری ریاضی به ذهنم رسید را به صورت زیر لیست کردم.

- تدریس مطالب پایه ای پیش نیاز دروس ریاضی۱ و۲.

-تشکیل کلاس های فوق برنامه.

-دعوت از اولیای دانش آموزان ومشورت با آنان برای حل این مشکل.

-مشورت با همکاران.

-استفاده از روش PBL در تدریس ریاضی.

اجرای راه حل ها و ارزیابی

تدریس مطالب پایه پیش نیاز درس ریاضی۱ و۲ با توجه به محدود بودن تعداد جلسات (یک جلسه در هفته) وحجم زیاد مطالب، با توجه به طرح درس سالانه تقریبا غیرممکن بود.در جلسه ی مشترک اولیا وشورای دبیران برای تشکیل کلاس فوق برنامه ی حل تمرین ورفع اشکال، تصمیم گیری شد اما اجرای آن با توجه به محدودیت زمانی تدریس وفشرده بودن برنامه درسی مدرسه میسر نبود. همکاران نیز عوامل مختلفی را باعث ضعف دانش آموزان در یادگیری ریاضی دانش آموزان هنرستان برشمردند که اکثرآنها خارج از حیطه ی وظایف معلم بود و به تصمیم گیری در حوزه ی ستادی مربوط بود. لذا از بین راهکارهای مطرح شده، آموزش ریاضی به شیوه ی PBL را به دلیل اثربخشی وزودبازدهی ، جهت اجرا برگزیدم.

****

چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

در اولین جلسه تدریس پودمان اول، مطالبی را در مورد شیوه ارزشیابی باتوجه به انجام فعالیت های پروژه محور برای دانش آموزان توضیح دادم و تأکیدکردم با توجه به مطالب هر پودمان باید پروژه ای را به شیوه گروهی انجام دهند و قسمتی از نمره هر پودمان به انجام خوب این کار پژوهشی اختصاص می یابد. سپس دانش آموزان گروه بندی شدند.با توجه به بی انگیزگی دانش آموزان نسبت به یادگیری ریاضی تصمیم گرفتم با ایجاد فضای صمیمی وشاد در کلاس درس ، دانش آموزانم را با ریاضی آشتی دهم و با ایجاد یک حس خوب در آنان، تدریس مطالب پودمان اول را شروع کنم. از اینرو عنوان اولین پروژه با موضوع کاربرد ریاضی در زندگی «آشپزی با طعم ریاضی» انتخاب شد و به دانش آموزان فرصت یکماهه داده شد تا با توجه به سلیقه گروه، موضوع نسبت وتناسب پودمان اول را در درست کردن مواد لازم جهت تهیه شیرینی، آش، دسر و... به کار گیرند و ضمن تلفیق هنر وریاضی به مناسبت گرامیداشت دهه ی ریاضیات(اول تا دهم آبان ماه) با برگزاری نمایشگاه کلاسی، کار خود را ارائه دهندشکل(۱).

شکل۱. نمایشگاه آشپزی با طعم ریاضی

این روند ادامه یافت وبرای پودمان های بعدی نیز با توجه به مطالب تدریس شده، پروژه ساخت دست سازه های ریاضی در هفته ی پژوهش اجرا و در نمایشگاه هفته ی پژوهش مورد بازدید دانش آموزان قرار گرفت شکل(۲).

شکل۲. نمایشگاه دست سازه های ریاضی در هفته پژوهش

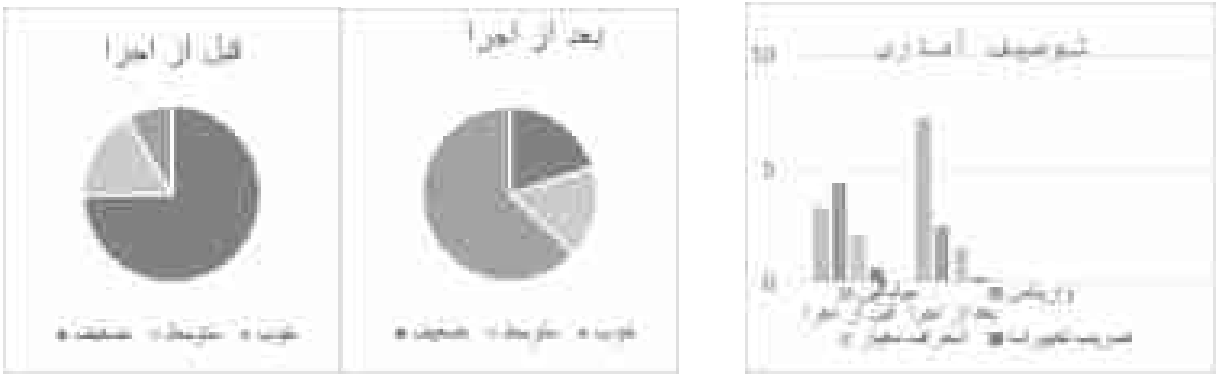
گردآوری اطلاعات(شواهد۲)

نتایج اولین آزمون کتبی ۱۰ نمره ای پودمان اول و آزمون تشخیصی در جدول(۱)، جمع آوری و مورد بررسی وتجزیه وتحلیل آماری قرارگرفت.

نوع آزمون	تعداد نمرات زیر۶ (ضعیف)	درصد	تعداد نمرات بین ۶تا۷/۷۵ (متوسط)	درصد	تعداد نمرات بین۸ تا۱۰ (خوب)	درصد	میانگین نمرات	واریانس	انحراف معیار	ضریب تغییرات	دامنه تغییرات
آزمون تشخیصی	۱۶۸	۷۴/%۷	۳۸	۱۶/%۹	۱۹	۸/%٤	۳/۳	٤/۳٦	۲/۰۹	۰/٦۳	۱۰
آزمون پودمان اول (بدون تکرار)	٤٥	%۲۰	۳۸	۱٦/%۹	۱٤۲	٦۳/%۱	۷/۲٥	۲/٤۸	۱/٥۷	۰/۲۱	٦

جدول۱. تحلیل آماری نمرات آزمون قبل وبعد از اجرای روش

شکل۳. نمودار های آماری داده های جدول۱



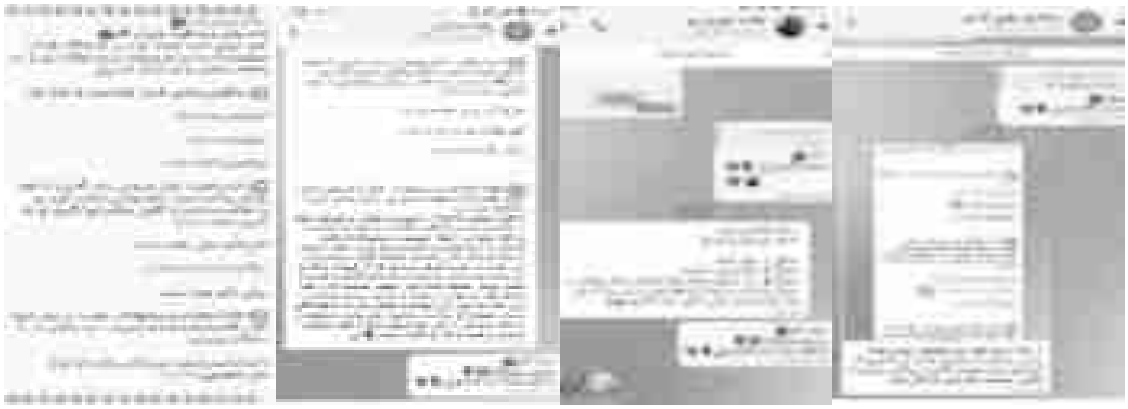
مقایسه ی نمودار های دایره ای شکل(۳)، نشان می دهد حدود ۷۵ درصد دانش آموزان قبل از اجرا در سطح ضعیف هستند اما ۸۰ درصد آنها بعد از اجرا درسطح متوسط وبالاتر قرار دارند. در نمودارمستطیلی(شکل۳)، میانگین نمرات دانش آموزان بعد از اجرا در حدود ۴ نمره بیشتر از

قبل است. بالا بودن معدل بعد از اجرا نیز دلالت بر تأثیرمثبت این روش در یادگیری بهتر ریاضی دارد. واریانس نمرات قبل از اجرا در حدود ۲ نمره بیشتر از بعد از اجرای این روش است و این نشان می دهد انحراف از میانگین نمرات قبلی بیشتر است یعنی پراکندگی نمرات بیشتر و فاصله نمرات از میانگین قابل توجه است.دامنه تغییرات نمرات جدید نیز ۴ نمره کمتر از نمرات قبلی است وکم شدن فاصله بین بیشترین وکمترین نمره نشان می دهد اجرای این روش تأثیر خوبی بر یادگیری وپیشرفت دانش آموز ضعیف داشته است. نمرات دانش آموزان پس از اجرای این روش به دلیل داشتن ضریب تغییرات کمتر، همگن تر است و یادگیری دانش آموزان بیشتر و تدریس برای معلم راحت تر است.

ارزشیابی(تأثیر اقدام جدید وتعیین اعتبار آن)

یادگیری ریاضی به روش پژوهش محور ادامه یافت ونمرات پایانی پودمانی نشان از موفقیت این روش داشت.دانش آموزانی که این روش را به خوبی انجام می دادند تشویق می شدند و در نمره پودمان شان تأثیر مثبت داشت. طبق نظرسنجی ایی که در پایان اردیبهشت ماه از دانش آموزان انجام شد اکثر دانش آموزان از اجرای این روش ابراز رضایت نمودندشکل (۴).

شکل۴. سؤالات نظرسنجی و نمونه پاسخ دانش آموزان



همکارانی که تدریس ریاضی در هنرستان را داشتند نیز از اجرای این روش برای دانش آموزان استقبال کردند.

نتیجه گیری وپیشنهاد

با اجرای این روش، دانش آموزان بیشتر از قبل به تمرین ویادگیری ریاضی تمایل نشان دادند. همچنین توانستند ارتباط مؤثرتری با معلم برقرار کنند. تغییر رفتار دانش آموزان گوشه گیر و ضعیف درسی نیز کاملاً مشهود بود. در ابتدا در مقابل تغییر شیوه ی یادگیری شان مقاومت کردند اما به مرور و باگذشت جلسات وفعایت وپویایی همکلاسی هایشان ، آنان نیز به این شیوه یادگیری علاقه مند وبرای انجام فعالیت های پژوهشی پودمان های بعدی داوطلب شدند.

پیشنهاد می شود دبیران ریاضی نیز از این روش که باعث بهبود تعامل معلم وشاگرد، تسهیل یادگیری از طریق فعالیت های یادگیری درخارج ازکلاس ، پویایی کلاس، افزایش انگیزه یادگیری دانش آموزان می شود استفاده کنند. همچنین از طرف ادارات آموزش و پرورش کارگاه های حضوری ومجازی با موضوع تدریس به شیوه پژوهش محور وشناسایی نقاط قوت واصلاح نقاط ضعف برای دبیران هنرستان های فنی وکاردانش برگزار شود.

منابع

۱ .شهرياري ، پرويز.(۱۳۸۱). رياضيات و هنر. چاپ اول ۱۳۸۱.
۲ .ميرزا بيگي ، علي .(۱۳۷۶) نقش هنر .انتشارت مدرسه .چاپ سوم. پاييز ۱۳۷۶.
۳ .مجموعه مقالات منتخب پنجمين كنفرانس آموزش رياضي ايران، بهمن ۱۳۷۹.
۴. شهرياري ، پرويز .(۱۳۶۳). آشتي با رياضيات . چاپ اول ، بهمن ۱۳۶۳.

References

Jones, B. F. Rasmussen, C. M. & Moffitt, M. C. (1997). Real-life problem solving.: A collaborative approach to interdisciplinary learning. Washington, DC: American Psychological Association
Moursund, D. (1999). Project-based learning using information technology. Eugene, OR: International Society for Technology in Education.
Diehl, W. Grobe, T. Lopez, H. & Cabral, C. (1999). Project-based learning: A strategy for teaching and learning. Boston, MA: Center for Youth Development and Education, Corporation for Business, Work, and Learning.
Grant, M. (2002). Getting a grip on project-based learning: theory, cases, and recomendations. Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal, 5(1).
Resnick and Ocko: LEGO/Logo: Learning Through and About Design
Why Teach with Project-Based Learning? Providing Students With a Well-Rounded Classroom Experience | Edutopia
Ross, S. M. et al. (1999). Two- and three-year achievement results on the Tennessee value-added assessment system for restructuring schools in Memphis. Memphis: Center for Research in Educational Policy, University of Memphis.
Expeditionary Learning Outward Bound (1999b). Early indicators from schools implementing New American Schools Designs. Cambridge, MA: Expeditionary Learning Outward Bound.

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

How I was able to get students at Kausar Art School interested in learning math using the PBL method

Ayanmanesh Shad, Maryam*[1], Ayanmanesh Shad, Farzaneh [2]

1. Master of Mathematics Education, Islamic Azad University of Arak, Education Department of District, Rey1, Iran.
mary5712357@gmail.com
2. Expert in charge of technology at the Tax Affairs Department for Medium Taxpayers in Tehran Province, Iran.
Far_ayanshad@yahoo.com

Abstract

Understanding the importance of math for success in life and career is very important among students. However, many students struggle with learning math and find it a difficult subject. This belief can negatively impact their academic progress and future careers. For this reason, it is essential to use creative methods to encourage students to learn math. In this research, an attempt has been made to interest students in learning mathematics and its application in life using the PBL (Project-Based Learning) method. At the beginning of the 1403-1404 academic year, after conducting a diagnostic test, I found out by examining the answers that most students were weak in basic mathematical concepts. They believed that mathematics was incomprehensible and difficult and almost impossible to learn. In this study, students became interested in learning mathematics through project-based activities and were able to obtain good scores on standardized tests. Also, in a survey conducted at the end of May, most students considered the use of this method effective in getting interested in learning mathematics and emphasized the continuation of this method.

Keywords: *Project-based, Project-based Learning*

****

چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

بررسی تطبیقی علوم مقطع ابتدایی بین کشور ایران و ژاپن

فاطمه سعادت آقبلاغ [۷۱]
لیلا خیری سیلاب[۷۲]

چکیده

این پژوهش با هدف تحلیل علل شکاف عملکردی نظامهای آموزشی ایران و ژاپن در آموزش علوم پایه ابتدایی و ارائه راهکارهای بهبود انجام شد. مطالعه از نوع تطبیقی-تحلیلی بود و با بررسی اسناد و مقالات علمی منتشرشده بین سالهای ۱۴۰۰ تا ۱۴۰۴ اجرا گردید. جامعه پژوهش شامل اسناد سیاستی، گزارشهای آموزشی، و مقالات معتبر فارسی و انگلیسی بود که با نمونهگیری هدفمند انتخاب شدند. دادهها از طریق تحلیل محتوای اسناد و مصاحبه ساختاریافته با متون گردآوری و با روشهای تلفیق مضامین و مقایسه تطبیقی تحلیل شدند. نتایج نشاندهنده تفاوتهای کلیدی در طراحی برنامه درسی، سطح مشارکت معلمان، و نظام ارزشیابی بین دو کشور بود. تمرکزگرایی مدیریتی و فرهنگ فردگرا در ایران بهعنوان موانع اصلی شناسایی شدند، در حالی که غیرمتمرکزسازی، یکپارچگی برنامه درسی با فناوری، و فرهنگ جمعگرا در ژاپن از عوامل موفقیت بودند. در نهایت، مطالعه ضرورت بازنگری در سیاستهای آموزشی ایران با الهام از تجارب ژاپن و تقویت همکاری بین نهادهای مرتبط را پیشنهاد نمود. این یافتهها چارچوبی برای اصلاحات آتی در جهت ارتقای کیفیت آموزش علوم ارائه داد.

کلمات کلیدی :*آموزش تطبیقی ، ایران ،ژاپن،علوم ابتدایی،*

[۷۱]دانشجوی کارشناسی پیوسته رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان (پردیس فاطمه الزهرا تبریز)fatemesaadat835@gmail.com

[۷۲]دانشجوی کارشناسی پیوسته رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان (پردیس فاطمه الزهرا تبریز)khyrylyla91@gmail.com

****

چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

مقدمه

امروزه نظام آموزشی به عنوان موتور محرکه توسعه پایدار جوامع، نقشی تعیین‌کننده در شکل گیری مهارت‌های علمی و تفکر انتقادی نسل های آینده ایفا می‌کنند (پورمحمدی و علیزاده، ۱۴۰۰). در این میان، مطالعات تطبیقی بین کشورهایی با ساختارهای فرهنگی و آموزشی متفاوت، مانند ایران و ژاپن، ابزاری کلیدی برای شناسایی الگوهای موفق و چالش های مشترک محسوب می‌شود (بهرامی و شفیعی، ۱۴۰۲). بررسی عملکرد دانش آموزان دو کشور در آزمون های بین المللی مانند TIMSSنشان می‌دهد که ژاپن با میانگین نمره ۵۸۹ در حوزه علوم، جایگاه نخست آسیا را دارد، در حالی که ایران با نمره ۴۴۶، پایین تر از میانگین جهانی قرار گرفته است (زارع و همکاران، ۱۴۰۲). این شکاف عملکردی، پرسش های اساسی درباره تأثیر عواملی مانند برنامه ریزی درسی، روشهای تدریس، و مدیریت مدارس بر کیفیت آموزش علوم ایجاد می‌کند.

در ژاپن، برنامه های درسی علوم با تأکید بر یادگیری تجربی و حل مسئله طراحی شده اند. به عنوان مثال، ۶۰٪ محتوای کتاب های درسی این کشور به فعالیت های آزمایشگاهی و پروژه های گروهی اختصاص دارد (رحمانی و شجاعی، ۱۴۰۱). در مقابل، در ایران، آموزش علوم عمدتاً بر انتقال مفاهیم تئوریک متمرکز است و تنها ۲۰٪ از محتوا به کار عملی مرتبط می‌شود (محمدیان و حسینی، ۱۴۰۰). این تفاوت محتوایی، همراه با روش های تدریس سنتی در ایران، به ضعف مهارت های پژوهشی دانش آموزان دامن زده است (قربانی و موسوی، ۱۴۰۳).

از منظر مدیریتی نیز تفاوت های چشمگیری بین دو کشور مشاهده می‌شود. سیستم غیرمتمرکز ژاپن به مدارس اجازه می‌دهد تا برنامه های درسی را با نیازهای محلی تطبیق دهند، مانند ادغام پروژه های زیست محیطی در مناطق روستایی (صفری و نوری، ۱۴۰۲). در حالی که در ایران، تمرکزگرایی شدید باعث شده است مدارس نتوانند به

نیازهای خاص دانش آموزان در مناطق مختلف پاسخ دهند (امیری و رضوی، ۱۴۰۱). افزون بر این، فرهنگ جمع گرایی در ژاپن، همکاری و مسئولیت پذیری را در کلاس های علوم تقویت می‌کند، حال آنکه در ایران، نظام نمره محور و رقابت برای ورود به مدارس خاص، فردگرایی را تشدید کرده است (کریمی و رستمی، ۱۴۰۱).

این پژوهش با ترکیب یافته های منابع فارسی و بین المللی، می‌کوشد تا با تحلیل این تفاوت ها، چارچوبی برای بازنگری در نظام آموزشی ایران ارائه دهد. پرسش اصلی این است»:چگونه می‌توان با الهام از تجربیات ژاپن، آموزش علوم پایه ابتدایی ایران را به سمت بهبود مهارت های عملی و پژوهشی سوق داد؟«

روش پژوهش :

این مطالعه با رویکرد تطبیقی-تحلیلی و با استفاده از روش تحقیق کیفی انجام شد تا تفاوتهای نظامهای آموزشی ایران و ژاپن در حوزه علوم پایه ابتدایی را بررسی کند

یافته ها:

برنامه های درسی علوم در ژاپن بر پایه یادگیری تجربی و حل مسئله طراحی شده است. به عنوان مثال، در کتاب های درسی علوم پایه ابتدایی ژاپن، مفاهیم علمی از طریق فعالیت های آزمایشگاهی، پروژه های گروهی، و ارتباط مستقیم با محیط زندگی به دانش آموزان آموزش داده می‌شود (رحمانی و شجاعی، ۱۴۰۱). این رویکرد نه تنها درک عمیق تری از مفاهیم ایجاد می‌کند، بلکه مهارت های تفکر انتقادی و نوآوری را تقویت می‌نماید. در مقابل، برنامه درسی علوم ایران عمدتاً بر انتقال مفاهیم تئوریک و حفظیات متمرکز است. بررسی محتوای کتاب های درسی ایران نشان می‌دهد که تنها ۲۰٪ از محتوا به فعالیت های عملی اختصاص یافته است، در حالی که این میزان در ژاپن به ۶۰٪ میرسد (زارع و

همکاران، ۱۴۰۲). این شکاف محتوایی، یکی از دلایل اصلی عملکرد ضعیف دانش آموزان ایرانی در آزمون های بین المللی مانند TIMSS است که نیاز به بازنگری فوری دارد

در ژاپن، روش های تدریس علوم به گونه ای طراحی شده اند که دانش آموزان را به پرسشگری و کاوشگری تشویق می کنند. برای نمونه، روش «یادگیری مبتنی بر پروژه» (PBL) به طور گسترده در کلاس های علوم استفاده می شود، جایی که دانش آموزان پروژه هایی مانند ساخت مدل های ساده فناوری یا بررسی اکوسیستم های محلی را اجرا می کنند (میرزایی و کاظمی، ۱۴۰۰). این روش ها نه تنها انگیزه یادگیری را افزایش می دهند، بلکه همکاری گروهی و مسئولیت پذیری را تقویت می نمایند. در ایران، با وجود تأکید اسنادی مانند سند تحول بنیادین بر روش های فعال تدریس، عملاً کلاس های علوم به سخنرانی معلم و تکرار مفاهیم کتاب محدود می شود. پژوهش ها نشان می دهد که ۷۰٪ معلمان ایرانی به دلیل کمبود امکانات آزمایشگاهی، زمان بندی فشرده، و فشار برای پوشش محتوای تئوریک، نمی توانند از روش های مشارکتی استفاده کنند.

سیستم مدیریت آموزشی ژاپن مبتنی بر غیرمتمرکزسازی و اختیاردهی به مدارس است. مدیران مدارس در ژاپن این آزادی را دارند که بر اساس نیازهای دانش آموزان و شرایط محلی، محتوای درسی را تعدیل کنند یا برنامه های آموزشی خاصی طراحی نمایند. به عنوان مثال، در مناطق روستایی ژاپن، مدارس اغلب پروژه های علمی مرتبط با کشاورزی یا محیط زیست محلی را در برنامه درسی ادغام میکنند (صفری و نوری، ۱۴۰۲). این انعطاف پذیری باعث میشود آموزش ها کاربردی تر و مرتبط با زندگی واقعی باشند. در مقابل، نظام آموزشی ایران کاملاً متمرکز است و برنامه ریزی درسی توسط سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی تعیین می‌شود. این تمرکزگرایی باعث شده است که مدارس ایران نتوانند به نیازهای خاص دانش آموزان در مناطق مختلف (مانند مناطق محروم یا نواحی صنعتی) پاسخ دهند (امیری و رضوی، ۱۴۰۱)

در ژاپن، معلمان نه تنها مجری برنامه های درسی، بلکه طراحان فعال محتوای آموزشی هستند. آن ها در کارگاه های آموزشی منظم شرکت می کنند و حق دارند بر اساس تجربه کلاسی خود، محتوا را اصلاح یا تکمیل کنند. به عنوان نمونه، معلمان ژاپنی در درس علوم، اغلب از ابزارهای دیجیتال و بازی های آموزشی برای ساده سازی مفاهیم پیچیده استفاده می کنند (پورمحمدی و علیزاده، ۱۴۰۰). این مشارکت فعال، انگیزه معلمان را افزایش داده و کیفیت آموزش را بهبود می بخشد. در ایران، اگرچه دوره های ضمن خدمت برای معلمان برگزار می شود، اما محتوای این دوره ها اغلب تئوریک و غیرکاربردی است. بررسی ها نشان می دهد که تنها ۳۰٪ معلمان ایرانی از آموزش های ضمن خدمت رضایت دارند و بیشتر آن ها این دوره ها را با نیازهای واقعی کلاس درس بی ارتباط می دانند (شیرزادی و فرهادی، ۱۴۰۳).

فرهنگ جمع گرایی ژاپن به طور مستقیم بر نظام آموزشی این کشور تأثیر گذاشته است. در کلاس های علوم، دانش آموزان ژاپنی به صورت گروهی روی پروژه ها کار می‌کنند و مسئولیت پذیری و همکاری به عنوان ارزش های اصلی آموزش داده می‌شود. برای مثال، در یک پروژه علمی درباره بازیافت، هر گروه موظف است راه حلی برای کاهش زباله های مدرسه ارائه دهد و نتایج را به طور جمعی ارزیابی کنند (نجفی و مرادی، ۱۴۰۲). در ایران، اگرچه اسنادی مانند سند تحول بنیادین بر تقویت مه ارتهای اجتماعی تأکید دارند، اما در عمل، سیستم نمره دهی فردی و رقابت برای ورود به مدارس خاص، باعث تقویت فردگرایی شده است. پژوهشی در تهران نشان میدهد که ۸۰٪ دانش آموزان ترجیح میدهند بهجای کار گروهی، به صورت انفرادی مطالعه کنند (کریمی و رستمی، ۱۴۰۱).

در ژاپن، سیستم ارزشیابی علوم ترکیبی از ارزیابی مستمر، پروژه های عملی، و خودارزیابی دانش آموزان است. معلمان ژاپنی بر فرآیند یادگیری و پیشرفت تدریجی دانش آموزان تمرکز دارند، نه

صرفاً نتایج نهایی. به عنوان مثال، در درس علوم، دانش آموزان موظفند دفترچه ای از مشاهدات آزمایش های خود تهیه کنند و معلم بر اساس کیفیت این گزارش ها، عملکرد آن ها را ارزیابی می کند (محمدیان و حسینی، ۱۴۰۰). در ایران، ارزشیابی عمدتاً مبتنی بر آزمون های کتبی و نمره محور است. این رویکرد باعث شده است دانش آموزان به جای درک عمیق مفاهیم، به حفظ فرمول ها و تعاریف بسنده کنند. پژوهشی در شیراز نشان میدهد که ۶۵٪ دانش آموزان ایرانی نمی توانند مفاهیم علوم را در موقعیت های واقعی به کار گیرند (فلاحتی و امین پور، ۱۴۰۲).

مدارس ژاپن به آزمایشگاه های مجهز، کیت های علمی، و فضاهای یادگیری انعطاف‌پذیر مجهز هستند. حتی در مناطق دورافتاده، دانش آموزان به حداقل امکانات برای انجام آزمایش های پایه دسترسی دارند. برای مثال، در یک مدرسه روستایی در استان اوساکا، دانش آموزان از پنل های خورشیدی ساده برای یادگیری مفاهیم انرژی استفاده میکنند (سلطانی و رهنما، ۱۴۰۳). در ایران، اما نابرابری در توزیع امکانات آموزشی به ویژه بین مناطق شهری و روستایی، چالشی جدی است. پژوهش ها حاکی از آن است که تنها ۴۰٪ مدارس روستایی ایران از آزمایشگاه علوم برخوردارند، در حالی که این رقم در شهرها به ۷۵٪ میرسد (مهدوی و اکبری، ۱۴۰۰)

سیاست های آموزشی ژاپن به طور مداوم بر اساس نیازهای روز جامعه و پیشرفت های فناوری به روزرسانی میشوند. به عنوان مثال، پس از گسترش فناوری های دیجیتال، برنامه درسی علوم ژاپن در سال ۱۴۰۲ (۲۰۲۳ میلادی) بازنگری شد و مفاهیمی مانند هوش مصنوعی و برنامه نویسی به محتوای درسی پایه ابتدایی اضافه گردید (بهرامی و شفیعی، ۱۴۰۲). در ایران، با وجود تدوین اسنادی مانند برنامه درسی ملی، ناهماهنگی بین نهادهای تصمیم گیر (مانند وزارت آموزش و پرورش و سازمان پژوهش) و تغییرات مکرر مسئولان، مانع اجرای اثربخش این سیاست ها شده است (غلامی و تقوی۱۴۰۱)

****

چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱٤۰٤
تهران-دانشگاه الزهرا

مولفه های مورد بررسی	یافته های ایران	یافته های ژاپن	منابع
طراحی برنامه درسی	محتوای تئوریک غالب با تاکید بر حفظ مفاهیم (فقط ۲۰ درصد فعالیت عملی)	برنامه درسی مبتنی بر حل مسئله و آزمایشگاه (۷۰ درصد محتوا عملی)	رحمانی و همکاران (۱۴۰۰)
روش های تدریس	استفاده غالب از روش سخنرانی و انتقال یک طرفه اطلاعات	یادگیری مبتنی بر کاوشگری و به کار گیری روش های مشارکتی	میرزایی و کاظمی (۱۴۰۰)

جدول یافته های تطبیقی بررسی آموزش علوم بین کشور ایران و ژاپن

صفری و نوری (۱۴۰۲)	سیستم غیرمتمرکز با اختیاردهی به مدارس برای تطبیق برنامه ها با نیازهای محلی	سیستم متمرکز با تصمیم گیری از بالا به پایین و محدودیت در انعطاف پذیری	مدیریت مدارس
کریمیان و جعفری (۱۴۰۲)	استفاده پیشرفته از ربات های آموزشی ،شبیه سازها و آزمایشگاه های مجازی	کمبود امکانات دیجیتال (۳۰درصد مدارس شهری به ویدیو پروژکتور دسترسی دارند)	یکپارچگی فناوری

نتیجه گیری :

مطالعه تطبیقی نظام های آموزشی ایران و ژاپن در حوزه علوم پایه ابتدایی نشان می‌دهد که شکاف عملکردی بین دو کشور، ریشه در تفاوت های ساختاری، روشی، و فرهنگی دارد. در ژاپن، ترکیبی از برنامه درسی مبتنی بر تجربه، روش های تدریس مشارکتی، سیستم مدیریت غیرمتمرکز، و فرهنگ جمع گرا، دانش آموزان را به سمت مهارت های علمیِ کاربردی و تفکر انتقادی سوق می‌دهد. در مقابل، در ایران، تمرکز بر محتوای تئوریک، روش های سنتی تدریس، سیستم ارزشیابی کمی، و نابرابری در دسترسی به امکانات آموزشی، به ضعف مهارت های عملی و پژوهشی دانش آموزان دامن زده است.

نتایج این پژوهش بیانگر آن است که الگوبرداری هوشمندانه از تجربیات ژاپن، می‌تواند چارچوبی برای تحول آموزش علوم در ایران فراهم کند. برای نمونه، بازنگری در محتوای درسی با تأکید بر آزمایشگاه و حل مسئله، آموزش معلمان در روش های نوین تدریس، و اصلاح سیستم ارزشیابی به سمت کیفی سازی، از جمله راهکارهای کلیدی هستند. همچنین، کاهش تمرکزگرایی در مدیریت مدارس و توجه به نیازهای منطقه ای، می‌تواند انعطاف پذیری نظام آموزشی ایران را افزایش دهد.

با این حال، موفقیت این اصلاحات مستلزم هماهنگی بین نهادهای سیاست گذار، تأمین منابع مالی پایدار، و آگاهی بخشی به خانواده ها و جامعه است. اگر ایران بتواند این تغییرات را با در نظر گرفتن بافت فرهنگی و اجتماعی خود اجرایی کند، نه تنها شکاف عملکردی با کشورهای پیشرو مانند ژاپن کاهش می‌یابد، بلکه زمینه ای برای پرورش نسلی خلاق و مسئولیت پذیر در حوزه علوم و فناوری فراهم خواهد شد.

تحول در آموزش علوم پایه، تنها با تقلید صرف از الگوهای خارجی ممکن نیست، بلکه نیازمند بومی سازی تجربیات موفق و ایجاد تعادل بین سنت و نوآوری است. ژاپن نشان داده است که تلفیق فناوری های مدرن با ارزش های فرهنگی می‌تواند به سیستمی پایدار و اثرگذار بینجامد. این چشمانداز، مسیری روشن برای ایران ترسیم می‌کند تا با تکیه بر نقاط قوت خود، به جایگاهی شایسته در عرصه جهانی بپردازد

منابع

۱-**امیری، م.، و رضوی، س. (۱۴۰۱).** تمرکزگرایی در نظام آموزشی ایران: تحلیل انتقادی. مجله سیاست گذاری آموزشی.

۲-**بهرامی، م.، و شفیعی، س. (۱۴۰۲).** سیاست گذاری آموزشی در ژاپن: همسویی با نیازهای فناورانه. مجله مطالعات آسیای شرقی.

۳-**پورمحمدی، ن.، و علیزاده، ح. (۱۴۰۰).** نقش معلمان در طراحی برنامه درسی: تجربه ژاپن. نشریه مطالعات برنامه درسی.

۴-**تقی زاده، ر.، و رضایی، م. (۱۴۰۱).** تحولات تاریخی آموزش علوم در ژاپن پس از جنگ جهانی دوم. فصلنامه تاریخ آموزش.

۵-**حسنی، م.، و مرادی، ا. (۱۴۰۱).** کاستی های دوره های آموزش ضمن خدمت معلمان علوم. پژوهشنامه آموزش علوم.

۶-**خلیلی، ع.، و نوروزی، ح. (۱۴۰۲).** چالش های سیاست گذاری آموزشی ایران در چهار دهه اخیر. مجله مطالعات انقلاب اسلامی.

۷-**رحمانی، ع.، و شجاعی، م. (۱۴۰۱).** تحلیل تطبیقی برنامه درسی علوم پایه ابتدایی ایران و ژاپن. فصلنامه مطالعات آموزش و پرورش

۸-**زارع، ح.، و همکاران (۱۴۰۲).** عملکرد ایران درTIMSS چالش ها و راهکارها. نشریه پژوهش های آموزشی

۹-**سلطانی، ر.، و رهنما، ا. (۱۴۰۳).** امکانات آزمایشگاهی در آموزش علوم: تجربه ژاپن. مجله فناوری آموزشی

۱۰-**شفیعی، م.، و بهرامی، د. (۱۴۰۱).** قانون برابری آموزشی در ژاپن و تأثیر آن بر علوم پایه. فصلنامه سیاستگذاری آموزشی.

۱۱-**صفری، م.، و نوری، ک. (۱۴۰۲).** مدیریت غیرمتمرکز در مدارس ژاپن: درس هایی برای ایران. فصلنامه مدیریت آموزشی.

۱۲-**غلامی، ک.، و تقوی، ع. (۱۴۰۱)** ناهماهنگی در اجرای اسناد آموزشی ایران. مجله مطالعات برنامه درسی ۱۳-قربانی، ف.، و ۱۳-**موسوی، ا. (۱۴۰۳).** موانع اجرای روشهای فعال تدریس در ایران. پژوهشنامه آموزش علوم

۱۴-**کریمی، د.، و رستمی، ز. (۱۴۰۱)** اجرای سند تحول بنیادین در آموزش علوم ابتدایی. پژوهشهای تربیتی

۱۵-**کریمیان، ف.، و جعفری، ن. (۱۴۰۲)** فناوریهای نوین در آموزش علوم ژاپن. *مجله فناوری آموزشی

۱۶-**محمدی، س.، و همکاران (۱۴۰۳)** نظام آموزش معلمان علوم در ژاپن: درسهایی برای ایران. نشریه تربیت معلم

۱۷-**محمدیان، پ.، و حسینی، ع. (۱۴۰۰).** نظام ارزشیابی در آموزش علوم: مقایسه ایران و ژاپن. *مجله اندازهگیری آموزشی

۱۸-**مهدوی، ف.، و اکبری، ن. (۱۴۰۰)**. نابرابری آموزشی در ایران: چالشها و پیامدها. فصلنامه عدالت آموزشی

۱۹-**میرزایی، س.، و کاظمی، ر. (۱۴۰۰)**. روشهای نوین تدریس علوم در نظام آموزشی ژاپن. مجله تعلیم و تربیت

۲۰-**نجفی، م.، و مرادی، ع. (۱۴۰۲)**. تأثیر فرهنگ بر آموزش علوم: مطالعه موردی ژاپن. *فصلنامه فرهنگ و آموزش

۲۱-**ناصری، ز.، و فراهانی، م. (۱۴۰۳)** نقش خانوادهها در پیشرفت علمی دانشآموزان ژاپنی. مجله خانواده و آموزش

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

ارتقای سواد فناورانه دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی: یک مطالعه‌ای اقدام پژوهی

سمیه خاوری*

*دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران/ آموزش و پرورش، البرز، ایران. آدرس ایمیل:khavari.somaye@yahoo.com

چکیده

بهبود کیفیت آموزش در عصر فناورانه از طریق پژوهش و توسط معلمان امکان‌پذیر است. معلم از طریق پژوهش در عمل می‌تواند مسائل واقعی محیط یادگیری کلاس درس را برطرف کند. هدف پژوهش حاضر، ارتقای سواد فناورانه دانش آموزان دختر پایه پنجم بود. پژوهشگر با استفاده از ابزارهای مشاهده، مصاحبه، پرسشنامه به گردآوری داده‌ها و شناسایی مولفه‌های سواد فناورانه پرداخت و از طریق آمار توصیفی، الگوی شش پرسشی و استخوان ماهی دریافت که علیرغم تاکید سند ملی برنامه درسی و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر پرورش سواد فناورانه در دانش‌آموزان، وضعیت فعلی سواد فناورانه دانش‌آموزان مطلوب نیست. در ادامه پژوهشگر برای ارتقای سواد فناورانه دانش‌آموزان تصمیم گرفت از طریق آموزش فناوری و تلفیق ابعاد سواد فناورانه در عناصر اساسی برنامه درسی تصور و درک دانش‌آموزان از فناوری؛ نگرش آن‌ها را نسبت به آموزش، کاربرد و طراحی فناوری و توانایی آن‌ها در درک تاثیرات فناوری

بر جامعه، محیط زیست و رشد شخصی خودشان را ارتقا دهد. در پایان نتیجه‌گیری می‌شود پژوهشگر با استفاده از رویکردها و فعالیت‌هاي فناورانه و مسئله محور، محیط یادگیری مشارکتی را جهت ارتقای سواد فناورانه دانش‌آموزان ایجاد نموده که در آن دانش‌آموزان به دنبال کسب دانش، مهارت، نگرش فناورانه براي حل مسائل فردي، اجتماعی و زیست محیطی دنیای واقعی بودند؛ ارتباط بین فناوري، جامعه و محیط زیست را درك نموده و در نهایت توانستند یک فناوری را خلق و ارزیابی کنند.

واژه‌های کلیدی: *اقدام پژوهی، آموزش فناوری، دانش‌آموزان ابتدایی، سواد فناورانه، فناوری.*

مقدمه

در جهان حاضر، فناوری به سرعت در حال تغییر می‌باشد. نوآوري‌هاي فناورانه در تمام جنبه‌های زندگی از جمله اقتصادی، اجتماعی و آموزشی نفوذ کرده است و زندگی بشر را دگرگون ساخته‌اند. انسان در دنیاي امروز درگیر موضوعی جدانشدنی به نام فناوري شده است. درک، دستیابی و استفاده صحیح از فناوري نه تنها به انسان کمک می‌کند که نیازهای خود را مرتفع سازد بلکه به او کمک می‌کند تا مرزهاي دانش را به پیش براند و متقابلا دانش پیش رانده شده به کمک فناوري، به پیشرفت فناوري و پیدایش و خلق فناوري‌هاي جدید کمک کند (مهربان، ۱۳۹۹؛ رومانا‌ورمتا[۷۳] و همکاران، ۲۰۲۴). درک صحیح و استفاده مؤثر از این دگرگونی‌های غیرقابل تصور، مستلزم برخورداری از سواد فناورانه[۷۴] است (معروفی و همکاران ، ۱۳۹۵). به مجموعه‌ای از دانش‌ها، نگرش‌ها، مهارت‌ها سواد فناورانه گفته می‌شود و انسان‌ها برای احساس راحتی در دنیای امروزی و ورود

[73] Rohmanurmeta
[74] Technological literacy

به دنیای اشتغال و مواجهه مؤثر با فضای فرهنگی و اجتماعی جامعه به این سواد نیاز عمده دارند. فناوری‌های امروزی که در عرصه‌های مختلف اجتماعی، صنعتی، اقتصادی، پزشکی و حمل‌ونقل به ظهور می‌رسند، عمدتاً پایه دیجیتالی و مبتنی بر فناوری طراحی و تولید می‌شوند. لذا نظام‌های آموزشی باید ماهیت، نحوه طراحی و تولید، نگهداری، کاربرد و ارزیابی این نوع فناوری‌ها را در قالب برنامه درسی آموزش فناوری[۷۵] به دانش‌آموزان ارائه و آموزش دهد (پریکا و اوجلا[۷۶]، ۲۰۰۸).

هدف از آموزش فناوری کمک به توسعه سواد فناورانه دانش‌آموزان است تا آن‌ها دریابند که فناوری‌های دیجیتال امروزی از لحاظ ماهیت، کارکرد و ارتباط با ابعاد مختلف زندگی دارای چه ویژگی‌هایی هستند و چگونه می‌توان آن‌ها را به‌طور مؤثر ارزیابی و مدیریت نمود (انگریمن و کالرراید[۷۷]، ۲۰۱۱: ۱۹۲؛ وستبری[۷۸]، ۲۰۰۹: ۴۶). انجمن بین‌المللی سواد فناورانه، سواد فناورانه را به عنوان توانایی درک، استفاده، مدیریت و ارزیابی فناوری تعریف نموده است (انجمن بین‌المللی آموزش فناوری[۷۹]، ۲۰۰۶؛ انجمن بین‌المللی آموزش فناوری، ۲۰۰۳). به بیان دیگر، سواد فناورانه به دانش، روش‌های تفکر و عمل درباره فناوری گفته می‌شود (لاکای و کالرراید[۸۰]، ۲۰۱۴: ۶۹). فرد باسواد فناورانه باید نقش فناوری‌های دیجیتال را در طراحی سیستم‌ها، محصولات و نوآوری‌های جدید دریابد؛ ارتباط این فناوری‌ها با فناوری‌های دیگر و زندگی اجتماعی را درک نموده؛ ماهیت و ویژگی‌های فناوری‌های دیجیتالی را درک کند و برای ارزیابی، مدیریت و توسعه مستمر آن‌ها اقدام‌های سنجیده انجام دهد (انجمن بین‌المللی آموزش فناوری، ۲۰۰۷).

[75] Technology education
[76] Parikka & Ojala
[77] Ingerman & Collier-Reed
[78] Westberry
[79] International Technology Education Association
[80] Luckay & Collier-Reed

سواد فناورانه یکی از الزام‌های جامعه فناورانه و اساس تحول و توسعه پیش‌روی دانش‌آموزان از دوره ابتدایی تا آموزش عالی می‌باشد (سراجی و خاوری، ۱۳۹۵). سواد فناورانه از دهه‌های گذشته در برنامه درسی ابتدایی تا دانشگاه به صورت موضوع مجزا یا تلفیقی مورد توجه قرار گرفته است. درک ماهیت فناوری، فرایند طراحی و تولید فناوری، نظام پژوهش، ارزیابی و مدیریت آن، ارتباط فناوری با دنیای اطراف، آثار فناوری بر ابعاد مختلف اجتماعی و زیست محیطی از ابعاد تشکیل دهنده سواد فناورانه می‌باشند (ترکاشوند و سراجی، ۱۳۹۹). با ارائه فناوری و آموزش فناوری در مدارس ابتدایی، به دانش‌آموزان این فرصت داده می‌شود تا از طریق فعالیت‌های حل مسئله مبتنی بر کاوشگری در مورد فرآیند طراحی مهندسی یاد بگیرند. در نتیجه این فعالیت‌های عملی به دانش‌آموزان این توانایی را می‌دهند تا مسائل دنیای واقعی را از طریق آزمایش و آزمون و خطا حل کنند. در نهایت، از طریق آموزش فناوری در مدارس ابتدایی، دانش‌آموزان برای تصمیم‌گیری آگاهانه در مورد مسیر انتخابی که در دوره متوسطه خواهند داشت، مجهزتر می‌شوند (سوروکا[81]، ۲۰۱۶). فناوری در سطح ابتدایی، فرصت‌های منحصربه‌فردی را برای توسعه رویکرد یادگیری فعال، اکتشافی و تجربی در مدرسه مهیا می‌کند (دو وریس[82] ، ۲۰۱۸: ۸۱).

تقویت سواد فناورانه دانش‌آموزان از سه بعد اقتصادی، اجتماعی و آموزشی ضرورت دارد. ضرورت تقویت سواد فناورانه از بعد اقتصادی از آن جهت است که در دنیای امروز، فناوری موتور محرکه رشد دانش بنیان و پایدار مناطق در یک بازار بسیار رقابتی می‌باشد و سواد فناورانه به عنوان یک ضرورت برای نیروی کار ماهر در نظر گرفته شده است (دو وریس، ۲۰۱۸). در بعد اجتماعی، به دلیل پیشرفت سریع فناوری، توسعه و تولیدات و محصولات فناوری، به عنوان یک پشتیبان برای مصرف و کاربرد هوشمندانه محصولات فناورانه عمل می‌کند. در بعد آموزشی،

[81] Soroka
[82] De Vries

فناوری بر رشد خلاقیت و نوآوری دانش‌آموزان تاثیرگذار است و می‌تواند موجبات ابراز وجود دانش‌آموزان را فراهم سازد و به آنها هویت ببخشد (ادیب و همکاران، ۱۳۹۵).

از طرف دیگر، موضوع فناوری در آموزه‌های قرآنی و روایی جایگاه مهمی دارد. قرآن، اهمیت بحث فناوری را مورد توجه قرار داده و همواره محیط پیرامون و طبیعت را به عنوان مظهر نوآوری و فناوری معرفی کرده و انسان‌ها را به تفکر در آن دعوت نموده است. قرآن نه تنها به نوآوری و فناوری توصیه می‌کند بلکه مصادیق عیني نیز از فناوری‌های اولیای الهي را ارائه می‌کند. در سوره کهف آیات ۹۴ تا ۹۷ فناوری ذوالقرنین در ساخت سد به عنوان مانع یأجوج و ماجوج را بیان نموده و از آن به عنوان رحمت پروردگار یاد کرده است. در سوره نحل آیه ۶۸ و ۶۹ برنامه زندگی زنبورهای عسل که منجر به ساخت کندو و تولید عسل می‌شود را تحت عنوان فناوری به انسان متذکر می‌شود. همچنین، در آیه ۳۷ و ۳۸ سوره هود ساخت کشتی توسط حضرت نوح (علیه السلام) به عنوان فناوری یاد شده است.

معروفی و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که بین سواد فناورانه معلمان با انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی، رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. دال لئونارد[83] و همکاران (۲۰۲۴) در پژوهش خود نشان دادند که فناوری برای حمایت از یادگیری دانش‌آموزان در چند دهه اخیر به طور فزاینده‌ای در مدارس و منازل رایج شده است. سوروکا (۲۰۱۶) در پژوهش خود بیان نمود که آموزش فناوری به عنوان یک درس انتخابی در اکثر برنامه‌های درسی دبیرستان ارائه می‌شود، اما در برنامه درسی دوره ابتدایی رایج نیست و استانداردهای سواد فناورانه معمولاً در آموزش ابتدایی گنجانده نشده است. همچنین، نتایج نشان داد که یادگیری در مورد فناوری در مدارس ابتدایی ضروری است.

[83] Dahl-Leonard

در مجموع، مطالب یاد شده نشان‌دهنده جایگاه و اهمیت آموزش فناوری و سواد فناورانه است. پژوهشگر با انجام این پژوهش قصد دارند از اساسی‌ترین رکن تربیتی که همانا آموزش و پرورش است نهایت استفاده را برده و دانش، بینش و تفکر فناورانه را در نسل معاصر ارتقا دهد. آنچه پژوهشگر را بر آن داشت تا به فکر این مسئله بیفتد این بود که علی رغم اینکه مطالعات کیفی نشان داده‌اند که سواد فناورانه، یادگیری را در برنامه درسی ارتقا می‌دهد (معروفی، ۱۳۹۵) و در حالی که نظام آموزشی ایران بر اساس اسناد بالادستی نظیر؛ سند ملی برنامه درسی و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، آموزش سواد فناورانه از سال ۱۳۹۱ در طول دوازده سال تحصیلی بصورت تلفیقی (اول تا پنجم و دهم تا دوازدهم) و مستقل (ششم تا نهم) با درسی به همین نام کار و فناوري به دانش آموزان ارائه می‌شود (شورای عالی آموزش و پرورش،۱۳۹۰؛ نقل از روشن ضمیرگل‌افزانی، ۱۴۰۰). اما شواهد حاکی از آن است که پتانسیل برنامه درسي ملي جدید براي پرورش سواد فناورانه در همه ابعاد آن ناکافي و ضعیف است (ادیب و همکاران، ۱۳۹۵) و همچنین آموزش سواد فناورانه در برنامه درسی مدارس ایران در مقایسه با کشورهای توسعه‌یافته و حتی کشورهای در حال توسعه نظیر پاکستان و مراکش کمتر مورد توجه است (عزتی و همکاران، ۱۳۹۰). همچنین، پژوهشگر با بررسی و تحلیل کتاب‌های پایه پنجم دریافت که در این کتاب‌ها فقط به استفاده از نرم‌افزار پرده‌نگار و داده‌نما، جستجو و استفاده از اینترنت و همچنین فضای مجازی و شبکه‌اجتماعی به صورت خیلی کم اشاره شده است، اما این موارد به تنهای کافی نیستند. دانش‌آموزان باید یاد بگیرند که چگونه از مواد خام و اولیه برای ساختن چیزهای نو و جدید استفاده کنند، چگونه ایده‌های خود را آزمایش کنند و اشتباهات خود را برطرف کنند تا موفق شوند. بنابراین، می‌توان گفت این کم‌توجهی به آموزش فناوری و سواد فناورانه در دوره ابتدایی آثار جبران ناپذیری در حوزه اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی به شهروندان وارد می‌سازد. بنابراین اقدام پژوه در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ با این مسئله مواجه شد که اکثر دانش‌آموزان تصور و درک درستی از ماهیت و مفهوم فناوری ندارند و فقط

مصرف کننده فناوری‌های جدید هستند، این عدم درک باعث می‌شود نگرش مناسبی نسبت چگونگی آموزش، کاربرد و طراحی فناوری نداشته باشند و از طرف دیگر وقتی درک و نگرش درستی در آن‌ها نباشد نمی‌توانند با تاثیرات آن بر جامعه، محیط زیست و خودشان آشنا باشند. لذا با توجه به وضعیت موجود بیان شده، با مدیریت و همکاران محترم دبستان امام مهدی عج مسئله را مطرح نموده و ایشان هم مسئله و چالش فوق را تایید نمودند و جهت رفع آن تصمیم به انجام اقدام پژوهی گرفته شد. بنابراین هدف از این پژوهش، ارتقای سواد فناورانه دانش آموزان دختر پایه پنجم بوده است؛ به این امید که دستاوردهای این پژوهش برنامه‌ریزان درسی را یاری رساند. در همین راستا، سه سوال اساسی مطرح شد:

۱. راهکارهای ارتقای فهم و تصور دانش‌آموزان از ماهیت فناوری کدامند؟

۲. راهکارهای ارتقای نگرش دانش‌آموزان از چگونگی آموزش، کاربرد و طراحی فناوری کدامند؟

۳. راهکارهای ارتقای توانایی دانش‌آموزان در درک تاثیر فناوری بر جامعه، محیط زیست و رشد شخصی خود کدامند؟

روش پژوهش

رویکرد پژوهش حاضر کیفی است و با توجه به روش اجرا، اقدام پژوهی تلقی می‌شود. اقدام‌پژوهی روشی برای ارتقا و توسعه فرایند بهسازی می‌باشد که شامل توصیف مسئله، جستجوی دانش از تحقیقات پیشین، جمع‌آوری اطلاعات، تهیه و اجرای راهبرد برای تغییر وضعیت، ارزشیابی نتایج، برنامه‌ریزی برای بهبود دوره‌های دیگر می‌باشد (ریتا[۸۴] و همکاران، ۲۰۱۲). اقدام پژوهی یک روش مطالعه و پژوهش نظام‌مند عملی می‌باشد که در حل مسائل موجود در مدرسه و کلاس درس به معلّمان

[84] Rita

کمک می‌کند (هینه[85]،۲۰۱۳). در اقدام پژوهی پژوهشگر تلاش می‌کند وضعیت نامطلوب یا نامعین موجود را به وضعیت مطلوب یا معین تغییر دهد (بیگمحمدی و همکاران، ۱۳۹۴؛ حلبی‌ساز، ۱۴۰۱). جامعه آماری پژوهش، دانش‌آموزان کلاس ۵/۲ پایه پنجم دبستان امام مهدی عج ۲ بودند که به روش نمونه‌گیری هدفمند، کل دانش‌آموزان کلاس، انتخاب شدند. جمع‌آوری اطلاعات از طریق مشاهده، مصاحبه و پرسشنامه محقق ساخته (خودسنجی و والدسنجی) انجام شده است. پرسشنامه محقق ساخته شده با توجه به استانداردهای سواد فناورانه انجمن بین‌المللی فناوری آموزشی تنظیم شد که روایی محتوای پرسشنامه توسط ۷ نفر از متخصصان حوزه برنامه‌ریزی درسی مورد تایید واقع شد. ابزار فوق براساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت صورت‌بندی شده است. از آمار توصیفی (میانگین)، تحلیل مضمون، الگوی شش پرسش و الگوی انتخاب استخوان ماهی در تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شد.

یافته‌ها

یافته‌های پژوهش در سه مرحله تشخیص، تغییر و ارزیابی به شرح ذیل استنباط شد:

مرحله اول: تشخیص

جمع آوری شواهد نوع اول: پژوهشگر متناسب با موضوع پژوهش از ابزارهای مشاهده، مصاحبه و پرسشنامه به شرح ذیل استفاده نمود:

مشاهده: پژوهشگر از ابزار مشاهده براي گردآوري اطلاعات در شواهد نوع اول اینگونه استفاده کرده است: در ابتدای سال جدید که طرح سواد دیجیتال در مدرسه شروع به اجرا شد، مشاهده شد که دانش آموزان درک و دانشی نسبت به فناوری ندارند و اکثر آن‌ها با کاربرد آن آشنا نیستند. همچنین در کتاب علوم درس ۴ (برگی از تاریخ زمین) قسمت جمع‌آوری داده‌ها از دانش‌آموزان خواسته شده بود که با استفاده از پرده‌نگار

[85] Hine

(پاورپوینت) گزارش خود را ارائه دهند. متاسفانه فقط دو نفر از دانش‌آموزان با اسم پرده‌نگار (پاورپوینت) و کاربرد و تاثیر آن در آموزش آشنایی داشتند.

مصاحبه: برای کسب اطلاعات بیشتر درباره مسئله با همکاران پایه پنجم و اعضای انجمن اولیای گفت‌وگو و مصاحبه انجام شد. این بزرگوران نیز تایید نمودند که درک اکثر دانش‌آموزان نسبت به فناوری و کاربرد آن کم است و بیشتر دانش‌آموزان مصرف کننده فناوری هستند.

پرسشنامه: پژوهشگر در این پژوهش به منظور بررسی وضعیت موجود سواد فناورانه به سنجش دیدگاه دانش‌آموزان و اولیا از طریق پرسشنامه محقق ساخته پرداخت. هریک از ابزارهای خودسنجی و والدسنجی به ترتیب توسط خود دانش آموز به صورت حضوری در مدرسه و والدین هر دانش آموز تکمیل گردید.

تجزیه و تحلیل شواهد نوع اول: برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، پژوهشگر از روش آمار توصیفی (میانگین)، الگوی شش پرسش و استخوان ماهی استفاده نمود. آمار توصیفی داده‌های گردآوری شده از طریق پرسشنامه در جدول شماره ۱ قابل مشاهده است.

جدول شماره ۱: شاخص توصیفی مولفه سواد فناورانه در گردآوری شواهد ۱

مولفه‌ها	دانش‌آموزان	اولیا
	میانگین	میانگین
درک مفهوم و ماهیت فناوری	۲/۲۹	۲/۰۳
توانایی تولید یک پیام رسانه‌ای از طریق شبکه‌های اجتماعی	۲/۱۵	۲/۳۰
درک کاربرد درست فناوری در حل مسائل دنیای واقعی	۲/۰۰	۲/۱۷
توانایی تشخیص انواع فناوری‌ها	۲/۰۶	۲/۰۷
توانایی درک و تحقیق درباره اثرات اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی فناوری بر جامعه و محیط زیست	۲/۰۰	۲/۱۰
توانایی بررسی و پیش بینی اثرات فناوری بر محیط زیست و زندگی انسان‌ها	۲/۰۶	۲/۰۰
توانایی طراحی و ساخت فناوری برای حل مسائل دنیای واقعی	۲/۰۶	۲/۰۷
مجموع	۲/۰۸	۲/۱۰

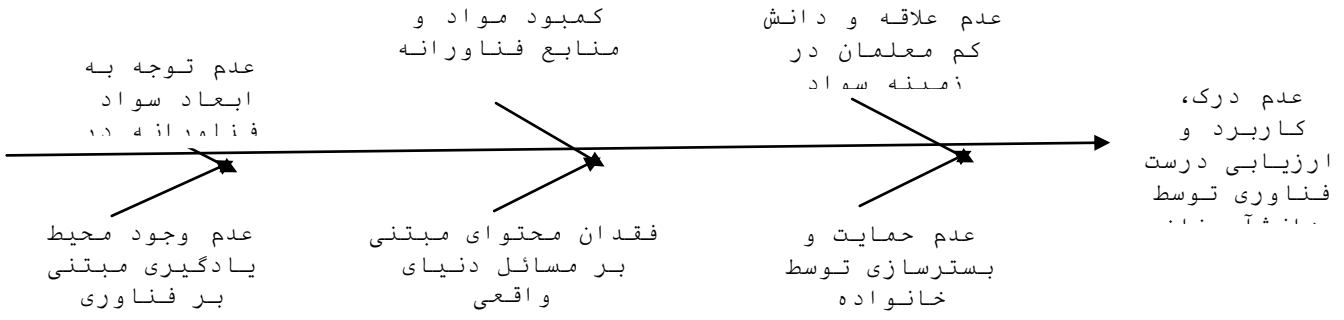
پژوهشگر میانگین (۳) را به عنوان میانگین هنجار برای بررسی مطلوب یا نامطلوب بودن وضعیت موجود در نظر گرفت. با توجه به یافته‌های جدول شماره (۱) می‌توان گفت میانگین مشاهده شده همه مولفه‌ها یعنی دانش‌آموزان (۲/۰۸) و اولیا (۲/۱۰) از میانگین هنجار یعنی ۳ پایین‌تر است؛ بنابراین می‌توان گفت که از نظر دانش‌آموزان و اولیا وضعیت موجود مولفه‌های سواد فناورانه رضایت بخش نمی‌باشد و بنابراین پژوهشگر وضعیت موجود را نامطلوب ارزیابی کرد.

در الگوی شش پرسش، پژوهشگر تلاش نمود تا داده‌هایی را طی شش پرسش عرضه کند تا بر این اساس نتیجه‌گیری از داده‌ها به عمل آید. در این الگو پژوهشگر بر اساس اطلاعات جمع آوری شده از شواهد یک دریافت که با توجه به تاکید سند تحول بنیادین و سند ملی بر ضرورت پرورش سواد فناورانه در دانش‌آموزان اما وضعیت دانش‌آموزان در این حوزه نامطلوب ارزیابی شده است و با توجه به این مسئله پژوهشگر باید راهکارهایی جهت بهبود وضعیت فوق اتخاذ نماید. داده‌های به دست آمده در قالب گزاره‌هایی در جدول شماره ۲ به صورت خلاصه بیان شده است:

جدول شماره ۲: خلاصه‌ی داده‌ها براساس الگوی شش پرسش

چرا؟	۱. در سند ملی برنامه درسی و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مورد تاکید واقع شده است؛ ۲. باعث رشد و توسعه اقتصادی، اجتماعی و آموزشی می‌شود؛ ۳. عدم توجه به ابعاد سواد فناورانه برنامه درسی موجود؛ ٤. عدم آگاهی و آشنایی معلمان با حوزه سواد فناورانه ٥. عدم ایجاد بستر مناسب توسط خانواده جهت رشد سواد فناورانه دانش‌آموزان.
چگونه؟	از طریق تلفیق مولفه‌ها و ابعاد سواد فناورانه در عناصر اساسی برنامه درسی (هدف، محتوا، روش‌های یادگیری، فعالیت‌های یادگیری، محیط یادگیری، منابع یادگیری و ارزشیابی یادگیری).
چه کسی؟	۱. دانش آموزان دختر پایه پنجم دبستان امام مهدی عج (۲) ۲. معلم پژوهنده
چه چیزی؟	۱.تصور و درک دانش‌آموزان از فناوری (چیستی فناوری) ۲. نگرش دانش‌آموزان نسبت به آموزش، کاربرد و طراحی فناوری (چگونگی آموزش و ساخت فناوری) ۳. توانایی درک تاثیراتی فناوری بر جامعه، محیط‌زیست و رشد شخصی دانش‌آموزان (چرایی آموزش فناوری)
چه موقع؟	در طول سال تحصیلی ۱٤۰۳-۱٤۰۲
کجا؟	در مدرسه دخترانه امام مهدی عج ۲ (کلاس ٥/۲)

با توجه به الگوی استخوان ماهی عوامل مهمی در ایجاد مسئله فوق موثر بوده است که به اختصار در نمودار شماره ۱ قابل مشاهده است.



نمودار شماره ۱: الگوی استخوان ماهی

معرفی راهکارهای ممکن و اعتبار بخشی به آن: پژوهشگر بعد از اینکه از طریق داده‌ها و اطلاعات گردآوری شده به نامطلوبی وضعیت سواد فناورانه دانش‌آموزان دست یافت، با مطالعه پیشینه داخلی و خارجی، اسناد و مدارک داخلی و خارجی و نتایج به دست آمده از مصاحبه با همکاران پایه پنجم و رابط سواد دیجیتال و همچنین با کمک از هوش مصنوعی (Gemini) راهکارهایی را که می‌تواند باعث ارتقای سواد فناورانه دانش‌آموزان گردد، را به صورت ذیل تنظیم نمود، تا به مرحله‌ی اجرا در بیاورد. ۱. ادغام معنادار فناوری در محتوای دروس ۲. استفاده از نرم‌افزارهای آموزشی جهت آموزش دروس ۳. تقویت سواد دیجیتال دانش‌آموزان ٤. آموزش‌های مهارت‌های تفکر دیجیتال ٥. استفاده از ابزارهای متنوع و جذاب ٦. ایجاد محیط یادگیری جذاب و حمایتی.

انتخاب راهکارهای مناسب: پژوهشگر با توجه به آن چه بیان شد و همچنین با استفاده از خردورزی و دانش، مطالعه و تجربه‌ای که در این

حوزه داشتند راهکارهایی که می‌توانست در ارتقای سواد فناورانه موثر باشد را در قالب نمودار شماره ۲ نشان داد.

نمودار شماره ۲: راهکارهایی ارائه شده جهت اجرا

مرحله دوم: تغییر

اجرای راه‌حل و نظارت بر آن: پژوهشگر جهت اجرای راه‌حل انتخابی از محتوای مبتنی بر مسئله، روش‌های فعال و تعاملی، فعالیت‌های یادگیری عملی و همچنین منابع آموزشی فناورانه، خلاقانه و تعاملی به شرح فوق استفاده نمود: ۱. اقدام‌پژوه جهت آموزش مفهوم فناوری و جهت درک دانش‌آموزان از مفهوم فناوری از روش بارش فکری استفاده نمود و با یک سوال انگیزشی آموزش خود را شروع نمود و از دانش‌آموزان خواست به این سوال پاسخ دهند «با شنیدن کلمه فناوری چه چیزی به ذهن آن‌ها می‌رسد؟» و در ادامه اقدام پژوه با استفاده از روش بحث و گفت‌و گو بستری جهت درک عمیق‌تر را برای دانش‌آموزان فراهم نمود. ۲. اقدام پژوه جهت

آموزش نحوه تولید و اشتراکگذاری پیام رسانه‌ای با استفاده از فعالیت یادگیری خلاقانه و تعاملی به صورت تلفیق آموزش فناوری با دروس فارسی و هنر از دانش‌آموزان خواست که یک چالش یا مسئله دنیای واقعی مانند آلودگی هوا، بیماری و ... را تصور کنند و برای حل آن راه‌حل خلاقانه ارائه دهند، در نهایت موفقیت خود را در حل مسئله فوق با دیگران به صورت فناورانه به اشتراک بگذارند. ۳. اقدام‌پژوه جهت آموزش کاربرد درست فناوری بر نحوه استفاده از فضای مجازی و حریم خصوصی در دنیای مجازی تاکید داشت و در این مرحله آموزش بر تلفیق فناوری با مطالعات و فارسی متمرکز بود. در همین راستا اقدام پژوه با استفاده از روش بارش فکری از دانش‌آموزان خواست که حریم خصوصی را در دنیای مجازی توصیف کنند و سپس دانش‌آموزان با استفاده از روش مشارکتی در بحث شرکت کردند و در نهایت اقدام‌پژوه از دانش‌آموزان خواست استفاده‌های نادرست از فناوری را بیان کنند. ٤. اقدام پژوه جهت آموزش تاثیرات فناوری بر جامعه و محیط زیست از یادگیری مبتنی بر مسئله استفاده نمود به این صورت که در ابتدا انیمیشن تخریب محیط زیست در کلاس نمایش داده شد و دانش‌آموزان و معلم به تحلیل فیلم پرداختند، سپس چند عنوان به دانش‌آموزان پیشنهاد داد (اول: تاثیر فناوری بر محیط زیست؛ دوم: تاثیر فناوری در جهان و زندگی انسان‌ها؛ سوم: نقش دانشمندان هسته‌ای ایران در پیشرفت فناوری و ...) و از آن‌ها خواست به اختیار خود یکی از آن‌ها را انتخاب کنند و درباره آن تحقیق کنند و به صورت انشا گزارش خود را به کلاس ارائه دهند. در نهایت دانش‌آموزان با نظارت معلم و در قالب بحث و گفت‌وگو در محیطی فعال گزارش‌های خود را ارائه نمودند. ۵. اقدام پژوه جهت آموزش طراحی و ساخت یک فناوری از طریق تلفیق بحث زباله و بازیافت با دروس مطالعات، علوم و ریاضی و هنر از دانش‌آموزان خواست به صورت گروهی کاغذ بازیافتی تهیه کنند و به کلاس آورده و گلدان بازیافتی بسازند.

بعد از ساخت گلدان از گروه‌ها خواسته می‌شود در گلدان خود بذر کاشته و درباره نحوه نگهداری و رشد گیاه بحث و گفت‌و گو کردند و سپس نمودار خط شکسته رشد گیاه به وسیله نرم‌افزار اکسل نمایش داده شد. در ادامه دانش آموزان و معلم یکی از گلدان‌ها را همراه گل درون آن در حیاط مدرسه کاشتند و درباره اینکه چگونه گلدان بازیافتی در خاک تجزیه می‌شود و گل در زمین رشد می‌کند به بحث و گفت و گو پرداختند. بنابراین از این طریق اقدام‌پژوه کمک می‌کند دانش‌آموزان ساخت یک فناوری جدید مانند گلدان را از طریق کاغذ بازیافتی تجربه کنند و تاثیر فناوری بر محیط زیست و جامعه را درک کنند. انجام این راهکارها در طول سال تحصیلی پیامدهای مثبتی را به دنبال داشت. محیط کلاس پویاتر شده است و فرایند یادگیری در کلاس لذت‌بخش شده بود.

تعدیل و تغییر راهکار: با توکل بر خدای مهربان اجرای راهکارهای موجود موفقیت آمیز بود.

مرحله سوم: ارزیابی

گردآوری اطلاعات و شواهد نوع دوم: پژوهشگر برای گردآوری اطلاعات در این مرحله از ابزارهای مشاهده، مصاحبه و پرسشنامه محقق ساخته (خودسنجی و والدسنجی) استفاده نمود.

مشاهده: اقدام پژوه بعد از اجرای راه حل به طور عینی تغییر در دانش، نگرش و رفتار دانش آموزان نسبت به فناوری را مشاهده نمود.

مصاحبه: اقدام پژوه در این مرحله از دانش آموزان‌خواست تا نظر خود را درباره تاثیرات آموزش فناوری بر دانش، نگرش و توانایی خود را به صورت کتبی بیان کنند.

پرسشنامه: اقدام پژوه بعد از اجرای راه‌حل از طریق پرسشنامه (خودسنجی و والدسنجی) که در گردآوری شواهد ۱ از آن استفاده نمود، اطلاعاتی درباره تاثیر راه‌حل‌های اجرا شده گردآوری کرد که نتایج آن در جدول شماره ۳ به صورت شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین) مشاهده می‌شود.

تجزیه و تحلیل شواهد نوع دوم: پژوهشگر برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در این مرحله از روش آمار توصیفی و تحلیل مضمون مصاحبه استفاده نمود. آمار توصیفی داده‌های گرداوری شده از طریق پرسشنامه در شواهد ۲ در جدول شماره ۳ قابل مشاهده است.

جدول شماره ۳: شاخص توصیفی مولفه سواد فناورانه در گردآوری شواهد ۲

مولفه	دانش‌آموزان	اولیا
	میانگین	میانگین
درک مفهوم و ماهیت فناوری	۴/۱۲	۴/۲۱
توانایی تولید یک پیام رسانه‌ای از طریق شبکه‌های اجتماعی	۴/۰۰	۴/۰۴
درک کاربرد درست فناوری در حل مسائل دنیای واقعی	۴/۱۸	۴/۰۴
توانایی تشخیص انواع فناوری‌ها	۴/۰۹	۴/۱۷
توانایی درک و تحقیق درباره اثرات اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی فناوری بر جامعه و محیط زیست	۴/۱۵	۴/۱۳
توانایی بررسی و پیش بینی اثرات فناوری بر محیط زیست و زندگی انسان‌ها	۴/۰۹	۳/۹۶
توانایی طراحی و ساخت فناوری برای حل مسائل دنیای واقعی	۴/۱۸	۴/۰۰
مجموع	۴/۱۱	۴/۰۷

بر اساس یافته‌های پژوهش جدول شماره (۳)، میانگین مشاهده شده همه مولفه‌ها یعنی دانش‌آموزان (٤/۱۱) و اولیا (٤/۰۷) بالاتر از میانگین هنجار یعنی (۳) است؛ بنابراین می‌توان گفت که از نظر دانش‌آموزان و اولیا وضعیت مولفه‌های سواد فناورانه بعد از اجرای راه‌حل‌ها مطلوب و رضایت‌بخش ارزیابی شده است. همچنین با تحلیل نوشته‌های دانش‌آموزان می‌توان گفت کاربرد روش‌های مرحله اجرا رضایت بخش بوده است.

ارزشیابی تأثیر اقدام جدید و تعیین اعتبار آن: در این مرحله بار دیگر داده‌ها گردآوری شده در دو مرحله شواهد ۱ و شواهد ۲ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و پژوهشگر تاثیر اقدام جدید را به دو روش کمی و کیفی ارزشیابی نمودند:

ارزشیابی کمی: در جدول شمارهٔ ۴ شاخص‌های توصیفی (میانگین) مولفه سواد فناورانه در دو مرحله شواهد ۱ و شواهد ۲ قابل مشاهده است.

جدول شماره ٤: مقایسه شاخص توصیفی مولفه سواد فناورانه از دیدگاه دانش‌آموزان و اولیا در شواهد ۱ و شواهد ۲

مولفه	دانش‌آموزان		اولیا	
	شواهد ۱	شواهد ۲	شواهد ۱	شواهد ۲
	میانگین	میانگین	میانگین	میانگین
درک مفهوم و ماهیت فناوری	۲/۲۹	۴/۱۲	۲/۰۳	۴/۲۱
توانایی تولید پیام رسانه‌ای از طریق شبکه‌های اجتماعی	۲/۱۵	۴/۰۰	۲/۳۰	۴/۰۴
درک کاربرد درست فناوری در حل مسائل دنیای واقعی	۲/۰۰	۴/۱۸	۲/۱۷	۴/۰۴
توانایی تشخیص انواع فناوری‌ها	۲/۰۶	۴/۰۹	۲/۰۷	۴/۱۷
توانایی درک و تحقیق درباره اثرات اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی فناوری بر جامعه و محیط زیست	۲/۰۰	۴/۱۵	۲/۱۰	۴/۱۳
توانایی بررسی اثرات فناوری بر محیط زیست و جامعه	۲/۰۶	۴/۰۹	۲/۰۰	۳/۹۶
توانایی طراحی و ساخت فناوری برای حل مسائل	۲/۰۶	۴/۱۸	۲/۰۷	۴/۰۰
مجموع	۲/۰۸	۴/۱۱	۲/۱۰	۴/۰۷

پژوهشگر در این مرحله با تحلیل و مقایسه یافته‌های که از شواهد ۱ و شواهد ۲ به دست آمده نشان داد که میانگین دانش‌آموزان و اولیا در شواهد ۲ نسبت به شواهد ۱ افزایش یافته است، بنابراین راه‌حلی که در کلاس اجرا شده بود، اثربخش بوده است و در نتیجه می‌توان ادعا نمود که آموزش‌های فناوری که در کلاس ارائه شد تاثیر مثبت و معناداری بر ارتقای سواد فناورانه دانش‌آموزان داشته است.

ارزشیابی کیفی: در این راستا از دانش آموزان خواسته شد نظر خود را درباره تاثیراتی که آموزش فناوری بر آن‌ها داشته است را به صورت

کتبی بیان کنند. بنابراین، با توجه به مقایسه‌ای که بین نتایج حاصل از شواهد ۱ و نتایج حاصل از شواهد ۲ انجام شد، پژوهشگر می‌تواند ادعا کند که توانسته است سواد فناورانه را در بین دانش‌آموزان ارتقا دهد و در نتیجه به اهداف حاصل از این پژوهش دست یابد.

اعتباربخشی پژوهش: برای اعتبارسنجی یافته‌های پژوهش از نظرات داوران و مدرسان استانی اقدام پژوهی و همکاران پایه پنجم استفاده شد، نظراتشان در اعتباربخشی به یافته‌های این گزارش نقش بسزایی داشت.

بحث و نتیجه‌گیری

با ورود فناوری‌های گوناگون به زندگی انسان‌ها، نظام‌های آموزشی در کشورهای مختلف برای ارتقا و تقویت سواد فناورانه دانش‌آموزان دروسی در برنامه درسی خود قرار داده‌اند که هدف این دروس این است که دانش‌آموزان به عنوان شهروندان جامعه اطلاعاتی نحوه طراحی، کاربرد، نگهداری، مدیریت و ارزیابی فناوری را درک کنند و بر فهم ارتباط و تأثیر آن بر جامعه تلاش کنند. دانش‌آموزان ابتدایی نیاز به حل مسائل دنیای واقعی از طریق راه‌هایی خلاقانه و فناورانه دارند و باید بتوانند ماهیت فناوری و مسائل ناشی از آن را درک و ارزیابی کنند. بنابراین هدف پژوهش حاضر، ارتقای سواد فناورانه دانش‌آموزان دختر پایه پنجم بود. پژوهشگر در این مسیر با استفاده از رویکردها و فعالیت‌هاي فناورانه به دنبال ایجاد زیست بومی فناورانه جهت پرورش دانش‌آموزان باسواد فناورانه بود. سواد فناورانه‌اي که در آن دانش‌آموزان با رویکردي علمی، عملی و اخلاقی به دنبال کسب دانش، مهارت، نگرش فناورانه مورد نیاز براي حل مسائل فردي، اجتماعی و زیست

محیطی دنیای واقعی است؛ به‌طوري که بتوانند تعاملات بین فناوري، جامعه و محیط زیست را درك نموده و از فناوري‌هاي (محصولات، سیستم‌ها، مصنوعات و فرایندها) مرسوم و نوظهور بهره ببرند، آن‌ها را خلق کنند و مورد نقد و ارزیابی قرار دهند. در این راستا اقدام پژوه سعی نمود به عنوان یک الگوی عملی نقش پویا و فعالی را ایفا کند و به دانش‌آموزان این اطمینان را داد و آن‌ها را متقاعد کرد که می‌توانند یک فعالیت فناورانه را انجام دهند. در نتیجه از طریق دانش، مهارت و نگرش فناورانه دانش‌آموزان افزایش می‌یابد.

نتایج پژوهش حاضر می‌تواند مورد توجه و استفاده برنامه‌ریزان درسی، صاحب نظران تعلیم و تربیت، والدین و دانش‌آموزان قرار گیرد. بنابراین، با توجه به پژوهش حاضر به دانش‌آموزان عزیز توصیه مِی‌شود از فناوری استفاده درست و به جا داشته باشند و تنها در زمینه رشد شخصی و کمک به بهبود و پیشرفت جامعه و محیط زیست از آن بهره ببرند و همچنین در استفاده از رسانه‌های اجتماعی به هویت ایرانی و اسلامی خود توجه جدی داشته باشند. همچنین پیشنهاد می‌شود جهت غنی‌سازي حوزه سواد فناورانه پژوهش‌های میدانی و کاربردی در این زمینه انجام داده شود. پژوهش حاضر نیز مانند پژوهش‌ها دیگر با محدودیت‌هایی مواجه بود که از جمله می‌توان به محدودیت عدم آشنایی، علاقه و تسلط کافی همکاران و اولیا با حوزه سواد فناورانه و آموزش فناورانه اشاره نمود لذا اقدام پژوه از طریق مصاحبه اطلاعات کافی دریافت نکرد.

****

منابع

ادیب، یوسف؛ عزتی، محمدرضا؛ فتحی آذر، اسکندر؛ محمودی، فیروز (۱۳۹۵). ارزیابی میزان توجه به سواد فناورانه در آموزش و پرورش عمومی (پایه های۹-۱). *آموزش و ارزشیابی*، ۹(۳۵): ۱۵۴-۱۲۵.

ترکاشوند، علی؛ سراجی، فرهاد (۱۳۹۹). نقش سواد فناورانه در تمایل به کارآفرینی دانشجویان مهندسی: یافته‌های مطالعه ترکیبی. *پژوهش در برنامه ریزی درسی*، ۱۷(۶۷): ۸۹-۷۲.

حلبی ساز، حسن (۱۴۰۱). اصلاح رفتار قلدري: یک مطالعه‌ي اقدام پژوهی. *پژوهش در آموزش ابتدایی*، (۷)۴، ۱۰۸-۹۷.

روشن ضمیرگل‌افزانی، آرمین (۱۴۰۰). *طراحی و اعتباریابی الگوي تربیت فناورانه براي برنامه درسی کار و فناوري دوره اول متوسطه*. پایان نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.

سراجی، فرهاد؛ خاوری، سمیه (۱۳۹۵). سواد فناورانه دانش‌آموزان و دبیران: تحلیلی بر تفاوت دو نسل. *پژوهش‌های جامعه شناسی معاصر*، ۵(۹): ۵۲-۳۱.

شوراي عالي آموزش و پرورش (۱۳۹۰). *مباني نظري سند تحول بنيادين*. تهران: شوراي عالي وزارت آموزش و پرورش.

عزتی، محمد رضا؛ امام جمعه، محمد رضا؛ احمدی، غلامعلی (۱۳۹۰). مقایسه برنامه درسی آموزش حرفه و فن دوره راهنمایی تحصیلی در ایران با دروس مشابه در چهار کشور دیگر(آمریکا، کانادا، پاکستان و مراکش). *فصلنامه نوآوری های آموزشی*. ۹(۳۸): ۹۲-۶۷.

قرآن کریم

معروفی، یحیی؛ پورجمشیدی، مریم؛ مرادی، حمیده (۱۳۹۵). پیش‌بینی انگیزش تحصیلی دانش آموزان از طریق سواد فناورانه معلمان. *فناوری برنامه درسی*، ۱(۲): ۴۳-۳۱.

مهربان، زهرا (۱۳۹۹). تربیت فناورانه مبانی، مولفه ها و اصول. ناقوس. ۱۲۸.

BeigMohammadi, A., Jafari, Z., Salehi, K. (2015). Application of Exploratory Processes in Promoting Research Capacity in Students: A Study of Action Research. *2nd International Conference on Psychology, Educational Sciences and Lifestyle, Mashhad.* [in Persian].

Dahl-Leonard, K., Hall, C. & Peacott, D. (2024) .A meta-analysis of technology-delivered literacy instruction for elementary students. *Education Tech Research Dev*, 72, 1507–1538. https://doi.org/10.1007/s11423-024-10354-0

De Vries, J. (2018). *Handbook of Technology Education*. Springer International Publishing AG, 954.

Hine, G. S. (2013). The importance of action research in teacher education programs. *Issues in Educational research*, 23(2), 151-163.

Ingerman, A. & Collier-Reed, B. (2011), Technological literacy reconsidered: a model for enactment. *International Journal of Technological Design Education,* 5(1): 137-148.

ITEA (2003). *Advancing Excellence in Technological Literacy: Student Assessment, Professional Development, and Program Standards*. Reston, VA: ITEA.

ITEA (2006). *Technological literacy For All: A Rationale and Structure for the Study of Technology*. Reston, VA: ITEA .

ITEA (2007). *Standards for technological literacy: Content for the study of technology*. Reston, VA: ITEA .

Luckay, M. B. and Collier-Reed, B. I. (2014). An instrument to determine the technological literacy levels of upper secondary school students. *International Journal of Technology & Design Education*, 24(3): 261-273. doi: 10.1007/s10798-013-9259-3.

Parikka, M. and Ojala, A. (2008). Entrepreneurship and technology education in the context of information society. *Journal of the Japan Society of Technology Education*, 50(1): 9-16.

Rita Hagevik a, Mehmet Aydeniz, C. Glennon Rowell (2012). Using action research in middle level teacher education to evaluate and deepen reflective practice. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 28: 675-684.

Rohmanurmeta, F., Susilo, H., Zainuddin, M., & Hadi, S. (2024). The digital technology literacy profiles of students as prospective elementary school teachers. *Cogent Education*, 11(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2332839

Soroka, N. (2016). Technological Literacy Programs in Elementary School. *OTS Master's Level Projects & Papers. 424.*

Westberry, R. (2009), Design and Problem-Solving in Technology Education. In 58th Yearbook Council on Technology Teacher Education Mc Graw Hill: Glencoe.

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

Enhancing technological literacy among fifth-grade elementary students: An Action Research Study

Somayeh Khavari*

* PhD in curriculum development, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran/ Education Department, Alborz, Iran. Email: khavari.somaye@yahoo.com

Abstract

Enhancing the quality of education in the age of technology is achievable through research and the dedicated effort of teachers. By adopting an action research approach, educators can directly identify the issues and challenges present in their classrooms and develop practical solutions to address them. This study aimed at enhancing the technological literacy of fifth-grade female students. Utilizing tools such as observation, interviews, and questionnaires, the researcher gathered data and identified factors associated with technological literacy. The findings, analyzed through descriptive statistics, a six-question framework, and fishbone diagrams, revealed that despite the emphasis placed by national documents like the curriculum plan and the fundamental transformation document of education on fostering technological literacy among students, the current state of this skill remains far from satisfactory among the target group. To enhance the quality of education in today's rapidly advancing technological era, it is essential to rely on research and the unwavering dedication of teachers. By adopting the "action research" approach, teachers can directly identify challenges and obstacles in their classrooms and address them through practical and effective solutions. This study concludes that the researcher has successfully created an interactive learning environment by employing innovative, technology-based, and problem-oriented approaches. This dynamic setting effectively enhances students' technological literacy. While engaging in this environment, students acquire essential knowledge, skills, and attitudes in the realm of technology, boosting their ability to address real-life challenges in personal, social, and environmental contexts. Furthermore, with a deeper understanding of the interplay between technology, society, and the environment, students were able to design and evaluate new technologies.

Keywords: *Action research, Elementary school students, technology education, technological literacy, technology.*

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

تحلیل تطبیقی الگوهای تربیت معلم در ایران و ژاپن با تاکید بر آموزش مهارت های بین فرهنگی

اعظم سامی[۸۶] دکتر اصغر محمدی[۸۷]

چکیده

تربیت معلم در نظام‌های آموزشی، بازتابی از نگرش فرهنگی، ساختار اجرایی و سیاست‌گذاری هر کشور است. این مطالعه به بررسی تطبیقی ساختار تربیت معلم در ایران و ژاپن پرداخته و آموزش مهارت‌های بین‌فرهنگی را به‌عنوان محور تحلیل انتخاب کرده است. روش پژوهش توصیفی–تحلیلی و از نوع تطبیقی شاخص‌محور بوده و داده‌ها از منابع اسنادی معتبر گردآوری و تحلیل شده‌اند. چارچوب نظری پژوهش بر مبنای دیدگاه‌های دیاردورف، میزرُو، و بکر تنظیم شده است.

یافته‌ها نشان می‌دهد که ساختار تربیت معلم در ایران فاقد انسجام نظری و پشتیبانی اجرایی در مؤلفه‌هایی چون تجربه‌محوری، تعامل فرهنگی و تولید محتوای علمی است. در مقابل، نظام تربیت معلم ژاپن با طراحی مدارس تجربی، واحدهای درسی مستقل، و مشارکت معلمان متخصص، توانسته است شایستگی‌های فرهنگی را در سطح حرفه‌ای نهادینه کند. نتیجه‌گیری پژوهش بر ضرورت بازنگری بنیادین در سیاست‌گذاری، طراحی اجرایی و نگرش فرهنگی به تربیت معلم در ایران تأکید دارد.

واژگان کلیدی: تربیت معلم، شایستگی بین‌فرهنگی،آموزش ضمن خدمت، نظام آموزشی تطبیقی، مدارس تجربی، مشارکت حرفه ای معلمان، یادگیری تحولی.

مقدمه تحقیق

نظام‌های آموزشی در جهان امروز با چالش‌های فزاینده‌ای در زمینه‌ی تنوع فرهنگی، ارتباطات جهانی و تغییرات ارزشی مواجه‌اند. در چنین شرایطی، تربیت معلم به‌عنوان یکی از ارکان بنیادین آموزش و پرورش، نقشی کلیدی در شکل‌دهی به نگرش‌ها، مهارت‌ها و تعاملات اجتماعی نسل آینده ایفا می‌کند.

در بسیاری از کشورها، به‌ویژه جوامعی با تعاملات بین‌المللی گسترده، آموزش شایستگی‌های بین‌فرهنگی به معلمان به‌عنوان ضرورتی راهبردی در برنامه‌های تربیت حرفه‌ای مورد توجه قرار گرفته است. کشور ژاپن نمونه‌ای برجسته از این رویکرد است که با بهره‌گیری از الگوهای منسجم و مبتنی بر فرهنگ بومی، توانسته است نظام تربیت معلم خود را با نیازهای جهانی و بین‌فرهنگی تطبیق دهد.

در ایران نیز، تربیت معلم همواره مورد توجه سیاست‌گذاران آموزشی بوده است؛ اما آموزش شایستگی‌های بین‌فرهنگی هنوز جایگاه مشخص و ساختاریافته‌ای در برنامه‌های تربیت معلم ندارد. این خلأ، به‌ویژه در شرایطی که جامعه ایرانی با تنوع فرهنگی داخلی و تعاملات بین‌المللی روبه‌روست، می‌تواند به کاهش اثربخشی آموزشی و افزایش سوءتفاهم‌های فرهنگی منجر شود.

[86] - دانشجوی دکتری جامعه شناسی گرایش فرهنگی، واحد دهاقان، دانشگاه آزاد اسلامی، ایران.
[87] - دانشیار گروه جامعه شناسی، واحد دهاقان، دانشگاه آزاد اسلامی دهاقان، ایران.

شایستگی‌های بین‌فرهنگی به مجموعه‌ای از توانایی‌ها اطلاق می‌شود که فرد را قادر می‌سازد در تعامل با فرهنگ‌های گوناگون، با درک، احترام و انعطاف‌پذیری عمل کند. این توانایی‌ها شامل آگاهی فرهنگی، همدلی، ارتباط مؤثر، و مدیریت تفاوت‌هاست. اهمیت این تحقیق در سه سطح قابل تبیین است:

۱. در سطح نظری، با تبیین پیوند میان تربیت معلم و نظریه‌های فرهنگی و تحولی، زمینه‌ساز توسعه مفهومی در مطالعات آموزشی است.

۲. در سطح کاربردی، با ارائه الگوهای قابل اقتباس از تجربه ژاپن، می‌تواند به بهبود طراحی دوره‌های ضمن خدمت، مدارس تجربی و مشارکت حرفه‌ای معلمان کمک کند.

۳. در سطح سیاست‌گذاری، با تحلیل شکاف‌های ساختاری و فرهنگی، بستری برای بازنگری در اسناد بالادستی و برنامه‌ریزی‌های کلان آموزشی فراهم می‌سازد.

با وجود مطالعات متعدد در حوزه‌ی تربیت معلم، بررسی تطبیقی آموزش شایستگی‌های بین‌فرهنگی در نظام‌های آموزشی ایران و ژاپن کمتر مورد توجه قرار گرفته و خلأی نظری و کاربردی در این زمینه مشهود است. این موضوع، به‌ویژه در شرایط فعلی نظام آموزشی ایران، نیازمند واکاوی علمی و تطبیقی است تا بتوان از تجارب موفق کشورهایی مانند ژاپن بهره گرفت.

بر همین اساس، پژوهش حاضر با هدف تحلیل تطبیقی الگوهای تربیت معلم در ایران و ژاپن، با تأکید بر آموزش شایستگی‌های بین‌فرهنگی، طراحی شده است. جامعه‌ی پژوهش نیز به‌گونه‌ای انتخاب شده که بتواند بازتابی از وضعیت موجود و ظرفیت‌های بالقوه در نظام تربیت معلم ایران باشد. این تحقیق با رویکرد کیفی و روش تحلیل تطبیقی اسنادی انجام شده است.

مقدمه‌ی حاضر، همان‌گونه که در آموزش‌های کلاس تأکید شد، به‌صورت قیفی تنظیم شده است: از کلیات جهانی آغاز می‌شود، به وضعیت ملی و محلی می‌رسد، و در نهایت به مسئله‌ی خاص تحقیق ختم می‌گردد..

بیان مسئله

نظام آموزش و پرورش به‌عنوان یکی از نهادهای بنیادین اجتماعی، نقشی اساسی در انتقال ارزش‌ها، توسعه‌ی سرمایه‌ی انسانی، و شکل‌دهی به هویت فرهنگی و اجتماعی جوامع ایفا می‌کند. در این میان، تربیت معلم به‌مثابه رکن مرکزی نظام آموزشی، مسئولیت آماده‌سازی نیروهای انسانی متخصص برای هدایت فرایند یاددهی–یادگیری را بر عهده دارد (Darling-Hammond, 2006؛ صادقی و نجفی، ۱۴۰۱؛ حسینی و همکاران، ۱۴۰۰).

تحولات گسترده در عرصه‌های ارتباطی، فناورانه و فرهنگی، به‌ویژه در زمینه‌ی جهانی‌شدن و افزایش تعاملات بین‌فرهنگی، نظام‌های آموزشی را با چالش‌هایی نوین مواجه ساخته است. یکی از مهم‌ترین این چالش‌ها، ضرورت تربیت معلمانی است که توانایی تعامل مؤثر با دانش‌آموزان از فرهنگ‌ها و پیش‌زمینه‌های گوناگون را داشته باشند. آموزش مهارت‌های بین‌فرهنگی، به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های کلیدی در تربیت معلمان عصر جدید، به توانمندسازی آنان در درک تفاوت‌های فرهنگی، همدلی، انعطاف‌پذیری ارتباطی، و مدیریت موقعیت‌های چندفرهنگی در کلاس درس می‌پردازد (Banks, 2016؛ Deardorff, 2009؛ Gay, 2010؛ فریدون‌نژاد، ۱۳۹۹؛ صفری و قاسمی، ۱۴۰۰؛ موسوی و نادری، ۱۳۹۹؛ رضایی و همکاران، ۱۴۰۰).

در ایران، آموزش‌های ضمن خدمت به‌عنوان یکی از ارکان توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان، به‌صورت سالانه در قالب ۲۰۰ ساعت درون‌سازمانی و ۲۰۰ ساعت برون‌سازمانی ارائه می‌شود (فتحعلی‌بیگی و همکاران، ۱۴۰۴؛ فتحی‌آذر و همکاران، ۱۴۰۲). با این حال، شواهد میدانی نشان می‌دهد که اکثریت این دوره‌ها به‌صورت مجازی و بدون نظارت کیفی مؤثر برگزار می‌شوند. محتوای آموزشی اغلب به یک جزوه یا کلیپ محدود است که در سامانه‌هایی مانند «مای مدیو» بارگذاری می‌شود و معیار ارزیابی، صرفاً

باز شدن فایل یا کلیک بر روی ویدئو است. در عمل، بسیاری از معلمان بدون مطالعه‌ی واقعی محتوا، پاسخ سؤالات پایان دوره را از طریق کانال‌های غیررسمی دریافت کرده و صرفاً برای کسب امتیاز در نظام رتبه‌بندی یا سازمان‌دهی، دوره را به پایان می‌رسانند. در بخش محدودی از دوره‌های حضوری نیز، آموزش‌ها در سالن‌های عمومی با تجهیزات ابتدایی مانند یک دستگاه دیتا پروژکتور برگزار می‌شود و محتوای ارائه‌شده اغلب فایل‌های PDF کپی‌شده از منابع اینترنتی است که فاقد انسجام علمی و حاصل پژوهش مدرس هستند. در مناطق محروم، کمبود زیرساخت‌های فناورانه، نبود اینترنت پایدار، و فقدان تجهیزات آموزشی مانند رایانه‌های شخصی، کیفیت آموزش را به‌شدت تحت تأثیر قرار می‌دهد (کریمی و شریفی، ۱۴۰۱؛ المی و علامه امینی، ۱۴۰۳). به‌عنوان نمونه، آموزش‌هایی مانند نرم‌افزار فتوشاپ، بدون دسترسی به رایانه یا زمان کافی، صرفاً به‌صورت رفع تکلیف و نمادین برگزار می‌شوند. این وضعیت، نشان‌دهنده‌ی شکاف عمیق میان اهداف رسمی آموزش‌های ضمن خدمت و واقعیت‌های اجرایی در سطح مدارس کشور است.

در مقابل، کشور ژاپن با بهره‌گیری از مدارس تجربی، کارورزی‌های هدفمند، و آموزش‌های ضمن خدمت مبتنی بر بازخورد حرفه‌ای، پژوهش‌محوری و تعامل حضوری، الگویی پویا از تربیت معلم ارائه می‌دهد که توجه ویژه‌ای به شایستگی‌های فرهنگی و اجتماعی دارد (Day & Sachs, 2004؛ Okano & Tsuchiya, 1999؛ Yamamoto, 2018).

انتخاب موضوع این پژوهش از مشاهده‌ی مستقیم و تجربه‌ی عملی در نظام آموزشی ایران نشأت گرفته است؛ جایی که آموزش‌های ضمن خدمت، به‌رغم گستردگی، در ارتقای واقعی توانمندی‌های فرهنگی و ارتباطی معلمان ناکارآمد بوده‌اند. جامعه‌ی آماری نیز به‌گونه‌ای انتخاب شده که بتواند بازتابی از وضعیت موجود و ظرفیت‌های بالقوه در نظام تربیت معلم ایران باشد.

از سوی دیگر، خلأ مطالعات تطبیقی در ادبیات فارسی، به‌ویژه در زمینه آموزش مهارت‌های بین‌فرهنگی، ضرورت انجام پژوهشی علمی و تحلیلی را دوچندان می‌سازد. بر این اساس، پژوهش حاضر در پی آن است که به این پرسش پاسخ دهد که الگوهای تربیت معلم در ایران و ژاپن چه تفاوت‌هایی در زمینه آموزش مهارت‌های بین‌فرهنگی، به‌ویژه در بخش آموزش‌های ضمن خدمت دارند، و چگونه می‌توان از تجربه‌ی ژاپن برای ارتقای تربیت معلم در ایران بهره گرفت.

پیشینه تحقیق

تحقیقات داخلی

۱. صادقی و نجفی (۱۴۰۱)

این پژوهش با هدف تدوین راهبردهای برنامه درسی چندفرهنگی تربیت معلم ایران، با روش تحلیل محتوای کیفی انجام شد. تمرکز اصلی بر انسجام مفهومی برنامه‌های درسی بود. یافته‌ها نشان دادند که مفاهیم فرهنگی در برنامه‌های موجود پراکنده، فاقد چارچوب نظری منسجم، و بدون پیوند با تجربه‌های عملی هستند. پژوهش پیشنهاد کرد که چارچوب مفهومی مشخصی برای ارتقای شایستگی‌های فرهنگی طراحی شود.(صادقی و نجفی، ۱۴۰۱)

۲. حسینی، برهمن و داداشی مقدم (۱۴۰۰)

مطالعه‌ای تطبیقی با روش تحلیل اسنادی که ساختار تربیت معلم در ایران و ژاپن را بررسی کرد. هدف پژوهش، شناسایی نقاط قوت مدل ژاپنی در حوزه‌های کارورزی، ارزیابی حرفه‌ای، و تجربه‌محوری بود. یافته‌ها نشان دادند که ساختار تربیت معلم در ژاپن انعطاف‌پذیر، تجربه‌محور، و مبتنی بر بازخورد حرفه‌ای است، در حالی‌که ساختار ایران بیشتر اداری و غیرتعاملی است. پژوهش بر لزوم بازنگری در سیاست‌های جذب و آموزش تأکید داشت.(حسینی و همکاران، ۱۴۰۰)

۳. خروشی، لیاقت‌دار و کلباسی (۱۳۹۵)

این مطالعه با روش توصیفی–تحلیلی به بررسی آموزش‌های پیش از خدمت و ضمن خدمت معلمان در ایران و چند کشور پرداخت. هدف پژوهش، مقایسه کیفیت، انسجام، و اثربخشی برنامه‌های آموزشی بود. نتایج نشان دادند که آموزش‌های ضمن خدمت در ایران فاقد بازخورد حرفه‌ای، تعامل مستمر، و پیوند با تجربه‌های واقعی کلاس‌درس هستند. پژوهش تحول در طراحی آموزش‌های ضمن خدمت را ضروری دانست.(خروشی و همکاران، ۱۳۹۵)

٤. فتحی‌آذر، ادیب و گل‌پرور (۱۴۰۲)

پژوهش پدیدارشناسانه‌ای درباره عوامل مؤثر بر کیفیت دوره‌های آموزش ضمن خدمت معلمان. یافته‌ها نشان دادند که نبود زیرساخت، ضعف در طراحی محتوا، و عدم مشارکت معلمان در فرایند یادگیری، از عوامل کاهش اثربخشی این دوره‌ها هستند.(فتحی‌آذر و همکاران، ۱۴۰۲)

٥. رضایی، بهرام‌زاده و بوچانی (۱۴۰۰)

مطالعه‌ای درباره اصول و اهداف آموزش ضمن خدمت در ایران. پژوهش تأکید کرد که آموزش‌های فعلی بیشتر جنبه اداری دارند و فاقد رویکرد تحولی و فرهنگی‌اند.(رضایی و همکاران، ۱۴۰۰)

تحقیقات خارجی

۱. Yamamoto (۲۰۱۸)

در مقاله‌ای تطبیقی، ساختار تربیت معلم در ژاپن با تأکید بر مدارس تجربی و کارورزی هدفمند بررسی شد. روش پژوهش تحلیل تطبیقی و هدف، تبیین نقش بازخورد حرفه‌ای و تعامل فرهنگی در ارتقای شایستگی‌های معلمان بود. یافته‌ها نشان دادند که تربیت معلم در ژاپن مبتنی بر تجربه، بازتاب حرفه‌ای، و مشارکت دانشگاه‌هاست. (Yamamoto, 2018)

در «راهنمای شایستگی بین‌فرهنگی»، مدل مفهومی آموزش فرهنگی ارائه شد که شامل مؤلفه‌هایی چون آگاهی فرهنگی، همدلی، انعطاف‌پذیری شناختی، و ارتباط مؤثر است. این مدل در طراحی برنامه‌های تربیت معلم کشورهای مختلف کاربرد دارد و پشتوانه نظری پژوهش حاضر محسوب می‌شود. (Deardorff, 2009)

۳. Darling-Hammond (۲۰۰٦)

در کتاب «تربیت معلم توانمند»، نویسنده نظام‌های تربیت معلم را به‌صورت تطبیقی تحلیل کرد. تمرکز بر تجربه‌محوری، تعامل فرهنگی، و تلفیق دانش تخصصی با مهارت‌های ارتباطی بود. نتیجه‌گیری پژوهش بر ضرورت طراحی ساختارهای تربیت معلم مبتنی بر تجربه و بازخورد حرفه‌ای تأکید داشت.(Darling-Hammond, 2006)

مبانی نظری و چارچوب نظری پژوهش

مبانی نظری

تربیت معلم به‌عنوان یکی از ارکان بنیادین نظام آموزشی، نقشی کلیدی در ارتقای کیفیت یاددهی–یادگیری، تحقق عدالت آموزشی، و پرورش شهروندان فرهنگی دارد. در دهه‌های اخیر، تحولات اجتماعی، فرهنگی، و فناورانه، ضرورت بازنگری در الگوهای تربیت معلم را دوچندان کرده‌اند. مطالعات داخلی نشان می‌دهند که ساختار تربیت معلم در ایران، به‌ویژه در حوزه آموزش‌های ضمن خدمت،

با چالش‌هایی چون اداری‌بودن، فقدان تجربه‌محوری، و کم‌توجهی به شایستگی‌های فرهنگی مواجه است (خروشی و همکاران، ۱۳۹۵؛ رضایی و احمدی، ۱۳۹۸؛ موسوی و نادری، ۱۳۹۹). در مقابل، کشورهایی مانند ژاپن، تربیت معلم را فرآیندی حرفه‌ای، فرهنگی، و مستمر تلقی می‌کنند که در آن مدارس تجربی، کارورزی هدفمند، و ارزیابی‌های چندبُعدی نقش محوری دارند (حسینی و همکاران، ۱۴۰۰؛ Yamamoto, 2018).

برای تحلیل این تفاوت‌ها، پژوهش حاضر از چهار نظریه‌ی کلیدی بهره می‌گیرد:

- نظریه تربیت حرفه‌ای معلم – Darling-Hammond (۲۰۰۶):

این نظریه تأکید دارد که تربیت مؤثر معلمان باید شامل تلفیق دانش تخصصی، تجربه عملی، و تعامل فرهنگی باشد. ساختارهای تجربه‌محور، کارورزی هدفمند، و بازخورد حرفه‌ای از ارکان این دیدگاه هستند. این دیدگاه در مطالعات داخلی نیز مورد توجه قرار گرفته است (فتحعلی‌بیگی و همکاران، ۱۴۰۴).

- نظریه یادگیری تجربی – Kolb (۱۹۸٤):

یادگیری مؤثر زمانی رخ می‌دهد که فرد تجربه عملی، بازتاب، مفهوم‌سازی، و آزمون فعال داشته باشد. آموزش‌های ضمن خدمت در ایران، که فاقد تجربه عملی و بازخورد حرفه‌ای هستند، با اصول این نظریه در تضادند. این تضاد در مطالعات داخلی نیز گزارش شده است (فتحی‌آذر و همکاران، ۱۴۰۲).

- نظریه شایستگی بین‌فرهنگی – Deardorff (۲۰۰۹):

این نظریه شایستگی فرهنگی را شامل مؤلفه‌هایی چون آگاهی فرهنگی، همدلی، انعطاف‌پذیری شناختی، و ارتباط مؤثر می‌داند. این مؤلفه‌ها در تربیت معلم ژاپن به‌صورت نظام‌مند آموزش داده می‌شوند. در ایران، این مؤلفه‌ها اغلب به‌صورت ضمنی و غیرساختاریافته باقی مانده‌اند (صفری و قاسمی، ۱۴۰۰).

- نظریه آموزش چندفرهنگی – Banks (۲۰۱٦):

آموزش چندفرهنگی بستری برای تحقق عدالت آموزشی است و بر تلفیق مؤلفه‌های فرهنگی در برنامه‌های درسی تأکید دارد. این دیدگاه در مطالعات داخلی نیز به‌عنوان راهبردی برای ارتقای کیفیت تربیت معلم پیشنهاد شده است (صادقی و نجفی، ۱۴۰۱).

چارچوب نظری پژوهش

پژوهش حاضر بر سه متغیر اصلی استوار است: الگوهای تربیت معلم (مستقل)، آموزش مهارت‌های بین‌فرهنگی (وابسته)، و برنامه‌های درسی و ضمن خدمت (میانجی). برای تبیین این متغیرها، نظریه‌های زیر به‌کار گرفته شده‌اند:

- الگوهای تربیت معلم به‌عنوان متغیر مستقل، با تکیه بر نظریه تربیت حرفه‌ای معلم دارلینگ-هموند (۲۰۰٦) و نظریه یادگیری تجربی کلب (۱۹۸٤) تعریف می‌شود. این متغیر شامل ساختار جذب، آموزش، و ارزیابی معلمان است. در ایران، این ساختارها عمدتاً اداری، آزمون‌محور، و فاقد تجربه عملی هستند؛ در حالی که در ژاپن، تجربه‌محوری، تعامل فرهنگی، و ارزیابی حرفه‌ای در مرکز توجه قرار دارند (حسینی و همکاران، ۱۴۰۰؛ رضایی و احمدی، ۱۳۹۸).

- آموزش مهارت‌های بین‌فرهنگی به‌عنوان متغیر وابسته، با تکیه بر نظریه شایستگی بین‌فرهنگی دیاردورف (۲۰۰۹) و نظریه آموزش چندفرهنگی بنکس (۲۰۱٦) تعریف می‌شود. این متغیر شامل توانمندی‌های فرهنگی، ارتباطی، و اجتماعی معلمان در تعامل

با دانش‌آموزان از فرهنگ‌های مختلف است. در ژاپن، این مهارت‌ها به‌صورت نظام‌مند آموزش داده می‌شوند؛ در حالی که در ایران کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند (صفری و قاسمی، ۱۴۰۰؛ موسوی و نادری، ۱۳۹۹).

- برنامه‌های درسی و ضمن خدمت به‌عنوان متغیر میانجی، با تکیه بر نظریه آموزش چندفرهنگی بنکس (۲۰۱٦) و نظریه توسعه حرفه‌ای معلمان دی و ساکس (۲۰۰٤) تعریف می‌شود. این متغیر به میزان تلفیق مؤلفه‌های فرهنگی در آموزش‌های رسمی و ضمن خدمت اشاره دارد. در ایران، این برنامه‌ها پراکنده، نمادین، و فاقد انسجام هستند (خروشی و همکاران، ۱۳۹۵؛ فتحی‌آذر و همکاران، ۱۴۰۲)، در حالی که در ژاپن ساختاریافته، هدفمند، و مبتنی بر بازخورد حرفه‌ای‌اند (Yamamoto, 2018).

روش‌شناسی تحقیق

پژوهش حاضر با رویکرد توصیفی–تحلیلی و با بهره‌گیری از روش تطبیقی انجام شده است. هدف اصلی آن، بررسی و تحلیل ساختارهای تربیت معلم در دو کشور ایران و ژاپن با تأکید بر آموزش مهارت‌های بین‌فرهنگی است. این نوع تحقیق، با تکیه بر چارچوب‌های نظری معتبر، امکان شناسایی تفاوت‌ها و شباهت‌های موجود در الگوهای تربیت فرهنگی معلمان را فراهم می‌سازد (فتحی‌آذر و همکاران، ۱۴۰۲؛ رضایی و احمدی، ۱۳۹۸).

داده‌های پژوهش از طریق مطالعه اسنادی و تحلیل محتوای کیفی گردآوری شده‌اند. منابع مورد استفاده شامل اسناد رسمی، برنامه‌های درسی، گزارش‌های آموزشی، و مطالعات علمی مرتبط با تربیت معلم و آموزش فرهنگی در دو کشور مورد نظر هستند. در انتخاب منابع، تلاش شده است از پژوهش‌هایی استفاده شود که به‌صورت تطبیقی به بررسی ساختارهای تربیت معلم پرداخته‌اند و از نظر مفهومی با اهداف این تحقیق هم‌راستا باشند (حسینی و همکاران، ۱۴۰۰؛ خروشی و همکاران، ۱۳۹۵؛ Yamamoto, 2018).

جامعه پژوهش شامل نظام تربیت معلم در ایران و ژاپن است. در این راستا، واحدهای تحلیل عبارت‌اند از:

- ساختار جذب و آموزش معلمان

- برنامه‌های درسی و ضمن خدمت

- مدارس تجربی وابسته به دانشگاه‌ها

- ارزیابی حرفه‌ای معلمان

- آموزش مهارت‌های بین‌فرهنگی

شاخص‌های مقایسه با بهره‌گیری از نظریه‌های تربیت حرفه‌ای معلم (Darling-Hammond, 2006)، یادگیری تجربی (Kolb, 1984)، شایستگی بین‌فرهنگی (Deardorff, 2009)، و آموزش چندفرهنگی (Banks, 2016) استخراج شده‌اند. این شاخص‌ها شامل تجربه‌محوری، تلفیق مؤلفه‌های فرهنگی در برنامه‌های درسی، انعطاف‌پذیری شناختی، و تعامل فرهنگی هستند.

تحلیل داده‌ها به‌صورت کیفی و با استفاده از روش تحلیل تطبیقی شاخص‌محور انجام شده است.[۸۸] در این روش، هر شاخص نظری در دو کشور به‌صورت جداگانه بررسی شده و سپس تفاوت‌ها و شباهت‌ها تحلیل گردیده‌اند. این شیوه تحلیل، امکان ارزیابی دقیق‌تر از

[۸۸] این روش تحلیل تطبیقی شاخص‌محور، در مطالعات تربیت معلم مانند پژوهش حسینی و همکاران (۱۴۰۰) و Yamamoto (۲۰۱۸) نیز به‌کار رفته است. همچنین، استخراج شاخص‌ها بر اساس نظریه‌های Darling-Hammond، Kolb، Deardorff، و Banks، در پژوهش‌های داخلی مانند فتحی‌آذر و همکاران (۱۴۰۲) و رضایی و احمدی (۱۳۹۸) نیز مورد استفاده قرار گرفته است.

میزان تحقق تربیت فرهنگی در ساختارهای تربیت معلم را فراهم می‌سازد و با مطالعات مشابه در حوزه آموزش تطبیقی هم‌راستا است (فتحعلی‌بیگی و همکاران، ۱۴۰۴؛ Day & Sachs, 2004).

پرسش‌های پژوهش

با توجه به هدف پژوهش که تحلیل تطبیقی الگوهای تربیت معلم در ایران و ژاپن با تأکید بر آموزش مهارت‌های بین‌فرهنگی است، پرسش‌های پژوهش به‌گونه‌ای طراحی شده‌اند که بتوانند ابعاد نظری، ساختاری، و اجرایی تربیت فرهنگی معلمان را در دو کشور مورد بررسی قرار دهند. این پرسش‌ها بر اساس چارچوب نظری پژوهش و با بهره‌گیری از نظریه‌های دارلینگ-هموند، کلب، دیاردورف، و بنکس استخراج شده‌اند:

۱. تا چه میزان نظام تربیت معلم در ایران و ژاپن بر تجربه‌محوری در فرایند آموزش معلمان تأکید دارد؟

۲. چه تفاوت‌هایی در نحوه تلفیق مؤلفه‌های فرهنگی در برنامه‌های درسی تربیت معلم ایران و ژاپن مشاهده می‌شود؟

۳. آموزش مهارت‌های بین‌فرهنگی در دو کشور چگونه طراحی، اجرا، و ارزیابی می‌شود؟

۴. ساختار تعامل فرهنگی در محیط‌های آموزشی تربیت معلم ایران و ژاپن چه شباهت‌ها و تفاوت‌هایی را نشان می‌دهد؟

یافته‌های پژوهش و تحلیل تطبیقی پرسش‌ها

۱. تجربه‌محوری در تربیت معلم ایران و ژاپن

پرسش اول: نظام تربیت معلم در ایران و ژاپن تا چه اندازه بر تجربه‌محوری در آموزش معلمان تأکید دارد؟

در نظام تربیت معلم ایران، تجربه‌محوری اغلب به‌صورت کارورزی محدود و غیرساختاریافته اجرا می‌شود. دانشجومعلمان معمولاً در دوره‌های کوتاه‌مدت کارورزی شرکت می‌کنند که فاقد بازتاب حرفه‌ای و تعامل مستمر با محیط آموزشی است. مدارس تجربی در ساختار رسمی تربیت معلم ایران جایگاه مشخصی ندارند و آموزش نظری بر آموزش عملی غلبه دارد (خروشی، لیاقت‌دار، و کلباسی، ۱۳۹۵).

در مقابل، نظام تربیت معلم ژاپن تجربه‌محوری را به‌عنوان یکی از ارکان اصلی تربیت حرفه‌ای معلمان در نظر گرفته است. دانشجومعلمان در مدارس وابسته به دانشگاه‌ها آموزش می‌بینند و در محیط واقعی تدریس مشارکت فعال دارند. این مدارس امکان تجربه عینی، بازتاب حرفه‌ای، و آزمون عملی را فراهم می‌کنند (پاسالاری، عزیزی، و غلامی، ۱۴۰۱).

در تجربه‌های میدانی نگارنده در مدارس سمیرم، بسیاری از معلمان تازه‌کار در مواجهه با موقعیت‌های واقعی آموزشی دچار سردرگمی هستند، چراکه در دوره تربیت معلم هیچ تمرین عملی ساختاریافته‌ای ندیده‌اند. این شکاف نشان می‌دهد که ایران هنوز تجربه‌محوری را به‌عنوان بستر اصلی یادگیری معلمان نپذیرفته است.

۲. تلفیق مؤلفه‌های فرهنگی در برنامه‌های درسی تربیت معلم

پرسش دوم: چه تفاوت‌هایی در تلفیق مؤلفه‌های فرهنگی در برنامه‌های درسی تربیت معلم ایران و ژاپن وجود دارد؟

در ایران، مؤلفه‌های فرهنگی به‌صورت پراکنده و غیرساختاریافته در برخی دروس عمومی مانند تعلیم و تربیت اسلامی یا اخلاق حرفه‌ای مطرح می‌شوند، اما فاقد انسجام نظری و عملی هستند. هیچ واحد درسی مستقلی برای آموزش مهارت‌های بین‌فرهنگی یا تعامل با تنوع فرهنگی در برنامه رسمی دیده نمی‌شود (حسینی، برهمن، و داداشی مقدم، ۱۴۰۰).

در مقابل، نظام تربیت معلم ژاپن با طراحی واحدهای درسی خاص مانند «مطالعات جهانی» و «آموزش برای همزیستی فرهنگی»، تلاش کرده است تا مؤلفه‌های فرهنگی را به‌صورت ساختاریافته در برنامه درسی تلفیق کند. دانشجومعلمان در دوره‌های کارورزی با دانش‌آموزان مهاجر و اقلیت‌های قومی تعامل مستقیم دارند که موجب تقویت شایستگی فرهنگی آنان می‌شود (پاسالاری و همکاران، ۱۴۰۱).

در تجربه‌های نگارنده در مدارس چندقومیتی، فقدان آموزش فرهنگی ساختاریافته موجب شده است که معلمان تازه‌کار در مواجهه با دانش‌آموزان عشایری یا مهاجر دچار چالش ارتباطی شوند.

۳. آموزش مهارت‌های بین‌فرهنگی در ایران و ژاپن

پرسش سوم: طراحی و اجرای آموزش مهارت‌های بین‌فرهنگی در ایران و ژاپن چگونه است؟

مطابق با چارچوب نظری دیاردورف (Deardorff, 2006)، آموزش مهارت‌های بین‌فرهنگی مستلزم توسعه شایستگی‌هایی چون آگاهی فرهنگی، همدلی، انعطاف‌پذیری شناختی، و تعامل مؤثر است. در ایران، این مؤلفه‌ها به‌صورت مستقیم در برنامه درسی لحاظ نشده‌اند و بیشتر در قالب مفاهیم ضمنی مطرح می‌شوند (خروشی و همکاران، ۱۳۹۵).

در ژاپن، آموزش مهارت‌های بین‌فرهنگی به‌صورت ساختاریافته در واحدهای درسی مستقل و دوره‌های کارورزی چندفرهنگی دنبال می‌شود. ساختارهای حمایتی مانند جلسات بازتاب حرفه‌ای و کارگاه‌های فرهنگی زمینه‌ساز نهادینه‌سازی این شایستگی‌ها هستند (Darling-Hammond, 2006).

در تجربه‌های نگارنده، نبود آموزش مستقیم و تمرین عملی موجب شده است که برخوردهای فرهنگی در کلاس درس به‌جای فرصت یادگیری، به چالش ارتباطی تبدیل شوند.

۴. ساختار تعامل فرهنگی در محیط‌های آموزشی تربیت معلم

پرسش چهارم: ساختار تعامل فرهنگی در محیط‌های آموزشی تربیت معلم ایران و ژاپن چگونه است؟

تعامل فرهنگی در محیط‌های تربیت معلم ایران اغلب محدود به ارتباطات رسمی و کلاس‌های نظری است. فرصت‌های گفت‌وگو میان دانشجومعلمان با پیش‌زمینه‌های فرهنگی متفاوت، یا تعامل با گروه‌های قومی و زبانی متنوع، بسیار محدود است (حسینی و همکاران، ۱۴۰۰).

در مقابل، محیط‌های آموزشی تربیت معلم در ژاپن با تأکید بر همزیستی فرهنگی، تعامل میان‌فرهنگی را به‌صورت ساختاریافته دنبال می‌کنند. دانشجومعلمان در مدارس تجربی با دانش‌آموزان مهاجر و معلمان راهنما از پیش‌زمینه‌های فرهنگی مختلف همکاری می‌کنند (پاسالاری و همکاران، ۱۴۰۱).

در تجربه‌های نگارنده در مراکز تربیت معلم استان اصفهان، دانشجومعلمان اغلب در گروه‌های همگن فرهنگی آموزش می‌بینند و فرصت تعامل با تنوع قومی یا زبانی را ندارند. در حالی‌که ژاپن با طراحی محیط‌های آموزشی متنوع و مشارکتی، توانسته است تعامل فرهنگی را به‌عنوان بخشی از تربیت حرفه‌ای معلمان نهادینه کند.

بحث و تفسیر پژوهش: تحلیل تطبیقی یافته‌ها در پرتو نظریه‌ها و زمینه‌های فرهنگی

یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که تفاوت‌های ساختاری میان نظام تربیت معلم ایران و ژاپن، نه‌تنها ناشی از تفاوت‌های اجرایی، بلکه ریشه‌دار در تفاوت‌های فرهنگی، تاریخی، و سیاست‌گذاری آموزشی است. در ایران، ساختارهای تربیت معلم اغلب متأثر از نگاه اداری و آزمون‌محور هستند، در حالی‌که در ژاپن، تربیت معلم بخشی از فرآیند رشد فرهنگی و حرفه‌ای فرد تلقی می‌شود.

مطابق با نظریه شایستگی بین‌فرهنگی دیاردورف (۲۰۰۶)، آموزش فرهنگی زمانی مؤثر است که تجربه‌محور، تعاملی، و بازتاب‌محور باشد. در ایران، آموزش‌های ضمن خدمت اغلب فاقد این مؤلفه‌ها هستند و بیشتر به‌صورت سطحی و غیرتعاملی اجرا می‌شوند. این در حالی‌ست که در ژاپن، ساختارهای تربیت معلم با تأکید بر مدارس تجربی، کارگاه‌های مشارکتی، و جلسات بازتاب حرفه‌ای طراحی شده‌اند که موجب نهادینه‌سازی شایستگی‌های فرهنگی می‌گردد.

از منظر نظریه یادگیری تحولی میزرُو (۱۹۹۱)، یادگیری زمانی رخ می‌دهد که فرد بتواند چارچوب‌های ذهنی پیشین خود را بازنگری کند. در ایران، سبک تدریس سنتی و حفظ‌محور، فرصت چنین بازنگری را از معلمان و دانش‌آموزان گرفته است. در مقابل، در ژاپن، برنامه‌های درسی با تأکید بر تفکر انتقادی و یادگیری پروژه‌محور، زمینه‌ساز تحول شناختی و حرفه‌ای هستند.

همچنین، نظریه سرمایه انسانی بکر (۱۹۹۳) تأکید دارد که توسعه پایدار آموزشی مستلزم سرمایه‌گذاری بر تجربه، انگیزه، و شایستگی‌های فرهنگی است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که در ایران، این سرمایه‌گذاری اغلب در سطح شعار باقی مانده و ساختارهای اجرایی از مشارکت معلمان متخصص و تولید محتوای علمی حمایت کافی نمی‌کنند. در مقابل، در ژاپن، معلمان برگزیده در فرآیندهای تصمیم‌گیری مشارکت داده می‌شوند و مقاله‌نویسی بخشی از رشد حرفه‌ای آنان است.

در مجموع، تحلیل تطبیقی نشان می‌دهد که اصلاح ساختار تربیت معلم در ایران، نیازمند بازنگری بنیادین در سیاست‌گذاری، طراحی اجرایی، و نگرش فرهنگی به آموزش است. این اصلاح باید از دل تجربه‌های واقعی، صدای معلمان، و پیوند با نظریه‌های علمی برخیزد—نه از اسناد اداری و بخشنامه‌های غیرتعاملی.

نتیجه‌گیری پژوهش: شکاف‌ها، ظرفیت‌ها و مسیرهای اصلاح در تربیت معلم ایران در مقایسه با ژاپن

پژوهش حاضر با هدف تحلیل تطبیقی الگوهای تربیت معلم در ایران و ژاپن، نشان داد که ساختار تربیت معلم در ایران، به‌ویژه در مؤلفه‌هایی چون تجربه‌محوری، آموزش مهارت‌های بین‌فرهنگی، تعامل فرهنگی، و بهره‌گیری از ظرفیت‌های انسانی، فاقد انسجام نظری، پشتیبانی اجرایی، و پیوند با واقعیت‌های آموزشی است. در مقابل، نظام تربیت معلم ژاپن با طراحی ساختارهای عملیاتی، مدارس تجربی، و واحدهای درسی مستقل، توانسته است شایستگی‌های فرهنگی را در سطح حرفه‌ای نهادینه کند (Yamamoto, 2018؛ حسینی و همکاران، ۱۴۰۰).

مطابق با مدل شایستگی دیاردورف (Deardorff, 2006)، آموزش مهارت‌های بین‌فرهنگی مستلزم تجربه عملی، تعامل میان‌فرهنگی، و بازتاب حرفه‌ای است. در ایران، آموزش‌های ضمن خدمت اغلب به‌صورت سطحی، غیرتعاملی، و بدون مشارکت دبیران متخصص اجرا می‌شوند. در مناطق کم‌برخوردار، این آموزش‌ها عمدتاً در قالب کلیپ‌های بارگذاری‌شده یا جلسات حضوری کوتاه‌مدت با مدرسینی فاقد مطالعه کافی ارائه می‌شود (فتحی‌آذر و همکاران، ۱۴۰۲؛ رضایی و همکاران، ۱۴۰۰). در مقابل، در

ژاپن، آموزش‌های ضمن خدمت در قالب کارگاه‌های مشارکتی، مدارس تجربی وابسته به دانشگاه‌ها، و جلسات بازتاب حرفه‌ای اجرا می‌شود که موجب ارتقای شایستگی‌های فرهنگی و حرفه‌ای معلمان می‌گردد (Banks, 2016؛ Darling-Hammond, 2006).

در ساختار اداری ایران، ریاست‌ها و کارشناسی‌ها در بسیاری از مناطق به‌صورت چرخشی و کوتاه‌مدت انتخاب می‌شوند، بدون آن‌که تجربه کافی در کلاس‌داری یا تعامل با دانش‌آموزان داشته باشند. کارشناسان جوانی که هنوز خاک کلاس نخورده‌اند، در جایگاه تصمیم‌گیری قرار می‌گیرند. در مقابل، در ژاپن، انتخاب مدیران و کارشناسان آموزشی بر اساس سابقه تدریس، ارزیابی‌های حرفه‌ای، و مشارکت در پروژه‌های آموزشی صورت می‌گیرد. ثبات مدیریتی و تخصص‌گرایی موجب اجرای مؤثر برنامه‌های تربیت معلم شده است (Okano & Tsuchiya, 1999؛ خروشی و همکاران، ۱۳۹۵).

در حوزه ارزیابی آثار علمی، ایران هنوز از داوری انسانی و منطقه‌ای استفاده می‌کند که زمینه‌ساز جانبداری‌های احتمالی و انتخاب‌های غیرعلمی شده است. در مقابل، ژاپن از سامانه‌های هوشمند داوری بهره می‌گیرد که آثار را بر اساس شاخص‌های علمی، بدون مداخله انسانی، و با الگوریتم‌های اعتبارسنجی ارزیابی می‌کند (Day & Sachs, 2004).

در زمینه تولید محتوای علمی، بسیاری از معلمان ایرانی به‌دلیل ناآشنایی با اصول مقاله‌نویسی، به کانال‌های تجاری وابسته شده‌اند که در ازای دریافت هزینه، مقاله یا حتی کتاب برایشان تهیه می‌کنند. در مقابل، در ژاپن، مقاله‌نویسی بخشی از فرآیند رشد حرفه‌ای معلمان است. معلمان در دوره‌های تربیت حرفه‌ای، با حمایت دانشگاه‌ها و مراکز پژوهشی، مهارت‌های نگارش علمی را می‌آموزند و در پروژه‌های تحقیقاتی مشارکت می‌کنند (فتحعلی‌بیگی و همکاران، ۱۴۰۴؛ Darling-Hammond, 2006).

در ایران، معلمان متخصص و برگزیده جشنواره‌ها اغلب پس از کسب رتبه، مورد بی‌توجهی قرار می‌گیرند و در فرآیندهای تصمیم‌گیری یا طراحی آموزشی مشارکت داده نمی‌شوند. در مقابل، در ژاپن، معلمان برگزیده مورد حمایت رسمی وزارت آموزش قرار می‌گیرند، در طراحی برنامه‌های درسی مشارکت داده می‌شوند، و در شوراهای مشورتی آموزشی نقش فعال دارند (پاسالاری و همکاران، ۱۴۰۱).

در بسیاری از کلاس‌های درس ایران، تدریس هنوز مبتنی بر انتقال یک‌سویه اطلاعات، حفظ‌محوری، و تمرکز بر آزمون‌های نهایی و کنکور است. این سبک آموزشی طی دهه‌ها بدون تغییر باقی مانده و مانع نوآوری آموزشی شده است. در مقابل، در ژاپن، اگرچه برخی مدارس سنتی هستند، اما برنامه‌های درسی با تأکید بر پروژه‌محوری، یادگیری مشارکتی، و تفکر انتقادی طراحی شده‌اند. معلمان موظف‌اند روش‌های تدریس خود را مستند کنند، بازتاب دهند، و در جلسات گروهی با همکاران به‌اشتراک بگذارند تا نوآوری آموزشی نهادینه شود (Banks, 2016؛ رضایی و احمدی، ۱۳۹۸).

مطابق با نظریه یادگیری تحولی میزرُو (Mezirow, 1991)، یادگیری واقعی زمانی رخ می‌دهد که فرد بتواند چارچوب‌های ذهنی پیشین خود را بازنگری کند و به درک تازه‌ای از تجربه برسد. در غیاب چنین بازنگری، تدریس به فعالیتی مکانیکی و تکراری تبدیل می‌شود که نه‌تنها انگیزه معلم را کاهش می‌دهد، بلکه فرصت رشد شناختی دانش‌آموز را نیز از بین می‌برد.

در نهایت، ساختار محتوای کتاب‌های درسی در ایران، با توجه به بودجه‌بندی، آزمون‌های نهایی، و فشار کنکور، فرصت آموزش مهارتی را از معلمان گرفته است. تدریس فشرده، حفظ‌محور، و زمان‌زده، جایگزین یادگیری عمیق و مهارت‌محور شده است. در مقابل، در ژاپن، برنامه‌های درسی با تأکید بر مهارت‌های تفکر، همکاری، و حل مسئله طراحی شده‌اند.

پیشنهادهای پژوهش بر اساس مخاطبان اجرایی و آموزشی

۱. برای مسئولان عالی‌رتبه وزارت آموزش و پرورش

- تدوین سیاست ملی تربیت معلم با تأکید بر تجربه‌محوری، آموزش فرهنگی، و تعامل میان‌فرهنگی

- ایجاد سامانه هوشمند داوری آثار علمی برای حذف جانبداری منطقه‌ای و ارتقای عدالت آموزشی

- حمایت ساختاری از معلمان متخصص و برگزیده در فرآیندهای تصمیم‌سازی و طراحی برنامه‌های درسی

۲. برای مدیران کل و رؤسای ادارات آموزش و پرورش استان‌ها

- اصلاح فرآیند انتخاب کارشناسان آموزشی بر اساس سابقه تدریس و ارزیابی‌های حرفه‌ای

- طراحی دوره‌های توانمندسازی مقاله‌نویسی برای معلمان با همکاری دانشگاه‌ها

- ایجاد مسیرهای ارتقاء شغلی برای معلمان فعال در جشنواره‌ها و پروژه‌های آموزشی

۳. برای کارشناسان و برنامه‌ریزان آموزشی مناطق

- بازنگری در ساختار آموزش‌های ضمن خدمت و اجرای کارگاه‌های مشارکتی و درس‌پژوهی

- مستندسازی تجربه‌های موفق تدریس و تشکیل بانک محتوای آموزشی منطقه‌ای

- استفاده از مدارس تجربی وابسته به دانشگاه‌ها برای تربیت عملی معلمان تازه‌کار

۴. برای مدیران مدارس و معاونان آموزشی

- فراهم‌سازی فضای نوآوری آموزشی از طریق جلسات بازتاب حرفه‌ای و گروه‌های یادگیری

- تشویق معلمان به مستندسازی روش‌های تدریس و مشارکت در طراحی محتوای درسی

- تنظیم برنامه‌های درسی مدرسه با انعطاف زمانی برای آموزش مهارتی و پروژه‌محور

۵. برای معلمان کلاس‌درس

- مشارکت فعال در درس‌پژوهی، بازتاب حرفه‌ای، و تولید محتوای علمی

- استفاده از روش‌های تدریس مشارکتی، پروژه‌محور، و تفکر انتقادی در کلاس

- بازنگری در سبک تدریس سنتی و مستندسازی تجربه‌های موفق برای ارتقای حرفه‌ای

فهرست منابع

منابع فارسی

- پاسالاری، م.، عزیزی، م.، و غلامی، س. (۱۴۰۱). بررسی تطبیقی تربیت معلم در ایران و ژاپن با تأکید بر مدارس تجربی. فصلنامه مطالعات آموزش ابتدایی، ۵(۲)، ۱۷۱–۱۸۸.

- فتحی‌آذر، ا.، ادیب، ی.، و گل‌پرور، ف. (۱۴۰۲). پدیدارشناسی عوامل مؤثر در کیفیت دوره‌های آموزش ضمن خدمت معلمان. فصلنامه آموزش و یادگیری الکترونیکی، ۱۰(۲)، ۲۳–۴۵.

- رضایی، ش.، بهرام‌زاده، ن.، و بوچانی، س. (۱۴۰۰). بررسی اصول و اهداف آموزش ضمن خدمت معلمان در ایران. پژوهش‌های مدیریت در جهان اسلام، ۳(۹)، ۳۹–۵۳.

- فتحعلی‌بیگی، پ.، ابطحی، م. س.، مقامی، ح. ر.، و مرادی، ر. (۱۴۰۴). بررسی تأثیر آموزش ضمن خدمت بر توسعه حرفه‌ای معلمان. فصلنامه توسعه حرفه‌ای معلمان، ۱۱(۱)، ۲۵–۴۸.

- حسینی، س. ب.، برهمن، م.، و داداشی مقدم، ف. (۱۴۰۰). بررسی تطبیقی ساختار تربیت معلم در ایران و ژاپن. فصلنامه مطالعات برنامه‌ریزی درسی ایران، ۱۷(۶۸)، ۱–۲۴.

- خروشی، پ.، لیاقت‌دار، م. ج.، و کلباسی، ا. (۱۳۹۵). بررسی آموزش‌های پیش از خدمت و ضمن خدمت معلمان در ایران و چند کشور. فصلنامه مطالعات آموزش و توسعه انسانی، ۲(۴)، ۵۵–۷۲.

- رضایی، ش.، و احمدی، م. (۱۳۹۸). بررسی چالش‌های نوآوری آموزشی در مدارس متوسطه ایران. فصلنامه نوآوری در آموزش، ۶(۱)، ۸۹–۱۰۵.

- نویسنده نامشخص. (۱۴۰۳). بررسی نقش دوره‌های ضمن خدمت در ارتقاء فرهختگی آموزشی و فرهنگی معلمان. در اولین همایش بین‌المللی پیشروان تعلیم و تربیت، تهران، ایران. دریافت‌شده از https://civilica.com/doc/2368643

-Banks, J. A. (2016). Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching (6th ed.). Routledge .

-Darling-Hammond, L. (2006). Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs. Jossey-Bass .

-Day, C., & Sachs, J. (2004). International handbook on the continuing professional development of teachers. Open University Press .

-Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. Journal of Studies in International Education, 10(3), 241–266 .

-Mezirow, J. (1991). Transformative dimensions of adult learning. Jossey-Bass .

-Okano, K. H., & Tsuchiya, M. (1999). Education in contemporary Japan: Inequality and diversity. Cambridge University Press .

-Yamamoto, Y. (2018). Teacher education in Japan: A comparative perspective. Asia Pacific Journal of Education, 38(2), 123–139.

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

ارتقاء کیفیت اجرای طرح تعالی : مطالعه موردی شهر اردبیل

مهری رضازاده*[۱]

۱. کارشناسی ارشد آمار ریاضی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران/ آموزش و پرورش، اردبیل، ایران
آدرس ایمیل: mhr.rzzd@gmail.com

چکیده

در این پژوهش سعی کرده‌ام شرح وظایف پست معاون اجرایی را در چارچوب برنامه عملیاتی بر اساس الگوی تعالی مدیریت مدرسه قرار دهم و با اقدامات، راهکارها و ابتکارات در حسن انجام وظایفم، بتوانم کیفیت اجرای طرح تعالی در مدرسه‌ام را ارتقاء و اهداف تعیین شده در برنامه عملیاتی براساس الگوی تعالی مدیریت مدرسه را تحقق بخشم. لذا رسیدن به نتایج عملکردی برنامه تعالی مدیریت و اهداف تعیین شده در برنامه عملیاتی و وظایف درج شده در شرح وظایف معاون اجرایی و قوانین موجود در آیین‌نامه اجرایی مدارس و آیین‌نامه ارزشیابی متوسطه اول را همزمان به پیش بردم. این پژوهش در یکی از دبیرستان‌های شهر اردبیل انجام و اقدامات پژوهش برای تمام ۲۷۰ دانش‌آموز و ۲۰ دبیر این دبیرستان صورت گرفته است. از زیرمعیارهای آخرین محور در برنامه تعالی مدیریت به‌عنوان ملاک ارزیابی اقدامات صورت گرفته استفاده نمودم. بدین ترتیب دو نوع فرم نظرسنجی (فرم دانش‌آموزان و اولیاء یکسان می‌باشد) را طراحی نموده و لینک مربوطه را در پیام‌رسان شاد به تصادف در اختیار دانش‌آموزان و دبیران قرار دادم. در نتایج نظرسنجی دبیران برای همهٔ زیرمعیارها سقف امتیاز کسب شده است. درصد تحقق زیرمعیارها از طریق نظرسنجی دانش‌آموزان در بازهٔ مناسبی قرار دارند. با توجه به تجزیه و تحلیل نتایج حاصل شده از پرسش‌نامه‌ها می‌توان گفت که اقدامات من و سایر معاونین در توسعهٔ مهارت‌های ارتباطات انسانی و اخلاقی بسیار مفید بوده و موجب جلب رضایت دانش‌آموزان و همکاران

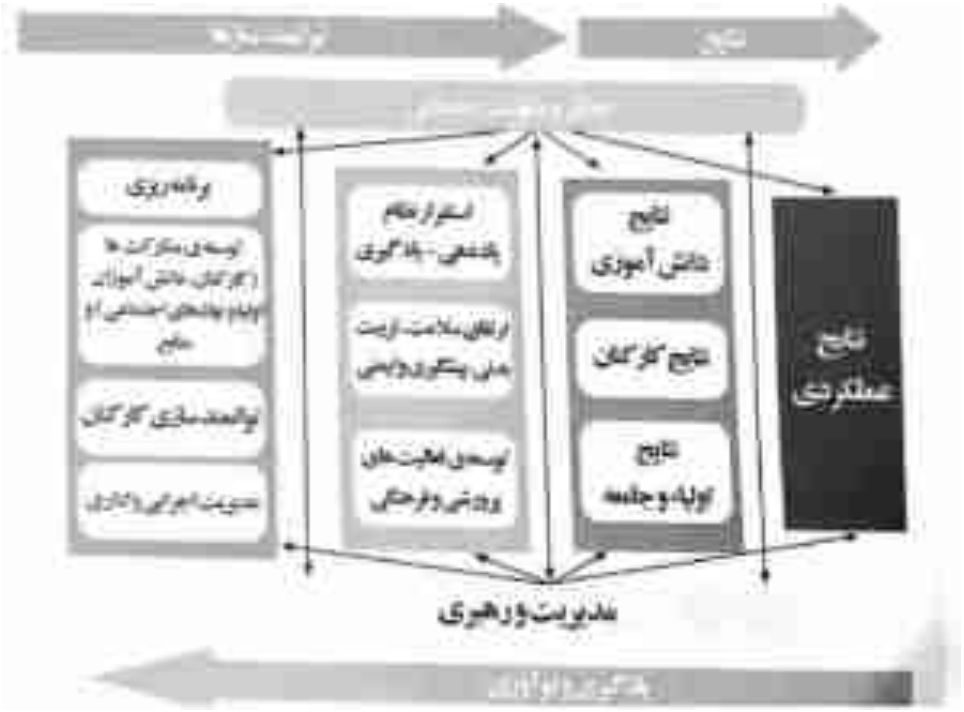
گردیده است. در مقابل، دانش‌آموزان خواستار «توسعه و تقویت مشارکت ارکان سهیم و مؤثر» در مدرسه می‌باشند.

واژگان کلیدی: *آیین‌نامه اجرایی مدارس، آیین‌نامه ارزشیابی متوسطه اول، برنامه عملیاتی براساس الگوی تعالی مدیریت مدرسه، شرح وظایف پست معاون اجرایی، طرح تعالی مدیریت مدارس.*

مقدمه

مدل تعالی مدیریت مدرسه با الهام از مدل‌های تعالی سازمانی، بر دو پایهٔ بنیادی توانمندسازی‌ها و نتایج و دو اصل برنامه محوری و مشارکت جویی استوار شده است. توانمندسازها و نتایج زیر چتر اخلاق و مسئولیت‌پذیری و بر پایهٔ مدیریت و رهبری هدایت می‌شوند (تصویر ۱). برنامه‌ریزی برای اجرای این مدل در مدارس بر پایهٔ برنامه‌ریزی استرتژیک بنا نهاده شده است.

تصویر ۱. مدل تعالی مدیریت مدرسه



(محبی و همکاران، ۱۳۹۶)

تمامی بخش‌های مدل فوق دارای ارتباطات طولی و عرضی هستند. به‌این‌گونه که رهبران شایسته با برنامه‌ریزی مطلوب و برخورداری از کارکنان توانمند، ضمن بهره‌گیری بهینه از منابع و گردش روان مدیریت، قادر خواهند بود فرایندهای اصلی را به‌خوبی هدایت کنند و در اثر این جریان تعالی بخش، کارکنان، دانش‌آموزان، اولیای آن‌ها و جامعه از عملکرد مدرسه احساس رضایت نموده و در نهایت نتیجه عملکردی خوبی حاصل خواهد شد. بدین ترتیب مدرسه با تحلیل نتایج عملکردی سعی می‌کند برنامه‌های سال آینده را بهبود بخشیده و ضمن یادگیری و یادآوری، کیفیت فعالیت‌های آموزشی و تربیتی را ارتقاء داده و در سیستم مدرسه به جریان درآورد.

همانطور که پیش‌تر آمد برای اجرای مدل تعالی مدیریت مدرسه، برنامه‌ریزی استراتژیک ضروریست. به همین دلیل کارگروه تخصصی تعالی مدیریت مدرسه نسبت به طراحی و تولید برنامهٔ استراتژیک تعالی مدیریت مدرسه اقدام نمود. به منظور دستیابی به اهداف پیش‌بینی شده در مدل، محورهای کلیدی، معیارها و زیر معیارهای قابل اندازه‌گیری تدوین گردید تا مسیری مناسب برای کیفیت بخشی به مدرسه ترسیم شود. این برنامه دارای ۱۱ محور کلیدی برای تمام مدارس است که عناوین محورها عبارتند از: محور مدیریت و رهبری، محور برنامه‌ریزی در مدرسه (تدوین برنامه عملی)، محور توسعه مشارکت کارکنان در مدرسه، محور توسعهٔ مشارکت دانش‌آموزان در اداره مدرسه، محور توسعهٔ مشارکت اولیا و نهادهای اجتماعی، محور توانمندسازی کارکنان، استقرار نظام یاددهی و یادگیری، محور ارتقای سلامت- تربیت بدنی-پیشگیری و ایمنی، محور توسعهٔ فعالیت‌های پرورشی و فرهنگی، محور مدیریت امور اجرایی و

اداری، محور نتایج دانش‌آموزان، کارکنان، اولیاء. (محبی و همکاران، ۱۳۹۶، ص ۳۰-۲۷).

در این مدل به منظور برنامه‌ریزی، اجرا و اندازه‌گیری عملکرد مدرسه، ۴۸ معیار برای تمامی مدارس در نظر گرفته شده است. (محبی و همکاران، ۱۳۹۶، ص ۳۴). برای اندازه‌گیری کمی عملکرد مدرسه در هر یک از معیارها، تعدادی زیرمعیار تعیین شده است. زیرمعیارها همان مؤلفه‌های دستیابی به هدف‌های مورد توجه در معیار مربوطه است. (محبی و همکاران، ۱۳۹۶، ص۳۷)

در اجرای برنامهٔ تعالی مدیریت مدرسه، گام اول تدوین برنامهٔ عملیاتی است. مدارس می‌بایست ضمن تشکیل تیم برنامه‌ریزی (شورای مدرسه) و جلب مشارکت و هم‌فکری سایر کارکنان، نسبت به گردآوری اطلاعات و داده‌های اولیه اقدام نمایند.

با توجه به مطالب ذکر شده در تعیین مجموعه ملاک‌ها و شاخص‌های ارزیابی مدارس مجری برنامه تعالی مدیریت، سعی شده است ضمن توجه به کارکردها و ماموریت‌های مدرسه، ۱۱ محور کلیدی مورد تاکید و توجه قرار گیرد. بدیهی است عملکرد مدارس مجری مطابق با محورهای مزبور بررسی خواهد شد.

به‌دلیل این‌که در برخی از محورها نظیر توسعه مشارکت کارکنان در مدرسه، توسعهٔ مشارکت دانش‌آموزان در مدرسه، توانمندسازی کارکنان، ارتقای سلامت، تربیت بدنی، پیشگیری و ایمنی، توسعهٔ فعالیت‌های پرورشی و فرهنگی، مدیریت امور اداری و اجرایی، معاون اجرایی همراه با سایر کارکنان یا به‌تنهایی مسئول پیگیری می‌باشد، تحقق این محورها به عنوان موضوع این اقدام پژوهی انتخاب شدند.

این اقدام پژوهی در یکی از دبیرستان‌های دخترانهٔ شهر اردبیل که مجری برنامه تعالی مدیریت مدرسه می‌باشد، صورت گرفته است. این دبیرستان

دارای ۲۷۰ دانش‌آموز و ۲۰ دبیر بوده و در یکی از مناطق کم‌برخوردار شهر واقع شده است.

به‌دلیل این‌که در سال اول معاونتم در این مدرسه متوجه مشکلات عدیده‌ای در بخش‌های مربوط به امور اداری مدرسه، چه در قسمت اسناد و مدارک بایگانی شده مانند دفاتر امتحانات، ریز نمرات، فارغ‌التحصیلان، پرونده‌های تحصیلی و کارنامه‌ها و چه در اطلاعات موجود در سامانه‌های الکترونیکی شدم، تصمیم گرفتم تا با انجام این اقدام پژوهی بتوانم قدمی در راستای بهبود و اجرای کامل وظایفم و تحقق اهداف تعیین شده در برنامه تعالی مدیریت مدرسه بردارم.

روش تحقیق

با مطالعهٔ محورهای برنامه تعالی مدیریت مدرسه و شرح وظایف معاون اجرایی (شرح وظایف پست سازماني فرم ع ۲۳ (۲-۷۴) ت ۲، ص ۷۰) موارد موجود در هر دو منبع را تجزیه و تحلیل و مورد بررسی دقیق‌تر قرار دادم و متوجه هم‌پوشانی این محورها با شرح وظایف پست معاون اجرایی شدم. همچنین وظایف معاون اجرایی را به دو دسته تقسیم نمودم: در دسته اول معاون اجرایی همراه با سایر معاونین مدرسه به‌عنوان مسئول پیگیری تعیین شده است و در دسته دوم معاون اجرایی به تنهایی و البته زیر نظر مدیر مدرسه، مسئولیت را به‌عهده دارد. محورهای توسعه مشارکت کارکنان در مدرسه، توسعه مشارکت دانش‌آموزان در مدرسه، توسعهٔ مشارکت اولیا و نهادهای اجتماعی، توانمندسازی کارکنان، ارتقای سلامت، تربیت بدنی، پیشگیری و ایمنی، توسعهٔ فعالیت‌های پرورشی و فرهنگی جزء دسته اول و محور مدیریت امور اداری و اجرایی را جزء دسته دوم قرار دادم.

****

با توجه به مطالب بالا و گستردگی شرح وظایف پست معاون اجرایی برای جلوگیری از موازی‌کاری، رسیدن به اهداف تعیین شده در برنامه عملیاتی و انجام وظایف درج شده در شرح وظایف معاون اجرایی و رعایت قوانین موجود در آیین نامه اجرایی مدارس و آیین نامه ارزشیابی متوسطه اول را همزمان به پیش بردم.

برای تحقق اهداف هر یک از محورها، اقدامات لازم که با کمک سایر معاونین انجام می‌شود را به‌طور خلاصه دسته‌بندی نمودم: (دستهٔ اول)

۱. محور توسعهٔ مشارکت کارکنان در مدرسه:

۱-کیفیت بخشی به شورای مدرسه:

۱) همکاری در تشکیل جلسات شورا براساس مصوبات شوراي عالي آموزش و پرورش.

۲) بررسی‌ها و تعیین راه حل‌هاي مؤثر در زمینه‌های آموزشي، فرهنگي، هنري، پرورشي، مشاوره‌اي، پیشگیري از آسیب‌هاي اجتماعي، ورزشي، بهداشت و سلامت.

۲-کیفیت بخشی به شورای معلمان:

۱) همکاری در تشکیل منظم جلسات و تنظیم صورت جلسات شورای معلمان براساس مصوبات شوراي عالي آموزش و پرورش.

۲) بحث و تبادل نظر و تصمیم‌گیری در خصوص مسائل مدرسه در زمینه‌هاي آموزشي، فرهنگي، هنري، پرورشي، مشاوره‌اي، پیشگیري از آسیب‌هاي اجتماعي، ورزشي، بهداشت و سلامت مطابق با وظایف شورا.

۲. محور توسعهٔ مشارکت دانش‌آموزان در مدرسه:

۱- فراهم آوردن زمینه‌های مشارکت دانش‌آموزان در ادارهٔ مدرسه و بهره‌گیری از تشکل‌ها و شورای دانش‌آموزی:

۱) همکاری در برگزاری انتخابات شورای دانش‌آموزی.

۲) ایجاد فرصت و جذب مشارکت داوطلبانه دانش‌آموزان در فعالیت‌های مدرسه.

۲- بهره‌گیری از مشارکت دانش‌آموزان در ادارهٔ مدرسه و انجام پژوهش:

۱) تقسیم کار و بهره‌گیری از مشارکت دانش‌آموزان در اجراي برنامه عملیاتي مدرسه در زمینه‌هاي آموزشي، پرورشي، مشاوره‌اي، تربیت بدني، بهداشت و سلامت و امور اداري.

۳. محور توانمندسازی کارکنان:

۱- بستر سازی و توسعهٔ فرهنگ مطالعه و پژوهش:

۱) به کارگیري روش‌هاي مطالعات پژوهشی اعم از: درس پژوهي، اقدام پژوهي، پژوهش روایتي و مطالعات موردي، تولید محتوا و . . . براي حل مسائل مدرسه در زمینه‌هاي آموزشي، فرهنگي، هنري، پرورشي، مشاوره‌اي، پیشگیري از آسیب‌هاي اجتماعي، ورزشي، بهداشت و سلامت.

۲) تسهیم دانش و به اشتراك‌گذاري مطالعات پژوهشي و تجارب زیسته براي استفاده سایرین در زمینه‌هاي آموزشي، فرهنگي، هنري، پرورشي، مشاوره‌اي، پیشگیري از آسیب‌هاي اجتماعي، ورزشي، بهداشت و سلامت.

۳) اطلاع‌رساني به کارکنان جهت شرکت در جشنواره‌ها، مسابقات و ...

۴) شناسایي زمینه‌هایي که کمتر مورد استقبال کارکنان قرار گرفته است و ترغیب آنان به شرکت در آن زمینه‌ها.

۵) ایجاد فرصت و بستر لازم جهت آماده‌سازي و هماهنگي ميان كاركنان براى شركت در جشنواره‌ها، مسابقات و . . . در زمينه‌هاى آموزشي، فرهنگي، هنري، پرورشي، مشاوره‌اي، پيشگيري از آسيب‌هاي اجتماعي، ورزشي، بهداشت و سلامت.

۲- آموزش تخصصی- حرفه ای و تبادل تجربه:

۱) مطالعه و شناسایی ابعاد شایستگی‌ها و نیازهای حرفه ای کارکنان.

۲) نیازسنجی برای تعیین و اولویت‌بندی نیازهای حرفه ای کارکنان در تمام ابعاد شایستگی‌های آنان.

۴. محور ارتقای سلامت، تربیت بدنی، پیشگیری و ایمنی:

۱- ارتقای بهداشت عمومی مدرسه:

۱) رعایت نظافت در اتاق‌ها، آزمایشگاه، نمازخانه، حیاط، راهروها، سرویس‌های بهداشتی و . . .

۲- فراهم سازی شرایط ایمن در مدرسه:

۱) بررسی فضا و تجهیزات استاندارد موجود و مورد نیاز.

۲) رعايت استانداردهاي لازم براي فضاي كلاس‌هاي درس، حياط، راهروها و ...

۳) شرکت در دوره های ضمن خدمت با هدف ارتقای سواد سلامت.

۴) برگزاری مانور پیشگیری از حوادث چهارشنبه آخرسال، حریق و زلزله (طرح دادرس به معناي دانش‌آموز آماده در روزهای سخت).

۵. محور توسعهٔ فعالیت‌های پرورشی و فرهنگی:

۱- زمینه سازی برای اجرای کیفی فعالیت‌های پرورشی و فرهنگی:

۱) اطلاع‌رسانی در خصوص برنامه های پرورشی و فرهنگی مدرسه.

۲- اجرای فعالیت‌های پرورشی و فرهنگی :

۱) مشارکت داوطلبانه در برگزاري نماز جماعت.

۲) همکاری در اجرای فعالیت‌های قرآنی، نماز، عترت، فرهنگي، هنري، ورزشي و بهداشت و سلامت با مشارکت دانش‌آموزان.

۳) همکاری در برگزاری جشنواره‌ها، مسابقات، المپیادها، نمایشگاه‌ها و . . .

۴) همکاری در برگزاری و حضور در مراسم آغازین مدرسه.

۵) همکاری و همراهی در برگزاری اردو و بازدید.

سپس برای فراهم سازی زمینه لازم جهت تحقق بخشیدن به اهداف تعیین شده و انجام وظایف دسته دوم (وظایفی که معاون اجرایی به تنهایی و البته زیر نظر مدیر مدرسه، مسئولیت را به‌عهده دارد که محور مدیریت امور اداری و اجرایی را شامل می‌شود)، راه‌حل‌ها و اقدامات لازم را با توجه به آیین‌نامه اجرایی مدارس و آیین‌نامه ارزشیابی دوره اول متوسطه به‌طور مفصل و دقیق در پیش گرفتم.

۶. محور مدیریت امور اداری و اجرایی:

۱- در جهت رعایت درست و دقیق قوانین، مقررات، آیین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌ها:

۱) گردآوری تمامی قوانین، مقررات، آیین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌هاي مورد نیاز مدرسه.

۲) تبیین قوانین، مقررات، آیین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌های مرتبط برای کارکنان و اولیا.

۳) رجوع به موقع به قوانین، مقررات، آیین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌ها و اجرای صحیح آن‌ها.

۲- در جهت پاسخگویي به موقع و مناسب به مکاتبات اداري:

۱) دریافت و مطالعه روزانه بخشنامه‌ها و نامه‌های اداري به صورت روزانه.

۲) ثبت در دفتر اندیکاتور، درج مهلت پاسخگویی با مداد در این دفتر.

۳) اطلاع به مدیر برای تعیین مسئول پیگیري.

۴) قرار دادن بخشنامه در اختیار همکار تعیین شده.

۵) پیگیری لازم و پاسخگويي به موقع به مسئول مربوطه.

۳- ثبت نام دانش‌آموزان مطابق مقررات:

۱) تعیین ظرفیت پذیرش دانش‌آموز در مدرسه.

۲) اعلام زمان و شرایط ثبت‌نام.

۳) ثبت‌نام سیستمي و خود به خودي دانش‌آموزان سال گذشته مدرسه در پایه جدید.

۴) دریافت و بررسي مدارک موجود در پرونده تحصیلی دانش-آموزان داوطلب در پایه ورودي و میان پایه.

۵) ثبت‌نام دانش‌آموزان حائز شرایط.

۶) ثبت‌نام حضوری دانش‌آموزان ورودی.

۷) دریافت گواهي صحت سلامت از دانش‌آموزان و ضبط در پرونده آنان.

۴- در جهت رسیدگي به پرونده‌هاي تحصیلي دانش‌آموزان حداکثر تا یکماه پس از شروع سال‌تحصیلی برابر مقررات: (آیین‌نامه اجرایی مدارس ، ۱۴۰۰، ماده ۴۶).

۱) بررسی پرونده‌های تحصیلی دانش‌آموزان که باید شامل موارد زیر باشد:

- ❖ کارنامه‌ها و گواهی‌نامه‌های تحصیلی (به استثنای پایه اول).

- شناسنامه سلامت.
- عکس.
- کاربرگ سنجش سلامت جسمانی و آمادگی تحصیلی نوآموزان بدو ورود به دبستان.
- مشخصات هویتی(شناسنامه/ کارت ملی) (استعلام الکترونیکی هویت از طریق سامانه ثبت احوال کشور)
- فرم اطلاعات فردی و خانوادگی.
- نمون برگ تعهد دانش‌آموزان و ولی قانونی وی به رعایت مقررات انضباطی مدرسه.
- سوابق مشاوره ای (تحصیلی، تربیتی و شغلی) و برگ هدایت تحصیلی نهم.
- رای یا نامه از مراجع ذی صلاح (در موارد خاص از قبیل دانش‌آموزان فاقد مدارک هویتی، فوت پدر، متارکه و طلاق والدین، حضانت). (آیین‌نامه اجرایی مدارس ، ۱۴۰۰، ماده ۴۴)

۲) احصای مغایرت‌ها یا نواقص موجود در پرونده ها.
۳) پیگیری تا رفع مغایرت‌ها و نواقص.
٤) ثبت سوابق و وضعیت تحصیلی- تربیتی دانش‌آموزان در پرونده تحصیلی آن‌ها در طول سال‌تحصیلی.
٥) تکمیل پرونده الکترونیکی دانش‌آموزان در سامانه دانش‌آموزی.

۵- در جهت فراهم آوردن سیستم منظم و مناسب برای مستند کردن در مدرسه:

۱) تعیین روش هدفمند و نظام‌دار براي مستندسازي.
۲) مستند کردن فعالیت‌های مدرسه براساس روش‌هاي تعیین شده به صورت الکترونیکي.

۶- در جهت طبقه‌بندي و بايگاني مطلوب اسناد، مدارك، دفاتر و بخشنامه ها:

۱) تعیین مکان، قفسه و فایل‌های لازم برای نگهداری الکترونیک و غیرالکترونیک اسناد، دفاتر امتحانات، بخشنامه‌ها و نامه‌های ارسالی، پرونده‌های دانش‌آموزان و کارکنان، سایر دفاتر، پرونده‌ها و اوراق امتحانی بایگانی شده (دفاتر حضور و غیاب، دفتر نمره دبیران، دفاتر انضباطی، پرونده‌های ارزشیابی کارکنان).

۲) تعیین معیارهای طبقه‌بندی اسناد، مدارك و . . .

۳) بایگانی منظم اسناد، مدارك و .... به صورت هفتگی.

۷- تشکیل پرونده پرسنلی و درج سوابق کارکنان:

۱) اعلام مدارک مورد نیاز و تشکیل پرونده براي کارکنان. (یک قطعه عکس ۳*۴، کپی شناسنامه و کارت ملی، حکم کارگزینی، ابلاغ دستی و کامپیوتری، نامه مربوط به ارسال شروع به کار، فرم مشخصات پرسنلی تکمیل شده)

۲) بررسی پرونده کارکنان و رفع نواقص موجود.

۳) تشکیل پرونده الکترونیکی برای همکاران

۸- در جهت ثبت صحیح و به موقع نمرات ارزشیابي دانش‌آموزان در سامانه هاي مربوطه:

۱) توجیه معلمان در خصوص اهمیت، چگونگی و بازه زمانی ثبت نمرات ارزشیابی دانش‌آموزان در سامانه سیدا به این‌صورت که موارد موجود در آیین‌نامه ارزشیابی دوره اول متوسطه را در جلسه شورای دبیران تشکیل شده مطرح می‌کنم. نکات مطرح شده بدین شرح است:

****

چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

- معلم موظف است حداکثر تا پنج روز قبل از برگزاري ارزشیابی پایانی هر نوبت، نمره ارزشیابی تکوینی را در سامانه دانش‌آموزی (سیدا) ثبت کند. (آیین‌نامه ارزشیابی تحصیلی تربیتی دوره اول متوسطه، ۱۳۹۷، تبصره ۲ از ماده ۵)
- نمره ارزشیابی دانش‌آموزان در هر درس و در هر نوبت به وسیله معلم حداکثر ۱۰ روز بعد از خاتمه ارزشیابی هر نوبت در سامانه دانش‌آموزی (سیدا) ثبت شود. (آیین‌نامه ارزشیابی تحصیلی تربیتی دوره اول متوسطه، ۱۳۹۷، تبصره ۸ از ماده ۵)
- اوراق امتحانی تصحیح شده نوبت دوم بعد از امضاء توسط دبیر به مدرسه تحویل داده شود. (در زمان تحویل در تمام اوراق نمره به‌صورت عددی، حروفی، نام و نام‌خانوادگی تصحیح کننده و تاریخ نوشته شده و در صورت قلم‌خوردگی نمره، توضیح داده و مجددا امضاء شود.)(در جهت نگهداري اوراق امتحاني برابر مقررات (آیین‌نامه ارزشیابی تحصیلی تربیتی دوره اول متوسطه، ۱۳۹۷، ماده ۳۸))
- اگر نوع ارزشیابی درسی به‌صورت کتبی- عملی یا کتبی- شفاهی باشد هر دو نمره در برگه امتحانی نوشته شده و جمع زده شود. مجموع بارم با نمره ثبت شده در ورقه امتحانی نوبت دوم و سامانه سیدا مطابقت داشته باشد. (در جهت نگهداري اوراق امتحاني برابر مقررات).
- ارزشیابی غایبین موجه دروس هماهنگ به صورت داخلی و توسط مدرسه برگزار می‌شود. (آیین‌نامه ارزشیابی تحصیلی تربیتی دوره اول متوسطه، ۱۳۹۷، تبصره ۳ از ماده۶)
- چنانچه معلم مربوط ظرف ۵ روز پس از انجام هر ارزشیابی پایانی، به هر علتی اوراق ارزشیابی را تصحیح نکند، مدیر

مدرسه ضمن گزارش موضوع به اداره آموزش و پرورش متبوع، باید به تشخیص خود، اوراق ارزشیابی را جهت تصحیح در اختیار یکی از معلمان واجد شرایط قرار دهد. (آیین‌نامه ارزشیابی تحصیلی تربیتی دوره اول متوسطه، ۱۳۹۷، ماده ۱۱)

- مهلت اعتراض به نمرات ارزشیابی پایانی، حداکثر ۵ روز پس از اعلام نتیجه آن نوبت خواهد بود. مدیر مدرسه موظف است اوراق ارزشیابی معترضان را جهت تجدید نظر در اختیار معلم مربوط یا به تشخیص خود در اختیار معلم مربوط و یک نفر دیگر از معلمان همان درس قرار دهد. (آیین‌نامه ارزشیابی تحصیلی تربیتی دوره اول متوسطه، ۱۳۹۷، ماده ۱۲)
- نمرات ارزشیابی تکوینی و نمرات دروس شفاهی و عملی قابل اعتراض نیستند و نمره اعلام شده، قطعی است. (آیین‌نامه ارزشیابی تحصیلی تربیتی دوره اول متوسطه، ۱۳۹۷، تبصره ماده ۱۲)
- چنانچه دانش‌آموزي در ارزشیابی پایانی نوبت اول یا دوم درسی غیبت غیرموجه داشته باشد، معلم مربوطه در سیدا برای نمره پایانی دانش‌آموز عدد ۹۸ (به منزله نمره صفر) ثبت کند و نمره وي درآن درس از میانگین نمره ارزشیابی تکوینی آن نوبت و نمره صفر، تعیین خواهد شد. (آیین‌نامه ارزشیابی تحصیلی تربیتی دوره اول متوسطه، ۱۳۹۷، ماده ۱۸)
- دانش‌آموزي که به علت غیبت موجه در نوبت اول یا دوم یا هر دو نوبت در یک، چند یا تمام مواد درسی نمره ارزشیابی نداشته باشد، معلم درس مربوطه در سیدا برای نمره پایانی دانش‌آموز عدد ۹۷ (به منزله غیبت موجه) ثبت کند و نمرات ارزشیابی نوبت بعدي یا نمرات ارزشیابی مرداد یا شهریورماه

وي براي نوبت اول يا دوم منظور می‌گردد. (آیین‌نامه ارزشیابی تحصیلی تربیتی دوره اول متوسطه، ۱۳۹۷، ماده ۱۹)

- از دانش‌آموزي كه در ارزشيابی‌هاي داخلی نوبت دوم يا شهريورماه. در يک يا چند ماده درسی غيبت موجه داشته باشد، با پيشنهاد مدير مدرسه و موافقت شوراي مدرسه تا دو هفته پس از پايان آن نوبت، ارزشيابی به عمل می‌آيد. (آیین‌نامه ارزشیابی تحصیلی تربیتی دوره اول متوسطه، ۱۳۹۷، ماده ۲۲)

۲) نظارت بر فرآیند ثبت نمرات ارزشیابی دانش‌آموزان در سامانه سیدا.

۹- در جهت نگهداري اوراق امتحاني برابر مقررات:

۱) آگاهي از الزامات و چگونگی نگهداری اوراق امتحانی.

۲) تمهید مقدمات و نگهداری اوراق امتحانی مطابق با بازه زمانی قانونی.

۱۰- در جهت اطلاع‌رساني به موقع و دقيق وضعيت تحصيلي دانش‌آموزان به دانش‌آموزان و اولیای آن:

۱) تعیین و بکارگیری ساز و کارهای لازم برای اطلاع‌رسانی به موقع و دقیق به دانش‌آموزان و اولياي آن‌ها به اين‌صورت كه در طول هر نوبت (حداقل یک بار) حدود یک ماه قبل از ارزشیابی پایانی، دانش‌آموز و ولی وي را از وضعيت تحصيلی دانش‌آموز در هر درس مطلع می‌نماييم. (آیین‌نامه ارزشیابی تحصیلی تربیتی دوره اول متوسطه، ۱۳۹۷، تبصره ۷ از ماده ۵). بدین منظور بعد از ثبت نمرات توسط دبیران در فرم‌های آماده شده، کارنامه هر دانش‌آموز به‌کمک نرم افزار اکسل تنظیم و به اولیاء در جلسات چهره به چهره تحویل داده می‌شود و اولیاء طی دیدار با دبیران مربوطه از وضعیت تحصیلی و انضباطی دانش‌آموز مطلع می‌شوند.

۲) تجزیه و تحلیل نمرات هر نوبت به کمک نرم‌افزار اکسل انجام و نمودارهای مقایسه میانگین و درصد قبولی با نوبت همسان در سال گذشته رسم شده و در هر کلاس و هم چنین در دفتر دبیران نصب می‌شود.

۳) همچنین کارنامه دانش‌آموزان بعد از کنترل نمرات ثبت شده توسط دبیران حداکثر دو هفته پس از پایان نوبت امتحانی در اختیار اولیاء و دانش‌آموزان قرار می‌گیرد.

۱۱- در جهت تهیه و تکمیل دفاتر آمار، امتحانات، صورت جلسه امتحان، رسید مدارک و اندیکاتور:

۱) برای تهیه دفتر صورتجلسه امتحانات و برگه رد و تحویل اوراق امتحانات داخلی بین دبیر و آموزشگاه فرم آماده شده از طرف سنجش و ارزشیابی ناحیه بصورت پشت و رو کپی و صحافی می‌شود و بعد از پلمپ، در هر امتحان تکمیل و به امضای عوامل برگزارکننده امتحان می‌رسد.

۲) برای تهیه دفتر آمار؛ تمام اطلاعات زیر را در سیدا با دقت کنترل و تکمیل می‌کنم: مشخصات فردی، مشخصات والدین، اطلاعات تکمیلی، آدرس و تماس، وضعیت تحصیلی.

۳) برای تهیه دفتر ریزنمرات؛ تمام نمرات ثبت شده برای مستمر و پایانی نوبت اول و مستمر نوبت دوم و تطابق داشتن نمرات ثبت شده در سیدا و ورقه امتحانی نوبت دوم را کنترل می کنم، سپس در موعد مقرر به چاپ ریزنمرات و مرتب کردنشان براساس پایه، کلاس، کد درس اقدام می‌کنم. بعد از درج امضاء و تاریخ توسط دبیر مربوطه، خودم و مهر و امضاء مدیر اقدام به صحافی، شماره‌گذاری صفحات و سپس تایید اداره می‌نمایم.

۴) برای تهیه دفتر امتحانات که باید بر اساس دفتر آمار تنظیم شود؛ بعد از چاپ این دفتر از سیدا حداکثر یک ماه پس از اعلام نتیجه قطعی ارزشیابی نوبت دوم، به امضای خودم و مدیر مدرسه می‌رسد و با مهر مدرسه ممهور می‌شود، سپس اقدام به صحافی، شماره‌گذاری صفحات و پلمپ توسط واحد سنجش اداره آموزش و پرورش مربوطه می‌نمایم. (آیین‌نامه ارزشیابی تحصیلی تربیتی دوره اول متوسطه، ۱۳۹۷، ماده ۲۸)

روش جمع‌آوری داده‌ها

بعد از اجرای مداوم اقدامات درنظرگرفته شده و راه‌حل‌های مختلف، از هر فرصتی برای مشاهده تغییرات احتمالی و استفاده از نظرات همکاران بهره گرفتم. سوال اساسی من این بود که:

۱. راه‌حل‌های اقدامی توانسته کیفیت اجرای طرح تعالی در مدرسه ام را ارتقاء بخشد یا خیر؟

۲. چگونه و با چه روشی می‌توانم ارتقاء کیفیت اجرای طرح تعالی در مدرسه را بسنجم؟

با توجه به گسترده بودن معیارها و زیرمعیارهای ارزیابی و قرارگرفتن محور نتایج دانش‌آموزان، کارکنان و اولیاء به‌عنوان آخرین محور در برنامه تعالی مدیریت که به نوعی نتیجه اجرای این برنامه را منعکس می‌کند و زیرمعیارهای این محور که همگی بر رضایتمندی کارکنان، دانش‌آموزان و اولیاء دلالت دارند، تصمیم گرفتم از این زیرمعیارها به عنوان ملاک ارزیابی اقدامات صورت گرفته استفاده کنم. (تصویر ۲). (محبی و همکاران، ۱۳۹۶، ص۹۰).

بدین منظور دو نوع فرم نظرسنجی (فرم دانش‌آموزان و اولیاء یکسان می‌باشد.) به‌صورت گوگل فرم آماده کرده و لینک فرم را در پیام‌رسان

شاد به تصادف در اختیار ۶۱ نفر از دانش‌آموزان و ۱۰ نفر از دبیران قرار دادم و خواستم تا این فرم را صادقانه و با دقت تکمیل کنند از این تعداد ۵۳ نفر از دانش آموزان و همه دبیران نظرسنجی را تکمیل نمودند نظر اولیاء را به‌دلیل دسترسی نداشتن به ایشان نتوانستم اندازه‌گیری کنم. به‌دلیل این‌که در برخی معیارها، معاونین مسئول پیگیری اقدامات بودند، نظرسنجی را فقط در اختیار دبیران قرار دادم. پرسش‌نامه مشتمل بر ۳ بعد (توسعهٔ مهارت‌های ارتباطات انسانی و اخلاقی، توسعه و تقویت مشارکت ارکان سهیم و مؤثر، توسعهٔ خلاقیت و نوآوری فردی و سازمانی) بود. در این مطالعه حیطه عوامل مرتبط با «توسعهٔ مهارت‌های ارتباطات انسانی و اخلاقی» با ۶ سوال، حیطه عوامل مرتبط با «توسعه و تقویت مشارکت ارکان سهیم و مؤثر» با ۴ سوال، حیطه عوامل مرتبط با «توسعهٔ خلاقیت و نوآوری فردی و سازمانی» با ۴ سوال مورد ارزیابی قرار گرفت که به صورت لیکرت ۵تایی (بسیار خوب، خوب، متوسط، ضعیف، خیلی ضعیف) (نمره ۲ تا ۰) بود. بعد از جمع‌آوري داده‌ها، از نرم افزار اکسل جهت آنالیز داده‌ها و رسم نمودار و همچنین جهت تعیین پایایی پرسش‌نامه از نرم‌افزار SPSS۲۷ استفاده شد و پایائی آن با محاسبهٔ آلفای کرونباخ ۰/۹۵ به‌دست آمد.

یافته‌ها

با توجه به اجرای راه‌حل‌های انتخاب شده، نتایج جمع‌آوری شده از نظرات همکاران و دانش‌آموزان را به کمک نرم‌افزار اکسل تجزیه و تحلیل نمودم (جدول ۱).

به دلیل این‌که در نتیجه نظرسنجی دبیران برای همهٔ زیرمعیارها سقف امتیاز کسب شده است بیشتر به بررسی نتیجه نظرسنجی دانش‌آموزان می‌پردازم. درصد تحقق زیرمعیارها از طریق نظرسنجی دانش‌آموزان در بازهٔ [82,94] قرار دارند. کمترین درصد یعنی ۸۲ در زیرمعیار «رضایت‌مندی

از ایجاد فرصت خردجمعی و تصمیم‌گیری جمعی در فعالیت‌ها» و بیشترین درصد در زیرمعیار «رضایت‌مندی از شیوهٔ اطلاع‌رسانی از فعالیت‌ها و برنامه‌ها و غیره» به‌دست آمده است. نمودار درصد تحقق زیرمعیار در نظرسنجی دانش‌آموزان گویای این مطالب است (نمودار ۱). امتیاز کسب شده در هر سه معیار «توسعهٔ مهارت‌های ارتباطات انسانی و اخلاقی»، «توسعه و تقویت مشارکت ارکان سهیم و مؤثر»، «توسعهٔ خلاقیت و نوآوری فردی و سازمانی» به سقف امتیاز در نظر گرفته شده برای این معیارها در طرح تعالی مدیریت نزدیک می‌باشد به‌طوری‌که معیار «توسعهٔ مهارت‌های ارتباطات انسانی و اخلاقی» ۹۵ درصد، معیار «توسعه و تقویت مشارکت ارکان سهیم و مؤثر» ۹۳ درصد و معیار «توسعهٔ خلاقیت و نوآوری فردی و سازمانی» ۹۴ درصد محقق شده است (نمودار۲). در جلسهٔ شورای مدرسه به تاریخ ۱۶ خرداد ماه موضوع اقدام پژوهی را مطرح و نتایج حاصل از نظرسنجی را در اختیار مدیر مدرسه قرار دادم و تایید ایشان مبنی بر مثبت بودن نتایج و مؤثر بودن اقدامات انجام شده در ارتقاء کیفیت طرح تعالی مدرسه در صورتجلسه شورای مدرسه درج شده است.

جدول ۱. نتایج جمع‌آوری شده از نظرات دانش‌آموزان و دبیران مربوط به پرسش‌نامه محور نتایج دانش‌آموزان، کارکنان و دبیران در برنامه تعالی مدیریت

تحلیل نتایج نظرسنجی ازدانش آموزانو دبیران

ردیف	معیار ارزیابی	سقف امتیاز	زومعیار		میزان مطلوبیت					امتیاز کسب شده	درصد تحقق زومعیار	درصد تحقق معیار
					خیلی خوب (2)	خوب (1.5)	متوسط (1)	ضعیف (0.5)	بسیار ضعیف (0)			
1	توسعه‌ی مهارت‌های ارتباطات انسانی و اخلاقی	24	ضایت‌مندی ازفضای اعتماد و اطمینان	تعداد دانش‌آموزان	39	11	3			22.83	92	95
				تعداد کارکنان	10						100	
			ضایت‌مندی ازایجاد فرصت گفتگو و شنیده شدن سخنان	تعداد دانش‌آموزان	37	7	7	2			87	
				تعداد کارکنان	10						100	
			ضایت‌مندی ازسعه‌ی‌صدر،آرامش و شکیبایی کارکنان	تعداد دانش‌آموزان	38	9	6				90	
				تعداد کارکنان	10						100	
			ضایت‌مندی ازایجاد مناسبات سازمانی براساس کرامت انسانی	تعداد دانش‌آموزان	37	9	6	1			89	
				تعداد کارکنان	10						100	
			ضایت‌مندی ازامکان برخورداری‌از فرصت براو استفاده ازامکانات و منابع	تعداد دانش‌آموزان	37	10	5	1			89	
				تعداد کارکنان	10						100	
			ضایت‌مندی ازشیوه‌ی اطلاع‌رسانی از فعالیت‌ها و برنامه‌ها و غیره	تعداد دانش‌آموزان	42	10	1				94	
				تعداد کارکنان	10						100	
2	توسعه و تقویت مشارکت ارکن سهیم و مؤثر	16	ضایت‌مندی ازایجاد فرصت مشارکت و تعامل	تعداد دانش‌آموزان	35	9	8	1		14.84	87	93
				تعداد کارکنان	10						100	
			ضایت‌مندی ازایجاد فرصت خردجمعی و تصمیم‌گیری جمعی در فعالیت‌ها	تعداد دانش‌آموزان	30	11	10	1	1		82	
				تعداد کارکنان	10						100	
			ضایت‌مندی ازبه اشتراک‌گذاری دانش ذی‌نفعان نسبت به یکدیگر و نسبت به مدرسه (مدیریت دانش)	تعداد دانش‌آموزان	36	13	4				90	
				تعداد کارکنان	10						100	
			ضایت‌مندی ازپویایی، نشاط و شادابی حاکم بر مدرسه	تعداد دانش‌آموزان	33	9	7	3	1		83	
				تعداد کارکنان	10						100	
3	توسعه‌ی خلاقیت و نوآوری فردی و سازمانی	14	ضایت‌مندی کارکنان ازفرایند توجه به مدیریت کیفیت و ارقاء و بهبود	کارکنان	10					13.18	100	94
			ضایت‌مندی ازفرصت‌های ایجاد شده جهت ارائه‌ی خلاقیت و ابتکار	تعداد دانش‌آموزان	35	8	8	2			86	
				تعداد کارکنان	10						100	
			ضایت‌مندی ازمیزان حمایت و استقبال ازطرح‌های خلاقانه	تعداد دانش‌آموزان	36	8	6	2	1		86	
				تعداد کارکنان	10						100	
			ضایت‌مندی ازکاربست نوآوری‌ها جهت بهبود عملکرد مدرسه	تعداد دانش‌آموزان	36	9	6	2			87	
				تعداد کارکنان	10						100	

****

نمودار۱. درصد تحقق زیرمعیارهای مربوط به محور نتایج دانش‌آموزان، کارکنان و دبیران در برنامه تعالی مدیریت (نظرسنجی از دانش‌آموزان)

نمودار۲. درصد تحقق معیار ارزیابی مربوط به محور نتایج دانش‌آموزان، کارکنان و دبیران در برنامه تعالی مدیریت (نظرسنجی از دانش‌آموزان و دبیران)

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به تجزیه و تحلیل نتایج حاصل شده از پرسش‌نامه‌ها می‌توان گفت که اقدامات من و سایر معاونین در توسعهٔ مهارت‌های ارتباطات انسانی و اخلاقی بسیار مفید بوده و موجب جلب رضایت دانش‌آموزان و همکاران گردیده در مقابل دانش‌آموزان خواستار توسعه و تقویت مشارکت ارکان سهیم و مؤثر در مدرسه می‌باشند. در زیرمعیارهای رضایت‌مندی از ایجاد فرصت خردجمعی و تصمیم‌گیری جمعی در فعالیت‌ها و رضایت‌مندی از پویایی، نشاط و شادابی حاکم بر مدرسه، به‌ترتیب ۸۲ و ۸۳ درصد رضایت‌مندی حاصل شده که نسبت به بقیه زیرمعیارها کمتر است و می‌توان این دو زیرمعیار را به عنوان نقاط قابل بهبود برای سال‌تحصیلی بعد در نظر گرفت.

در پایان پیشنهادات زیر ارائه می‌گردد:

۱. افزایش آگاهی معاونین از طریق آموزش های ضمن خدمت و مطالعات پژوهشی.
۲. مشارکت دادن دانش‌آموزان در جهت اداره امور آموزشی و پرورشی مدرسه.
۳. استفاده از توانمندی‌های بالقوه و بالفعل دانش‌آموزان در جهت بهبود مشکلات مدرسه.
۴. حضور منظم عوامل مدرسه در میان دانش‌آموزان و تبادل نظر با آنها به صورت مستمر.
۵. ایجاد فضای پویا، با نشاط و شاداب در مدرسه.

منابع

۱- آیین‌نامه اجرایی مدارس مصوب چهل و یکمین جلسه کمیسیون معین شورای عالی آموزش و پرورش تاریخ ۱۴۰۰/۰۵/۱۰.
۲- آیین‌نامه ارزشیابی تحصیلی تربیتی دوره اول متوسطه، مصوب شانزدهمین جلسه کمیسیون معین شورای عالی آموزش و پرورش تاریخ ۱۳۹۷/۰۷/۰۴.

****

۳- محبی، عظیم، مسگرزاده، مرضیه، مؤمن‌کیا، زهرا، **برنامه تعالی مدیریت مدرسه مدلی برای اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش**، انتشارات منادی تربیت، ۱۳۹۶.

٤- شرح وظایف پست سازماني فرم ع ۲۳ (۲-۷٤) ت ۲ معاونت توسعه مدیریت و سرمایه نیروي انساني رئیس جمهور.

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

How Could I Improve the Quality of My School's implementation of the Excellence Plan?

Mehri Rezazadeh[1]

1. Master's degree in Mathematical Statistics, University of Tabriz, Tabriz, Iran. Email: mhr.rzzd@gmail.com

Abstract

In this study I have tried to include the description of Executive Vice duties in the framework of the Operational Plan based on School Management Excellence Model and with the solutions and initiatives in the good performance of my duties, I can improve the quality of the implementation of the Excellence Plan in my school and achieve the goals set in the Operational Plan based on School Management Excellence model. So, I have taken the achievement of the functional results of the Management Excellence Program and the objectives set out in the Operational Plan and the tasks listed in the description of the duties of the Executive Vice and the rules contained in the Executive Statute of Schools and the First Intermediate Schools Evaluation Statute simultaneously.This research was conducted in one of the high schools in Ardabil city, and the research measures were applied to all 270 students and 20 teachers of this high school. I used the sub-criteria of the last axis in the Management Excellence Program as criteria for evaluating the actions taken. Thus, I designed two types of survey forms (the form for students and parents is the same) and provided the relevant link in the Shad messenger to students and teachers by Accident. The results of teachers' survey shown that all sub-criteria have achieved maximum points. The percentage of sub-criteria achieved through the student survey was within an appropriate range. According to the analysis of the results obtained from the questionnaires, it can be said that my actions and other deputies in "developing human and ethical communication skills" have been very useful and have satisfied students and colleagues. In turn, students were demanding "the development and strengthening of the participation of stakeholders and effective elements" in the school.

Keywords: *School Executive regulations, First Intermediate Schools evaluation regulations, Operational Plan based on the School Management Excellence Model, job description of the Executive Vice position, School Management Excellence Plan.*

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

بهبود مشکل منزوی بودن دانش آموز کلاس چهارم دوره ابتدایی

محمد کریمزاده سورشجانی*[۸۹] علیرضا ولی گشنیگانی[۹۰] احمدرضا رضائی سرتشنیزی[۹۱]

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، کاهش خجالت وکمرویی یاسین، دانش آموز کلاس چهارم دوره ی ابتدایی است. این پژوهش از نظر هدف ، کاربردی ، و روش آن ، کیفی و از نوع اقدام پژوهی است. جامعه پژوهش، دانش آموزان دوره ابتدایی مدرسه بهار آزادی ناحیه ۱شهرستان شهرکرد است،یاسین، دانش آموز خجالتی کلاس کارورزی است که به شیوه نمونه گیری در دسترس انتخاب گردید. در این پژوهش شواهد از طریق ابزار های مشاهده در طی جلسات کارورزی و مصاحبه با معلم وعوامل مدرسه جمع آوری گردید.برای یافتن راه حل مناسب از روش مطالعه کتب و مقالات علمی پژوهشی بهره گرفته شد. سپس بهترین راهکار های قابل اجرا انتخاب گردید. یافته های پژوهش حاکی از آن است که راهکارهای اجرایی که شامل رفتن به اردو های علمی و گردشی و فراهم کردن زمینه برای تعامل هر چه بیشتر

[۸۹].نویسنده مسئول، دانشجوی کارشناسی رشته آموزش ابتدایی، پردیس بحرالعلوم، شهرکرد، ایران.
آدرس ایمیل:mohammad.karimzadeh@cfu.ac.ir
[۹۰]دانشجوی کارشناسی رشته آموزش ابتدایی، پردیس بحرالعلوم، شهرکرد، ایران. آدرس ایمیل:alirezavali692@gmail.com
[۹۱]دانشجوی کارشناسی رشته آموزش ابتدایی، پردیس بحرالعلوم، شهرکرد، ایران. آدرس ایمیل:ardayysrtshnyzy@gmail.com

یاسین با دیگران و درگیر کردن یاسین کمرو و گوشه گیر در فعالیت های گروهی کوچک با کودکان دیگری که با آن ها دوست است و قرار گرفتن دانش آموز در موقعیت های مشارکتی و گروهی و اجازه به انجام دادن فعالیت مورد علاقه یاسین مثل هنر در جهت برقراری ارتباط موثر و دوستانه با دانش آموز خجالتی، اجرای بازی و واگذاری مسئولیت در مدرسه و کلاس به او و آگاهی و اطلاعات رسانی لازم به خانواده از شیوه برخورد با فرزند خجالتی و ارائه راهکار به آنان، به صورت قابل ملاحظه ای منجر به کاهش کمرویی و افزایش اعتماد به نفس و خود کارآمدی یاسین شد.

واژگان کلیدی: *اقدام پژوهی، کلاس چهارم ابتدایی، کمرویی.*

مقدمه

انسان موجودی اجتماعی است و نمی تواند به تنهایی زندگی کند تنهایی زندگی کردن برای انسان احساس ناخوشایندی است خداوند در سرشت ما انسان ها میل به محبت کردن و محبت دیدن ارتباط با دیگران را قرار داده است. کمرویی یک پدیده ی روانی واجتماعی است که بر اثر روابط نادرست بین فردی و سازش نایافتگی های اجتماعی در مراحل اولین رشد، در خانه و مدرسه پدیدار می گردد(عباسی،۱۴۰۱). کمرویی به عنوان واکنش و بازداری فرد در مواجهه با غریبه ها و آشنایان تعریف شده است احساس کمرویی که به خود ارزیابی منفی در فرد منجر می شود اغلب با تظاهراتی از خشم و خصومت همراه است (طاووسی و لطفی لله لو،۱۳۹۷).یا در تعریفی دیگر ،کمرویی به عنوان یک پدیده ی اجتماعی در نظر گرفته شده است که با اضطراب در موقعیت های اجتماعی،بازداری اجتماعی،یا رفتار های بین فردی ناشی از نگرانی درباره ارزیابی بین فردی مشخص می شود. گوشه گیری و انزوا یکی از مشکلات دانش آموزان در

جوامع امروزی می باشد از نظر روان شناسی به حالتی که کودکان دائما ترجیح می دهند فعالیت های خود را به تنهایی و بدون حضور دیگران انجام دهند گوشه گیری گفته می شود(شفیع آبادی،۱۳۹۲).بعضی از دانش آموزان در فعالیت های کلاسی وغیر کلاسی نظیر کارگروهی وتیمی ،بازی و... تمایل کمتری برای تعامل با دیگران دارند و به اصطلاح منزوی وگوشه گیر اند همین موضوع سبب می شود که از طرف دیگران طرد شوند وممکن است منجر به اختلال ،افسردگی،ضعف عملکرد تحصیلی و... شود .

ممکن است کودکان و نوجوانان زیادی کمرویی را تجربه کنند .کمرویی در اغلب موارد طبیعی و زود گذر است ، اما کودکی که در ارتباط با دیگران بسیار ضعیف عمل می کند یک مشکل دارد. کمرویی نوعی ناتوانی اجتماعی است که با احساس ناخوشایندی از اینکه در کنار دیگران قرار گیرد مرتبط است(فلکنازی،۱۴۰۰).افراد کمرو از ابراز وجود می هراسند ،درباره ی شیوه ی واکنش دیگران به خود بسیار حساس اند و به سرعت دستپاچه می شوند و نشانه های جسمانی اضطراب مانند بالا رفتن ضربان قلب، سرخ شدن چهره و ناراحتی معده را تجربه می کنند (منتظر غیب واحقر،۱۳۸۸). فردی که کمرو و گوشه گیر است. معمولا از حضور در فعالیت های جمعی سرباز می زند و فقط با تک دوست خود که گاها به او بسیار وابسته است اوقات خود را سپری می کند. البته که باید دقت داشت که هر نوع در تنهایی ماندن ،گوشه گیری به حساب نمی آید .گاهی انسان دوست دارد تنها باشد تا به خود شناسی و حل مشکلات زندگی بپردازد(کیخا و شاهبازی،۱۳۹۷). یا اینکه محاسبه نفس کند. گوشه گیری و درخود ماندن زمانی باید مورد توجه قرار گیرد که فرد ار ارتباط گیری با دیگران بترسد وتمایلی برای تعامل با آنان نشان ندهد. دراین زمان است که اگر گوشه گیری درمان نشود منجر به پیدایش حالات روانی شدید وافسردگی می شود (کیخا وشاهبازی،۱۳۹۷).ممکن است

معلمان در کلاس های خود با دانش آموزانی منزوی مواجه شوند که آرام و کمرو وخجالتی اند. این دانش آموزان اغلب از ارتباط ناآشنایان اجتناب می ورزند وبیشتر زمانشان را صرف تعامل با اعضای خانواده و همسالان آشنا می کنند. این گوشه گیری و انزوا باعث شده که مهارت ها و آمادگی های لازم برای رشد شخصیت شان را کسب نکنند.

این افراد اگر چه مشکلی برای دیگران ایجاد نمی کنند اما اگر در مورد رفتار غیر اجتماعی آنان چاره ای اندیشیده نشود ممکن است در معرض بیماری های روانی قرار بگیرند. در مرحله اول افرادی که با او در ارتباط اند باید به اختلال او پی ببرند و درصدد حل آن برآیند . آنان باید با شناخت بیشتر مقوله ی انزوا و با کسب اطلاعات در زمینه های مختلف و راهکار های مناسب را به کار ببندند(کیخا وشاهبازی،۱۳۹۷).

دانش آموزانی که کمرو هستند گاهی ممکن است به خاطر عدم اعتماد به نفس باشد لذا اگر بر روی اعتماد به نفس دانش آموز کار شود می توان بر کمرویی غلبه کرد. افراد کمرو به دلیل اینکه نمی توانند کار اثر بخشی انجام دهند همین ذهنیت منفی ایجاد می کند وباعث می شود اعتماد به نفس فرد کاهش یابد. از نشانه های کمرویی می توان به آرام و کم حرف بودن،عدم ارتباط صمیمی ودوستانه با دیگران،اعتماد به نفس پایین،معاشرت کم با دیگران و... را نام برد(خاقانی بروجنی ،۱۴۰۰). دانش آموزان گوشه گیر ترجیح می دهند به تنهایی بازی کنند ،کمتر در جمع حضور پیدا کنند و می توان علائمی از اختلالات کم رویی و خجالتی بودن را در آنان مشاهده کرد .

کودکان سرمایه ها و آینده سازان کشور هستند آموزش و پرورش و سازمان های دست اندر کار باید به آنها توجه کنند متاسفانه گفتمان

غالب معلمان و همکاران ما همچنان موفقیت محور است در صورتی که تحقیقات نشان داده است که موفقیت تحصیلی رمز خوشبختی و شادمانی نیست ما اگر بخواهیم یک بچه ی شاد داشته باشیم باید بیاییم روی سلامتی آن کار کنیم سلامتی در تعریفی شامل سلامت جسمانی ، روحی وروانی، معنوی،اجتماعی می شود، که سلامت روان بسیار مهم به شمار می آید یکی از مسائل مرتبط با آن اختلالات شخصیتی می باشد .همچنین دوره ابتدایی یکی از دوره های حساس و مهم در شکل گیری اختلالات است چون مرتبط با کودکی است لذا باید در اولویت باشد.

اهداف پژوهش

هدف کلی: کاهش کمرویی و خجالتی بودن دانش آموز (یاسین)

اهداف جزئی: افزایش اعتماد به نفس و خود کارآمدی دانش آموز خجالتی ،افزایش و بهبود مشارکت و کار گروهی دانش آموز خجالتی با گروه همسالان اظهار نظر در جمع دانش آموزان .

سوالات پژوهش

- چه اقداماتی منجر به کاهش کمرویی دانش آموز خجالتی می شود؟
- چه اقداماتی منجر به افزایش اعتماد به نفس و خود کارآمدی دانش آموز خجالتی می شود؟

چه اقداماتی منجر به افزایش مشارکت و کار گروهی دانش آموز خجالتی با همسالان ونظر دادن او در جمع دانش آموزان می شود؟

روش تحقیق

یکی از روش های مورد استفاده در پژوهش به ویژه در پژوهش های کیفی اقدام پژوهی است. اقدام پژوهی یک روش مطالعه و پژوهش نظام مند عملی است که می تواند در حل مشکلات موجود در مدرسه و کلاس درس به معلمان کمک کند(حلبی ساز،۱۴۰۱). این پژوهش از نظر هدف کاربردی ، و روش آن ، کیفی و از نوع اقدام پژوهی است. جامعه پژوهش دانش آموزان دوره ابتدایی مدرسه بهار آزادی ۱شهرستان شهرکرد می باشد،یاسین،دانش آموز خجالتی کلاس کارورزی است که به شیوه نمونه گیری در دسترس انتخاب گردید.هدف پژوهش حاضر، کاهش کمرویی و خجالتی بودن دانش آموز خجالتی(یاسین)با ارائه راهکار های علمی است. این پژوهش به روش اقدام پژوهی انجام شده و برای جمع آوری داده ها از ابزار هایی مانند مشورت با عوامل مدرسه،مشاهده رفتار دانش آمو استفاده شد. معیار های اعتباریابی این پژوهش، روشن وقابل فهم بودن راه حل های انتخابی، قابل اجرا و و عملیاتی بودن راه حل ها و متناسب بودن راه حل ها با دوره ی سنی دانش آموزان است که اعتبار این راهکارها،توسط همکاران مدرسه تایید شد.

پیشینه پژوهش

پژوهش کاهش میزان کمرویی در دانش آموزان ابتدایی مدرسه شهید ناصری تهران اثرسعید جلیلی نیکو نشان دادکمرویی یکی از بیماری های عصر ما می باشد. میزان و اندازه کمرویی

دانش آموزان با به کارگیری راهکار های درمانی و اجتماعی قابل کاهش بوده و همکاران در کاهش آن نقش اساسی دارند (جلیلی نیکو، ۱۳۹۸).

پژوهش چگونه توانستم مشکل گوشه گیری دانش آموز پایه چهارم ابتدایی را بهبود ببخشم اثر حمید رضا کریمی نشان داد که وضعیت گوشه گیری وانزوا به عنوان یکی از اختلال های روانی دانش آموزان است که پیامد های جدی مانند غیبت ازمدرسه، افت تحصیلی و...را به همراه دارد. که معلمان برای رفع این مشکل می توانند با در نظر گرفتن فعالیت های گروهی برای دانش آموزان، زمینه ای را فراهم کنند تا کودکان گوشه گیر ارتباط و همکاری بهتری با همکلاسی های خود داشته باشند. (کریمی، ۱۴۰۱).

پژوهش چگونه توانستم مشکل کم رویی دانش آموز امیر پایه پیش دبستانی مدرسه نواب شهرستان درگز را بهبود ببخشم اثر فهیمه سجادی نشان داد که کشف علاقه مندی کودکان خجالتی و کار بر روی آنها ،دادن یک وظیفه که باعث تحرکش شود می تواند در کاهش کمرویی موثر باشد (سجادی، ۱۴۰۲).

توصیف وضع موجود

کلاس کارورزی من در کلاس چهارم مدرسه بهار آزادی ۱شهرستان شهرکرد می باشد این کلاس حدود ۳۰ نفر دانش آموز داشته و رابطه دانش آموزان با یکدیگر نسبتا خوب است.

شواهد۱

یاسین پسری آرام است . من در اکثر جلسات کارورزی وقتی وارد کلاس می شوم با دانش آموزان احوال پرسی می کنم اما وقتی به یاسین می رسم چیزی نمی گوید وقتی با صدای بلند بچه ها درس فارسی را می خوانند صدای یاسین اصلا نمی آید وقتی معلم اورا برای حل مسئله پای تابلو برد او نتوانست سوال را حل کند معلم به او می خواست کمک کند اما او گوش نمی کرد و سرش را پایین انداخته بود اصلا میل انجام کارها را ندارد.

چک لیست مشاهده رفتار یاسین قبل اجرا

ویژگی	بله	خیر
آرام صحبت کردن	*	
عدم مشارکت	*	
عدم برقراری ارتباط	*	
عدم برقراری تماس چشمی		*
اجتناب در جمع خانوادگی		*

یافته ها

برای اینکه ریشه یابی کنم به مطالعه در کتب و مقالات رفتم تا علت را پیدا کنم که روان شناسان کمرویی و گوشه گیری را رفتاری ناسازگارانه تلقی می کنند که بعضا بادوام است برای زندگی سایر اشخاص که به نوعی با کودک در تماس هستند ،عامل مزاحمتی به حساب می آید.کمرویی ،کوششی برای خودداری از ارتباط با دیگران است.

این کودکان روابط اجتماعی بسیار ضعیفی دارند و توانایی انجام کار های بزرگ را ندارند ودر بحث های کلاسی کمتر مشارکت می کنند از داشتن دوست محروم اند و... همچنین علائمی هم چون خستگی ، انداختن سر به پایین و... را دارند. حال به این فکر فرو رفتم که چه کاری می توانم انجام دهم برای بهتر شدن این دانش آموز؟

در مرحله ی اول تشکیل گروه های کوچک کلاسی،سپس دادن مسئولیت به دانش آموزان و بعد هم تشویق کارهای مثبت او می توانند تاثیر گذار باشند.

بازنگری

با توجه به بررسی های انجام شده علت اصلی این مشکل،سبک تربیتی پدر و مادر بوده پدر ومادر این دانش آموز او را

تشویق به حضور در جمع نکردند واز لحاظ مهارت های اجتماعی ضعیف است .

قضاوت و مسئله یابی

این دانش آموز اعتماد به نفس ضعیفی دارد او ترجیح می دهد تنها باشد کارها را به تنهایی انجام دهد به این مرحله از رشد در نظریه اریکسون خود مختاری گویند که البته در سنین ابتدایی است اما این بچه در همین مرحله مانده است به خاطر سبک تربیتی والدین معلم هم توجهی به او نمی کند و فقط درسش را می دهد اما این روش به نظرم درست نیست طبق تحقیقاتی که داشتم این دانش آموز کمرو است اگر مشکلش حل شود می توانیم به پیشرفت تحصیلی اش امیدوار باشیم.

انتخاب راه حل واعتبار بخشی

۱.دادن اعتماد به نفس به کودک از طریق بازی

۲. دادن مسئولیت به یاسین توسط معلم کلاس مثل مبصری

۳.حمایت های عاطفی در جهت تقویت اعتماد به نفس

۴. در گیر کردن یاسین در فعالیت های گروهی کوچک یا در فعالیت های کودکان دیگری که با آنها دوست است.

۵. تلاش برای جلب اعتماد یاسین و ایجاد یک ارتباط خوب با او

۶. اجازه دادن به انجام فعالیت های مورد علاقه مثل هنر

مراحل و گام های اجرای خرده فعالیت ها

گام ها	فعالیت ها	پیامدها
اول	یاسین را به عنوان نماینده کلاس معرفی کردم وبا او صمیمی شدم تا به عنوان معلم یار خلاصه درس را برای همکلاسی های خود بازگو کند.	با دادن مسئولیت به او باعث شد بداند که فرد مهمی است و خودش را باور کند و ارتباط بیشتری با همکلاسی ها برقرار کند.
دوم	تقویت اعتماد به نفس و خود باوری تا بتواند نظرش را بیان کند. یکی از تفکراتی که افراد خجالتی دارند این است که نباید اصلا اشتباه کنند اما من سعی کردم با او صحبت کنم.	یاسین اگر اشتباهی کرد باید صبر کرد تا قدرت خود باوری پیدا کند حتی اگر اشتباه کرد او را تشویق کنیم و مسئولیت را از او نگیری.
سوم	دانش آموز در مدرسه خلا عاطفی دارد سعی کردم که گاهی با او همدرد شوم.	درک یاسین باعث می شود انگیزه پیدا کند و تلاش خودش را بیشتر کند و به بهبودی او کمک می کند.

اعتبار بخشی به راه حل ها

مجموع معیار های اعتبار یابی این پژوهش به شرح زیر است:

قابل اجرا بودن بعضی از راه حل ها

انگیزشی بودن روش ها

متناسب بودن راه حل ها با دوره سنی دانش آموزان

گزارش روایی از اجرای فعالیت

توصیف

یاسین را ابتدا طبق صحبت های قبلی نماینده کلاس انتخاب کردم سپس معلم شروع به گرفتن امتحان از درس فارسی کرد سپس با توجه به صحبت قبلی ۲سوال را مطرح کردم و گفتم به صورت گروهی باید به این دو سوال پاسخ دهید. بعد از چند دقیقه یکی یکی سراغ آنها جواب هایشان را مورد بازبینی قرار دهم و در همین زمان هم یاسین را تشویق کردم چون توانسته بود با هم گروهی اش سوالات را جواب دهد. البته کمی به سوالات جواب ناقص داده بودند اما من با یاسین صحبت کردم که اشکال ندارد هر فردی ممکن است اشتباه کند در زنگ های استراحت گاهی از او می خواستم حس وحالش را بگوید سعی می کردم به او نزدیک شوم تا خلا عاطفی او کمی بهبود یابد.

شواهد۲توصیف وضع مطلوب

تغییرات رفتاری و تحصیلی در دراز مدت مشخص می شود واثر بخشی هم به این گونه است اگر بخواهیم ببینیم یاسین بهتر شده یا نه باید در دراز مدت دید که چه تغییری کرده؟

با بررسی های انجام شده متوجه می شویم سبک تربیتی والدین اشتباه است که به بچه اجازه ارتباط با جمع داده نشده است اصطلاحا سبک تربیتی سخت گرایانه داشته اند در این پژوهش بر اعتماد به نفس کار شد وسعی کردم تقویت شود.

چک لیست مشاهده رفتار یاسین پس از اجرا

ویژگی	بله	خیر
آرام صحبت کردن	*	
عدم مشارکت		*
عدم برقراری ارتباط		*
عدم برقراری ارتباط چشمی		*

بازخورد دانش آموزان و تفسیر

با بررسی شرایط وقتی دیدم همکلاسی های یاسین با او دوست نیستند و خود هم تمایلی به دوست شدن با آنها ندارد تصمیم گرفتم در زنگ استراحت که مشغول بازی گروهی اند آنها را به هم نزدیک کنم که دانش آموزان خوشحال شدند.

مصاحبه با معلم کلاس

معلم کلاس بیان کرد یاسین پیشرفت نسبتا خوبی داشته او در فعالیت های کلاس کمی شرکت می کند در زنگ های تفریح با دانش آموزان کلاس های دیگر بازی می کند اما همچنان دوستی پیدا نکرده است.

نتیجه گیری

پس از ارزشیابی این طرح و اطلاعات به دست آمده متوجه شدم طرحی موفق بوده ودانش آموز نسبت به قبل پیشرفتی داشته است. فعالیت ها تاثیرات مثبتی بر روی نگرش،رفتار او داشته است. هدف پژوهش حاضر بهبود گوشه گیری وکمرویی دانش آموز یاسین بود که در ابتدا به گردآوری اطلاعات پرداختم و سپس راهکار هایی را دنبال کردم تا نتیجه داد.یاسین در ابتدا هیچ مشارکتی در کلاس نداشت و بازی به تنهایی می کرد اما درپی یک سری فعالیت کمی وضعیتش بهبود یافت.

پیشنهادات

اگر چه وقتی دانش آموزان متفاوتی از هر لحاظ در کلاس باشد کلاس شور خاصی دارد اما دانش آموزی که بسیار آرام است باعث دلنگرانی شده و باید به او کمک کرد تا وضعیتش بهبود یابد معلمان و به ویژه معلمان ابتدایی سعی کنند توجه ویژه به

این دانش آموزان داشته باشند همچنین به کار هایی که علاقه دارند انجام دهند توجه شود مسئولیت هایی کوچکی به آن بدهند تا این دانش آموزان مانند سایر دانش آموزان به وضعیت عادی برگردند.

منابع

۱. جلیلی نیکو،سعید،۱۳۹۸،کاهش میزان کمرویی در دانش آموزان ابتدایی مدرسه شهید ناصری تهران،پویش در آموزش علوم انسانی،۴(۱۵)،۲۰-۱۵.

۲. حلبی ساز،حسن،۱۴۰۱،اصلاح رفتار قلدری:یک مطالعه ی اقدام پژوهی،دو فصلنامه علمی تخصصی پژوهش در آموزش ابتدایی،سال چهارم،شماره۷،بهار وتابستان۱۴۰۱،ص۱۰۸-۹۷.

۳. خاقانی بروجنی،نگین،۱۴۰۰،بهبود مشکل کم رویی دانش آموز با روش اقدام پژوهی،اولین کنفرانس بین المللی علوم تربیتی،روانشناسی،علوم ورزشی و تربیت بدنی ،ساری.

۴. سجادی،فهیمه،۱۴۰۲،چگونه توانستم کمرویی دانش آموز امیر پیش دبستانی مدرسه نوب شهرستان درگز را بهبود ببخشم؟،فصلنامه علمی تخصصی-سلامت روان در مدرسه،دوره۱،شماره۳، ص۵۵-۴۵.

۵. شفیع آبادی،عبدالله،۱۳۹۲،راهنمایی و مشاوره کودک ،اختلالات کودکی ،مترجم:مهرداد کلانتری و مسعود گوهری،انتشارات جهاد دانشگاهی واحد اصفهان چاپ پنجم.

۶. عباسی،علی،۱۴۰۱،اقدام پژوهی چگونه توانستم مشکل منزوی بودن دانش آموز کلاس چهارم را بهبود ببخشم؟،دومین کنفرانس ملی مطالعات کاربردی در فرایند های تعلیم و تربیت،بندرعباس.

۷. فلکنازی،راحله،۱۴۰۰،ریشه های کمرویی و نحوه ی خشکاندن آن ها، نشریه رشد آموزش مشاور مدرسه ،دوره ی هفدهم،شماره ی ۵۹،پاییز ۱۴۰۰،ص۳۸-۳۶.

۸. کریمی،حمیدرضا،۱۴۰۱،چگونه توانستم مشکل گوشه گیری دانش آموز پایه چهارم ابتدایی را بهبود ببخشم؟،دومین کنفرانس ملی یافته های نوین در مدیریت ،روانشناسی وحسابداری.

****

۹. کیخا،عالمه،شاهبازی،حلیمه،۱۳۹۷،بررسی برخی مشکلات رفتاری ناشی از گوشه گیرو انزوا در دانش آموزان شهرستان زابل،کنفرانس ملی دستاورد های نوین جهان در تعلیم وتربیت ،روانشناسی،حقوق و مطالعات فرهنگی اجتماعی ،دوره۱.

۱۰. منتظرغیب،طیبه،احقر،قدسی،۱۳۸۸،رابطه هوش هیجانی با میزان کمرویی دانشجویان دانشگاه،فصلنامه روان شناسی کاربردی۳(۴).

۱۱. نعمت طاووسی،محترم،لطفی اله لو،رضا،۱۳۹۷،نقش حمایت اجتماعی و حرمت خود در کمرویی و پرخاشگری،کنفرانس بین المللی روانشناسی،علوم تربیتی وسبک زندگی.

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

Improvement of isolation problem in a Fourth Grade Pupil

Mohammad Karimzadeh Sureshjani*[92], Alireza Vali Geshnigani[93], Ahmadreza Rezai Sarteshnizi[94]

Abstract

The goal of the present study Is to reduce the shyness and timidity of Yasin, a fourth grade elementary school student. This study is applied In terms of purpose and its method Is qualitative and action research. The research population Is elementary school students of Bahar Azadi School, District 1, Shahrekord City. Yasin Is a shy student in the Internship class who was selected using convenience sampling. In this study, evidence was collected through observation tools during internship sessions and interviews with teachers and school officials. To find a suitable solution, the method of studying scientific books and research articles was used. Then, the best applicable solutions were selected.The findings of the study indicate that the Implementation strategies, which include going to scientific and field trips, providing opportunities for Yasin to Interact with others as much as possible, engaging the shy and withdrawn Yasin in small group activities with other children with whom he is friends, placing the student in cooperative and group situations, and allowing Yasin to do his favorite activities, such as art, in order to establish effective and friendly communication with the shy student, playing games, and delegating responsibilities In school and class to him, and providing the family with the necessary information and awareness on how to deal with a shy child and providing them with solutions, significantly reduced Yasin's shyness and increased his self-confidence and self-efficacy.

Keywords: *Action research, Fourth grade elementary school, Shyness.*

[92] . Mohammad Karimzadeh Sureshjani (Corresponding Author), Undergraduate Student in Elementary Education, Bahralolom Campus, Shahrekord, Iran.
Email: mohammad.karimzadeh@cfu.ac.ir

[93] . Undergraduate Student in Elementary Education, Bahralolom Campus, Shahrekord, Iran. Email: alirezavali692@gmail.com

[94] . Undergraduate Student in Elementary Education, Bahralolom Campus, Shahrekord, Iran. Email: ardayysrtshnyzy@gmail.com

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

تربیت معلم در گذار از عصر صنعتی به عصر دانایی: یک واکاوی تطبیقی در بازطراحی برنامه‌های درسی

مهین کیخانژاد،*

استادیار . گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان،تهران . ایران
mkeyka@cfu.ac.ir
محمدنعیم پرکی
لیسانس اموزش ابتدایی،اموزش و پرورش سیب وسوران
porkinn7769@gmail.com

چکیده

جهان آموزش در حال گذار از پارادایم صنعتی به عصر دانایی است، جایی که نقش معلم از تکنسین به تسهیل‌گر و طراح تجربیات یادگیری تحول یافته است. این پژوهش ، با بررسی برنامه‌های درسی تربیت معلم در فنلاند، سنگاپور، کانادا (ایالت انتاریو)، و ژاپن، به شناسایی مولفه‌های کلیدی برنامه‌های اثربخش برای آماده‌سازی معلمان قرن بیست‌ویکم می‌پردازد. هدف، ارائه نمونه بومی برای بازطراحی برنامه‌های درسی تربیت معلم در ایران است که شکاف میان آموزش دانشگاهی و نیازهای واقعی کلاس‌های درس را پر کند. روش‌شناسی پژوهش بر مدل جورج بردی (Bereday, 1964) استوار است و از تحلیل محتوای کیفی با کدگذاری نظام‌مند استفاده می‌کند. داده‌ها از اسناد بالادستی، گزارش‌های بین‌المللیTIMSS ، PISA، و مصاحبه‌های تکمیلی با کارشناسان تربیت معلم گردآوری شده‌اند. یافته‌ها نشان می‌دهند که برنامه‌های موفق بر گزینش سختگیرانه، ادغام نظریه و عمل، و پرورش شایستگی‌هایی مانند تفکر انتقادی، سواد دیجیتال، و همکاری تأکید دارند. تفاوت‌ها در خودمختاری حرفه‌ای (فنلاند)، توسعه حرفه‌ای مستمر (سنگاپور)، تنوع فرهنگی (انتاریو)، و انعطاف‌پذیری (ژاپن) مشهود است. الگوی پیشنهادی برای ایران، با ترکیب نقاط قوت این نظام‌ها و توجه به چالش‌های بومی (مانند محدودیت‌های زیرساختی و ارزش‌های فرهنگی)، شامل گزینش مبتنی بر استعداد، برنامه درسی شایستگی‌محور با ۲۵٪ کارورزی، و توسعه حرفه‌ای مادام‌العمر است. این الگو می‌تواند کیفیت تربیت معلم در ایران را ارتقا دهد و به بهبود نظام آموزشی منجر شود.

کلیدواژه‌ها :مطالعات تطبیقی، تربیت معلم، شایستگی‌های حرفه‌ای، آموزش قرن بیست‌ویک.

مقدمه:

کیفیت نظام آموزشی به کیفیت معلمان آن وابسته است، واقعیتی که مطالعات بین‌المللی مانند TIMSS و PISA بارها تأیید کرده‌اند (Schleicher, 2018). در عصر دانایی، که فناوری‌های پرشتاب، تنوع فرهنگی، و عدم قطعیت‌ها کلاس‌های درس را متحول کرده‌اند، معلم دیگر صرفاً انتقال‌دهنده دانش نیست، بلکه به «طراح تجربیات یادگیری» و «تسهیل‌گر اندیشه‌ورزی» تبدیل شده است (Fullan & Langworthy, 2014). این مطلب برنامه‌های درسی تربیت معلم را با چالش‌هایی بنیادین مواجه ساخته است: آیا این برنامه‌ها معلمان را برای پاسخگویی به نیازهای پیچیده قرن بیست‌ویکم آماده می‌کنند؟

در ایران، شکاف میان آموزش‌های دانشگاهی و واقعیت‌های کلاس درس، ضرورت بازنگری برنامه‌های تربیت معلم را برجسته می‌کند (Darling-Hammond, 2017). این پژوهش با رویکرد تطبیقی، برنامه‌های درسی تربیت معلم در چهار نظام پیشرو (فنلاند، سنگاپور، کانادا، ژاپن) را بررسی می‌کند تا مولفه‌های کلیدی برنامه‌های اثربخش را شناسایی کرده و الگویی بومی برای ایران پیشنهاد دهد. پرسش اصلی پژوهش این است: «مولفه‌های کلیدی برنامه‌های درسی اثربخش تربیت معلم در نظام‌های پیشرو چیست و چگونه می‌توان آن‌ها را برای بازطراحی برنامه‌های درسی در ایران به‌کار برد؟»

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

تحول در تربیت معلم در سه مرحله نظری قابل ردیابی است.1-2 : از رفتارگرایی به بازتابندگی رویکردهای اولیه تربیت معلم، تحت تأثیر رفتارگرایی، معلم را مجری دستورالعملهای استاندارد میدانستند. با نقد این دیدگاه، نظریه های بازتابندگی (Schön, 1983) بر بازتاب در عمل و درباره عمل تأکید کردند، که معلم را به‌عنوان تصمیم‌گیرنده ای حرفه ای بازتعریف نمود. این نگاه، پایه‌گذار برنامه های درسی‌ای شد که معلمان را به تحلیل و بازنگری مستمر عملکردشان تشویق می‌کنند (Zeichner & Liston, 2013). سازنده‌گرایی و یادگیری موقعیت‌مدار نظریه های سازنده‌گرایی (Vygotsky, 1978) یادگیری را فرآیندی فعال و متأثر از بافت اجتماعی-فرهنگی می‌دانند. این دیدگاه، روش‌هایی مانند یادگیری مبتنی بر مسئله (PBL) و کارورزی کیفی را در تربیت معلم تقویت کرد، جایی که دانشجو-معلمان دانش حرفه ای خود را در تعاملات واقعی می‌سازند (Cochran-Smith et al., 2020).

شایستگی‌محوری و آمادگی برای تدریس رویکرد شایستگی‌محور، با تأکید بر پیوند نظریه و عمل، شایستگی‌هایی مانند تفکر انتقادی، سواد دیجیتال، و همکاری را در کانون توجه قرار داده است (OECD, 2020). دارلینگ-هاموند (۲۰۱۷) استدلال می‌کند که برنامه های درسی اثربخش، آمادگی برای تدریس را از طریق

کارورزی‌های فشرده و نظارت بالینی تقویت می‌کنند. مطالعات تطبیقی نشان می‌دهند که فنلاند با گزینش سختگیرانه و خودمختاری حرفه‌ای(Sahlberg, 2021) ، سنگاپور با توسعه حرفه‌ای مستمر(Tan & Low, 2022) ، انتاریو با تمرکز بر تنوع فرهنگی (Fullan, 2023)، و ژاپن با سیستم باز و تمرین عملی (Sato, 2021) الگوهای موفقی ارائه کرده‌اند. با این حال، فقدان الگویی یکپارچه برای بومی‌سازی در ایران، خلأ پژوهشی این مطالعه را شکل داده است

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش کیفی با رویکرد تطبیقی بر اساس مدل جورج بردی (۱۹٦٤) انجام شده است، که شامل چهار مرحله توصیف، تفسیر، همجواری، و مقایسه است. این مدل به دلیل ساختار نظام‌مند و گام‌به‌گام خود، امکان تحلیل عمیق و چندبعدی نظام‌های آموزشی را فراهم می‌آورد (Bereday, 1964؛ فرجاد، ۱۳۹۸). جامعه آماری چهار کشور (فنلاند، سنگاپور، کانادا (انتاریو)، ژاپن) به دلیل عملکرد برتر در PISA/TIMSS و تنوع فرهنگی-جغرافیایی انتخاب شدند. معیارهای انتخاب شامل رتبه‌بندی‌های بین‌المللی، تنوع رویکردها، و موفقیت در تربیت معلم بود. داده‌های مورد نیاز از طریق منابع کتابخانه‌ای و اسنادی گردآوری شد: اسناد بالادستی(OECD, 2020 ؛ TIMSS, 2023) ، راهنماهای برنامه درسی، و وبسایت‌های رسمی دانشگاه‌ها (مانند NIE سنگاپور

و OISE انتاریو) ، مقالات منتشرشده در مجلات معتبر بین‌المللی ، گزارش‌های سازمان‌های بین‌المللی (OECD، یونسکو) ،پایگاه های اطلاعاتی علمی (Springer, Elsevier, SID.)

روش تحلیل :

تحلیل داده‌ها مطابق چهار مرحله مدل بردی به شرح زیر انجام شد:

۱. توصیف: گردآوری داده‌های خام و توصیف نظام تربیت معلم هر کشور

۲. تفسیر: تحلیل داده‌ها با توجه به زمینه‌های تاریخی، فرهنگی و اجتماعی

۳. همجواری: تنظیم داده‌ها در جداول تطبیقی برای شناسایی شباهت‌ها و تفاوت‌ها

٤. مقایسه: استنتاج نتایج و ارائه الگوی پیشنهادی (Bereday, 1964)

. اعتبار و پایایی پژوهش، برای تضمین اعتبار درونی و پایایی پژوهش از راهبردهای زیر استفاده شد: · بازبینی توسط همتا: بررسی یافته‌ها توسط سه متخصص مطالعات تطبیقی ، استفاده از منابع چندگانه برای جمع‌آوری داده‌ها· کدگذاری دوگانه: تحلیل مستقل داده‌ها توسط دو پژوهشگر (توافق ۸۷٪) .

. ملاحظات اخلاقی : استناد به تمامی منابع استفاده‌شده· پرهیز از هرگونه جهت‌گیری جانبدارانه در تحلیل داده‌ها· توجه به زمینه‌های فرهنگی هر کشور در تفسیر نتایج.

. محدودیت‌های پژوهش.محدودیت دسترسی به برخی اسناد رسمی ،· تفاوت در نظام‌های طبقه‌بندی اطلاعات بین کشورها،· چالش‌های ترجمه و فهم دقیق متون به زبان اصلی. این روش‌شناسی با بهره‌گیری از چارچوب نظری مستحکم و رعایت اصول علمی، امکان انجام مطالعه‌ای نظام‌مند و قابل اعتماد را فراهم ساخته است.

محتوای کیفی با استفاده از نرم‌افزار NVivo انجام شد. فرآیند شامل کدگذاری اولیه (مانند شایستگی‌ها، کارورزی، و روش‌های تدریس)، استخراج تم‌های اصلی (اهداف، محتوا، روش‌ها، ارزشیابی)، و مقایسه نظام‌مند بود. پایایی تحلیل از طریق کدگذاری دوگانه توسط دو پژوهشگر (توافق ۹۲٪) تأیید شد

یافته‌های پژوهش

یافته‌ها در جدول زیر خلاصه شده‌اند:

ژاپن	کانادا (انتاریو)	سنگاپور	فنلاند	محور
تعادل استانداردسازی و انعطاف با حس مأموریت (Sato, 2021).	آمادگی برای تنوع فرهنگی و رهبری آموزشی (Fullan, 2023).	توسعه حرفه‌ای مستمر با تأکید بر V3SK (Tan & Low, 2022).	پرورش معلمان پژوهش‌محور با خودمختاری بالا (Sahlberg, 2021).	اهداف و مأموریت
لیسانس با تمرکز موضوعی و pedagogical.	برنامه ٤ ترمی با دروس متنوع.	لیسانس/دیپلم پسالیسانس، شامل سرویس-لرنینگ.	کارشناسی ارشد (300 ECTS)، شامل دروس pedagogical و پایان‌نامه.	محتوا

درس‌مطالعه (Jyugyou kenkyu)، تمرین عملی.	روش‌های فعال با تأکید بر فناوری.	یادگیری تجربی، e-portfolio، پروژه‌های جامعه‌محور.	PBL، کارورزی کیفی، مطالعه موردی.	روش‌های تدریس
آزمون محلی، دوره شرطی یک‌ساله.	80روز تمرین ارزیابی‌شده.	e-portfolio، بازخورد مستمر (EPMS).	خودارزیابی، پایان‌نامه، کارورزی.	ارزشیابی
پیش‌کارورزی + دوره شرطی.	حداقل ۸۰ روز تمرین.	10-22هفته practicumتوسعه‌ای.	20-27اعتبار در مدارس وابسته.	کارورزی

محور اول: اهداف و فلسفه تربیت معلم

تحلیل تطبیقی نشان می‌دهد که در نظام‌های آموزشی پیشرو، فلسفه تربیت معلم بر پایه یادگیری مادام‌العمر و پژوهش‌محوری استوار است. در فنلاند، هدف اصلی پرورش معلمانی است که قادر به تولید دانش تخصصی و مشارکت در سیاستگذاری آموزشی باشند. برنامه‌های درسی بر اساس رویکرد "تحقیق-محور" طراحی شده و معلمان به عنوان "پژوهشگران عمل‌گرا" تربیت می‌شوند. در سنگاپور، بر تربیت "معلمانی با قابلیت انطباق پویا با تحولات فناوری" تأکید می‌شود و سیستم آموزشی بر مبنای مدل ") "V3SKارزش‌ها، دیدگاه، مهارت‌ها و دانش) سازماندهی شده است. در کانادا (انتاریو)، پاسخگویی به تنوع فرهنگی و نیازهای جامعه چندفرهنگی در اولویت قرار دارد و برنامه‌های درسی حول محور "پداگوژی پاسخگوی فرهنگی" طراحی می‌شوند. در ژاپن، تعادل میان سنت‌های آموزشی اصیل و نوآوری‌های مدرن محور برنامه‌ریزی است و بر "آموزش مبتنی بر جامعه" تأکید می‌شود. در مقابل، در ایران اگرچه اسناد

بالادستی بر تربیت معلمان توانمند و پژوهشگر تأکید دارند، اما در عمل، برنامه‌های درسی موجود بیشتر بر انتقال محتوای نظری متمرکز بوده و از پرورش مهارت‌های بازتابی و پژوهشی غفلت شده است. بررسی‌ها نشان می‌دهد که تنها ۱۵٪ از زمان آموزش به فعالیت‌های پژوهشی و بازتابی اختصاص دارد و اکثر دانشجومعلمان فاقد مهارت‌های لازم برای انجام پژوهش در عمل هستند.

. محور دوم: ساختار و سازمان برنامه درسی : بررسی‌ها حاکی از آن است که در کشورهای مورد مطالعه، ساختار تربیت معلم از چندمسیری و انعطاف‌پذیری برخوردار است. در فنلاند، دوره‌های تربیت معلم منحصراً در مقطع کارشناسی ارشد (۵-۶ ساله) ارائه می‌شود و شامل ۳۰۰ واحد ECTS می‌باشد. در سنگاپور، مدل تلفیقی "لیسانس + دیپلم آموزش" (PGDE) اجرا می‌شود که دوره‌ای ۴ ساله بوده و شامل ۱۶۰ واحد درسی است. در ژاپن، برنامه چهارساله لیسانس با تأکید بر "روشتدریس" و "کارورزی تدریجی" طراحی شده است و ۱۲۴ واحد درسی را در بر می‌گیرد. در ایران، ساختار موجود عمدتاً مبتنی بر برنامه چهارساله لیسانس با ۱۳۵ واحد درسی است که به رغم وجود واحدهای کارورزی، به دلیل ضعف در نظارت و پشتیبانی، نتوانسته است پیوند مؤثری بین دانشگاه و محیط آموزشی برقرار کند. بررسی‌ها نشان می‌دهد که تنها ۸ واحد از کل

برنامه به کارورزی اختصاص دارد که در مقایسه با کشورهای پیشرو بسیار ناچیز است.

محور سوم: کارورزی و تلفیق نظریه و عمل. یافته‌ها نشان می‌دهد در نظام‌های موفق، کارورزی به عنوان هسته مرکزی برنامه درسی در نظر گرفته می‌شود. در فنلاند، حدود ۲۰ تا ۲۷ واحد از کل برنامه به کارورزی در "مدارس توسعه‌ای" اختصاص دارد و هر دانشجو تحت نظارت مستقیم استادان راهنما و معلمان منتخب قرار می‌گیرد. در سنگاپور، دوره‌های کارآموزی به صورت مرحله‌ای و با نظارت مستمر مربیان مجرب انجام می‌شود و شامل ۲۲ هفته تمرین عملی می‌باشد. در ژاپن، سیستم "کنزوکنتو" (مطالعه درس) به عنوان روشی برای تلفیق نظریه و عمل به کار می‌رود و دانشجویان در طول دوره ۴ ساله، حداقل ۶۰ روز تجربه عملی کسب می‌کنند. در ایران، اگرچه واحدهای کارورزی در برنامه درسی گنجانده شده است، اما به دلیل نبود نظام نظارتی مؤثر و کمبود مربیان کارآزموده، این دوره‌ها عمدتاً به صورت شکلی و غیراثربخش اجرا می‌شوند. تحقیقات نشان می‌دهد که بیش از ۷۰٪ دانشجومعلمان از کیفیت دوره‌های کارورزی ناراضی هستند.

محور چهارم: توسعه حرفه‌ای و یادگیری مادام‌العمر: تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که در کشورهای پیشرو، نظام‌های توسعه حرفه‌ای ساختاریافته و مستمر وجود دارد. در فنلاند، معلمان موظف به مشارکت در دوره‌های بازآموزی و پژوهش‌های action

research هستند و سالانه حداقل ۳ روز آموزش ضمن خدمت دریافت می‌کنند. در سنگاپور، سیستم) EPMSسامانه توسعه حرفه‌ای و مدیریت عملکرد) به صورت منظم اجرا می‌شود و معلمان سالانه ۱۰۰ ساعت آموزش تخصصی می‌بینند. در ایران، با وجود برگزاری دوره‌های ضمن خدمت، پراکندگی موضوعی، عدم نیازسنجی دقیق و فقدان پشتیبانی نهادی باعث کاهش محسوس اثربخشی این دوره‌ها شده است. بررسی‌ها نشان می‌دهد که تنها ۲۵٪ معلمان از کیفیت دوره‌های توسعه حرفه‌ای راضی هستند.

محور پنجم: جایگاه اجتماعی و منزلت معلم : بررسی‌ها حاکی از آن است که در کشورهای موفق، حرفه معلمی از منزلت اجتماعی والا و جذابیت شغلی بالایی برخوردار است. در فنلاند، تنها ۱۰٪ از برترین داوطلبان امکان ورود به دوره‌های تربیت معلم را پیدا می‌کنند و معلمان در رده‌بندی مشاغل در جایگاه اول قرار دارند. در سنگاپور، معلمان از امنیت شغلی، حقوق رقابتی و امکان پیشرفت حرفه‌ای برخوردارند و حقوق آنان با مدیران بخش خصوصی قابل مقایسه است.

بحث و نتیجه‌گیری

بررسی مقابله ایی نظام‌های تربیت معلم در فنلاند، سنگاپور، انتاریو و ژاپن آشکار ساخت که پایه موفقیت این نظام‌ها در هم‌پوشانی میان سیاستگذاری آموزشی، کیفیت جذب، و خودمختاری حرفه‌ای معلمان نهفته است. در این کشورها، فلسفه تربیت معلم بر خودیادگیری، بازتابندگی، و پژوهش در عمل بنا شده

است. برای نمونه، تربیت معلم فنلاندی از طریق تربیت کارشناسان پژوهشگر در سطح کارشناسی ارشد، پیوندی میان دانشگاه و مدارس برقرار می‌سازد و بدین ترتیب معلمان نقش فعال در تولید و کاربرد دانش تربیتی دارند. به عبارت دیگر عواملی مانند گزینش سختگیرانه (فنلاند)، توسعه حرفه‌ای مستمر (سنگاپور)، توجه به تنوع فرهنگی (انتاریو)، و انعطاف‌پذیری (ژاپن)از شاخص های موفقیت آنان است . فنلاند با خودمختاری بالا، معلمان را به‌عنوان پژوهشگرانی خلاق پرورش می‌دهد،که این ممکن است در بافت‌های متمرکز مانند ایران چالش‌برانگیز باشد. سنگاپور با سیستم EPMS ، پایداری حرفه‌ای را تضمین می‌کند، اما نیاز به منابع مالی قابل توجه دارد. انتاریو با تأکید بر تنوع و ژاپن با انعطاف‌پذیری، به کاهش مقاومت‌های سازمانی کمک می‌کند در مقابل، یافته‌ها نشان می‌دهند نظام ایران هنوز با چالش‌هایی چون تمرکزگرایی، ضعف در پیوند نظر و عمل، و ساختار آموزشی یکنواخت مواجه است.

در نظام‌های مطالعه‌شده، برنامه‌های کارورزی نه به‌عنوان مکمل بلکه به‌عنوان هسته اصلی فرآیند تربیت معلم طراحی شده‌اند. این برنامه‌ها فرصت تحلیل و بازاندیشی مداوم را فراهم می‌کنند. تمایز اساسی دیگر، وجود شاخص‌های دقیق برای سنجش شایستگی معلمان در بدو ورود و حین خدمت است. در حالی‌که در ایران ارزیابی معلمان اغلب به نتایج آزمون‌های ورودی محدود

می‌شود، کشورهایی نظیر ژاپن و سنگاپور از ارزیابی‌های چندمرحله‌ای شامل مصاحبه حرفه‌ای، تحلیل موقعیتی و کارورزی‌های جهت‌دار بهره می‌گیرند. از منظر توسعه حرفه‌ای، پژوهش نشان می‌دهد که کشورهای موفق، فرایند یادگیری مادام‌العمر را نهادینه کرده‌اند. در فنلاند و سنگاپور، به‌روزرسانی شایستگی‌ها، تعهدی سازمانی است که از سوی دولت و دانشگاه تضمین می‌شود. در ایران، پراکندگی برنامه‌های ضمن‌خدمت و نبود سازوکار ارزیابی منسجم مانع از تحقق یادگیری مستمر معلمان شده است. افزون بر این، جایگاه اجتماعی و منزلت حرفه‌ای معلم در ایران نسبت به کشورهای مورد مطالعه پایین‌تر است، که خود به کاهش انگیزه و جذب استعدادهای برتر منجر می‌شود.

استنتاج و درون‌مایه‌های نظری . یافته‌ها بر اهمیت گذار از رویکرد آموزش‌محور به رویکرد یادگیری‌محور و پژوهش‌محور در تربیت معلم تأکید می‌کنند. در این تحول، معلم دیگر صرفاً انتقال‌دهنده دانش نیست، بلکه به کنشگری بازتابنده و تحلیل‌گر بدل می‌شود. همچنین نتایج تأیید می‌نماید که مدل‌های شایستگی حرفه‌ای، بیش از محتوا یا طول دوره، تعیین‌کننده موفقیت برنامه‌های تربیت معلم هستند. از این دیدگاه، شایستگی‌ها مجموعه‌ای از دانش، مهارت و نگرش‌اند که از رهگذر تجربه و بازاندیشی تثبیت می‌شوند.

الگوی پیشنهادی بومی برای ایران. با الهام از مدل‌های موفق جهانی و با توجه به شرایط فرهنگی و ساختاری کشور، الگوی پیشنهادی پژوهش مشتمل بر چند محور کلیدی است:

· گزینش مبتنی بر استعداد و انگیزه حرفه‌ای شامل ارزیابی‌های چندبُعدی شناختی-عاطفی.

· برنامه درسی شایستگی‌محور و بازتابی که نظریه و عمل را از ترم نخست ادغام کند.

· کارورزی پژوهش‌محور با تمرکز بر یادگیری مبتنی بر موقعیت‌های واقعی تدریس.

· توسعه حرفه‌ای مستمر و ساختاریافته به عنوان بخشی از فرایند رشد سازمانی معلمان.

· افزایش استقلال حرفه‌ای در تصمیم‌گیری آموزشی و برنامه‌ریزی درسی.

پیامدهای کاربردی نتایج پژوهش دلالت دارد بر اینکه ارتقای کیفیت تربیت معلم در ایران نیازمند اصلاحات سیاستی در سه سطح است:

۱. سطح سیاستگذاری کلان: بازتعریف جایگاه معلم در نظام توسعه ملی و ایجاد نظام اعتباربخشی حرفه‌ای.

۲. سطح نهادی: بازطراحی ساختار دانشگاه فرهنگیان با محوریت کارورزی پژوهش‌محور و همکاری با مدارس.

۳. سطح فردی: ترویج فرهنگ بازتابندگی، کار تشکیلاتی، و یادگیری مادام‌العمر میان معلمان فعال.

چالش‌های بومی‌سازی :محدودیت‌های مالی، مقاومت‌های فرهنگی در پذیرش خودمختاری، و کمبود مربیان کارآزموده از موانع اصلی هستند. راهکارها شامل تخصیص بودجه تدریجی، آموزش مربیان، و پایلوت‌های منطقه‌ای است.

پیشنهادهای کاربردی

- سطح کلان :سیاستگذاری برای ارتقای تربیت معلم به سطح کارشناسی ارشد و تخصیص بودجه برای.PD
- سطح میانی :بازطراحی برنامه‌های درسی با سرفصل‌های شایستگی‌محور و تقویت شبکه‌های حرفه‌ای.
- سطح خرد :آموزش بازتابندگی و سواد دیجیتال به دانشجو-معلمان از طریق کارگاه‌های عملی.

نتیجه‌گیری نهایی تحلیل تطبیقی نشان داد که کارآمدی نظام‌های تربیت معلم به میزان تلفیق مؤثر سه عامل بستگی دارد: کیفیت انتخاب و آموزش، تداوم رشد حرفه‌ای، و استقلال علمی. پژوهش حاضر الگوی تلفیقی معطوف به بومی‌سازی را پیشنهاد می‌کند که از یکسو بر تجربه بین‌المللی و از سوی دیگر بر اقتضائات فرهنگی و آموزشی ایران استوار است. این الگو در صورت اجرا می‌تواند زمینه‌ساز تحول بنیادین در تربیت معلم و ارتقای کیفیت یادگیری در مدارس کشور گردد

پژوهش‌های آینده

بررسی اثربخشی الگوی پیشنهادی در پایلوت‌های منطقه‌ای ایران و مقایسه تطبیقی با کشورهای خاورمیانه (مانند ترکیه و امارات) برای بومی‌سازی بیشتر.

منابع

.پرکی، م. و کیخانژاد، م. (۱۴۰۲). تبیین مولفه‌های کلیدی برنامه درسی تربیت معلم در عصر دیجیتال. فصلنامه فناوری آموزش، ۱۷(۳)، ۴۵-۶۲.

زارعی، ع. و سبحانی‌نژاد، م. (۱۳۹۹). مطالعه تطبیقی برنامه درسی تربیت معلم ابتدایی در ایران و چند کشور منتخب. مطالعات برنامه درسی ایران، ۱۴(۵۳)، ۷-۳۶.

فتحی واجارگاه، ک. (۱۳۹۸). تحلیل برنامه درسی تربیت معلم ایران در پرتو اسناد تحول بنیادین آموزش و پرورش. پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۱۶(۶۱)، ۱-۱۸.

عطاران، م. و شعبانی، ح. (۱۴۰۰). الگوی توسعه حرفه‌ای مستمر معلمان در ایران: چالش‌ها و راهبردها. مجله مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۱۲(۴)، ۲۳-۴۵.

ملکی، ح. و سیفعلی، م. (۱۳۹۸). بررسی شکاف بین نظریه و عمل در برنامه‌های درسی تربیت معلم ایران. مجله روانشناسی تربیتی، ۱۵(۵۱)، ۸۷-۱۱۰.

میرزامحمدی، م. و فتحی واجارگاه، ک. (۱۴۰۰). طراحی الگوی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی برای تربیت معلمان دوره ابتدایی. فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری، ۸(۲)، ۴۵-۶۲.

Bereday, G. Z. F. (1964). Comparative method in education. Holt, Rinehart and Winston.

Cochran-Smith, M., et al. (2020). Reclaiming accountability in teacher education. Teachers College Press.

Darling-Hammond, L. (2017). Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world. Jossey-Bass.

Fullan, M. (2023). The right drivers for whole system success. Corwin.

Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). A rich seam: How new pedagogies find deep learning. Pearson.

OECD (2020). Teachers and school leaders as lifelong learners. OECD Publishing.

Sahlberg, P. (2021). Finnish lessons 3.0: What can the world learn from educational change in Finland? Teachers College Press.

Sato, M. (2021). Reforming Japanese education: Challenges and opportunities. Routledge.

Schleicher, A. (2018). World class: How to build a 21st-century school system. OECD Publishing.

Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books.

Tan, O. S., & Low, E. L. (2022). Singapore's approach to teacher education: Perspectives and prospects. Springer.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Zeichner, K., & Liston, D. (2013). Reflective teaching: An introduction. Routledge.

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

Teacher Education in Transition from the Industrial Age to the Knowledge Age: A Comparative Analysis of Curriculum Redesign

1. Mahin Keykhanzhad. 2 .Mohammad Naeem Porki

1. Corresponding author ***Assistant Professor, Department of Educational management , Farhangian University*** mkeyka@cfu.ac.ir
2 .Bachelor of Elementary Education, Sibb and Soran Education Department
Porkinn7769@gmail.com

Abstract

The world of education is transitioning from an industrial paradigm to the knowledge age, where the role of the teacher has transformed from a technician to a facilitator and designer of learning experiences. This research, by examining teacher education curricula in Finland, Singapore, Canada (Ontario), and Japan, aims to identify the key components of effective programs for preparing 21st-century teachers. The goal is to provide a localized model for redesigning teacher education curricula in Iran, bridging the gap between academic training and the real needs of classrooms. The research methodology is based on George Bereday's model (Bereday, 1964) and employs qualitative content analysis with systematic coding. Data were gathered from upstream policy documents, international TIMSS and PISA reports, and supplementary interviews with teacher education experts. The findings indicate that successful programs emphasize rigorous selection, integration of theory and practice, and fostering competencies such as critical thinking, digital literacy, and collaboration. Notable differences were observed in professional autonomy (Finland), continuous professional development (Singapore), cultural diversity (Ontario), and flexibility (Japan). The proposed model for Iran, combining the strengths of these systems while considering local challenges (such as infrastructural limitations and cultural values), includes talent-based selection, a competency-based curriculum with 25% practicum, and lifelong professional development. This model has the potential to enhance the quality of teacher education in Iran and lead to the improvement of its educational system.

Keywords: Comparative Studies, Teacher Education, Professional Competencies, 21st Century Education.

****

چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

مطالعات تطبیقی در آموزش ابتدایی: واکاوی سیاست‌ها، برنامه‌های درسی و چالش‌های جهانی

طاهره بخشی پور[۹۵]
سیده فاطمه ابراهیمی

چکیده

آموزش ابتدایی، سنگ بنای توسعه سرمایه انسانی و زیرساخت هر جامعه‌ای محسوب می‌شود. مطالعات تطبیقی به عنوان یک رهیافت پژوهشی قدرتمند، امکان واکاوی، درک و الهام‌گیری از تجربیات موفق و ناموفق نظام‌های آموزشی مختلف را فراهم می‌آورد. هدف این مقاله، بررسی تطبیقی ابعاد کلیدی آموزش ابتدایی در کشورهای منتخب (فنلاند، ژاپن، سنگاپور و ایران) با تمرکز بر سیاست‌های کلان، اهداف، ساختار، برنامه‌های درسی، شیوه‌های ارزشیابی و چالش‌های پیش‌رو است. این پژوهش به روش توصیفی-تحلیلی و با اتکا به تحلیل اسناد و مدارک معتبر بین‌المللی مانند گزارش‌های یونسکو، OECD و «پرلز» (PIRLS) انجام شده است. یافته‌ها حاکی از آن است که کشورهای موفق، اهدافی فراتر از سواد پایه را دنبال کرده و بر پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی، خلاقیت، همکاری و شهروندی جهانی تأکید دارند. برنامه‌های درسی در این کشورها منعطف، یکپارچه و مبتنی بر بازی و کاوشگری است. همچنین، جذب و تربیت معلمان باکیفیت و دارای صلاحیت‌های عالی، از اولویت‌های اصلی آنان می‌باشد. در مقابل، بسیاری از نظام‌ها از جمله ایران، با چالش‌هایی مانند تمرکزگرایی شدید، کمبود

[۹۵]- ایمیل نویسنده مسئول: tahereh.bakhshipour@gmail.com- آموزگار دبستان فجر شاهرود- کدپرسنلی:۹۳۹۵۶۵۰۱— موبایل:۰۹۱۲۷۵۳۳۶۷۵

منابع، شکاف دیجیتال و اتکای بیش از حد به حافظه‌محوری در ارزشیابی مواجه هستند. در نهایت، این مقاله پیشنهاد می‌کند که حرکت به سمت غیرمتمرکزسازی نسبی، بازنگری در برنامه‌های درسی با تأکید بر مهارت‌های قرن بیست‌ویکم، سرمایه‌گذاری بر توسعه حرفه‌ای معلمان و به کارگیری روش‌های ارزشیابی تکوینی و کیفی، از ضروریات تحول در آموزش ابتدایی ایران است.

کلمات کلیدی: مطالعات تطبیقی، آموزش ابتدایی، برنامه درسی، ارزشیابی، تربیت معلم، سیاستگذاری آموزشی.

۱. مقدمه

آموزش ابتدایی، اولین مرحله از آموزش رسمی و به تعبیری، مهم‌ترین مقطع تحصیلی است که شخصیت، نگرش و پایه‌های علمی و مهارتی دانش‌آموزان را شکل می‌دهد. کیفیت این دوره، تأثیر مستقیمی بر موفقیت‌های آتی افراد و در مقیاس کلان، بر شاخص‌های توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی یک کشور دارد (یونسکو، ۲۰۲۱). در جهان پیچیده و به هم‌پیوسته کنونی، هیچ نظام آموزشی نمی‌تواند در انزوا به ایفای نقش بپردازد. **مطالعات تطبیقی در آموزش و پرورش** به عنوان یک رشته علمی، با مقایسه نظام‌های آموزشی مختلف، به درک عمیق‌تر از نقاط قوت، ضعف، فرصت‌ها و تهدیدها کمک کرده و زمینه را برای یادگیری از تجربیات دیگران و اتخاذ تصمیم‌های آگاهانه در سیاستگذاری فراهم می‌سازد (برایدی، ۲۰۱۴).

بیان مسئله: نظام آموزش ابتدایی ایران، با وجود دستاوردهای قابل توجه در زمینه افزایش نرخ پوشش تحصیلی، با چالش‌های متعددی از جمله نابرابری آموزشی بین مناطق مختلف، کهنگی نسبی محتوای درسی، روش‌های سنتی تدریس، تمرکزگرایی و ضعف در پرورش مهارت‌های زندگی و شهروندی مواجه است. این چالش‌ها

لزوم نگاهی نو به سیاست‌ها و برنامه‌های این مقطع را ایجاب می‌نماید. از این رو، پرسش اصلی این مقاله آن است که: "بررسی تطبیقی آموزش ابتدایی در کشورهای پیشرو و ایران، چه درس‌ها و راهکارهایی را برای بهبود کیفیت این دوره در ایران ارائه می‌دهد؟"

اهداف پژوهش:

- بررسی و مقایسه اهداف، سیاست‌ها و ساختار آموزش ابتدایی در کشورهای منتخب.
- تحلیل تطبیقی برنامه‌های درسی و روش‌های تدریس در آموزش ابتدایی.
- واکاوی شیوه‌های جذب، تربیت و توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی.
- شناسایی چالش‌های مشترک و خاص نظام‌های آموزش ابتدایی در سطح جهانی.
- ارائه پیشنهادهایی برای ارتقای کیفیت آموزش ابتدایی در ایران بر اساس یافته‌های تطبیقی.

۲.مبانی نظری و پیشینه پژوهش

۲-۱.مفهوم و اهمیت مطالعات تطبیقی

مطالعات تطبیقی در آموزش و پرورش، فرآیند نظام‌مند بررسی و تحلیل دو یا چند نظام آموزشی با هدف درک شباهت‌ها، تفاوت‌ها، روابط علّی و زمینه‌های تاریخی-فرهنگی آن‌ها است. این مطالعات چهار هدف اصلی را دنبال می‌کند :**توصیف، تبیین، مقایسه** و **الهام‌بخشی** .مدل‌های مختلفی برای انجام مطالعات تطبیقی وجود دارد که از جمله می‌توان به مدل

«بردی» اشاره کرد که مراحل آن شامل **توصیف، تفسیر، هم‌جواری** و **مقایسه** است.

۲-۲ .ابعاد کلیدی آموزش ابتدایی در مطالعات تطبیقی

در تحلیل تطبیقی آموزش ابتدایی، ابعاد زیر معمولاً مورد بررسی قرار می‌گیرند:

- **سیاست‌ها و اهداف:** فلسفه حاکم بر آموزش، اهداف کلان و اسناد بالادستی.
- **ساختار و مدیریت:** سن شروع تحصیل، مدت دوره، سیستم اداره (متمرکز یا غیرمتمرکز).
- **برنامه درسی:** محتوا، اهداف، اصول حاکم بر تدوین و انعطاف‌پذیری آن.
- **روش‌های تدریس و یادگیری:** نقش معلم و دانش‌آموز، فعال یا غیرفعال بودن محیط یادگیری.
- **ارزشیابی پیشرفت تحصیلی:** روش‌های سنجش یادگیری (تکوینی/پایانی، کمی/کیفی).
- **تربیت و صلاحیت‌های معلمان:** شرایط جذب، دوره‌های تربیت معلم و توسعه حرفه‌ای.

۲-۳ .پیشینه پژوهش

مطالعات متعددی به مقایسه آموزش ابتدایی پرداخته‌اند. برای مثال، گزارش‌های دوره‌ای «پیزا (PISA)» و «پرلز» (PIRLS) عملکرد نظام‌های آموزشی را در حوزه‌های خواندن، ریاضیات و علوم مقایسه می‌کنند. همچنین، پژوهش‌هایی مانند مطالعه «تاکر» (۲۰۱۱) در کتاب «Surpassing Shanghai» به تحلیل عوامل موفقیت نظام‌های آموزشی برتر شرق آسیا پرداخته است. در داخل ایران

نیز تحقیقاتی همچون مطالعه «عزیزی و همکاران» (۱۳۹۸) به مقایسه برنامه درسی علوم ابتدایی ایران و ژاپن پرداخته و بر تفاوت در رویکرد «کاوشگری محور» تأکید کرده‌اند. این مقاله در پی تکمیل این چارچوب با ارائه تحلیلی جامع‌تر از چند کشور و تأکید بر جنبه‌های سیاستی و اجرایی است.

۳. روش تحقیق

این پژوهش از نوع **تطبیقی** و با رویکرد **کیفی** است که به روش **توصیفی-تحلیلی** انجام شده است. جامعه آماری پژوهش، نظام‌های آموزش ابتدایی کشورهای **فنلاند، ژاپن، سنگاپور** (به عنوان نمونه‌های موفق در ارزیابی‌های بین‌المللی) و **ایران** (به عنوان نمونه موردی برای مقایسه و استنتاج) است.

ابزار گردآوری داده‌ها: روش کتابخانه‌ای و تحلیل اسناد بوده و داده‌ها از منابع معتبری همچون:

- گزارش‌های سازمان‌های بین‌المللی (یونسکو، OECD، بانک جهانی).
- اسناد رسمی وزارت آموزش و پرورش کشورهای مورد مطالعه.
- مقالات علمی-پژوهشی منتشر شده در مجلات معتبر داخلی و خارجی.

گردآوری شده است.

روش تحلیل داده‌ها: از روش تحلیل محتوای کیفی و الگوی چهارمرحله‌ای «بردی» (توصیف، تفسیر، هم‌جواری و مقایسه) برای استخراج شباهت‌ها و تفاوت‌ها و در نهایت، ارائه نتیجه‌گیری و پیشنهادها استفاده شده است.

۴. یافته‌های پژوهش

۴-۱.تحلیل تطبیقی اهداف و سیاست‌های کلان

کشور	اهداف کلان	سیاست کلان
فنلاند	پرورش «شهروندان شاد، مسئول و خودآموز»، تأکید بر برابری فرصت‌ها، یادگیری مادام‌العمر، مهارت‌های زندگی.	غیرمتمرکز، اختیار گسترده به municipalities و مدارس، اعتماد بالا به معلمان.
ژاپن	پرورش «شهروندان متعادل با ذهن و بدن سالم»، تأکید بر هویت ملی، انضباط، همکاری گروهی و پشتکار (روحیه «گامباری»).	نیمه‌متمرکز، چارچوب ملی توسط MEXT تعیین می‌شود اما مدارس در اجرا اختیار دارند.
سنگاپور	تربیت نیروی انسانی کارآمد برای اقتصاد دانش‌بنیان، تأکید بر تفکر انتقادی، خلاقیت و مهارت‌های رهبری.	متمرکز اما با انعطاف، تأکید بر شناسایی و پرورش استعدادهای مختلف ("هر مدرسه، یک مدرسه خوب").
ایران	تعلیم و تربیت اسلامی، پرورش انسان‌های متعهد و متخصص، آموزش سواد پایه (خواندن، نوشتن، حساب کردن).	بسیار متمرکز، برنامه درسی و کتاب‌های درسی یکسان در سراسر کشور، تصمیم‌گیری از بالا به پایین.

تحلیل: در کشورهای پیشرو، اهداف فراتر از انتقال دانش بوده و بر پرورش «تمام‌ساحتی» فرد تأکید دارند. سیاستگذاری در این کشورها به سمت غیرمتمرکزسازی و اعتماد به مدارس و معلمان حرکت کرده است، در حالی که ایران هنوز از یک سیستم بسیار متمرکز رنج می‌برد.

۴-۲.تحلیل تطبیقی برنامه درسی و روش‌های تدریس

- **فنلاند:** برنامه درسی ملی یک «چارچوب» است و مدارس و معلمان در طراحی برنامه درسی مدرسه محور اختیار زیادی دارند. تأکید بر **یادگیری پدیده‌محور** (Phenomenon-Based Learning)، یکپارچه‌سازی دروس، بازی و فعالیت‌های عملی. معلم به عنوان یک **تسهیل‌گر** عمل می‌کند.

- **ژاپن:** برنامه درسی منسجم با تأکید بر علوم، ریاضیات و اخلاق. دروس هنر و موسیقی جایگاه مهمی دارند. روش‌های تدریس اغلب مبتنی بر حل مسئله جمعی و **پژوهش‌محوری** است. فرهنگ «درس‌پژوهی (Lesson Study)» به طور گسترده برای بهبود تدریس به کار می‌رود.
- **سنگاپور:** برنامه درسی به دقت ساختاریافته با تأکید بر عمق بخشی به مفاهیم به جای پوشش گسترده مطالب (**Teach Less, Learn More**). رویکرد «حل مسئله» در ریاضیات و علوم بسیار پررنگ است. از فناوری به طور مؤثری در آموزش استفاده می‌شود.
- **ایران:** برنامه درسی متمرکز، مبتنی بر کتاب‌های درسی ثابت و با حجم محتوای سنگین. تأکید اصلی بر **حافظه‌محوری** و انتقال اطلاعات. روش تدریس عمدتاً **معلم‌محور** و سخنرانی است. یکپارچه‌سازی دروس و توجه به مهارت‌های عملی زندگی کمرنگ است.

تحلیل: شکاف عمده بین کشورهای مورد مطالعه و ایران در «انعطاف‌پذیری برنامه درسی» و «فعال بودن محیط یادگیری» است. در کشورهای پیشرو، دانش‌آموز در مرکز learning قرار دارد، در حالی که در ایران، «کتاب درسی» محور اصلی است.

۳-۴. تحلیل تطبیقی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی

- **فنلاند:** هیچ آزمون استاندارد ملی تا قبل از پایان دوره دبیرستان وجود ندارد. ارزشیابی، کاملاً **تکوینی** و **کیفی** است و توسط معلم و through observation و portfolio انجام می‌شود. هدف اصلی، بهبود یادگیری است نه رتبه‌بندی دانش‌آموزان.

- **ژاپن:** اگرچه آزمون‌های ورودی مدارس متوسطه چالش‌برانگیز است، اما در دوره ابتدایی تأکید بر ارزشیابی تکوینی و رشد فردی است. آزمون‌های کلاسی وجود دارد اما فشار روانی چندانی بر دانش‌آموزان وارد نمی‌شود.
- **سنگاپور:** سیستم آموزشی سنگاپور تا حدی مبتنی بر رقابت و آزمون است. با این حال، در سال‌های اخیر reforms هایی برای کاهش سنجش‌های استرس‌زا در مقطع ابتدایی و تأکید بر مهارت‌های نرم انجام شده است.
- **ایران:** سیستم ارزشیابی عمدتاً **تراکمی** و کمّی است و بر اساس **امتحان‌های پایانی** و **نمره** شکل گرفته است. اگرچه طرح «ارزشیابی کیفی-توصیفی» به صورت رسمی اجرا می‌شود، 但在 عمل (در عمل) به دلیل کمبود آموزش معلمان و فرهنگ نمره‌گرایی، عمدتاً به همان ارزشیابی کمی تبدیل شده است.

تحلیل: فلسفه ارزشیابی در کشورهای پیشرو، «حمایت از یادگیری» است، در حالی که در ایران، ارزشیابی بیشتر به ابزاری برای «گزینش و قضاوت» تبدیل شده است.

۴-۴. تحلیل تطبیقی تربیت معلم و جایگاه حرفه‌ای

- **فنلاند:** معلمی یک حرفه بسیار prestigious و رقابتی است. تمام معلمان مدارس ابتدایی باید دارای **کارشناسی ارشد** از دانشگاه‌ها باشند. دوره‌های تربیت معلم، پژوهشمحور و همراه با کارورزی عمیق است. معلمان از استقلال حرفه‌ای بالایی برخوردارند.
- **ژاپن:** معلمان باید دارای مدرک کارشناسی باشند و در آزمون سراسری استخدامی سختگیرانه‌ای قبول شوند. سیستم

«کارورزی» یکساله اجباری و نظام «درس‌پژوهی» مستمر، توسعه حرفه‌ای آنان را تضمین می‌کند.

- **سنگاپور:** معلمان از میان بهترین‌های فارغ‌التحصیلان دبیرستان انتخاب می‌شوند. توسط مؤسسه ملی آموزش (NIE) و با همکاری نزدیک وزارت آموزش و پرورش تربیت می‌شوند. حقوق و مزایای بسیار دارند و تحت سیستم «بازآموزی و ارتقای مستمر» قرار دارند.
- **ایران:** ورود به حرفه معلمی از طریق آزمون استخدامی (که لزوماً جذب برترین‌ها نیست) و از طریق دانشگاه فرهنگیان (کارشناسی) صورت می‌گیرد. با چالش‌هایی مانند پایین بودن حقوق، بار کاری زیاد، فقدان برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مؤثر و کاهش جایگاه اجتماعی مواجه است.

تحلیل: سرمایه‌گذاری بر جذب و تربیت «بهترین و درخشان‌ترین» افراد برای حرفه معلمی، وجه مشترک تمام نظام‌های آموزشی موفق است. در ایران، این امر نیازمند یک تحول اساسی در سیاستگذاری و تخصیص منابع است.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

بررسی تطبیقی انجام شده، درس‌های مهمی برای نظام آموزش ابتدایی ایران در بر دارد. مهم‌ترین یافته‌ها را می‌توان در چند محور کلی خلاصه کرد:

۱. تغییر نگرش از «آموزش برای انتقال اطلاعات» به «آموزش برای پرورش توانایی‌ها»: موفقیت کشورهای پیشرو در این است که آموزش ابتدایی را نه به عنوان محل انباشتن اطلاعات، بلکه به عنوان بستری برای رشد مهارت‌های شناختی، عاطفی و اجتماعی می‌دانند. در ایران، باید در اهداف و محتوای برنامه‌های درسی بازنگری اساسی صورت گیرد و جایگاه

مهارت‌هایی مانند تفکر انتقادی، خلاقیت، حل مسئله و همکاری پررنگ‌تر شود.

۲. لزوم حرکت به سمت غیرمتمرکزسازی و اعتماد به مدارس و معلمان: ساختار متمرکز ایران، مانع اصلی نوآوری و پاسخگویی به نیازهای محلی است. اختیار به مناطق و مدارس در طراحی بخشی از برنامه درسی و انتخاب روش‌های تدریس، می‌تواند به بهبود کیفیت منجر شود.

۳. تحول در ارزشیابی: از نمره‌گرایی تا رشدگرایی: سیستم فعلی ارزشیابی ایران که بر پایه نمره و رقابت است، استرس زیادی را به دانش‌آموزان و خانواده‌ها وارد کرده و خلاقیت را سرکوب می‌کند. اجرای واقعی و مؤثر ارزشیابی کیفی-توصیفی با آموزش کافی معلمان، یک ضرورت انکارناپذیر است.

۴. سرمایه‌گذاری بر معلم به عنوان کلید تحول: بدون معلمان با انگیزه، توانمند و دارای جایگاه اجتماعی مناسب، هیچ تحولی ممکن نیست. ایران نیازمند ارتقای استانداردهای جذب و تربیت معلم (مانند الزام به مدرک کارشناسی ارشد برای معلمان ابتدایی در بلندمدت)، بهبود شرایط مالی و فراهم آوردن فرصت‌های مستمر توسعه حرفه‌ای است.

۵. توجه به عدالت آموزشی و فناوری: شکاف دیجیتال و نابرابری در دسترسی به منابع آموزشی باکیفیت بین مناطق مختلف ایران یک تهدید جدی است. سیاستگذاری باید به گونه‌ای باشد که کیفیت آموزش در محروم‌ترین مناطق نیز به استانداردهای قابل قبول نزدیک شود.

۶. پیشنهادها

بر اساس یافته‌های این پژوهش، پیشنهادهای زیر در سه سطح سیاستی، اجرایی و پژوهشی ارائه می‌گردد:

الف) پیشنهادهای سیاستی:

۱. **بازنگری در اسناد بالادستی:** تدوین سند ملی آموزش ابتدایی با تأکید بر پرورش مهارت‌های شهروندی جهانی، زیست‌محیطی و مهارت‌های زندگی در کنار سواد پایه.

۲. **غیرمتمرکزسازی تدریجی:** واگذاری اختیار طراحی ۲۰ تا ۳۰ درصد از برنامه درسی به استان‌ها و مدارس برای توجه به نیازها و ظرفیت‌های بومی.

۳. **ارتقای جایگاه معلم:** افزایش قابل توجه حقوق و مزایای معلمان ابتدایی و سخت‌گیرانه‌تر کردن فرآیند جذب و گزینش آنان.

ب) پیشنهادهای اجرایی:

۴. **اصلاح برنامه درسی:** کاهش حجم کتاب‌های درسی، یکپارچه‌سازی دروس (مثلاً ادغام علوم، جغرافیا و تاریخ در یک درس «کاوش در جهان»)، و گنجاندن واحدهای درسی اجباری در زمینه مهارت‌های اجتماعی و عاطفی.

۵. **تغییر روش‌های تدریس:** الزام به استفاده از روش‌های فعال مانند «یادگیری مبتنی بر پروژه»، «یادگیری مشارکتی» و «یادگیری معکوس» در کلاس‌های درس

۶. **نوسازی سیستم ارزشیابی:** اجرای کامل طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی با تأمین منابع و آموزش‌های عملی وworkshop های مستمر برای تمام معلمان.

۷. **تقویت کارورزی دانشجو-معلمان:** طولانی‌تر و کیفیت‌بخشیدن به دوره کارورزی در دانشگاه فرهنگیان و ایجاد پیوند مستحکم‌تر بین تئوری و عمل.

ج) پیشنهادهای پژوهشی:

۸. انجام مطالعات تطبیقی عمیق‌تر با کشورهای همسایه و دارای زمینه فرهنگی مشابه.
۹. پژوهش‌های action research (اقدام‌پژوهی) توسط معلمان برای بررسی چالش‌های داخلی کلاس‌های درس و یافتن راه‌حل‌های بومی.

منابع

پاسالاری, ح., عزیزی, ن. ا., & غلامی, خ. (۲۰۲۳). تحلیل تطبیقی چارچوب‌های سیاست گذاری و رویه‌های پذیرش در نظام تربیت معلم انگلستان، فنلاند، ایران و ژاپن. فصلنامه ایرانی آموزش و پرورش تطبیقی, ۶(۱), ۲۲۶۶-۲۲۸۴.

پاسالاری, عزیزی, نعمت اله, & غلامی. (۲۰۲۲). بررسی تطبیقی رویکردهای آموزشی و آموزش‌های ضمن خدمت در نظام تربیت معلم ایران، فنلاند، انگلستان و ژاپن. مطالعات سیاست گذاری تربیت معلم, ۵.(1)

خدیوی بروجنی, فتح الهی, & جمال زادخ. (۲۰۲۰). ارزیابی برنامه درسی علوم تجربی پایه ششم ابتدایی بر اساس شاخص‌های شناختی بلوم از دیدگاه معلمان پایه ششم شهرکرد. پژوهش در آموزش زیست شناسی, ۲(۱), ۷۷-۱۰۲.

فراهانی, عارفی, & شمس. (۲۰۲۳). آسیب‌شناسی عوامل آموزشی مؤثر بر انتقال یادگیری دانشجویان در برنامهٔ کاروزی دانشگاه فرهنگیان. رویکردهای نوین آموزشی, ۱۸(۱), ۱-۲۶.

کریمی باغملک, آیت الله, طاهرنیا, علی باقر, سرسرابی, شراره سادات, ... & ماهیگیر. (۲۰۲۲). شباهت‌ها و تفاوت‌های نظام تربیت معلم در ایران و فنلاند. مطالعات تطبیقی تربیت معلم (کاوش نامه بین المللی), ۱.(1)

مرزوقی, رحمت اله, جهانی, عصاره, صادقیان, & نبی اله. (۲۰۲۰). طراحی راهنمای عمومی تألیف کتاب‌های درسی و ویژگی‌های کتاب درسی مطلوب در دورهٔ ابتدایی: یک مطالعهٔ کیفی. نوآوری‌های آموزشی, ۱۹(٤), ۱۵۵-۱۸٤.

نوید ادهم. (۲۰۱۲). الزامات مدیریتی تحول بنیادین در آموزش و پرورش. فصلنامه علمی پژوهشی راهبرد فرهنگ, ۵(شماره ۱۸-۱۷), ۲۹۵-۳۲۳.

Bereday, G. Z. F. (1964). *Comparative method in education*. Holt, Rinehart and Winston.

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MECT). (2017). *National curriculum standards for elementary schools*. Retrieved from https://www.mext.go.jp/en/policy/education/elsec/title02/detail02/1373859.htm

OECD. (2020). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/5f07c754-en

OECD. (2019). *Education at a glance 2019: OECD indicators*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en

Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?* (2nd ed.). Teachers College Press.

Singapore Ministry of Education. (2020). *Primary school education*. Retrieved from https://www.moe.gov.sg/primary

Tucker, M. S. (Ed.). (2011). *Surpassing Shanghai: An agenda for American education built on the world's leading systems*. Harvard Education Press.

UNESCO. (2021). *Global education monitoring report 2021/2: Non-state actors in education*. UNESCO. https://doi.org/10.54676/UZTG0748

UNESCO International Bureau of Education. (2019). *Finland: Overview of the education system*. Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/f/finland-education-system

****

چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

بررسی مسائل پردیس های دانشگاه فرهنگیان مستقر در شهرستان های استان تهران

فهیمه یاری*[۱]، یوسف بهارلو[۲]، مهدی حاجی شمسائی[۳]

۱*. نویسنده مسئول، دبیر شورای تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش شهرستان های استان تهران. آدرس ایمیل: research.education@outlook.com

۲. مدیرکل و رئیس شورای تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش شهرستان های استان تهران . آدرس ایمیل: Yousefbaharloo@gmail.com؛

۳. معاون پژوهش، برنامه ریزی و توسعه منابع و نائب رئیس شورای تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش شهرستان های استان تهران. آدرس ایمیل: mahdi60shamsa@gmail.com

چکیده

این پژوهش به بررسی و تحلیل علمی مسائل و چالش‌های پیشِ روی پردیس‌ها و مراکز دانشگاه فرهنگیان مستقر در شهرستان های استان تهران(پردیس‌های زینبیه پیشوا، عترت واوان اسلامشهر و شهید مفتح شهرری) بر اساس تحلیل کیفی داده های توصیفی می‌پردازد. یافته‌ها حاکی از آن است که این پردیس‌ها، به عنوان بخشی از یک سیستم بزرگتر، با چالش‌هایی در چهار حوزه زیرساختی-رفاهی، آموزشی-پژوهشی، اداری-مالی و اجتماعی-روانشناختی دست به گریبان هستند. اگرچه این چالش‌ها در بسیاری از مراکز آموزش عالی ایران کم و بیش وجود دارد، اما به دلیل مأموریت خاص دانشگاه فرهنگیان در «تربیت معلم آینده ساز»، شدت و تبعات این مشکلات می‌تواند به مراتب جدی‌تر باشد. این گزارش با استناد به منابع قابل استناد، این چالش‌ها را توصیف و تحلیل کرده و در نهایت راهکارهایی برای بهبود وضعیت ارائه می‌دهد.

واژه های کلیدی: *مسائل آموزش و پرورش، چالش های نظام آموزشی، تربیت معلم، شهرستان های تهران.*

مقدمه

دانشگاه فرهنگیان به عنوان متولی اصلی تربیت و تأمین نیروی انسانی مورد نیاز وزارت آموزش و پرورش، نقشی استراتژیک در تحول نظام آموزشی کشور ایفا می‌کند. پراکندگی جغرافیایی این دانشگاه در قالب پردیس‌ها و مراکز متعدد در سراسر کشور (از جمله در استان تهران)، با هدف جذب حداکثری دانشجو معلمان بومی و پاسخگویی به نیازهای آموزشی مناطق مختلف صورت گرفته است. پردیس‌های مورد بررسی در این گزارش (زینبیه پیشوا، عترت واوان و شهید مفتح) از جمله مراکزی هستند که مسئولیت تربیت معلم برای پوشش نیاز شهرستان های استان تهران را بر عهده دارند. با این حال، این مراکز با مسائل ساختاری و اجرایی متعددی روبرو هستند که کیفیت فرآیند تربیت معلم را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

روش پژوهش

این پژوهش با روش تحلیل محتوای کیفی[96] و بر پایه مطالعه و استخراج داده‌ها از منابع زیر تهیه شده است:

محتوای گزارش ارائه شده توسط روسای پردیس های مستقر در شهرستان های استان تهران- موضوع اولین جلسه کارگروه پژوهش شورای آموزش و پرورش شهرستان های تهران-، پایگاه‌های خبری معتبر: بررسی اخبار منتشرشده در رسانه‌هایی مانند ایسنا، مهر، ایرنا و ... در بازه زمانی ۵ سال گذشته با کلیدواژه‌های "دانشگاه فرهنگیان"، "پردیس زینبیه"، "مرکز عترت واوان"، "پردیس مفتح" که در فضای مجازی یا خبری منتشر شده است و مقالات علمی-پژوهشی که به بررسی مسائل آموزش عالی و به طور خاص دانشگاه فرهنگیان پرداخته‌اند.

یافته‌ها

یافته های مطالعه حاضر نشان دهنده ی ۴ دسته چالش ها شامل :

۱- چالش‌های زیرساختی، فیزیکی و رفاهی
این دسته از چالش‌ها، ملموس‌ترین و پرتکرارترین موضوع در گزارش‌های مربوط به پردیس‌های حاشیه کلانشهرهاست.

[96] Qualitative Content Analysis

ساختمان‌های فرسوده و نامناسب: بسیاری از این پردیس‌ها در مجتمع‌ها یا ساختمان‌های بازسازیشده قدیمی (مانند مدارس یا اردوگاه‌های سابق) مستقر هستند. به عنوان مثال، پردیس زینبیه پیشوا در یک مجتمع قدیمی واقع شده و مشکلاتی مانند فرسودگی ساختمان، سیستم برق و تأسیسات نامناسب را دارد.

امکانات خوابگاهی ناکافی و غیراستاندارد: مشکل خوابگاه از بحرانی‌ترین مسائل است. گزارش‌ها از پردیس عترت واوان و شهید مفتح حاکی از کمبود ظرفیت خوابگاه، تراکم بالا در هر اتاق، نبود امکانات سرمایشی و گرمایشی مناسب، مشکلات سرویس‌های بهداشتی و آشپزخانه است. این موضوع به ویژه برای دانشجو معلمان غیربومی که عمدتاً از استان‌های دیگر جذب می‌شوند، بسیار حاد است.

ضعف امکانات ورزشی، فرهنگی و آزمایشگاهی: فقدان سالن ورزشی استاندارد، کتابخانه‌های مجهز و آزمایشگاه‌های به روز شده از دیگر چالش‌هاست. این ضعف، امکان پرورش همه‌جانبه دانشجو معلمان را که باید الگوهای کاملی برای دانش‌آموزان باشند، محدود می‌سازد.

این مشکلات زیرساختی مستقیماً بر کیفیت زندگی و آسایش روانی دانشجویان تأثیر منفی می‌گذارد و آنان را با فرسودگی روانی و استرس مضاعف مواجه می‌سازد، در حالی که انتظار می‌رود محیط دانشگاهی، محیطی الهام‌بخش و توانمندساز باشد.

۲-چالش‌های آموزشی و پژوهشی

کمبود اعضای هیئت علمی تمام وقت و باکیفیت: بسیاری از پردیس‌های وابسته برای تأمین کادر آموزشی خود به اساتید حق التدریس وابسته هستند که ممکن است تعلق خاطر کمتری به مؤسسه داشته و در دسترس دائمی برای دانشجویان نباشند. این امر پیوستگی فرآیند آموزش و راهنمایی[97] را مختل می‌کند.

عدم تطبیق کامل برنامه درسی دانشگاه با نیازهای واقعی مدارس: اگرچه سرفصل‌های درسی تا حدی یکسان است، اما انتقاداتی وجود دارد که محتوای ارائه‌شده گاهی تئوری و دور از مسائل عملیاتی کلاس‌های درس امروزی است.

[97] mentorship

ضعف در پشتیبانی پژوهشی: کمبود منابع مالی، آزمایشگاه‌ها و کارگاه‌های تخصصی برای انجام پژوهش‌های کاربردی، از توانمندسازی دانشجو معلمان در حوزه پژوهش می‌کاهد.

این چالش‌ها منجر به تربیت معلمانی می‌شود که ممکن است شایستگی‌های حرفه‌ای لازم را به صورت کاملاً بهینه کسب نکرده و برای مواجهه با پیچیدگی‌های نظام آموزشی آمادگی کامل نداشته باشند.

۳-چالش‌های اداری-سازمانی و مالی

بروکراسی پیچیده و کند: تمرکزگرایی شدید در مدیریت دانشگاه فرهنگیان باعث شده است تصمیم‌گیری برای پردیس‌های استانی با کندی مواجه شود. حل یک مشکل ساده اداری یا دریافت بودجه برای یک پروژه کوچک، ممکن است به دلیل طی کردن مراحل طولانی در استان تهران زمان زیادی به طول بینجامد.

ابهام و تأخیر در پرداخت حقوق و مزایا (معیشت): این مورد از اصلی‌ترین دغدغه‌های دانشجو معلمان است. آنان به عنوان کارمند آینده آموزش و پرورش، ماهیانه حقوقی دریافت می‌کنند که غالباً با تأخیرهای قابل توجه مواجه می‌شود. این تأخیرها فشار مالی و استرس شدیدی به دانشجویان وارد می‌آورد.

کمبود بودجه اختصاصی: پردیس‌های استانی معمولاً بودجه محدودی برای امور جاری، تعمیرات و توسعه در اختیار دارند.

کندی سیستم اداری و معیشت نامطمئن، باعث کاهش انگیزه و ایجاد احساس تبعیض و کم اهمیتی در بین دانشجو معلمان می‌شود. آنان خود را نیروهای آینده نظام می‌دانند اما در عمل با کم‌لطفی ساختاری مواجه می‌شوند.

۴- چالش‌های اجتماعی و روانشناختی

احساس انزوا و دوری از مرکز: واقع شدن پردیس‌ها در حاشیه شهرها (مانند پیشوا یا واوان) و دوری از مراکز اصلی فرهنگی و اجتماعی، می‌تواند منجر به احساس انزوا و محرومیت نسبی در بین دانشجویان شود.

فشار نقش دوگانه: دانشجو معلمان همزمان هم باید نقش دانشجویی را ایفا کنند و هم خود را برای نقش بسیار خطیر معلمی آماده سازند. این فشار دوگانه، بدون پشتیبانی روانشناختی مناسب، می‌تواند به فرسودگی ذهنی منجر شود.

انتظارات بالا در مقابل امکانات کم: شکاف بین انتظارات از دانشگاهی که قرار است "معلم تراز انقلاب اسلامی" تربیت کند و واقعیت‌های موجود در پردیس‌ها، می‌تواند نوعی "سرخوردگی" و "بی‌اعتمادی" را ایجاد کند.

بصورت موردی و دقیق تحلیل و بررسی اختصاصی موردی در خصوص ۳ پردیس به تفکیک حاکی از آن است که: در پردیس زینبیه پیشوا مشکلات خوابگاهی و فقدان سالن ورزشی مناسب و دوری نسبی از مرکز شهر تهران به عنوان یک چالش اساسی مطرح است.

در مرکز عترت واوان اسلامشهر تأخیرهای طولانی‌مدت در پرداخت حقوق به عنوان یک چالش اصلی مطرح است.

و در پردیس شهید مفتح شهرری اگرچه با توجه به موقعیت مکانی ، دسترسی بهتری نسبت به دو پردیس دیگر دارد، اما گزارش‌هایی از فرسودگی برخی امکانات و مشکلات اداری مشترک با سایر پردیس‌ها وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این مطالعه نشاند داد که، دانشگاه فرهنگیان در حاشیه کلانشهر تهران (و به طور کلی در بسیاری از استان‌ها) با مجموعه‌ای به هم پیوسته از چالش‌های سخت‌افزاری (زیرساخت) و نرم‌افزاری (آموزش، مدیریت و معیشت) روبرو هستند. این مشکلات تنها مربوط به رفاه دانشجویان نیست، بلکه مستقیماً بر کیفیت خروجی این دانشگاه، یعنی «معلمان آینده» تأثیر می‌گذارد.

یک معلم که در دوران تحصیل با استرس مالی، محیط آموزشی نامناسب و سیستم اداری ناکارآمد دست و پنجه نرم کرده، به سختی می‌تواند در آینده نقش یک مربی آرام، توانمند و امیدبخش را ایفا کند. به عبارت دیگر، حل مشکلات پردیس‌ها، سرمایه‌گذاری بر روی کیفیت آموزش نسل‌های آینده کشور است.

با توجه به مسائل شناسایی شده، پیشنهادات کاربردی و قابل اجرا به شرح زیر ارائه می گردد:

تجدید نظر در تخصیص بودجه: اختصاص بودجه مستقیم، مستقل و سریع‌الوصول برای پردیس‌ها به ویژه برای امور جاری و رفاهی دانشجویان.

ساماندهی نظام پرداخت حقوق: ایجاد یک سیستم شفاف و خودکار برای پرداخت به موقع و بدون تأخیر حقوق دانشجو معلمان.

نوسازی و مقاوم‌سازی: اجرای برنامه‌ای ضرب‌الاجل برای نوسازی خوابگاه‌ها، سالن‌های غذاخوری و تأسیسات پردیس‌های فرسوده.

تفویض اختیار: کاهش تمرکزگرایی و دادن اختیارات بیشتر به مدیران استانی و پردیس‌ها برای تصمیم‌گیری‌های محلی و سریع.

تقویت خدمات مشاوره و روانشناسی: راه‌اندازی دفاتر مشاوره قوی برای پشتیبانی از سلامت روان دانشجو معلمان و مدیریت فشارهای ناشی از نقش دوگانه آنان.

باز تعریف ارتباط دانشگاه با مدرسه: افزایش کیفیت و کمیت دوره‌های کارورزی و ایجاد پیوند مستمر و معنادار بین محیط دانشگاه و محیط واقعی مدرسه.

منابع

ایرنا (۱۴۰۲). اظهارات نماینده مجلس شورای اسلامی ۸۵۱۹۶۲۹۶https://www.irna.ir/news/

خبرگزاری ایسنا. (۱۴۰۲). «اعتراض دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان به مشکلات معیشتی».

خبرگزاری مهر. (۱۴۰۱). «گزارشی از مشکلات خوابگاهی پردیس زینبیه پیشوا».

جوادی نیا، ح و فخاری، س. (۱۴۰۳). بررسی و اولویت‌بندی عوامل موثر بر رضایتمندی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان مبتنی بر بیانیه گام دوم انقلاب (مورد مطالعه: دانشجویان ورودی ۱۴۰۲ دانشگاه فرهنگیان استان مرکزی). فصلنامه آینده پژوهی انقلاب اسلامی، شماره ۱۹.

حمیدی زاده، ک، خسروبیگی، ح و بیات، ر. (۱۴۰۳). بررسی نقش فشارزاهای تحصیلی و جو آموزشی بر فرسودگی تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان. فصلنامه پژوهش در روش های اموزش. شماره ۷.

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

محمدی، ر. (۱۴۰۰). بررسی چالش‌های آموزش عالی در تربیت معلم: مطالعه موردی دانشگاه فرهنگیان. فصلنامه پژوهش در آموزش علوم پایه.

هاشمی، س و زیبایی نژاد، م. (۱۴۰۳). بررسی کیفی چالش‌های رشتهٔ راهنمایی و مشاوره (گرایش مشاوره) در دانشگاه فرهنگیان و نظام آموزش و پرورش مبتنی بر تجارب زیستهٔ اساتید و دانشجومعلمان مشاوره. فصلنامه پژوهش در نظام های آموزشی، شماره ۶۶.

Investigation of the Issues in the Campuses of Farhangian University Located in the Counties of Tehran Province

Fahimeh Yari*[1], Yousef Baharloo[2], Mahdi Haji Shamsaee[3]

1. Corresponding Author, Secretary of the Research Council, General Department of Education of the Counties of Tehran Province. Email: research.education@outlook.com
2. Director-General and Chairman of the Research Council, General Department of Education of the Counties of Tehran Province. Email: Yousefbaharloo@gmail.com
3. Deputy of Research, Planning, and Resource Development, and Vice Chairman of the Research Council, General Department of Education of the Counties of Tehran Province. Email: mahdi60shamsa@gmail.com

Abstract

This research scientifically investigates and analyzes the issues and challenges facing the campuses and centers of Farhangian University located in the counties of Tehran Province (Zeynabieh Pishva Campus, Etret Vavan Eslamshahr Campus, and Shahid Mofatteh Shahri Campus) through a qualitative analysis of descriptive data. The findings indicate that these campuses, as part of a larger system, grapple with challenges in four domains: infrastructural-welfare, educational-research, administrative-financial, and socio-psychological. Although these challenges are present to varying degrees in many Iranian higher education institutions, their intensity and consequences can be far more serious due to the specific mission of Farhangian University in "educating future-building teachers." Based on credible sources, this report describes and analyzes these challenges and ultimately presents solutions for improving the situation.

Keywords: *Education Issues, Educational System Challenges, Teacher Training, Tehran Province Counties.*

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

مدرسه به مثابه زیستبوم یادگیری: بازخوانی تطبیقی نقش معلم در الگوهای نوین آموزشی

محمدنعیم پرکی۱،عابده مسلم زاده۲،مسعودپرکی۳

۱. لیسانس آموزش ابتدایی،دانشگاه آزاد،واحد سراوان
porkinn7769@gmail.com
۲. لیسانس علوم تجربی ،دانشگاه آزاد،واحد سراوان
۳. لیسانس آموزش ابتدایی،دانشگاه آزاد،واحد سراوان

چکیده

پژوهش حاضر به بررسی تطبیقی نقش معلم در الگوهای نوین مدرسه‌داری، موسوم به زیستبوم‌های یادگیری، می‌پردازد و دلالت‌هایی برای بازطراحی برنامه‌های درسی تربیت معلم در ایران ارائه می‌دهد. گذار از مدرسه سنتی به زیستبوم یادگیری، که بر یادگیری شخصی‌شده، ارتباطات گسترده، انعطاف‌پذیری فضایی-زمانی و یادگیری مبتنی بر پروژه تأکید دارد، نیازمند تحول نقش معلم از انتقال‌دهنده دانش به طراح تجربیات یادگیری، تسهیل‌گر، مربی، گردآورنده منابع و هم‌یادگیرنده مادام‌العمر است. این مطالعه کیفی با رویکرد تطبیقی و بر اساس مدل چهارمرحله‌ای بردی (توصیف، تفسیر، همجواری، مقایسه) انجام شد. جامعه پژوهش شامل چهار کشور پیشرو (فنلاند، سنگاپور، کانادا-انتاریو، استرالیا) است. داده‌ها از طریق تحلیل اسناد بالادستی، گزارش‌های سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (OECD) و راهنماهای برنامه درسی جمع‌آوری و با تحلیل مضمون بررسی شدند. یافته‌ها نشان می‌دهد که فنلاند بر پروژه‌های طراحی

محیط یادگیری و کارورزی طولانی‌مدت، سنگاپور بر طراحی درس با فناوری و جوامع یادگیری حرفه‌ای، انتاریو بر پاسخ به تنوع و یادگیری کاوش‌محور و استرالیا بر ابزارهای دیجیتال و پورتفولیوی دیجیتال تأکید دارند. اشتراکات شامل ادغام نظریه و عمل، بازتابندگی و سواد دیجیتال است، در حالی که تفاوت‌ها در میزان ساختاریافتگی و تأکید بر نقش‌های خاص دیده می‌شود. پیشنهاد این پژوهش، الگوی برنامه درسی زمینه‌محور و بازتابگرا برای ایران است که با هسته معلم-بازتابگر، لایه‌های شایستگی دیجیتال، ارتباطی-عاطفی و پژوهشی، و اجرا در مدارس همکار، شکاف بین برنامه‌های کنونی و نیازهای مدرسه آینده را پر می‌کند.

کلمات کلیدی: *زیستبوم یادگیری، نقش معلم، تربیت معلم، مطالعه تطبیقی، مدل بردی*

مقدمه

در عصر دانایی، نظام‌های آموزشی با پارادوکسی عمیق مواجه‌اند: مدارسی با ساختارهای قرن نوزدهمی، معلمانی با آموزش قرن بیستمی و دانش‌آموزانی با نیازهای قرن بیست‌ویکمی (رابینسون، ۱۳۹۴). این ناهماهنگی، ضرورت تحول بنیادین در مفهوم مدرسه را برجسته می‌کند. مدرسه دیگر صرفاً کارخانه‌ای برای انتقال دانش نیست، بلکه به زیستبوم زنده یادگیری تبدیل شده است؛ فضایی پویا، متصل و انعطاف‌پذیر که یادگیری را فرآیندی ارگانیک و مشارکتی می‌داند (فولان و لانگورثی، ۱۳۹۳). نظریه‌پردازانی مانند جان دیویی با تأکید بر یادگیری تجربی و پائولو فریره با مفهوم آموزش رهایی‌بخش، پایه‌های این تحول را بنیان نهاده‌اند. در این زیستبوم، معلم نه تنها دانش را منتقل می‌کند، بلکه

خلاقیت، تفکر انتقادی و مهارت‌های قرن ۲۱ را پرورش می‌دهد (دارلینگ-هاموند، ۱۳۹۶).

در ایران، برنامه‌های درسی تربیت معلم همچنان بر نقش سنتی معلم به‌عنوان انتقال‌دهنده دانش متمرکزند. این امر شکافی عمیق با نیازهای مدرسه آینده ایجاد کرده و کیفیت آموزش را تحت تأثیر قرار داده است (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۴۰۲). کمبود معلمان آماده برای زیستبوم‌های یادگیری، انگیزه دانش‌آموزان را کاهش داده و ناکارآمدی برنامه‌های درسی را تشدید کرده است. این چالش، بازخوانی نقش معلم در الگوهای نوین را ضروری می‌سازد تا برنامه‌های تربیت معلم بتوانند معلمان را برای ایفای نقش‌های چندگانه آماده کنند.

کشورهای مورد مطالعه – فنلاند، سنگاپور، کانادا (انتاریو) و استرالیا – به دلیل عملکرد برجسته در ارزیابی‌های بین‌المللی مانند PISA انتخاب شدند (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۱۳۹۷). فنلاند با تأکید بر استقلال معلم، سنگاپور با نظام فناوری‌محور، انتاریو با تمرکز بر تنوع فرهنگی و استرالیا با رویکرد دیجیتال‌محور، الگوهای متنوعی ارائه می‌دهند. انتخاب این کشورها بر اساس استراتژی «نظام‌های آموزشی متفاوت، برون‌داد آموزشی متفاوت» صورت گرفت (معدن‌دار آرانی و کاکیا، ۱۳۹۸).

سؤالات پژوهش عبارتند از: ویژگی‌های کلیدی زیستبوم یادگیری چیست؟ نقش‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در این زیستبوم‌ها کدامند؟ برنامه‌های تربیت معلم در کشورهای منتخب چگونه این نقش‌ها را پرورش می‌دهند؟ و الگوی بومی مناسب برای بازطراحی برنامه درسی تربیت معلم ایران چیست؟ این مطالعه با ایجاد پل مفهومی بین مدرسه آینده و تربیت معلم، شکاف پژوهشی موجود را پر کرده و دلالت‌های عملی برای

سیاستگذاران ایرانی ارائه می‌دهد تا معلمان را برای دنیای پویای آموزشی آماده سازد.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

۳-۱.سیر تحول مفهوم مدرسه

مفهوم مدرسه در طول تاریخ آموزش و پرورش، تحولات چشمگیری را تجربه کرده است. در دوران صنعتی، مدرسه به عنوان کارخانه آموزش تلقی می‌شد که بر یادگیری فردی و استانداردسازی تمرکز داشت (مدل فردی‌سازی‌شده). این رویکرد بر انضباط، سلسله‌مراتب و آموزش مکانیکی تأکید می‌کرد و دانش‌آموزان را برای نقش‌های ثابت در بازار کار آماده می‌ساخت (فولان و لانگورثی، ۱۳۹۳). با ورود فناوری‌های اطلاعاتی در اواخر قرن بیستم، مدرسه به سمت مدل هوشمند (فناوری‌محور) حرکت کرد که ابزارهای دیجیتال مانند رایانه و اینترنت را برای تسهیل دسترسی به اطلاعات ادغام می‌نمود. با این حال، این مدل همچنان بر محتوای ایستا تمرکز داشت و کمتر به فرآیندهای پویای یادگیری توجه می‌کرد (رابینسون، ۱۳۹۴).

در نظریه‌های آموزشی معاصر، مدرسه به زیست‌بوم یادگیری (اکوسیستم یادگیری) تحول یافته است. این مفهوم، مدرسه را به عنوان سیستمی زنده و ارگانیک می‌بیند که عناصر انسانی، فناوری، محیط فیزیکی و اجتماعی را در تعاملی پویا قرار می‌دهد. رابینسون (۱۳۹۴) این تحول را گذار از آموزش صنعتی به آموزش خلاقانه توصیف می‌کند، جایی که یادگیری فراتر از دیوارهای کلاس، در شبکه‌های مجازی و اجتماعی رخ می‌دهد. این رویکرد، ریشه در ایده‌های دیویی دارد که یادگیری را فرآیندی تجربی و مشارکتی می‌دانست و بر تعامل دانش‌آموز با محیط

تأکید می‌کرد (دارلینگ-هاموند، ۱۳۹۶). زیستبوم یادگیری، مدرسه را از نهادی ایستا به فضایی انعطاف‌پذیر تبدیل می‌کند که پاسخگوی نیازهای متنوع فراگیران است (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۱۳۹۷).

۳-۲.ویژگی‌های زیستبوم یادگیری

زیستبوم یادگیری بر شاخص‌های کلیدی استوار است که آن را از مدل‌های سنتی متمایز می‌کند. نخست، یادگیری شخصی‌شده (یادگیری شخصی‌سازی‌شده) که بر نیازها، علایق و سرعت فردی دانش‌آموز تمرکز دارد و از فناوری برای تنظیم مسیرهای آموزشی بهره می‌برد (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۱۳۹۷). دوم، ارتباطات غنی (ارتباطات فراپیوندی) که با استفاده از ابزارهای دیجیتال، دانش‌آموزان را به شبکه‌های جهانی متصل می‌کند و همکاری فراتر از مرزهای جغرافیایی را ممکن می‌سازد. سوم، انعطاف‌پذیری فضایی و زمانی که مرزهای سنتی کلاس و برنامه زمانی را می‌شکند و یادگیری را در هر مکان و زمانی ممکن می‌سازد (فولان و لانگورثی، ۱۳۹۳). چهارم، یادگیری مبتنی بر پروژه و مسئله که مهارت‌های واقعی مانند حل مسئله، کار گروهی و تفکر انتقادی را از طریق پروژه‌های عملی پرورش می‌دهد (دارلینگ-هاموند، ۱۳۹۶). این ویژگی‌ها، یادگیری را به فرآیندی پایدار و مشارکتی تبدیل می‌کنند که با دنیای پیچیده قرن ۲۱ همخوانی دارد و کیفیت آموزش را ارتقا می‌بخشد (رابینسون، ۱۳۹۴).

۳-۳.نقش‌های جدید معلم در این زیستبوم

در زیستبوم یادگیری، نقش معلم از انتقال‌دهنده دانش به نقش‌های چندگانه و پویا تحول یافته است. معلم به عنوان طراح تجربیات یادگیری (طراح تجربیات آموزشی) عمل می‌کند که محیط‌های پویا و شخصی‌سازی‌شده را طراحی می‌نماید (دارلینگ-هاموند، ۱۳۹۶). همچنین، نقش

تسهیل‌گر (تسهیل‌کننده) را ایفا می‌کند که فرآیند یادگیری را هدایت کرده و دانش‌آموزان را به کشف مستقل تشویق می‌نماید. نقش مربی (مربی) بر حمایت عاطفی و توسعه فردی تمرکز دارد و گردآورنده منابع (گردآورنده منابع) محتوای مناسب را از منابع متنوع انتخاب می‌کند. در نهایت، معلم به عنوان هم‌یادگیرنده مادام‌العمر (هم‌آموزنده مادام‌العمر) با دانش‌آموزان می‌آموزد و خود را با تغییرات فناوری و اجتماعی تطبیق می‌دهد (فولان و لانگورثی، ۱۳۹۳). این نقش‌ها نیازمند شایستگی‌هایی مانند سواد دیجیتال، تفکر انتقادی، مدیریت تنوع فرهنگی و بازتابندگی است (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۱۳۹۷). این تحول، معلم را از حاشیه به مرکز زیست‌بوم یادگیری منتقل می‌کند و او را به عامل کلیدی موفقیت آموزشی تبدیل می‌نماید.

۳-۴.پیشینه تطبیقی

مطالعات تطبیقی پیشین بر جنبه‌های مختلف تربیت معلم و مدرسه آینده تمرکز داشته‌اند، اما پیوند بین این دو کمتر بررسی شده است. برای مثال، رسموسن و بایر (۱۳۹۳) برنامه‌های تربیت معلم در فنلاند و دانمارک را مقایسه کرده و بر نقش کارورزی در پرورش استقلال معلم تأکید کرده‌اند، اما کمتر به زیست‌بوم یادگیری پرداخته‌اند. دارلینگ-هاموند (۱۳۹۶) در بررسی نظام‌های پیشرو، بر معلمان توانمند تمرکز دارد و نشان می‌دهد که برنامه‌های درسی چگونه شایستگی‌های حرفه‌ای را پرورش می‌دهند، اما خلأ بررسی نقش‌های نوین در برنامه‌ها را برجسته می‌کند. در سطح بین‌المللی، فولان و لانگورثی (۱۳۹۳) تحولات آموزشی را تحلیل کرده و بر نیاز به برنامه‌های درسی انعطاف‌پذیر تأکید می‌کنند، اما پیوند مستقیم با تربیت معلم کمتر دیده می‌شود.

در ایران، پژوهش‌هایی مانند سلگی و همکاران (۱۴۰۲) بر مقایسه نظام تربیت معلم ایران و ژاپن تمرکز دارند و شباهت‌ها در پذیرش آزمون و تفاوت‌ها در کارورزی را نشان می‌دهند، اما ارتباط با زیستبوم یادگیری کمرنگ است. شورای عالی آموزش و پرورش (۱۴۰۲) در گزارش‌های خود، چالش‌های کیفیت آموزش را بررسی کرده و بر نیاز به تحول برنامه‌های تربیت معلم تأکید دارد، اما کمتر به الگوهای نوین می‌پردازد. این مطالعات، خلأ پژوهشی را نشان می‌دهند: تمرکز بر برنامه درسی یا مدرسه آینده به طور جداگانه، بدون پل مفهومی بین آن‌ها. پژوهش حاضر این خلأ را با بررسی تطبیقی نقش معلم در زیستبوم یادگیری و دلالت‌های آن برای بازطراحی برنامه‌های درسی پر می‌کند (معدن‌دار آرانی و کاکیا، ۱۳۹۸).

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر، کیفی با رویکرد تطبیقی-توصیفی است. استراتژی انتخاب کشورها بر اساس «نظام‌های آموزشی متفاوت، برون‌داد آموزشی متفاوت» و سطح تحلیل کلان (کشور) می‌باشد (معدن‌دار آرانی و کاکیا، ۱۳۹۸). مدل تطبیقی بر پایه چهار مرحله بردی (۱۹۶۴) شامل توصیف (جمع‌آوری و توصیف داده‌ها)، تفسیر (تحلیل زمینه‌ای داده‌ها)، همجواری (طبقه‌بندی مولفه‌ها برای مقایسه) و مقایسه (شناسایی شباهت‌ها و تفاوت‌ها) است. این مدل امکان تحلیل عمیق و سیستماتیک داده‌ها را فراهم می‌کند و در مطالعات تطبیقی آموزشی کاربرد گسترده‌ای دارد (سلگی و همکاران، ۱۴۰۲).

جامعه پژوهش شامل چهار کشور پیشرو فنلاند، سنگاپور، کانادا (انتاریو) و استرالیا است که به دلیل عملکرد برتر در ارزیابی‌های بین‌المللی مانند PISA و TIMSS انتخاب شدند (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۱۳۹۷). این کشورها نمایانگر تنوع نظام‌های آموزشی هستند:

فنلاند با رویکرد غیرمتمرکز، سنگاپور با تمرکز بر فناوری، انتاریو با تأکید بر تنوع فرهنگی و استرالیا با استانداردهای دیجیتال‌محور.

روش گردآوری داده‌ها، تحلیل اسنادی است که شامل منابع اولیه) مانند راهنماهای برنامه درسی وزارت آموزش فنلاند، ۲۰۲۳؛ مدل TE21 سنگاپور، ۲۰۲۲؛ استانداردهای کالج معلمان انتاریو، ۲۰۲۳؛ استانداردهای مؤسسه آموزش استرالیا، ۲۰۲۳ (و منابع ثانویه (کتب، مقالات و گزارش‌های سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۱۳۹۷، ۲۰۲۳) می‌شود) تعداد منابع=n :۴۵ .(جستجو با کلمات کلیدی مانند «زیستبوم یادگیری»، «نقش معلم نوین» و «برنامه درسی تربیت معلم» در پایگاه‌های ملی و بین‌المللی انجام شد.

برای تحلیل داده‌ها، از روش تحلیل مضمون استفاده شد: کدگذاری اولیه بر اساس سؤالات پژوهش (ویژگی‌ها، نقش‌ها، شایستگی‌ها و عناصر برنامه درسی)، سپس استخراج تم‌های اصلی مانند «ادغام نظریه و عمل» و «بازتابندگی». اعتبار پژوهش از طریق triangulation منابع (ترکیب اسناد اولیه و ثانویه) و بررسی همتایان افزایش یافت. این رویکرد، امکان پاسخگویی دقیق به سؤالات پژوهش را فراهم می‌کند و دلالت‌های عملی برای ایران استخراج می‌نماید (معدن‌دار آرانی و کاکیا، ۱۳۹۸).

یافته‌های پژوهش

با بهره‌گیری از مدل چهارمرحله‌ای بردی (بردی، ۱۹۶۴)، داده‌های جمع‌آوری‌شده از اسناد بالادستی، گزارش‌های سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (۱۳۹۷، ۲۰۲۳) و راهنماهای برنامه درسی کشورهای منتخب تحلیل شدند. یافته‌ها در چهار بخش توصیف، تفسیر، همجواری و مقایسه ارائه می‌شوند.

الف) توصیف

۱. **فنلاند:** برنامه تربیت معلم در فنلاند بر پژوهش‌محوری و استقلال حرفه‌ای تأکید دارد. کارورزی یکساله با مدل مربی‌گری، هسته اصلی برنامه است و نقش طراح تجربیات یادگیری از طریق پروژه‌های عملی طراحی محیط‌های آموزشی پرورش می‌یابد (دانشگاه هلسینکی، ۲۰۲۳). نقش هم‌یادگیرنده از طریق پژوهش عملی (Action Research) تقویت می‌شود (دارلینگ-هاموند، ۱۳۹۶).

۲. **سنگاپور:** برنامه TE21 سنگاپور بر فناوری و جوامع یادگیری حرفه‌ای (PLCs) متمرکز است. نقش تسهیل‌گر از طریق مدل‌های مربی‌گری و طراحی درس‌های فناوری‌محور پرورش می‌یابد (مؤسسه آموزش ملی سنگاپور، ۲۰۲۲). توسعه حرفه‌ای مستمر، نقش هم‌یادگیرنده را به‌صورت متوسط تقویت می‌کند (فولان و لانگورثی، ۱۳۹۳).

۳. **کانادا (انتاریو):** برنامه تربیت معلم انتاریو بر یادگیری مبتنی بر کاوش (Inquiry-Based Learning) و پاسخ به تنوع فرهنگی تأکید دارد. نقش مربی از طریق جوامع یادگیری حرفه‌ای و گفت‌وگوهای انتقادی پرورش می‌یابد، و نقش طراح با پروژه‌های اجتماعی پاسخگو به تنوع تقویت می‌شود (کالج معلمان انتاریو، ۲۰۲۳).

۴. **استرالیا:** برنامه تربیت معلم بر استانداردهای حرفه‌ای AITSL و پورتفولیوی دیجیتال متمرکز است. نقش طراح آموزشی با استفاده اجباری از ابزارهای دیجیتال و نقش هم‌یادگیرنده از طریق توسعه حرفه‌ای شخصی‌سازی‌شده تقویت می‌شود (مؤسسه آموزش استرالیا، ۲۰۲۳).

ب) تفسیر

در فنلاند، فرهنگ اعتماد به معلمان و نظام غیرمتمرکز، کارورزی طولانی و پژوهش‌محور را تقویت می‌کند (دارلینگ-هاموند، ۱۳۹۶). در سنگاپور، سیاست متمرکز و فناوری‌محور، طراحی درس‌های دیجیتال و PLCs را اولویت می‌دهد (مؤسسه آموزش ملی سنگاپور، ۲۰۲۲). در انتاریو، تنوع فرهنگی و مهاجرتی، یادگیری مبتنی بر کاوش و گفت‌وگوهای انتقادی را ضروری می‌سازد (کالج معلمان انتاریو، ۲۰۲۳). در استرالیا، نیازهای بازار کار و دیجیتالی‌سازی، استانداردهای حرفه‌ای و پورتفولیوی دیجیتال را برجسته می‌کند (مؤسسه آموزش استرالیا، ۲۰۲۳).

ج) همجواری

مولفه‌های کلیدی برنامه‌های درسی (کارورزی، پروژه‌های عملی، پژوهش، فناوری) در جدول زیر با تمرکز بر نقش‌های معلم (طراح، مربی/تسهیل‌گر، هم‌یادگیرنده) طبقه‌بندی شدند.

د) مقایسه

جدول تحلیل تطبیقی برنامه‌های تربیت معلم بر اساس نقش‌های معلم:

روش اصلی پرورش این نقش‌ها	تأکید بر نقش «هم‌یادگیرنده»	تأکید بر نقش «مربی و تسهیل‌گر»	تأکید بر نقش «طراح آموزشی»	کشور
کارورزی یکپارچه، پروژه‌های گروهی	قوی (پژوهش عملی)	بسیار قوی (کارورزی با مدل مربی‌گری)	بسیار قوی (پروژه‌های طراحی محیط یادگیری)	**فنلاند**
کارورزی ساختاریافته، جوامع یادگیری حرفه‌ای	متوسط (توسعه حرفه‌ای مستمر)	قوی (مدل مربی‌گری و PLCs)	قوی (طراحی درس با فناوری)	**سنگاپور**
جوامع یادگیری، پروژه‌های اجتماعی	قوی (یادگیری مبتنی بر کاوش)	بسیار قوی (گفت‌وگوهای انتقادی)	قوی (پاسخ به تنوع فرهنگی)	**کانادا (انتاریو)**
پورتفولیوی دیجیتال، استانداردهای شغلی	قوی (توسعه حرفه‌ای شخصی‌سازی‌شده)	قوی (ارزیابی مبتنی بر شواهد عملی)	بسیار قوی (ابزارهای دیجیتال اجباری)	**استرالیا**

هسته مرکزی برنامه‌های درسی، «بازتابندگی» است که از طریق شاخه‌های کارورزی (منجر به نقش طراح)، پروژه‌های عملی (منجر به نقش تسهیل‌گر)

و پژوهش (منجر به نقش هم‌یادگیرنده) به نقش‌های معلم متصل می‌شود. این نقشه نشان می‌دهد که چگونه مؤلفه‌های برنامه درسی به پرورش شایستگی‌های حرفه‌ای منجر می‌شوند (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۱۳۹۷).

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش به سؤالات پژوهش پاسخ می‌دهند و دلالت‌های عملی برای ایران ارائه می‌کنند. در پاسخ به سؤال اول، ویژگی‌های زیستبوم یادگیری شامل یادگیری شخصی‌سازی‌شده، ارتباطات گسترده، انعطاف‌پذیری فضایی-زمانی و یادگیری مبتنی بر پروژه است (فولان و لانگورثی، ۱۳۹۳؛ سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۱۳۹۷). این ویژگی‌ها، مدرسه را از نهادی ایستا به شبکه‌ای زنده تبدیل می‌کنند که پاسخگوی نیازهای قرن ۲۱ است. در پاسخ به سؤال دوم، نقش‌های جدید معلم شامل طراح تجربیات یادگیری، تسهیل‌گر، مربی، گردآورنده منابع و هم‌یادگیرنده مادام‌العمر است که نیازمند شایستگی‌هایی مانند سواد دیجیتال، مدیریت تنوع و بازتابندگی هستند (دارلینگ-هاموند، ۱۳۹۶). در پاسخ به سؤال سوم، برنامه‌های تربیت معلم در کشورهای منتخب از طریق ادغام عمیق نظریه و عمل، این نقش‌ها را پرورش می‌دهند: فنلاند با کارورزی پژوهش‌محور، سنگاپور با فناوری و PLCs، انتاریو با یادگیری کاوش‌محور و استرالیا با پورتفولیوی دیجیتال (دانشگاه هلسینکی، ۲۰۲۳؛ مؤسسه آموزش ملی سنگاپور، ۲۰۲۲؛ کالج معلمان انتاریو، ۲۰۲۳؛ مؤسسه آموزش استرالیا، ۲۰۲۳).

اشتراکات کلیدی: همه کشورها بر ادغام نظریه و عمل، بازتابندگی و سواد دیجیتال تأکید دارند. کارورزی یکپارچه و پروژه‌های عملی، شالوده پرورش شایستگی‌ها هستند (دارلینگ-هاموند، ۱۳۹۶). **تفاوت‌ها:**

فنلاند بر مربی‌گری و استقلال معلم تمرکز دارد، در حالی که استرالیا بر طراحی دیجیتال، سنگاپور بر فناوری متمرکز و انتاریو بر تنوع فرهنگی تأکید می‌کند (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۱۳۹۷). این تفاوت‌ها از زمینه‌های فرهنگی و سیاست‌های آموزشی هر کشور ناشی می‌شوند (رسموسن و بایر، ۱۳۹۳).

الگوی پیشنهادی برای ایران: با توجه به یافته‌ها و نیازهای بومی ایران (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۴۰۲)، الگوی برنامه درسی زمینه‌محور و بازتابگرا پیشنهاد می‌شود. این الگو شامل:

- **هسته مرکزی:** پرورش معلم-بازتابگر که از طریق خودارزیابی و بازتاب مستمر، توانایی انطباق با تغییرات را کسب می‌کند.
- **لایه‌های محتوایی:**

۱. **شایستگی‌های دیجیتال:** برای ایفای نقش طراح آموزشی، با تأکید بر استفاده از فناوری‌های نوین (مانند پلتفرم‌های یادگیری آنلاین).

۲. **شایستگی‌های ارتباطی-عاطفی:** برای نقش مربی و تسهیل‌گر، با تمرکز بر مهارت‌های گفت‌وگو و حمایت عاطفی.

۳. **شایستگی‌های پژوهشی:** برای نقش هم‌یادگیرنده، با تأکید بر پژوهش عملی و یادگیری مادام‌العمر.

- **روش اجرا:** آموزش مبتنی بر پروژه‌های واقعی در «مدارس همکار» که به عنوان آزمایشگاه‌های یادگیری عمل می‌کنند و فرصت تمرین عملی را فراهم می‌کنند (سلگی و همکاران، ۱۴۰۲).

پیشنهادهای کاربردی:

- **سطح کلان:** بازنگری در ضوابط اعتباربخشی مراکز تربیت معلم با الزام همکاری با «مدارس همکار» برای ادغام نظریه و عمل.
- **سطح میانی:** طراحی «راهنمای برنامه درسی یکپارچه» که دروس نظری و عملی را حول پروژه‌های واقعی ادغام کند.
- **سطح خرد:** الزام دانشجو-معلمان به تهیه «پورتفولیوی بازتابگرای دیجیتال» برای مستندسازی پیشرفت حرفه‌ای و بازتاب عملکردشان.

جمع‌بندی نهایی: مدرسه آینده، نه یک ساختمان، بلکه شبکه‌ای زنده از روابط است و معلم، قلب تپنده این شبکه است. برنامه‌های تربیت معلم باید این قلب را برای ایفای نقش‌های چندگانه در زیست‌بوم یادگیری آماده کنند. الگوی پیشنهادی، با تکیه بر بازتابندگی و زمینه‌محوری، می‌تواند شکاف بین برنامه‌های کنونی ایران و نیازهای مدرسه آینده را پر کند و به بهبود کیفیت آموزش کمک نماید (رابینسون، ۱۳۹۴).

منابع

سلگی، م. ر.، سلگی، م. ج.، و سلطانی، ع. (۱۴۰۲). مطالعه تطبیقی سیاستگذاری آموزشی در زمینه عوامل و شیوه‌های جذب و انتخاب معلم در ایران و ژاپن. *مطالعات تطبیقی تربیت معلم*، ۲(۱)، ۱۶۷-۱۸۳.

شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۴۰۲). *گزارش سالانه کیفیت نظام آموزش و پرورش*. تهران: وزارت آموزش و پرورش.

معدن‌دار آرانی، ع.، و کاکیا، ل. (۱۳۹۸). *روش تحقیق در علوم انسانی با تأکید بر مطالعات علوم تربیتی و روان‌شناسی*. تهران: سمت.

Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2023). *Australian professional standards for teachers*. Retrieved October 17, 2025, from https://www.aitsl.edu.au/standards

Bereday, G. Z. F. (1964). *Comparative methods in education*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.

Darling-Hammond, L. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *A rich seam: How new pedagogies find deep learning*. London, UK: Pearson. Retrieved October 17, 2025, from https://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam_web.pdf

National Institute of Education Singapore. (2022). *TE21: A teacher education model for the 21st century*. Retrieved October 17, 2025, from https://www.nie.edu.sg/te21

Ontario College of Teachers. (2023). *Ontario College of Teachers standards*. Retrieved October 17, 2025, from https://www.oct.ca

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *The future of education and skills 2030*. Paris, France: OECD Publishing. Retrieved October 17, 2025, from https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf

Rasmussen, J., & Bayer, M. (2014). Comparative analysis of teacher education in Denmark and Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(3), 329–346. https://doi.org/10.1080/00313831.2013.838692

Robinson, K. (2015). *Creative schools: The grassroots revolution that's transforming education*. New York, NY: Viking.

University of Helsinki. (2023). *Teacher education programme*. Retrieved October 17, 2025, from https://www.helsinki.fi/en/education

School as a Learning Ecosystem: A Comparative Rereading of the Teacher's Role in New Educational Models

Mohammad Naeem Porki[۱], Abedeh Moslemzadeh[۲], Masoud Porki[۳]

1. Bachelor of Elementary Education, Islamic Azad University, Saravan Branch
2. Bachelor of Science in Natural Sciences, Islamic Azad University, Saravan Branch
3. Bachelor of Elementary Education, Islamic Azad University, Saravan Branch

Abstract

This study conducts a comparative analysis of the teacher's role in modern school models, known as learning ecosystems. The main objective is to extract implications for redesigning teacher education curricula. The transition from traditional schools to learning ecosystems, emphasizing personalized learning, rich connections, spatial-temporal flexibility, and project-based learning, requires transforming the teacher's role from knowledge transmitter to learning experience designer, facilitator, coach, resource curator, and lifelong co-learner. The research method is qualitative with a comparative approach based on Bereday's four-stage model (description, interpretation, juxtaposition, comparison). The research population includes four leading countries: Finland, Singapore, Canada (Ontario), and Australia. Data were collected through analysis of high-level documents, OECD reports, and curriculum guides, and analyzed using thematic analysis. Key findings indicate that in Finland, emphasis is on designing learning environments projects and long-term internships with mentoring models; in Singapore, on technology-based lesson design and professional learning communities (PLCs); in Ontario, Canada, on responding to diversity and inquiry-based learning; and in Australia, on digital tools and digital portfolios. Commonalities include integration of theory and practice, reflectivity, and digital literacy, while differences are in the degree of structure and emphasis on specific roles. The conclusion proposes a context-aware and reflective curriculum model for Iran, with its core fostering reflective teachers, layers of digital, communicative-emotional, and research competencies, and implementation through real projects in partner schools. This model can bridge the gap between current teacher education programs in Iran and the needs of future schools.

Keywords: Learning Ecosystem, Teacher Role, Teacher Education, Comparative Study, Bereday Model

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

شایستگی‌ها، وظایف و چالش‌های مشاور مدرسه: مقایسه تطبیقی آمریکا، فنلاند و ایران

مریم بنی عامریان*[۱]، حسن طالبی مزرعه شاهی [۲]

۱*. نویسنده مسئول، دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه تهران/آموزش و پرورش تهران، ایران. آدرس ایمیل: m.ameryan@gmail.com

۲. دکتری مدیریت استراتژیک، آموزش و پرورش،تهران، ایران. آدرس ایمیل: Mhtalebi504@gmail.com

چکیده :

نقش مشاور مدرسه در توانمندسازی تحصیلی، ارتقای سلامت روان و هدایت شغلی دانش‌آموزان از اهمیت فزاینده‌ای برخوردار شده است. این پژوهش تطبیقی-کیفی با استفاده از روش تحلیل کیفی پنج‌مرحله‌ای یین (Yin) به بررسی شایستگی‌های اساسی، شرایط جذب، ساعات کاری، وظایف و چالش‌های مشاوران مدرسه در سه کشور منتخب ایالات متحده آمریکا، فنلاند و ایران می‌پردازد. داده‌ها از اسناد رسمی بین المللی (از جمله اسناد انجمن مشاوران مدرسه آمریکا و استانداردهای CACREP)، گزارش‌های بین‌المللی (گزارش‌های OECD و مستندات آژانس آموزش فنلاند) و پژوهش‌های داخلی استخراج و با روش سه‌سویه سازی تحلیل شدند. یافته‌ها نشان می‌دهد که: (۱) چارچوب‌های حرفه‌ای منسجم شایستگی‌ها را در سه بعد دانش، مهارت و نگرش مشخص می‌کنند و الزام به کارورزی و مجوز

حرفه‌ای کیفیت آماده‌سازی را افزایش می‌دهد؛ (۲) نسبت دانش‌آموز به مشاور در آمریکا در ۲۰۲۳--۲۰۲۴ به‌طور میانگین ۱ به ۳۷۶ گزارش شده که بالاتر از نسبت پیشنهادی ASCA (۱ به ۲۵۰) است و این کمبود نیروی مشاور به بار کاری و کاهش دسترسی به خدمات منجر شده است؛ (۳) فنلاند با ادغام هدایت تحصیلی در برنامه ملی و شبکه‌سازی خدمات دسترسی و کیفیت را تقویت کرده است؛ (۴) در ایران، فقدان چارچوب ملی واحد، کارورزی نظام‌مند و توزیع نامتوازن مشاوران، و بار وظایف غیرمرتبط، از موانع کلیدی گزارش شده است. علاوه بر این، یافته‌ها نشان می‌دهد که نظام آموزشی فنلاند با رویکرد پیشگیرانه و سیستم‌محور خود موفق‌تر عمل کرده، در حالی که در ایران، مشاوران اغلب در نقش واکنشی عمل می‌کنند. بر اساس نتایج پژوهش اقداماتی همچون تدوین چارچوب ملی شایستگی و صدور مجوز، الزام به کارورزی نظارت‌شده، تعیین نسبت هدفگذاری شده دانش‌آموز: مشاور، و ساختاردهی شرح‌وظایف در اثربخشی این شغل در مدارس تاثیر به سزایی دارد.

واژه‌های کلیدی: *تحلیل تطبیقی، سیاستگذاری، شایستگی حرفه‌ای، مشاور مدرسه*

مقدمه:

در دهه‌های اخیر، مدارس علاوه بر نقش آموزشی سنتی، به بستر اصلی ارائه خدمات سلامت روان، پیشگیری از افت تحصیلی و هدایت تحصیلی و شغلی تبدیل شده‌اند. مشاور مدرسه به‌عنوان نقش کلیدی و چندوجهی، همزمان وظایف بالینی (پشتیبانی روانی)، آموزشی (راهنمایی تحصیلی)، سازمانی (همکاری با معلمان و مدیران) و اجرایی (ثبت و گزارشگری) را انجام می‌دهد. در کشورهای پیشروِ آموزشی، چارچوب‌های حرفه‌ای و استانداردهایی برای آماده‌سازی، جذب و سنجش عملکرد مشاوران وجود دارد که به انسجام نقش و ارتقای کیفیت کمک می‌کند. اسناد مرجعِ حرفه‌ای مانند « ASCA[98]» شایستگی‌های پایه‌ای مشاور مدرسه را تعریف کرده‌اند و بر طراحی برنامه‌های مشاوره‌ای مبتنی بر داده تأکید می‌کنند. با وجود اسناد و توصیه‌های بین‌المللی، در عمل شکاف‌هایی بین استانداردها و واقعیت‌های اجرایی وجود دارد. به‌عنوان نمونه در آمریکا ASCA نسبت پیشنهادی ۲۵۰ دانش‌آموز به یک مشاور را توصیه می‌کند ولی داده‌های ۲۰۲۳–۲۰۲۴ میانگین کشوری ۳۷۶:۱ را نشان می‌دهند که پیامدهایی برای دسترسی و کیفیت خدمات دارد. در بسیاری از کشورها (مانند ایران) مشاوران با بار وظایف اداری و آموزشی گسترده‌ای مواجه‌اند که زمان و تمرکز آن‌ها را از ارائه خدمات مستمر و روان‌درمانگرانه می‌گیرد. پژوهش‌های ایرانی نیز بارها فقدان چارچوب ملیِ شایستگی و الزام به کارورزی استاندارد، نسبت‌های بالای پوشش و توزیع نامتوازن نیروی مشاور را گزارش کرده‌اند. در ایران، مشاوره مدرسه با چالش‌های متعددی مواجه است؛ از جمله کمبود شایستگی‌های حرفه‌ای، نسبت نامناسب دانش‌آموز به مشاور، فشار کاری بالا، و فرسودگی

[98] School Counselor Professional Standards & Competencies

شغلی (حبیبی، ۲۰۲۴؛ شریعتمدار، ۲۰۲۱؛ وجدانی همت، ۲۰۲۵). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که مشاوران مدارس تازه‌استخدام با موانعی مانند عدم آمادگی حرفه‌ای و چالش‌های هویت شغلی مواجه‌اند که مانع ارائه خدمات مؤثر به دانش‌آموزان می‌شود (وجدانی همت، ۲۰۲۵). سطح بحرانی نیاز به خدمات روانی-اجتماعی در مدارس، افزایش اختلالات اضطرابی، افسردگی نوجوانان و فشارهای انتخاب تحصیلی نیازمند ارتقای خدمات مشاوره‌ای است و شواهد بین‌المللی نشان می‌دهد دسترسی به مشاور می‌تواند نتایج تحصیلی و سلامت روان را بهبود بخشد. بنابراین توجه به شایستگی های حرفه ای و وظایف مشاوران مدرسه بیش از گذشته باید مورد توجه قرار گیرد . در این راستا مطالعه و بهره گیری از تجارب الگوهای موفق جهانی که یکی از اهداف مطالعات تطبیقی به خصوص در حوزه آموزش و بهسازی است می تواند راه گشا باشد. به عنوان مثال وجود الگوهای موفق بین‌المللی همچون فنلاند، الگوهای سازمانی و قانونی در دسترسی و کیفیت هدایت تحصیلی دارند می‌توانند برای الگوگیری بومی مفید باشد.بر همین اساس و از آنجا که در ایران علیرغم تلاش های انجام شده شاهد فقدان یکپارچگی درسیستم آموزش هستیم و نیاز به چارچوب شایستگی ملی احساس می شود ، بررسی و مطالعه تطبیقی در این زمینه می تواند در تعیین سیاست ها و خط مشی گذاری ها کمک شایانی بکند. مفهوم «شایستگی حرفه‌ای[99] در مشاوره شامل مجموعه‌ای تلفیقی از دانش[100] ، مهارت[101] و نگرش/ویژگی‌های حرفه‌ای[102] است که فرد را قادر می‌سازد وظایف شغلی را مؤثر انجام دهد. منابع مرجعِ حرفه‌ای، مانند انجمن مشاوران مدرسه آمریکا[103] (ASCA) (۲۰۲۴) و شورای اعتبارسنجی برنامه‌های

[99] competency
[100] knowledge
[101] skills
[102] attitudes/dispositions
[103] American School Counselor Association

مشاوره[104] (CACREP) (۲۰۱۶) از مدل‌های ترکیبیِ دانش–مهارت–نگرش استفاده می‌کنند و همزمان بر تجربه عملی تحت نظارت[105] و توان استفاده از داده‌ها برای برنامه‌ریزی تأکید دارند. رویکردهای پژوهشی اخیر نیز شایستگی‌ها را در سه یا چهار بعد اصلی دسته‌بندی کرده‌اند: (۱) دانش تخصصی و نظری روان‌شناسی رشد، نظریه‌های یادگیری، سیاست‌های آموزشی، (۲) مهارت‌های بالینی و عملی (مصاحبه، مشاوره فردی و گروهی، مداخله در بحران)، (۳) مهارت‌های اجرایی و سازمانی (ارزیابی، برنامه‌ریزی مبتنی بر داده، مشاوره با معلمان و خانواده)، و (۴) نگرش‌ها و صفات حرفه‌ای (اخلاق حرفه‌ای، حساسیت بین‌فرهنگی، انعطاف‌پذیری). مطالعات اخیر نیز این ابعاد را تأیید می‌کنند و ضمن فهرست‌بندیِ جزئی‌ترِ مهارت‌ها (مثلاً مدیریت کلاس، کار با خانواده، استفاده از تکنولوژی) پیشنهادهایی برای آموزش و سنجش ارائه داده‌اند.

بر اساس هدف پژوهش و نوع آن که از جنس مطالعات تطبیقی می باشد، فهرستی مستند از شایستگی‌های پایه‌ای مبتنی بر منابع علمی بین المللی در این زمینه ذکر شده است؛ تا برای فهم وضعیت موجود و بهره گیری در طراحی چارچوب ملی ایران قابل استفاده باشد.

الف) دانش تخصصی

۱. **نظریه‌های رشد و توسعه نوجوان** —درک مرحله‌ای رشد شناختی، اجتماعی و عاطفی
۲. **نظریه‌ها و مدل‌های مشاوره‌ای** (مداخلات کوتاه‌مدت، CBTپایه‌ای، راهبردهای پیشگیری
۳. **آگاهی از سیاست‌ها، قوانین و چارچوب‌های آموزشی** (مثلاً حقوق دانش‌آموز، محرمانگی، مسیر هدایت تحصیلی).

[104] Council for Accreditation of Counseling & Related Educational Programs
[105] practicum/internship

ب) مهارت‌های مشاوره‌ای و بالینی

۱. **مصاحبه و ارزیابی روان‌شناختی اولیه** و استفاده از ابزارهای غربالگری
۲. **مشاوره فردی و گروهی؛** طراحی و اجرای گروه‌های هدفمند
۳. **مداخله در بحران و مدیریت خطر خودآسیب؛** این مهارت برای مدارس حیاتی است و در چارچوب‌های ASCA و راهنماهای BACP آمده است
۴. **هدایت تحصیلی و کاری**[۱۰۶] **؛** آشنایی با اطلاعات بازار کار، الگوهای انتخاب رشته، و مهارت‌های آماده‌سازی برای تصمیم بهتر.

پ) مهارت‌های سازمانی-اجتماعی[۱۰۷]

۱. **مشاوره با معلمان و مدیران** [۱۰۸] و ایفای نقش تیمی در تدوین برنامه‌های مدرسه‌ای(ASCA ؛ مطالعات بین‌المللی) .
۲. **مدیریت برنامه مبتنی بر داده** [۱۰۹]:جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها برای طراحی خدمات مشاوره‌ای تأکید قابل‌توجهی بر داده‌محوری دارد
۳. **ارجاع و شبکه‌سازی با خدمات بیرونی** (بهداشت روان، خدمات اجتماعی، مراکز کاریابی)

ت) صفات حرفه‌ای و نگرش‌ها[۱۱۰]

۱. **اخلاق حرفه‌ای و حفظ محرمانگی :** رعایت چارچوب حقوقی و اخلاقی.
۲. **قابلیت چندفرهنگی و حساسیت فرهنگی:** توان تعامل با خانواده‌ها و دانش‌آموزان با پیشینه‌های گوناگون؛ مطالعات اخیر نقش این مهارت را برجسته کرده‌اند.

[106] career counselling
[107] Operational & Collaborative Skills
[108] consultation
[109] data-driven program management
[110] Dispositions & Ethics

۳. **انعطاف‌پذیری، تاب‌آوری شغلی و خودمراقبتی** —برای جلوگیری از فرسودگی شغلی که در برخی مطالعات داخلی گزارش شده است.

در زمینه بررسی شایستگی ها، وظایف و چالش های مشاوران مدرسه پژوهش هایی در سطح بین الملل و در داخل کشور انجام گرفته است بر این اساس به طور مختصر به مهم ترین این پژوهش ها اشاره می شود:

۱. اسناد استانداردها و شایستگی‌ها: مجموعه اسناد (ASCA) نقش‌ها، شاخص‌ها و نسبت‌ها و چارچوب برنامه‌ریزی مبتنی بر داده را شرح می‌دهد و پیشنهاد نسبت ۱:۲۵۰ را مطرح می‌کند؛ این سند چارچوب مرجع بسیاری از مطالعات تجربی و سیاستی است.

۲. CACREP (۲۰۱۶) استانداردهای آموزش مشاوره را تعریف می‌کند؛ تأکید بر وحدت آموزش نظری و عملی[111] دارد که برای آمادگی شغلی مشاوران اهمیت دارد.

۳. استین و همکاران[112] (۲۰۲۱) در یک مرور نظام‌مند نشان دادند که مداخلات گروهی هدایت‌شده توسط مشاوران مدرسه می‌تواند به بهبودهای معناداری در برخی شاخص‌های تحصیلی منجر شود، اما همچنان نیاز به پژوهش‌های بیشتر برای تأیید و تعمیم این نتایج احساس می‌شود.

٤. پژوهش سررانو و همکاران[113] (۲۰۲۳) که با هدف شناسایی و فهرست‌بندی شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی ضروری برای مشاوران مدارس انجام شد تا بتوانند به شکل مؤثر با دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری و تحصیلی تعامل داشته باشند و به بهبود محیط یادگیری کمک کنند، نشان داد که شایستگی‌های هیجانی-اجتماعی یک جزء حیاتی از حرفه مشاوره مدرسه هستند و بدون آموزش و توسعه

[111] practicum/internship
[112] Steen et al
[113] Serrano et al

آن‌ها، اثربخشی مشاوران محدود می‌شود. این پژوهش پیشنهاد می‌کند که برنامه‌های آموزشی مشاوران مدرسه باید این مهارت‌ها را به‌طور سیستماتیک توسعه دهند.

۵. درپژوهش اسلاتن[۱۱۴] و همکاران (۲۰۲۴) که بع مرور نظام‌مند نقش مشاوران در مداخلات کلاسی پرداخته است نشان داده شد که مشاوران مدرسه نقش مهمی در مداخلات کلاس‌محور دارند که شامل هدایت گروهی، حمایت تحصیلی و اجتماعی، و پیشگیری از مشکلات رفتاری می‌شود. این پژوهش بر اهمیت برنامه‌ریزی زمانی مؤثر و شایستگی‌های مدیریت کلاس توسط مشاوران تأکید کردو همچنین، نشان داد که موفقیت مداخلات کلاس‌محور بستگی به مهارت‌های حرفه‌ای و بین‌فردی مشاوران دارد.

۶. مطالعه پارزیچ و همکارانش[۱۱۵] (۲۰۲۲) در ایالات متحده نشان داد که نسبت دانش‌آموز به مشاور ۱:۲۵۰ با بهبود نتایج تحصیلی مانند نمرات SAT و حضور دانش‌آموزان در مدرسه همراه است. این یافته‌ها بر اهمیت کاهش نسبت دانش‌آموز به مشاور تأکید دارند.

۷. براون[۱۱۶] (۲۰۲۳) در پژوهشی در تگزاس نشان داد که نسبت پایین‌تر دانش‌آموز به مشاور با بهبود نتایج تحصیلی و کاهش مشکلات انضباطی در مدارس همراه است. این نتایج بر لزوم توجه به نسبت دانش‌آموز به مشاور در سیاستگذاری‌های آموزشی تأکید دارند.

۸. مبی، گلن و هاوگن، جیمی استیکل. (۲۰۲۱). ارزیابی شایستگی‌های مشاوره مدرسه به‌عنوان ابزاری برای حمایت از دانشجویان، ناظران و برنامه‌های آموزشی مشاوره مدرسه پرداختند و ین مطالعه ابزار

[114] Slaten
[115] Parzych et al
[116] Brown

ارزیابی شایستگی‌های مشاوره مدرسه (ASCC) را معرفی می‌کند که برای سنجش نتایج یادگیری دانشجویان مشاوره در چهار حوزه طراحی شده است:توسعه برنامه مشاوره مدرسه،خدمات تحصیلی، شغلی و اجتماعی/هیجانی به دانش‌آموزان،ارزیابی و سنجش،تمایلات و رفتارهای حرفه‌ای.این ابزار با استانداردهای کمیسیون اعتباربخشی برنامه‌های مشاوره و برنامه‌های آموزشی مرتبط (CACREP)و انجمن مشاوران مدرسه آمریکا (ASCA) هم‌راستا است و فرآیندهای ارزیابی معتبر و بهبود مستمر برنامه‌های آموزشی را پشتیبانی می‌کند.

مطالعات داخلیِ تعیین شایستگی‌ها و مدل حرفه‌ای (ایران) :

۱. ناصری، م. (۲۰۲۲).در پژوهشی به شناسایی شایستگی‌های مشاوران در نظام تعلیم و تربیت عمومی،پرداخت. نتایج این پژوهش نشان می دهد که مشاوران موفق نیازمند دانش و تسلط بر اصول مشاوره، روان‌شناسی تربیتی و روش‌های نوین آموزش هستند. توانایی برنامه‌ریزی و اجرای برنامه‌های مشاوره‌ای متناسب با نیازهای دانش‌آموزان از شایستگی‌های مهم تشخیص داده شد.مهارت‌های ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان، والدین و معلمان از ضروری‌ترین شایستگی‌ها است. مشاوران نیازمند توانایی مدیریت زمان، برنامه‌ریزی فعالیت‌های گروهی و فردی، و سازمان‌دهی جلسات مشاوره هستند و رعایت اصول اخلاق حرفه‌ای، محرمانگی، عدالت و احترام به تفاوت‌های فردی جزء شایستگی‌های ضروری محسوب می‌شود. همچنین توانایی ایجاد راهکارهای نوین، استفاده از تکنولوژی آموزشی و طراحی برنامه‌های جذاب و مؤثر برای دانش‌آموزان از دیگر نتایج پژوهش است. و درنهایت این پژوهش نشان می‌دهد که مشاوران برای حفظ و ارتقای کیفیت خدمات خود باید در برنامه‌های آموزشی و کارگاه‌های توسعه حرفه‌ای مستمر شرکت کنند.

۲. مهدیه نجف‌آبادی و همکاران در سال۲۰۲۳ در پژوهشی با عنوان تدوین مدل حرفه‌ای مشاوره مدرسه ایران : مدل حرفه‌ای مشاوره مدرسه ایران شامل چهار رکن اصلی—مبانی، مدیریت، خدمات و پاسخگوییرا ارائه دادند که چارچوبی جامع و نظام‌مند برای ارتقای شایستگی‌ها و کارآمدی مشاوران مدرسه ارائه می‌دهد.

۳. مطالعه‌ای توسط حبیبی (۲۰۲۴) نشان می‌دهد که مشاوران مدارس با چالش‌هایی مانند کمبود منابع، فشار کاری بالا، و عدم حمایت سازمانی مواجه هستند. راهکارهای پیشنهادی شامل ارائه آموزش‌های مستمر، افزایش حمایت‌های سازمانی، و بهبود شرایط کاری می‌باشد.

۴. پژوهشی توسط شریعتمدار (۲۰۲۱) نشان می‌دهد که مشاوران مدارس با نشانگان فرسودگی شغلی و عدم تعادل حرفه‌ای مواجه هستند. این مشکلات به دلیل فشارهای کاری، انتظارات بالا، و کمبود منابع به وجود می‌آید. راهکارهای مقابله‌ای شامل ارائه حمایت‌های روانی، کاهش بار کاری، و بهبود شرایط محیطی است.

۵. مطالعه‌ای توسط وجدانی همت (۲۰۲۵) به بررسی چالش‌های مشاوران تازه‌کار در هدایت تحصیلی پرداخته است. مشاوران با مشکلاتی مانند عدم آمادگی قبل از اشتغال، موانع عملکرد حرفه‌ای، و چالش‌های هویت حرفه‌ای مواجه هستند. پیشنهاداتی برای بهبود شامل ارائه آموزش‌های پیش از اشتغال، حمایت‌های حرفه‌ای، و تقویت هویت حرفه‌ای مشاوران است.

مطالعه منابع بین‌المللی نشان می دهد که شایستگی مشاور مدرسه ترکیبی از دانش نظری، مهارت عملی و نگرش حرفه‌ای است و هر سه بُعد باید در برنامه‌های آموزشی و فرایند ارزیابی گنجانده شود، همچنین شواهد پژوهشی نشان می‌دهند کارورزی و سوپروژن زمینه‌ساز انتقال دانش به عمل است و در نبود آن کیفیت خدمات کاهش می‌یابد، از سویی مطالعات

پژوهشی بر برنامه‌ریزی مبتنی بر شواهد و داده[۱۱۷] تأکید دارند که هم طراحی مداخلات و هم سنجش اثربخشی این نقش را در مدرسه بیشتر می‌سازد. پژوهش‌های داخلی نیز نشان می‌دهد که گرچه دانش نظری و مطالعات پایه وجود دارد، در عرصه اجرا (کارورزی، مجوز حرفه‌ای، نسبت‌ها و شرح‌وظایف) کمبودها و تفاوت‌های منطقه‌ای مانع از ایجاد خدمات منسجم شده‌اند لذا با توجه به آنچه در اهمیت و ضرورت انجام این مطالعه بیان شده، مساله اصلی پژوهشگران بررسی تطبیقی شایستگی ها، وظایف و چالش های پیش روی مشاوران مدرسه در نظام های آموزشی موفق و مقایسه آن با نظام آموزشی کشورمان ایران است تا براساس نتایج آن از الگوهای موفق جهانی در بهسازی شرایط کنونی استفاده شود. برای این هدف دو کشور موفق در این زمینه یعنی آمریکا و فنلاند انتخاب شدند. مشاهدات و گزارش های بین المللی نشان می دهد انتخاب ایالات متحده آمریکا و فنلاند به‌عنوان نمونه‌های مطالعه تطبیقی در حوزه مشاوره مدرسه با ایران مبتنی بر ویژگی‌های متمایز و موفقیت‌آمیز نظام‌های آموزشی این کشورها است. ایالات متحده با برخورداری از گسترده‌ترین نظام مشاوره مدرسه در جهان، استانداردهای حرفه‌ای دقیق، نسبت‌های دانش‌آموز به مشاور بهینه، و تجربه طولانی در توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای مشاوران، بستری غنی برای تحلیل نقش مشاور در بهبود عملکرد تحصیلی و رفاهی دانش‌آموزان فراهم می‌آورد. در مقابل، فنلاند با نظام آموزشی موفق و تمرکز ویژه بر رفاه اجتماعی، آموزش تمام‌جانبه و مداخلات فردی و گروهی در مدارس، نمونه‌ای از تلفیق کیفیت آموزش و مراقبت روانی-اجتماعی دانش‌آموزان است که می‌تواند الگویی کارآمد برای ارتقای شایستگی‌ها و روش‌های مشاوره در ایران ارائه دهد. مقایسه این دو کشور با ایران، با توجه به تفاوت‌های فرهنگی، ساختاری

[117] data-driven

و آموزشی، امکان شناسایی نقاط قوت، محدودیت‌ها و فرصت‌های بهبود در نظام مشاوره مدرسه ایران را فراهم می‌کند و می‌تواند مبنایی برای توسعه مدل‌های بومی و کاربردی مشاوره مدرسه ایجاد نماید.

این پژوهش تلاش کرده است تا به سوالات زیر پاسخ دهد:

۱. شایستگی‌های اساسی مورد انتظار از مشاور مدرسه (دانش، مهارت، نگرش) در منابع بین‌المللی و ایرانی کدام‌اند؟
۲. شرایط جذب، مدارک و تجربه لازم در ایالات متحده، فنلاند و ایران چگونه تعریف شده است؟
۳. ساعات کاری، وظایف روزمره و نسبت دانش‌آموز:مشاور در هر کشور چگونه است و چه چالش‌هایی به‌همراه دارد؟
۴. از تجربه کشورهایی که نظام قوی‌تری دارند چه درس‌هایی می‌توان برای بهبود وضعیت مشاوره مدرسه در ایران استخراج کرد

روش پژوهش :

این مطالعه از نوع کیفی تطبیقی است و از مدل تحلیلی پنج‌مرحله‌ای ین ۱۱۸برای سامان‌دهی تحلیل استفاده می‌کند: تعریف پرسش پژوهش، گردآوری شواهد، کدگذاری و تحلیل درون‌موردی، تحلیل برون‌موردی، و نتیجه‌گیری نظری/پیشنهادی. برای شرح دقیق مراحل و تضمین اعتبار، از روش‌های سه سویه سازی و زنجیره شواهد۱۱۹استفاده شده است .این دو روش در مدل تحلیلی ین مورد استفاده قرار می گیرد.

-سه‌سوسازی یا مثلث‌سازی روشی در پژوهش کیفی است که با استفاده هم‌زمان از چندین منبع داده، چندین روش گردآوری داده، یا چندین تحلیل‌گر، به دنبال افزایش اعتبار، روایی و جامعیت یافته‌ها است. این روش به پژوهشگر کمک می‌کند تا نتایج تحقیق صرفاً وابسته به یک منبع یا یک زاویه نگاه نباشد و بتواند

[118] Yin
[119] chain of evidence

موضوع مورد بررسی را از جنبه‌های گوناگون تبیین کند (دانزین، ۱۹۷۸؛ فلک، ۲۰۱۸).

- زنجیره شواهد به معنای حفظ یک خط روشن و قابل پیگیری از داده‌ها، از مرحله گردآوری تا تحلیل و نتیجه‌گیری است. در واقع پژوهشگر باید بتواند نشان دهد که هر نتیجه‌ای دقیقاً بر چه داده‌هایی استوار است و چگونه از شواهد خام به یافته‌ها و سپس به نتیجه‌گیری رسیده است.

این مفهوم در پژوهش کیفی (به‌ویژه مطالعه موردی یین، ۲۰۱۴) اهمیت زیادی دارد، چون تضمین می‌کند که خواننده یا داور علمی بتواند:

۱. مسیر استدلال پژوهشگر را قدم به قدم دنبال کند.
۲. اطمینان یابد نتایج تحقیق بر پایه داده‌های واقعی و معتبر بنا شده است.
۳. امکان بازبینی و بازتولید مسیر تحقیق فراهم باشد.

داده‌های پژوهش از سه منبع اصلی گردآوری شد:

۱-اسناد رسمی و راهنماهای حرفه‌ای: (ASCA National Model & Competencies; ASCA ratios; CACREP Standards; Finnish National Agency for Education; OECD reports; BACP guide). این اسناد برای استخراجِ معیارها، توصیه‌ها و ضوابط مورد استفاده قرار گرفتند.

۲-پژوهش‌ها و مقالات علمی (مرورهای نظام‌مند، مطالعات تجربی و مقالات کاربردی در حوزه شایستگی‌ها، وظایف و نتایج خدمات مشاوره‌ای). نمونه‌هایی از این مقالات در بخش پیشینه ذکر شد.

۳-مطالعات و گزارش‌های داخلی ایران (مقالات و گزارش‌های پژوهشیِ مربوط به شایستگی و چالش‌های مشاور مدرسه در ایران).

تحلیل داده‌ها (گام‌های عملی مطابق یین):

۱-کدگذاری و تخصیصِ محتوایی: متون اسناد و مقالات به واحدهای معنایی (کدها) تقسیم شد: «شایستگی دانش»، «شایستگی مهارتی»، «ساعات کاری»، «وظایف استاندارد»، «چالش‌ها»، «نسبت‌ها»، «الزامات مجوزی».

۲-تحلیل درون‌موردی[120]: برای هر کشور یک پرونده[121] تهیه شد که شامل وضعیت استخدام، استانداردهای آموزشی، نسبت‌ها و مصادیق چالش بود. (مثلاً ASCA برای آمریکا؛ اسناد رسمی فنلاند برای آن کشور؛ و مطالعات داخلی برای ایران).

۳-تحلیل برون‌موردی[122]: با مقایسه پرونده‌ها، الگوها، تفاوت‌ها و شباهت‌ها استخراج و ماتریس مقایسه‌ای تهیه شد.

٤-مستندسازی و تضمین روایی: از سه سویه بین اسناد رسمی و مقالات، و ارزیابی اعتبار منابع استفاده شد.

اخلاق در پژوهش: در این مطالعه تلاش شده است تا اطلاعات از منابع معتبر گردآوری شود و اطلاعات غیر واقعی داده نشود. لازم به ذکر است که در بخش هایی از مطالعه از هوش مصنوعی استفاده شده است.

یافته‌ها :

ایالات متحده آمریکا:

در ایالات متحده آمریکا، فرآیند جذب و اشتغال مشاوران مدرسه با تأکید بر شایستگی‌های حرفه‌ای، آموزش‌های تخصصی و استانداردهای قانونی مشخص صورت می‌گیرد. در ادامه، اطلاعات کلیدی در این زمینه ارائه می‌شود:

۱.شرایط عمومی و تحصیلی

مدرک تحصیلی: مشاوران مدرسه در آمریکا باید دارای مدرک کارشناسی ارشد در مشاوره مدرسه از یک مؤسسه معتبر باشند.

[120] Within-case
[121] case profile
[122] Cross-case

دوره‌های تخصصی: برنامه‌های تحصیلی شامل دوره‌های نظری و عملی در زمینه‌های مشاوره، روان‌شناسی، توسعه کودک، اخلاق حرفه‌ای و مداخلات روانی-اجتماعی هستند.

تجربه عملی: اکثر ایالت‌ها از مشاوران می‌خواهند که حداقل ۶۰۰ تا ۷۰۰ ساعت کارآموزی یا کارورزی را در یک مدرسه تحت نظارت یک حرفه‌ای مجاز گذرانده باشند.

۲.فرآیند جذب و اشتغال

مجوز ایالتی: مشاوران مدرسه باید مجوز یا گواهی‌نامه ایالتی را دریافت کنند که شامل گذراندن دوره‌های تحصیلی، کارآموزی و قبولی در آزمون‌های مربوطه است.

آزمون‌های استاندارد: بسیاری از ایالت‌ها از مشاوران می‌خواهند که در آزمون‌های ملی[۱۲۳] شرکت کرده و نمره قبولی را کسب کنند.

بررسی پیشینه: برخی ایالت‌ها انجام بررسی پیشینه کیفری و انگشت‌نگاری را برای اطمینان از صلاحیت اخلاقی مشاوران الزامی می‌کنند.

۳.وظایف و مسئولیت‌ها

راهنمایی تحصیلی و شغلی: مشاوران به دانش‌آموزان در زمینه‌های تحصیلی، شغلی و برنامه‌ریزی برای آینده کمک می‌کنند.

حمایت اجتماعی و عاطفی: آنها به دانش‌آموزان در مواجهه با چالش‌های اجتماعی، عاطفی و رفتاری مشاوره می‌دهند.

تحلیل داده‌ها: مشاوران عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را تحلیل کرده و مداخلات مناسب را طراحی می‌کنند.

همکاری با معلمان و والدین: آنها با معلمان، مدیران و والدین در جهت حمایت از دانش‌آموزان همکاری می‌کنند.

[123] مانند Praxis School Counseling Exam

٤.چالش‌ها و فرصت‌ها

کمبود نیروی انسانی: در برخی ایالت‌ها مانند مینه‌سوتا و آریزونا، نسبت دانش‌آموز به مشاور بالاتر از استانداردهای توصیه‌شده است که می‌تواند بر کیفیت خدمات تأثیر بگذارد.

تأثیرات اجتماعی: کمبود مشاوران به‌ویژه بر دانش‌آموزان اقلیت‌های نژادی و اجتماعی تأثیر منفی می‌گذارد و دسترسی به خدمات حمایتی را محدود می‌کند.

فرصت‌های توسعه حرفه‌ای: برخی ایالت‌ها برنامه‌های آموزشی و بورسیه‌هایی را برای جذب و نگهداری مشاوران مدرسه ارائه می‌دهند.

ویژگی‌ها و ابتکارات:

وجود چارچوب ASCA و استفاده از داده‌ها برای هدایت برنامه‌های مشاوره‌ای؛ برنامه‌های RAMP در ASCA برای شناسایی مدارس نمونه و الگوهای موفق اجرا می‌شود.

فنلاند:

در فنلاند، فرآیند جذب و اشتغال مشاوران مدرسه با تأکید بر شایستگی‌های حرفه‌ای، آموزش‌های تخصصی و استانداردهای قانونی مشخص صورت می‌گیرد. در ادامه، اطلاعات کلیدی در این زمینه ارائه می‌شود:

۱- شرایط عمومی و تحصیلی

مدرک تحصیلی: مشاوران مدرسه در فنلاند باید دارای مدرک کارشناسی ارشد در رشته‌های مرتبط با آموزش و پرورش باشند.

صلاحیت تدریس: تمامی مشاوران موظف به داشتن صلاحیت تدریس هستند که شامل گذراندن دوره‌های آموزشی معلمان می‌شود.

دوره‌های تخصصی مشاوره: علاوه بر مدرک تحصیلی، مشاوران باید گواهی تکمیل دوره تخصصی مشاوره و راهنمایی (60 ECTS) را دریافت کنند.

برنامه‌های تحصیلی: برخی از دانشگاه‌ها مانند دانشگاه شرق فنلاند و دانشگاه یواسکیلا برنامه‌های کارشناسی ارشد در مشاوره و راهنمایی ارائه می‌دهند که شامل دوره‌های تخصصی نیز می‌شود.

۲-فرآیند جذب و اشتغال

استخدام در مدارس: مشاوران پس از تکمیل تحصیلات و دریافت مدارک لازم، می‌توانند در مدارس مختلف در سطوح ابتدایی، متوسطه و فنی و حرفه‌ای مشغول به کار شوند.

استخدام در ادارات دولتی: برخی مشاوران در ادارات دولتی مرتبط با آموزش و پرورش و خدمات اجتماعی نیز فعالیت می‌کنند.

۳- وظایف و مسئولیت‌ها

راهنمایی تحصیلی و شغلی: مشاوران مسئول ارائه مشاوره به دانش‌آموزان در زمینه‌های تحصیلی و شغلی هستند.

حمایت روانی: آنها به دانش‌آموزان در مواجهه با مشکلات روانی و اجتماعی کمک می‌کنند.

برنامه‌ریزی فردی: مشاوران به دانش‌آموزان در تنظیم برنامه‌های تحصیلی و شغلی کمک می‌کنند.

همکاری با معلمان و والدین: آنها با معلمان و والدین در جهت حمایت از دانش‌آموزان همکاری می‌کنند.

٤-چالش‌ها و فرصت‌ها

چالش‌ها: برخی از چالش‌های موجود شامل نیاز به به‌روزرسانی مداوم مهارت‌ها، تطبیق با تغییرات سریع در نظام آموزشی و نیاز به منابع مالی مناسب برای اجرای برنامه‌های مشاوره است.

فرصت‌ها: فنلاند با داشتن سیستم آموزشی قوی و حمایت‌های دولتی، فرصت‌های مناسبی برای توسعه حرفه‌ای مشاوران فراهم می‌آورد.

ایران:

در ایران، فرآیند جذب و اشتغال مشاوران مدرسه در آموزش و پرورش، بر اساس مقررات و دستورالعمل‌های سازمان مدارس و وزارت آموزش و پرورش صورت می‌گیرد و شامل مراحل زیر است:

۱. شرایط عمومی و تحصیلی:

داوطلبان باید دارای مدرک کارشناسی یا کارشناسی ارشد در رشته‌های مرتبط با مشاوره و راهنمایی تحصیلی، روان‌شناسی، علوم تربیتی یا باشند.

داشتن گذراندن دوره‌های تخصصی و کارورزی مشاوره (کارآموزی در مدارس یا مراکز مشاوره) معمولاً مزیت محسوب می‌شود.

شرط سنی و داشتن اعتبار استخدامی و صلاحیت اخلاقی نیز طبق آیین‌نامه‌های وزارت آموزش و پرورش الزامی است.

۲. فرآیند جذب:

مشاوران مدرسه معمولاً از طریق قبولی در رشته مشاوره مدرسه در دانشگاه فرهنگیان و طی دوره کارشناسی و یا آزمون استخدامی دولتی (سازمان سنجش و استخدامی آموزش و پرورش) یا مصاحبه و ارزیابی تخصصی انتخاب می‌شوند.

برخی از افراد نیز به صورت قراردادی و پیمانی وارد مدارس می‌شوند، به ویژه در مناطق با کمبود نیروی انسانی.

دوره های توانمند سازی به صورت پراکنده و نه هماهنگ بسته به تصمیم ادارات اموزش و دروزش مناطق مختلف طی سالهای خدمت و با عنوان درو های ضمن خدمت برگزار می شود.

۳. وظایف و موقعیت کاری:

مشاوران مدارس در ایران معمولاً مسئولیت هدایت تحصیلی و شغلی دانش‌آموزان، ارائه مشاوره فردی و گروهی، برگزاری برنامه‌های پیشگیری از مشکلات رفتاری و روان‌شناختی، و همکاری با والدین و معلمان را بر عهده دارند.

آنها تحت نظارت مستقیم مدیریت مدرسه و معاونت پرورشی یا مشاوره منطقه‌ای آموزش و پرورش فعالیت می‌کنند.

نسبت دانش‌آموز به مشاور در ایران معمولاً بالاتر از استانداردهای بین‌المللی است که یکی از چالش‌های اصلی حرفه مشاوره محسوب می‌شود (شریعتمدار، ۲۰۲۱؛ حبیبی، ۲۰۲۴).

٤. چالش‌های اشتغال:

کمبود فرصت‌های شغلی دائمی و تمرکز بر مناطق پرجمعیت.

عدم تناسب شایستگی‌های تخصصی مشاوران با نیازهای واقعی مدارس.

بار کاری بالا و فرسودگی شغلی ناشی از نسبت بالای دانش‌آموز به مشاور.

بر اساس مستندات مورد مطالعه، ویژگی‌های منحصر به فرد جذب و نگهداشت مشاوران مدرسه در ایالات متحده، فنلاند و ایران به شرح زیر است:

۱.ایالات متحده آمریکا

استخدام مبتنی بر شایستگی و مجوز ایالتی: استخدام مشاوران نیازمند مدرک کارشناسی ارشد در مشاوره مدرسه، گذراندن کارورزی و قبولی در آزمون‌های استاندارد ملی است (American School Counselor Association, 2023; Simply.coach, 2023).

ساختار حمایتی و حرفه‌ای قوی: مشاوران تحت مدل ASCA برنامه‌ریزی می‌شوند که شامل تعیین اهداف تحصیلی، ارائه مداخلات فردی و گروهی، و ارزیابی نتایج است.(Steen, Martinez, & Caldwell, 2021)

فرصت‌های توسعه حرفه‌ای و آموزش مداوم: ایالت‌ها برنامه‌های آموزشی و بورسیه‌هایی برای افزایش مهارت‌ها و نگهداشت مشاوران ارائه می‌دهند. (Houston Chronicle

چالش اصلی: نسبت بالای دانش‌آموز به مشاور در برخی ایالت‌ها و تأثیرات اجتماعی-اقتصادی بر کیفیت خدمات.(Axios, 2024)

۲ .فنلاند

تحصیلات تخصصی و الزام مدرک کارشناسی ارشد: مشاوران مدرسه باید دارای مدرک کارشناسی ارشد در مشاوره یا آموزش و پرورش و صلاحیت تدریس باشند.(Euroguidance Finland, 2023)

تمرکز بر رفاه دانش‌آموز و توسعه فردی: برنامه‌های مشاوره بر یادگیری مادام‌العمر، رشد اجتماعی-عاطفی و مداخلات فردی و گروهی دانش‌آموزان متمرکز هستند.(Serrano, Gomez, & Torres, 2023)

حمایت سازمانی قوی و منابع کافی: دولت و مدارس از مشاوران حمایت می‌کنند و امکان دسترسی به دوره‌های توسعه حرفه‌ای و شبکه‌های همکاری فراهم است.

چالش‌ها: نیاز به تطبیق با تغییرات سریع نظام آموزشی و به‌روزرسانی مداوم مهارت‌ها.

۳.ایران

استخدام محدود و متمرکز: مشاوران مدرسه معمولاً از طریق آزمون استخدامی دولتی، مصاحبه یا قراردادهای پیمانی وارد مدارس می‌شوند (ناصری، ۲۰۲۲؛ حبیبی، ۲۰۲۴).

کمبود شایستگی‌های حرفه‌ای و کارورزی ناکافی: بسیاری از مشاوران تازه‌استخدام با موانعی مانند عدم آمادگی حرفه‌ای و تجربه ناکافی مواجه هستند (وجدانی همت، ۲۰۲۵).

چالش‌های نگهداشت: بار کاری بالا، نسبت نامطلوب دانش‌آموز به مشاور و فرسودگی شغلی از مشکلات اساسی است (شریعتمدار، ۲۰۲۱).

فرصت‌ها: برنامه‌ریزی برای مدل‌های بومی مشاوره مدرسه و استفاده از تجارب بین‌المللی می‌تواند به بهبود وضعیت جذب و نگهداشت کمک کند (نجف‌آبادی، ۲۰۲۳).

جدول ۱. مقایسه تطبیقی شرایط جذب، ساعات کاری و وظایف مشاوران مدارس در ایالات متحده، فنلاند و ایران

شاخص	ایالات متحده(USA)	فنلاند(Finland)	ایران(Iran)	منابع
شرایط جذب و شایستگی‌ها	دارا بودن مدرک کارشناسی‌ارشد مشاوره مد رشته‌های مرتبط؛ گذراندن استانداردهای اعتباربخشی برنامه‌های تربیت مشاور :CREP cil for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs)؛ گواهی‌نامه ایالتی	دارا بودن کارشناسی ارشد یا تخص مشاوره آموزشی/روانشناسی؛ گ برنامه‌های تحت نظارت وزارت آمو فرهنگ فنلاند :PH: Finnish onal Agency for Education) تأکید بر آموزش مداوم	اغلب دارا بودن کارشناسی کارشناسی‌ارشدروانشناسی مشاوره؛ استخدام از آزمون‌های آموزش‌وپرور یا تحصیل در رشته مدرسه در دانشگاه فر نبود استاندارد واحد ملی تربیت مشاوران	REP (2023)، ASCA (2021) OPH (2020)، رضایی و همک (۱۴۰۱)
ساعات کاری	تمام‌وقت، عموماً مطابق تقویم مدرسه (۳۵–۴۰ سا هفته)؛ برخی ایالت‌ها فعالیت‌های فوق‌برنامه دارند	تمام‌وقت در مدارس، ۳۷–۴۰ سا هفته؛ تمرکز بر همکاری تیمی با مع روانشناسان	ساعات اداری مدارس (۴ ساعت در هفته در مختلف)؛ اغلب علاوه بر یا مسئولیت‌های دیگر	OECD (2019)، وزارت آموز فرهنگ فنلاند(OPH, 2020) ، ج (۱۳۹۹)
نسبت دانش‌آم مشاور	میانگین ۱:۴۱۵) استاندارد ASCA توصیه است(	میانگین ۱:۲۵۰–۳۰۰ (بر اساس جامع)	گاه بیش از ۱:۷۰۰ یا تفاوت زیاد بین شهرها و	D (2020) ،ASCA (2023) کریمی (۱۴۰۰)
وظایف کلی	راهنمایی تحصیلی، حمایت روانی–اجتماعی، شغلی، مدیریت بحران، همکاری با والدین و معلمان	مشاوره فردی و گروهی، حمایت تح برنامه‌ریزی مسیر شغلی، پیشگیری تحصیلی، کار تیمی با کارکنان مدرس	اغلب تمرکز بر حل م انضباطی، هدایت تحصیل با خانواده‌ها؛ محدودیت فعالیت‌های تخصصی و اجتماعی به‌دلیل کمبود نیر	bie & Williamson (2004) OPH (2020)، رضایی و همک (۱۴۰۱)
چالش‌های اه	فشار کاری بالا، تفاوت استانداردها میان ایالت‌ها، زیاد دانش‌آموز به مشاور	نیاز به منابع بیشتر در مناطق رو تأکید زیاد بر آموزش مداوم	کمبود مشاور متخ ساعات ناکافی، نبود اس شایستگی ملی	OECD (2019)، کریمی (۰ جعفری(۱۳۹۹)

بحث و نتیجه‌گیری :

یافته‌های این تحلیل تطبیقی نشان می‌دهد که **وجود چارچوب‌های حرفه‌ای منسجم و الزام به تجربه عملی تحت نظارت**[124] موجب آماده‌سازی بهتر

[124] practicum/internship

مشاوران و افزایش شفافیت انتظارات شغلی می‌شود (نمونه بارز: آمریکا با اسناد ASCA و برنامه‌های CACREP). همچنین **نسبت تعداد دانش‌آموزبه مشاور** شاخص کلیدیِ دسترسی به خدمات است؛ شکاف بین نسبت پیشنهادی ASCA:(۱ به ۲۵۰) و میانگین واقعی (۱ به ۳۷۶) در سال های۲۰۲۳-۲۰۲۴ در آمریکا نشان می‌دهد که حتی در نظام‌هایی که چارچوب حرفه‌ای دارند، منابع کافی برای پوشش نیازها فراهم نشده است و این امر پیامدهای منفی برای کیفیت خدمات به دنبال دارد.

فنلاند نمونه‌ای است که با قراردادن هدایتِ تحصیلی در سندهای برنامه درسی و ایجاد شبکه‌های یکپارچه [125] توانسته است دسترسی و کیفیت را بهبود دهد؛ نکته کلیدی این کشور ترکیب آموزش تخصصی، همکاری بین‌نهادی و اعتباربخشی به هدایت به‌عنوان حق دانش‌آموز است.

در ایران، همان‌گونه که مطالعات داخلی نشان می‌دهند، چند مشکل ساختاری وجود دارد: (۱) فقدان چارچوب ملی واحد برای شایستگی‌ها و صدور مجوز؛ (۲) محدودیت در تجربه عملیِ نظام‌مند و نظارت سوپروایزری؛ (۳) بار سنگین وظایف اداری و توزیع نامتوازن نیروی مشاور. این مشکلات مانع از آن می‌شود تا مشاوران بتوانند نقش پیشگیرانه، توانمندساز و توانبخشی خود را به‌طور کامل ایفا کنند.

پیامدهای سیاستی و پیشنهادات اجرایی (برای ایران):

-تدوین و تصویب چارچوب ملیِ شایستگی مشاور مدرسه؛ مبتنی بر مدل دانش-مهارت-نگرش و برگرفته از ASCA/CACREP اما بومی‌شده با لحاظ فرهنگ و ساختار نظام آموزشی ایران؛ این چارچوب باید حداقل‌های آموزشی، مهارتی و سوپروژن را تعریف کند.

[125] One-Stop Guidance

-الزام به دوره‌ی کارورزی استاندارد و سوپروایز شده: تعیین حداقلی از ساعات (قابل‌تطبیق با ظرفیت دانشگاهی ایران) تا فارغ‌التحصیلان تجربه عملی قابل اتکا کسب کنند.

-تعیین نسبت هدفگذاری دانش‌آموز:مشاور و برنامه‌ریزی نیرویی: در کوتاه‌مدت برنامه‌هایی برای توزیع عادلانه مشاوران در مناطق کم‌منابع و در بلندمدت هدفگذاری کاهش نسبت‌ها.

-بازتعریف شرح‌وظایف مشاوران: حذف یا انتقال وظایف اداری غیرمرتبط، و تعریف نقش محوری مشاور در برنامه‌ریزی مبتنی بر داده و پیشگیری.

-ایجاد برنامه‌های آموزش مداوم و مشوق‌های حرفه‌ای: دوره‌های توانمندسازی مهارت‌های گروه‌درمانی، مداخله در بحران، چندفرهنگی و مدیریت برنامه.

پیشنهادات پژوهشی:

-اجرای مطالعه میدانی ملی-نمونه در ایران برای تعیین نسبت‌ها، بار وظایف و پراکندگی نیروی مشاور.

-پژوهش‌های آزمایشی[126] برای سنجش اثربخشیِ آموزش‌های کارورزی و برنامه‌های مداخله‌ای گروهی.

-توسعه و اعتبارسنجیِ ابزار بومی برای سنجش شایستگی مشاور مدرسه.

محدودیت‌ها:

-در این مطالعه تحلیل ها بر منابع ثانویه (اسناد رسمی و مقالات) مبتنی است؛ مصاحبه‌های میدانی می‌تواند به این نوع مطالعات، غنای بیشتری به نتایج ببخشد.

-تفاوت‌های فرهنگی و ساختاری میان کشورها ممکن است مانعِ تعمیم‌پذیری مستقیم برخی پیشنهادها شود؛ لذا بومی‌سازی هنگام اجرا ضروری است.

منابع:

[126] quasi-experimental

-ناصری، مریم؛ حسین‌پور، رضا؛ شفیع‌آبادی، عبدالله. (۱۴۰۱). شناسایی شایستگی‌های مشاوران در نظام تعلیم و تربیت عمومی با رویکرد اسلامی. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، دوره ۳۰، شماره ۵۶، صفحات ۱۱-۵۷.

-نجف‌آبادی، مجید مهدیه؛ کلانتر هرمزی، آتوسا؛ فرحبخش، کیومرث؛ سلیمی بجستانی، حسین. (۱۴۰۲). تدوین مدل حرفه‌ای مشاوره مدرسه ایران. نشریه مشاوره کاربردی (Journal of Academic Counseling, SCU)، دوره ۱۳، شماره ۲، صفحات ۱۶-۴۲.

-حبیبی، حسین. (۱۴۰۳). چالش‌های مشاوران در مدارس و راهکارها .فصلنامه پژوهش‌های توسعه مدرسه).

-شریعتمدار، علیرضا. (۱۴۰۰). بررسی نشانگان فرسودگی شغلی و عدم تعادل حرفه‌ای مشاوران مدرسه: مطالعه‌ای تحلیلی.فصلنامه فروزش.

-وجدانی همت، م. (۲۰۲۵). چالش‌های مشاوران مدرسه جدیدالاستخدام در راهبری هدایت تحصیلی. راهنمایی و مشاوره.

-American School Counselor Association (ASCA). (2024). *ASCA School Counselor Professional Standards & Competencies*. Retrieved from ASCA website. schoolcounselor.org

-American School Counselor Association (ASCA). (2024). *Student-to-School-Counselor Ratios 2023–2024* (PDF). Retrieved from ASCA. schoolcounselor.org

-American School Counselor Association (ASCA). (2024). *The ASCA National Model: A Framework for School Counseling Programs* (5th ed.). schoolcounselor.org

-Council for Accreditation of Counseling & Related Educational Programs (CACREP). (2016). *2016 CACREP Standards*. Retrieved from CACREP. CACREP

-Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2021). *Finland — Access to Guidance Counsellors and One-Stop Guidance Centres* (Career Readiness project). OECD

-Finnish National Agency for Education (OPH). (2022). *Education in Finland — Guidance and counselling*. Opetushallitus

-British Association for Counselling and Psychotherapy (BACP). (2023). *School-based counselling – The essential guide for school leaders, mental health leads and commissioners* (PDF). BACP

-Serrano, Á., et al. (2023). *Socio-Emotional Competencies Required by School Counsellors* (Article). Retrieved from PubMed Central. PMC

-Steen, S., et al. (2021). *A Systematic Literature Review of School-Counsellor-Led Group Interventions* (Journal). ERIC

-Lambie, G. W. (2021). *The Assessment of School Counseling Competencies* (Journal article / tool). JSTOR

-Popov, N., & Spasenović, V. (2020). *School Counseling: A Comparative Study in 12 Countries* (comparative research). University of Memphis

-Brown, C. H., & Knight, D. (2024). *Student-to-School Counselor Ratios: Understanding the History and Ethics behind Professional Staffing Recommendations and Realities* (EdWorkingPaper). EdWorkingPapers

Euroguidance Finland. (2023). Guidance system in Finland. Retrieved from https://euroguidance.eu/guidance-system-in-finland.

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

Competencies,Duties,and Challenges of School Counselors:A Comparative Study of the United States, Finland, and Iran

Maryam Bani Amerian*1, Hassan Talebi Mazrae Shahi2

1*. Corresponding Author, Ph.D. in Curriculum Planning, University of Tehran/Tehran Education, Iran.

Email: m.ameryan@gmail.com

2.Ph.D. in Strategic Management, Tehran Education, Iran.Email: Mhtalebi504@gmail.com

Abstract

The role of school counselors in academic empowerment, mental health promotion and career guidance of students has become increasingly important. This qualitative-comparative study using Yin's five-step qualitative analysis method examines the basic competencies, recruitment conditions, working hours, duties and challenges of school counselors in three selected countries: the United States, Finland and Iran. Data were extracted from official international documents (including documents from the American School Counselors Association and CACREP standards), international reports (OECD reports and documents from the Finnish Education Agency) and domestic research, and were analyzed using triangulation method. Findings show that: (1) coherent professional frameworks specify competencies in three dimensions of knowledge, skills and attitudes, and the requirement for internship and professional licensing increases preparation quality; (2) the student-to-counselor ratio in the US in 2023-2024 averaged 1:376, which is higher than the ASCA recommended ratio (1:250), and this counselor shortage leads to workload and reduced access to services; (3) Finland has strengthened access and quality by integrating educational guidance into the national program and networking services; (4) in Iran, lack of a unified national framework, systematic internship and uneven distribution of counselors, and burden of unrelated duties are reported as key obstacles. Additionally, findings show that Finland's educational system with its preventive and system-oriented approach has been more successful, while in Iran, counselors often function in reactive roles. Based on research results, measures such as developing a national competency framework and licensing, requiring supervised internship, determining targeted student-to-counselor ratio, and structuring job descriptions significantly affect the effectiveness of this profession in schools.

Keywords: *Comparative Analysis ، Professional Competence, , Policy Making ، School Counselor*

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

بررسی نظام پرورش آموزگار در ایران و مقایسه آن با فنلاند و ژاپن

مهشید مهرجو
زهرا موسوی

چکیده
هدف از انجام این پژوهش بررسی نظام پرورش آموزگار در ایران و مقایسه آن با فنلاند و ژاپن می باشد. نظام پرورش آموزگار به عنوان ستون اصلی کیفیت نظام آموزشی و توسعه انسانی، نقش مهمی در تربیت نسل‌های آینده دارد. پژوهش حاضر با رویکرد توصیفی-تحلیلی و تطبیقی، نظام پرورش آموزگار ایران را با دو کشور پیشرو فنلاند و ژاپن مقایسه کرده است. یافته‌ها نشان می‌دهد که نظام‌های فنلاند و ژاپن مبتنی بر پژوهش‌محوری، توسعه حرفه‌ای مستمر، استقلال حرفه‌ای و جایگاه اجتماعی بالای آموزگاران هستند، در حالی که نظام ایران بیشتر بر آموزش نظری و برنامه‌های محدود عملی تمرکز دارد و فرصت‌های توسعه حرفه‌ای و حمایت اجتماعی برای معلمان کمتر است.
در ژاپن، درس‌پژوهی به عنوان یک روش علمی و گروهی توسعه حرفه‌ای آموزگاران، موجب ارتقای کیفیت تدریس، افزایش خودکارآمدی و تفکر انتقادی آموزگاران شده و الگویی جهانی محسوب می‌شود. در فنلاند، گزینش سختگیرانه آموزگاران و ادغام آموزش نظری و عملی همراه با پژوهش‌محوری، کیفیت بالای معلمان را تضمین می‌کند. پژوهش حاضر با شناسایی نقاط قوت و ضعف هر نظام، راهکارهایی برای بهبود نظام پرورش آموزگار در ایران ارایه می‌دهد.

نظام پرورش آموزگار، ایران، فنلاند، ژاپن

****

چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

۱) مقدمه

آموزش‌وپرورش هر جامعه، ریشه در کیفیت و توانمندی آموزگاران آن دارد. آموزگار نه تنها دانش‌آموزان را با محتوای علمی آشنا می‌کند، بلکه نقش کلیدی در شکل‌دهی نگرش‌ها، مهارت‌ها و رفتارهای آنان ایفا می‌کند. از این رو، پرورش آموزگار به‌عنوان فرآیندی مستمر و گسترده، که شامل آموزش علمی، مهارت‌های حرفه‌ای و رشد شخصی آموزگاران است، جایگاه ویژه‌ای در نظام‌های آموزشی پیشرفته دارد (دارلینگ هاموند[127] ۲۰۰۶ و اُ ای سی دی[128]، ۲۰۱۹). نظام پرورش آموزگاران به‌عنوان ستون اصلی نظام آموزشی، نقش محوری در کیفیت یادگیری و توسعه انسانی دارد. آموزگاران نه تنها مسئول انتقال دانش هستند، بلکه تأثیر بسزایی بر شکل‌گیری مهارت‌ها، نگرش‌ها و ارزش‌های دانش‌آموزان دارند. از این رو، نظام پرورش آموزگار در هر کشور، یکی از مهم‌ترین اجزای سیاست‌های آموزشی محسوب می‌شود و کیفیت آن می‌تواند مستقیماً بر دستاوردهای تحصیلی و اجتماعی نسل‌های آینده تأثیرگذار باشد (صافی، ۱۳۹۲).

افزون بر این، تحولات جهانی در عرصه آموزش و پرورش نشان می‌دهد که نقش آموزگار از انتقال‌دهنده‌ی دانش به تسهیل‌گر یادگیری و پرورش‌دهنده‌ی مهارت‌های تفکر، خلاقیت و مسئولیت اجتماعی تغییر یافته است. بر اساس گزارش سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (۲۰۲۱)، نظام‌های آموزشی کارآمد، بر تربیت معلمانی تمرکز دارند که قادرند یادگیرندگان را برای مواجهه با چالش‌های قرن بیست‌ویکم آماده سازند. در چنین شرایطی، بازنگری در برنامه‌های تربیت معلم و انطباق آن با نیازهای یادگیری نوین، ضرورتی انکارناپذیر است. کشورهایی که این ضرورت را درک کرده‌اند، توانسته‌اند با ایجاد نظام‌های پرورش آموزگار پویا و انعطاف‌پذیر، کیفیت آموزش عمومی را به‌طور چشمگیری ارتقا دهند و جایگاه معلم را به عنوان یک حرفه‌ی تخصصی و مورد احترام در جامعه تثبیت کنند (دارلینگ- هاموند، ۲۰۱۷).

در کشورهای پیشرو جهان، نظام‌های پرورش آموزگار به‌گونه‌ای طراحی شده‌اند که آموزگاران را از مرحله آموزش دانشگاهی تا تجربه عملی و رشد حرفه‌ای تا پایان زندگی همراهی می‌کنند. ژاپن با خاستگاه الگوریتم درس‌پژوهی، نشان داده است که ترکیب آموزش نظری و پژوهش عملی در کلاس درس می‌تواند به ارتقای مهارت‌های حرفه‌ای آموزگاران و بهبود کیفیت یادگیری دانش‌آموزان منجر شود. هم چنین، فنلاند با نظام آموزشی مشارکتی و تمرکز بر خودآیینی و استقلال

---

[127] Darling-Hammond

[128] OECD: Organization for Economic Co-operation and Development (سازمان توسعه و همکاری اقتصادی) :

آموزگاران، نمونه‌ای موفق از آمیختگی آموزش علمی و پیشرفت حرفه‌ای آموزگاران ارایه داده است (ستیگلر[۱۲۹]، ۱۹۹۹ و سهل برگ[۱۳۰]، ۲۰۱۱).
در ایران، نظام پرورش آموزگار طی دهه‌های گذشته با هدف تأمین نیازهای آموزشی مدارس، عمدتاً از طریق مراکز تخصصی مانند دانشگاه فرهنگیان و دانشگاه شهید رجایی انجام شده است. با این حال، پژوهش‌ها نشان می‌دهند که برخی چالش‌ها و محدودیت‌های ساختاری و محتوایی در این نظام وجود دارد که بر کیفیت آموزش و انگیزه حرفه‌ای آموزگاران تأثیر گذاشته است. طی سال‌های اخیر تلاش‌هایی برای ارتقای این نظام انجام شده است؛ از جمله بازنگری در برنامه‌های دانشگاهی و طراحی دوره‌های ضمن خدمت آموزگاران. با این حال، هم چنان چالش‌هایی مانند هماهنگی ناکافی میان آموزش دانشگاهی و تجربه عملی، نبود سازوکارهای مستمر رشد حرفه‌ای، و فاصله با استانداردهای جهانی مشاهده می‌شود (مهرمحمدی، ۱۳۹۵ و مهدی زاده و همکاران، ۱۴۰۰).
با توجه به اهمیت آموزگار به‌عنوان محور اصلی موفقیت نظام آموزشی، بررسی تطبیقی نظام پرورش آموزگار در ایران با کشورهایی چون فنلاند و ژاپن می‌تواند درک عمیق‌تری از تفاوت‌های فرهنگی، مدیریتی و فلسفی حاکم بر آموزش معلمان به دست دهد. پژوهش‌های انجام‌شده در فنلاند و ژاپن نشان می‌دهد که موفقیت نظام‌های پرورش آموزگار این کشورها ناشی از انتخاب دقیق داوطلبان، آموزش پژوهش‌محور، و توسعه‌ی مداوم صلاحیت‌های حرفه‌ای است (سهل برگ، ۲۰۱۵ و شیماهارا و ساکای[۱۳۱]، ۲۰۲۰). مقایسه‌ی این الگوها با وضعیت ایران می‌تواند مسیر اصلاح و ارتقای سیاست‌های پرورش آموزگار را روشن سازد و به تدوین برنامه‌هایی منجر شود که پرورش آموزگار را از یک فرآیند اداری صرف به مأموریتی فرهنگی و علمی تبدیل کند (نوریان و همکاران، ۱۳۹۹).
از سوی دیگر با توجه به اهمیت یادگیری از تجربیات جهانی و توسعه نظام آموزشی، بررسی تطبیقی نظام پرورش آموزگار در ایران با نمونه‌های موفق جهانی، می‌تواند فرصتی برای شناسایی نقاط قوت، ضعف و ارایه راهکارهای کاربردی فراهم آورد. این پژوهش با تمرکز بر سه کشور ایران، فنلاند و ژاپن، تلاش می‌کند تا تصویری جامع از نظام پرورش آموزگار ارایه دهد و راهنمایی برای بهبود سیاست‌ها و برنامه‌های آموزشی در ایران باشد.

۲) بیان مساله

پرورش آموزگار، فرآیندی پیچیده و چندبعدی است که هم شامل کسب دانش نظری و هم توسعه مهارت‌های عملی می‌شود. پژوهشگران پرورش آموزگار بر این باورند که آموزگار مؤثر کسی است که علاوه بر دانش محتوایی، توانایی طراحی درس، مدیریت کلاس، و تحلیل یادگیری دانش‌آموزان را دارا باشد.

[129] Stigler
[130] Sahlberg
[131] Shimahara & Sakai

الف) نظریه یادگیری سازنده‌گرایی
نظریه‌پردازان سازنده‌گرایی معتقدند دانش از طریق تجربه، تعامل اجتماعی و فعالیت فعالانه دانش‌آموزان ساخته می‌شود. پرورش آموزگار در این رویکرد، معلم را به عنوان تسهیل‌گر یادگیری و پژوهشگر در کلاس می‌شناسد و نه صرفاً انتقال‌دهنده دانش.

ب) نظریه یادگیری اجتماعی
طبق نظریه‌ی بندورا، معلمان از طریق مشاهده و تعامل با همکاران و مربیان باتجربه مهارت‌های حرفه‌ای خود را توسعه می‌دهند. درس‌پژوهی، همکارآموزی و کارورزی، از جمله ابزارهای عملیاتی این نظریه در تربیت معلم هستند.

ج) نظریه توسعه حرفه‌ای آموزگاران
توسعه حرفه‌ای آموزگاران یک فرایند مداوم است که شامل آموزش پیش‌دانشگاهی، آموزش دانشگاهی، و آموزش ضمن خدمت می‌شود. نظام‌های موفق پرورش آموزگار، این سه مرحله را در قالب یک چرخه یکپارچه و پژوهش‌محور طراحی می‌کنند تا معلم بتواند در محیط واقعی مدرسه تجربه کسب کند و مهارت‌های خود را بهبود بخشد (ویگوتسکی، ۱۹۷۸ و سیف،۱۳۹۹).
مطالعات گوناگون در ایران نشان می‌دهد که نظام پرورش آموزگار ایرانی علی‌رغم پیشرفت‌های ساختاری، با مشکلاتی به شرح ذیل روبه‌رو است:

- تمرکز بیش از حد بر آموزش نظری و کمبود مهارت عملی
- ضعف در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مستمر
- پایین بودن جایگاه اجتماعی معلم
- کمبود امکانات پژوهشی و حمایت از نوآوری آموزشی (احمدی، ۱۳۹۷؛ وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۸).

کشورهای موفق در تربیت معلم، مانند فنلاند و ژاپن، مدل‌هایی ارایه کرده‌اند که بر پژوهش‌محوری، انتخاب دقیق معلمان، آموزش عملی گسترده، و توسعه حرفه‌ای مداوم تأکید دارند. به عنوان مثال فنلاند بر سیستم انتخاب سختگیرانه آموزگار، آموزش پژوهش‌محور، استقلال حرفه‌ای معلمان، جایگاه اجتماعی بالا و حمایت نظام آموزشی از توسعه حرفه‌ای، تاکید دارد که این موارد از عوامل موفقیت آن شناخته شده است (سهل برگ، ۲۰۱۱).
فنلاند به عنوان یکی از موفق‌ترین کشورها در پرورش آموزگار، نظامی پژوهش‌محور، مستقل و انتخاب سختگیرانه دارد. طبق مطالعات سهل برگ (۲۰۱۱) و دارلینگ - هاموند (۲۰۱۰):
گزینش معلمان بسیار سختگیرانه است و تنها ۱۰-۱۵٪ متقاضیان وارد دوره آموزش آموزگاری می‌شوند.
آموزش آموزگاران بر مبنای پژوهش و تمرین عملی است و برنامه درسی منعطف، نیازهای مدارس را پاسخ می‌دهد.

جایگاه اجتماعی معلم بالا و حمایت سیستم آموزشی مستمر است، که انگیزه و کیفیت تدریس را افزایش می‌دهد.
ژاپن نیز بر آموزش اخلاقی، همکاری گروهی و برنامه‌های درس‌پژوهی، تاکید داشته که این عوامل موجب توسعه حرفه‌ای مستمر و توانایی مواجهه با چالش‌های کلاس درس شده است (لوییس و تسوچیدا[۱۳۲]، ۱۹۹۸).
این کشور با رویکرد درس‌پژوهی و توسعه حرفه‌ای مستمر شناخته می‌شود. طبق پژوهش های لوییس و تسوچیدا (۱۹۹۸) و ستیگلر و هایبرت (۱۹۹۹):
معلمان علاوه بر آموزش نظری، در گروه‌های درس‌پژوهی شرکت می‌کنند و تجربیات خود را تحلیل و بازطراحی می‌کنند.
همکاری گروهی و مشاهده متقابل کلاس‌ها، یادگیری حرفه‌ای مستمر را تضمین می‌کند.
آموزش اخلاقی و فرهنگی، از شاخص‌های برجسته نظام ژاپن است که آموزگاران را برای مواجهه با چالش‌های کلاس آماده می‌سازد.
در ایران، نظام پرورش آموزگار از گذشته تاکنون با تغییرات متعدد ساختاری و سیاستگذاری مواجه بوده است. طبق مطالعات احمدی (۱۳۹۷) و سیدمحمدی (۱۳۹۵)، نظام تربیت معلم ایرانی بیشتر بر آموزش نظری متمرکز است و توسعه مهارت‌های عملی معلمان در مدارس، کمتر مورد توجه قرار گرفته است.
مطالعات دیگر نشان می‌دهند که محدود بودن فرصت‌های توسعه حرفه‌ای مستمر، باعث کاهش انگیزه و مهارت معلمان می‌شود (حسینی، ۱۳۹۶). در پژوهشی دیگر موسوی، (۱۳۹۸) نشان داد که تمرکز بر برنامه‌های دانشگاهی و کمبود آموزش در محیط واقعی مدرسه، منجر به فاصله بین دانش نظری و عمل در کلاس درس شده است. از سوی دیگر ضعف در برنامه‌های پژوهش محور و درس‌پژوهی، موجب کاهش نوآوری در روش‌های تدریس می‌شود (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۸).
بررسی‌های انجام شده نشان می‌دهد که در ایران مطالعات تطبیقی محدود و پراکنده هستند و کمتر به مقایسه مستقیم با نظام‌های موفق جهانی پرداخته‌اند و نیز پژوهش‌های موجود بیشتر توصیفی و کمتر تحلیلی و راهبردی هستند. به عبارت دیگر مقایسه دقیق شاخص‌های انتخاب معلمان، برنامه درسی، پژوهش‌محوری، توسعه حرفه‌ای و جایگاه اجتماعی معلمان هنوز در مطالعات ایران کافی نیست.
با توجه به این مطالعات، واضح است که نظام تربیت معلم در ایران نیازمند اصلاحاتی است که:
۱. مهارت عملی و پژوهش‌محوری را تقویت کند.
۲. جایگاه اجتماعی و انگیزه حرفه‌ای معلمان را ارتقا دهد.
۳. ارتباط مستمر بین آموزش دانشگاهی و مدارس برقرار شود. (مهرمحمدی، ۱۳۹۵ و خنیفر و ابراهیمی،۱۳۹۷).

از این رو، این پژوهش با هدف تحلیل تطبیقی نظام پرورش آموزگار ایران با فنلاند و ژاپن طراحی شده است تا پیشنهادهای عملی و راهبردی برای بهبود

[132] Lewis & Tsuchida

نظام تربیت معلم ارایه دهد. از سوی دیگر هدف این پژوهش تحلیل تطبیقی و شناسایی نقاط قوت و ضعف نظام تربیت معلم ایران در مقایسه با فنلاند و ژاپن می باشد تا زمینه اصلاحات ساختاری و ارتقای کیفیت نظام پرورش آموزگار فراهم شود.

۳) روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی-تحلیلی و تطبیقی است که با رویکرد کتابخانه‌ای انجام گرفته و از الگوی تطبیقی جان اف. بردی[۱۳۳] (۱۹٦٤) بهره گرفته است. هدف پژوهش، بررسی نظام پرورش آموزگار در ایران و مقایسه‌ی آن با دو کشور فنلاند و ژاپن به‌منظور شناسایی الگوهای موفق و قابل‌اقتباس برای بهبود نظام تربیت معلم در ایران است.

الگوی بردی شامل چهار مرحله‌ی اساسی است:

۱) توصیف[۱۳٤]: معرفی و تبیین ویژگی‌ها و ساختار نظام پرورش آموزگار در سه کشور مورد مطالعه بر اساس اسناد و منابع معتبر.

۲) تفسیر[۱۳۵]: تحلیل و تبیین داده‌ها در بستر تاریخی، فرهنگی و اجتماعی هر کشور.

۳) هم‌جواری[۱۳٦]: قرار دادن داده‌ها در کنار یکدیگر به‌منظور مقایسه‌ی شاخص‌های منتخب نظیر اهداف، ساختار آموزشی، شرایط پذیرش دانشجومعلمان، محتوای برنامه درسی و توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان.

۴) مقایسه[۱۳۷]: شناسایی شباهت‌ها و تفاوت‌ها، استخراج نقاط قوت و ضعف، و ارایه‌ی راهکارهای مناسب برای بهبود نظام پرورش آموزگار در ایران (پاکسرشت، ۱۳۹۳؛ رحیمی و ناصری، ۱۳۹۶؛ مهرمحمدی، ۱۳۹۸).

اطلاعات این پژوهش از طریق مطالعه‌ی منابع علمی، کتاب‌ها، مقالات پژوهشی، گزارش‌های سازمان‌های بین‌المللی (از جمله یونسکو و اُ ای سی دی[۱۳۸]) و اسناد رسمی وزارت آموزش و پرورش گردآوری شده و داده‌ها به شیوه‌ی تحلیل کیفی مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

۴) نظام پرورش آموزگار در ایران

٤-۱) تاریخچه و پیشرفت نظام پرورش آموزگار در ایران

[133] Bereday
[134] Description
[135] Interpretation
[136] Juxtaposition
[137] Comparison
[138] OECD

سیر تاریخی و پیشرفت مراکز پرورش آموزگار در ایران به ۴ بخش تقسیم می شود :

- دوره مشروطه تا دهه ۱۳۳۰: تأسیس مدارس نوین و مراکز تربیت ابتدایی معلم

در اواخر دوره قاجار و اوایل دوره پهلوی، با تأسیس مدارس نوین و مراکز تربیت معلم، نظام آموزشی ایران به‌تدریج از ساختار سنتی به سمت مدرن‌سازی حرکت کرد. در این دوره، تأسیس مدارس ابتدایی و تربیت معلمان برای آموزش پایه‌ای و اخلاقی در دستور کار قرار گرفت.

- دهه ۱۳۳۰ تا ۱۳۵۷: ایجاد مدارس عالی معلم و تأسیس دانشکده‌های تربیت معلم

در این دوره، با تأسیس مدارس عالی معلم و دانشکده‌های تربیت معلم، آموزش نظری و روش‌های تدریس مورد توجه قرار گرفت. این تغییرات به‌ویژه در راستای توسعه آموزش عالی و تربیت معلمان با تخصص‌های مختلف صورت گرفت.

- پس از انقلاب ۱۳۵۷: ایجاد ساختارهای منسجم برای تربیت معلم

پس از انقلاب اسلامی، با تأسیس دانشگاه‌های فرهنگیان و شهید رجایی، ساختارهای منسجم‌تری برای تربیت معلمان ایجاد شد. هدف از این اقدامات، تأمین نیازهای مدارس و افزایش کیفیت آموزش بود.

- دهه‌های اخیر: حرکت به سوی توسعه برنامه‌های آموزشی پژوهش‌محور

در دهه‌های اخیر، با وجود محدودیت‌ها و چالش‌های موجود، حرکت به سوی توسعه برنامه‌های آموزشی و تربیت معلم پژوهش‌محور آغاز شده است. این رویکرد با هدف بهبود کیفیت آموزش و هم‌راستایی با استانداردهای بین‌المللی صورت گرفته است (صافی، ۱۳۹۲؛ ملکزاده، ۱۳۷۸؛ مهرمحمدی، ۱۳۹۴؛ نیکنامی و رضوی، ۱۳۹۰؛ خسروی، ۱۳۹۵).

۴-۲) ساختار و مراکز پرورش آموزگار

نظام پرورش آموزگار در ایران عمدتاً از طریق دانشگاه فرهنگیان، دانشگاه شهید رجایی و مراکز تربیت معلم در سایر دانشگاه‌ها اجرا می‌شود.

۴-۲-۱) ویژگی‌های ساختاری:

دانشگاه فرهنگیان: مرکز اصلی تربیت معلم برای مدارس ابتدایی و متوسطه، با برنامه‌های ۲ و ۴ ساله کاردانی و کارشناسی پیوسته و تاکید بر آموزش عملی در مدارس.

دانشگاه شهید رجایی: تمرکز بر تربیت معلمان دوره متوسطه دوم و کارشناسان آموزشی، با برنامه‌های علمی و پژوهشی.

دانشکده‌های تربیت معلم در سایر دانشگاه‌ها: عمدتاً تامین نیازهای منطقه‌ای و تخصصی.

۴-۲-۲) اهداف و برنامه‌ها

اهداف نظام پرورش آموزگار در ایران شامل:

- تأمین نیروی انسانی ماهر برای مدارس کشور.

- توسعه مهارت‌های آموزشی و تربیتی معلمان.
- ارتقای مهارت‌های پژوهشی و یادگیری فعال.
- تقویت اخلاق حرفه‌ای و فرهنگی معلمان.

برنامه‌های آموزشی اصلی:

- آموزش نظری در دانشگاه‌ها (روش تدریس، روان‌شناسی تربیتی، محتواهای تخصصی)
- کارورزی در مدارس و مشاهده کلاس‌ها
- برنامه‌های ضمن خدمت برای توسعه مهارت‌های حرفه‌ای
- فعالیت‌های پژوهشی و درس‌پژوهی محدود (دانشگاه فرهنگیان، ۱۴۰۲ و زارع، ۱۴۰۰)

۴-۳) چالش‌ها و نقاط ضعف

مطالعات و گزارش‌های وزارت آموزش و پرورش و پژوهشگران داخلی نشان می‌دهند که نظام تربیت معلم ایران با چندین چالش اساسی روبه‌روست:

- تمرکز بیش از حد بر آموزش نظری: فاصله بین دانش تئوریک و مهارت عملی در کلاس درس.
- کمبود فرصت‌های توسعه حرفه‌ای مستمر: برنامه‌های ضمن خدمت محدود و ناکافی هستند.
- ضعف پژوهش‌محوری: استفاده محدود از درس‌پژوهی و تحقیقات عملی در آموزش معلمان.
- جایگاه اجتماعی پایین معلمان: انگیزه حرفه‌ای و کیفیت عملکرد معلمان تحت تأثیر قرار می‌گیرد.
- تعارض بین برنامه‌های ملی و نیازهای مدارس: استانداردها و اهداف برنامه‌های دانشگاهی با واقعیت کلاس‌ها گاهی همخوانی ندارند.

۴-۴) نقاط قوت

با وجود چالش‌ها، نظام پرورش آموزگار در ایران دارای مزیت‌هایی نیز هست:

- وجود مراکز تخصصی و دانشگاهی با برنامه‌های منسجم
- تأکید بر آموزش نظری و محتوای علمی کامل
- تجربه طولانی در تربیت معلم و ساختار قانونی مشخص
- گنجاندن بخشی از آموزش عملی و کارورزی در مدارس (خنیفر، ۱۳۹۹؛ مهرمحمدی، ۱۳۹۷؛ احمدی و رنجبر، ۱۳۹۸؛)

۵) نظام پرورش آموزگار در فنلاند

۵-۱) تاریخچه و پیشرفت نظام پرورش آموزگار در فنلاند

نظام پرورش آموزگار در فنلاند بر اساس پژوهشمحوری، استقلال حرفه‌ای و جایگاه اجتماعی بالای معلمان طراحی شده است. هدف اصلی، تربیت آموزگارانی است که توانایی تدریس فعال، مدیریت کلاس، و ارزیابی یادگیری دانش‌آموزان را به طور همزمان داشته باشند.

قرن نوزدهم آغاز تربیت معلم در مدارس مردمی فنلاند بود. در دهه ۱۸۶۰، با تأسیس اولین مدرسه تربیت معلم فنلاندی در شهر یوواسکیلا، پرورش آموزگاران ابتدایی آغاز شد. این مدارس با هدف تربیت معلمان برای مدارس مردمی تأسیس شدند و نقش مهمی در توسعه آموزش عمومی ایفا کردند. این دوره تأسیس مدارس تربیت معلم در یوواسکیلا، نقطه آغازین تحول نظام تربیت معلم در فنلاند بود (الوساتاری و کوورتراپ، ۲۰۱۷).

پس از آن در قرن بیستم، تحول و حرفه‌ای‌سازی پرورش آموزگاران رخ داد. در اوایل قرن بیستم، پس از استقلال فنلاند در سال ۱۹۱۷، توجه بیشتری به حرفه‌ای‌سازی تربیت معلم معطوف شد. در دهه ۱۹۲۰، با تصویب قانون آموزش اجباری و برنامه‌ریزی برای توسعه پرورش آموزگار، ساختارهای آموزشی جدیدی برای تربیت معلمان ابتدایی و دبیرستانی ایجاد شد. در این دوره، مدارس تربیت معلم به دانشگاه‌های پرورش آموزگار تبدیل شدند و دوره‌های آموزشی طولانی‌تری برای معلمان ارایه شد (همان منبع).

پس از جنگ جهانی دوم، با توجه به نیازهای جدید اجتماعی و اقتصادی، نظام پرورش آموزگار در فنلاند توسعه یافت. در دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰، برنامه‌های آموزشی آموزگاران با تأکید بر پژوهش و توسعه حرفه‌ای طراحی شدند. در این دوره، دانشگاه یوواسکیلا به عنوان مرکز اصلی تربیت معلم در فنلاند شناخته شد و نقش مهمی در توسعه نظام تربیت معلم ایفا کرد. به عبارتی توسعه و نهادینه‌سازی پرورش آموزگار در این دوره به وقوع پیوست (هوسو و تیری، ۲۰۰۷).

در دهه‌های اخیر، نظام پرورش آموزگار در فنلاند به یکی از معتبرترین و موفق‌ترین نظام‌های پرورش آموزگار در جهان تبدیل شده است. در این دوره، معلمان به عنوان حرفه‌ای‌های مستقل با مسئولیت‌های گسترده در نظر گرفته می‌شوند و برنامه‌های آموزشی معلمان با تأکید بر کیفیت، پژوهش، توسعه حرفه‌ای و انعطاف‌پذیری طراحی شده‌اند. این رویکرد باعث افزایش کیفیت آموزش و رضایت معلمان و دانش‌آموزان شده است (همان منبع).

سازوکار مراکز پرورش آموزگار در این کشور به گونه ای هست که تنها ۱۰-۱۵ درصد از داوطلبان واجد شرایط وارد دوره آموزش معلم می‌شوند. بنابراین گزینش سختگیرانه ای در این زمینه وجود دارد. آموزش دانشگاهی برای آموزگاران به صورت پژوهشمحور انجام می شود به طوری که برنامه‌های آموزشی شامل راهبردهای یاددهی - یادگیری، روان‌شناسی تربیتی، و پروژه‌های عملی

است. کارورزی و آموزش عملی برای آموزگاران در محیط واقعی مدارس و کسب تجربه عملی انجام می شود. آموزش ضمن خدمت و توسعه حرفه‌ای مداوم که پس از ورود به حرفه، آموزگاران به آموزش‌های مداوم و پژوهش‌محور دسترسی خواهند داشت (الوساتاری و کوورتراپ، ۲۰۱۷).
از جمله ویژگی های برجسته نظام پرورش آموزگار در این کشور، کسب استقلال حرفه‌ای آموزگاران و تصمیم‌گیری آموزشی در کلاس درس، تاکید بر یادگیری فعال و مشارکت دانش‌آموزان، پژوهش‌محوری و نوآوری در راهبردهای یاددهی -یادگیری و نیز جایگاه اجتماعی بالا و حمایت نظام آموزشی می باشد (همان منبع).

۵-۲) ساختار تحصیلی و شرایط ورود

در فنلاند، معلمان دوره ابتدایی (کلاس‌های ۱-۹) معمولاً دارای مدرک کارشناسی‌ارشد علوم تربیتی هستند. برای معلمان موضوعی[۱۳۹] در مدارس بالاتر، مسیر این‌گونه است که ابتدا مطالعات در رشته موضوعی (مثلاً فیزیک، ریاضی) سپس مطالعات تربیتی (پداگوژی) و سپس آموزش معلمی انجام می شود. به‌عنوان نمونه، در برنامه ستپ[۱۴۰] دانشگاه هیلسینکی[۱۴۱]، برای آموزگار شدن داشتن مدرک کارشناسی و گذراندن ۶۰ واحد درسی ای سی تی اس[۱۴۲] لازم است. علاوه بر این ها مطالعات تربیتی و مطالعات تخصصی در رشته موردنظر نیز جزو الزمات می باشد (سهلبرگ، ۱۳۹۴ و قربانی، ۱۳۹۷).

۵-۳) ویژگی‌های کلیدی و ترکیب نظریه و عمل

یکی از ارکان برجسته و مهم نظام پرورش آموزگار در فنلاند، دانشگاه‌ها با مدارس تمرینی[۱۴۳] هستند. در واقع مدارس تمرینی، مدارس دولتی هستند که با دانشگاه همکاری مستقیم دارند تا دانشجویان آموزگاری طی دوران تحصیل تجربه میدانی و واقعی داشته باشند. به عنوان نمونه دانشگاه پرورش آموزگار الیو[۱۴۴] در فنلاند این نقش را دارد. در وبسایت آموزش و پرورش فنلاند[۱۴۵] آمده که برنامه‌های پرورش آموزگاردر این کشور شامل پراکتیکوم[۱۴۶] یا کارورزی در کلاس واقعی، روش‌های نوین تدریس، آموزش فناوری اطلاعات، و ارزیابی‌های مستمر هستند (موسسه ملی آموزش و پرورش فنلاندی، ۲۰۲۲).
رشته آموزگاری در فنلاند بسیار رقابتی است و دانشجو-آموزگار باید از نظر علمی، انگیزشی و شخصیتی سطح بالایی داشته باشد. (اگرچه آمار دقیق هر

---

[139] subject teachers
[140] STEP
[141] University of Helsinki
[142] ECTS
[143] Teacher Training Schools. یا normaalikoulu
[144] Oulu University Teacher Training School
[145] Education Finland
[146] Practicum

دانشگاه ممکن است متفاوت باشد). گزینش سخت و سطح بالا سبب شده که تنها درصد کمی از داوطلبان به این رشته ها راه یابند. از سوی دیگر تاکید زیاد بر پژوهش و یادگیری مداوم جزو برنامه های ضروری می باشد. آموزگاران در فنلاند تقریباً همواره در جریان به‌روزرسانی روش‌ها، پژوهش آموزشی و توسعه حرفه‌ای هستند (حسینی، ۱۳۹۸).
در فنلاند فرهنگی وجود دارد که آموزگار را "متخصص آموزش و پرورش" می‌داند، نه صرفاً «فردی اجراکننده». این امر باعث می‌شود انگیزه و حرفه‌ای‌گری آموزگار تقویت شده و جایگاه محترمی برای آن ها قایل شوند (سهلبرگ، ۱۳۹۴ و قربانی، ۱۳۹۷).

۵-٤) نقاط قوت و درس‌های آموختنی

- مدرک عالی برای آموزگاران (کارشناسی ارشد) باعث می‌شود سطح علمی و تربیتی آن ها بالا رود.
- ترکیب جدی نظریه و عمل میدانی، یعنی تمرین در کلاس با راهنمایی، قبل از ورود مستقل به حرفه.
- پژوهش‌محوری و توسعه مستمر حرفه‌ای معلمان، به‌ویژه مشارکت معلمان در بازاندیشی روش‌ها.
- استقلال و اعتماد زیاد به آموزگار، که به خلاقیت و مسئولیت‌پذیری وی کمک می‌کند.
- توجه به تنوع فرهنگی و چندزبانی و بازنگری برنامه برای این تنوع.

پژوهش های دانشگاهی صورت گرفته[۱۴۷] بر روی نظام پرورش آموزگار در فنلاند نشان می دهد که همکاری زیاد و نزدیکی بین دانشجو-آموزگار، راهنمای دانشگاه و معلمان مدارس تمرینی وجود دارد که تأکید بر نظریه و در عین حال تفکر انتقادی و تصمیم‌گیری در عمل را نشان می دهد. مطالعه دیگری درباره مدرسه تمرینی در فنلاند با دانش‌آموزان چند زبانه و بسیار موفق، نشان می‌دهد که چگونه «مدرسه تمرینی» نقش آزمایشگاه آموزشی دارد. مثلاً در مطالعه دانش‌آموزان تیزهوش غیربومی در یک مدرسه پرورش آموزگار فنلاندی [۱۴۸] دانشجو-آموزگاران با چالش‌های متنوع در کلاس‌های چند فرهنگی روبه‌رو شدند و یافته ها نشان داد که چگونه پرورش آموزگار باید چندفرهنگی باشد. می‌توان نتیجه گرفت که در فنلاند، پرورش آموزگار فراتر از آموزش صرف بوده بلکه شامل تحلیل، بازاندیشی و پژوهش‌محوری نیز هست (سهلبرگ، ۱۳۹۴؛ قربانی، ۱۳۹۷؛ حسینی، ۱۳۹۸).

۶) نظام پرورش آموزگار در ژاپن

[147] Teacher Training in Finland: A Case Study
[148] Non- Native Gifted Students in a Finnish Teacher Training School: A Case Study

۶-۱) تاریخچه و پیشرفت نظام پرورش آموزگار در ژاپن

ژاپن نظام پرورش آموزگار را بر پایه اخلاق حرفه‌ای، همکاری گروهی و توسعه حرفه‌ای مستمر طراحی کرده است. هدف، تربیت آموزگارانی است که توانایی تحلیل تدریس و یادگیری دانش‌آموزان و بهبود مستمر روش‌های تدریس را داشته باشند. اما تاریخچه آموزشی این کشور به دو دوره اصلی تقسیم شده است (کیو و اوکادا، ۲۰۰۲، یاماموتو، ۲۰۱۰، فوجی تا، ۲۰۱۵).

دوران آغازین: دوره میجی[۱۴۹] تا پیش از جنگ جهانی دوم

در ژاپن، با آغاز دوره میجی (۱۸۶۸ تا ۱۹۱۲)، دولت ژاپن برای همگام شدن با جهان غرب و تقویت نظام آموزشی، ایجاد مدرسه‌های مقدماتی آموزگار[۱۵۰] را آغاز کرد. اولین مدرسهٔ آموزگار برای آموزش معلمان ابتدایی در ژاپن در سال ۱۸۷۲ تأسیس شد. در سال ۱۸۸۰ قوانینی برای تأسیس مدارس آموزگاری در هر استان ژاپن صادر شد. تا پیش از جنگ جهانی دوم، «مدارس آموزگار» نقش اصلی را در پرورش آموزگاران ابتدایی و متوسطه داشتند: آموزگاران ابتدایی معمولاً از مدارس آموزگار یا مدرسه آموزگاری زنان[۱۵۱] فارغ‌التحصیل می‌شدند (همان منبع).

دوران پس از جنگ جهانی دوم و اصلاحات بزرگ

پس از جنگ جهانی دوم، نظام آموزشی ژاپن دچار بازبینی شد و نظام پرورش آموزگار نیز وارد مرحله جدیدی گردید. یکی از مهم‌ترین تغییرات این بود که مدارس آموزگار به دانشگاه‌ها یا بخش‌های پرورش آموزگار در دانشگاه‌ها تبدیل شدند و آموزش آموزگاری وارد سیستم باز[۱۵۲] شد. برای نمونه دانشگاه گاکوگی توکیو[۱۵۳]، که امروز دانشگاه پرورش آموزگاری در توکیو است، از ادغام چند مدرسهٔ آموزگاری در سال ۱۹۴۹ به وجود آمده است و یکی از مراکز مهم پرورش آموزگار در ژاپن محسوب می‌شود (فوجی تا، ۲۰۱۵).

آموزش آموزگاری در ژاپن از پس از دوران جنگ، مسیرهای گوناگونی یافت. دانشگاه‌ها، کالج‌ها، مؤسسات پرورش آموزگار و نیز آموزش ضمن خدمت با جدیت دنبال شدند. قانون صدور مجوز آموزگاری[۱۵۴] یکی از پایه‌های این پیشرفت است. هم چنین، تأکید بر آموزش متداول آموزگاران، ارتقای سطح دانشگاهی و حساسیت به کیفیت آموزگاری بسیار افزایش یافت (همان منبع).

بررسی ها نشان می‌دهد که نظام پرورش آموزگار در ژاپن یک فرآیند تاریخی و تحول‌پذیر است؛ نه امری تازه و بدون انعطاف. وجود یک مسیر روشن و قانونی برای پرورش آموزگار و انتقال از مدارس آموزگاری به دانشگاه‌ها جزو نکات تامل برانگیز در ژاپن می باشد. هم چنین، تأکید بر حرفه‌ای‌گری آموزگار و

[149] Meiji
[150] Normal schools
[151] women's normal schools
[152] Open system
[153] Tokyo Gakugei University
[154] Teacher Certification Law

ایجاد مسیرهای ارتقای آموزشی (از کالج به دانشگاه) می‌تواند برای سایر کشورها الهام‌بخش باشد (تاکاهاشی، ۲۰۲۰).
در دهه های اخیر در ژاپن ساختار و مراحل پرورش آموزگار با آموزش نظری و عملی در دانشگاه و با کارورزی در مدارس ادغام شده است. آموزگاران به صورت گروهی، تدریس یکدیگر را مشاهده و تحلیل می‌کنند و درس‌ها را بازطراحی می‌کنند. این آموزش ها شامل پروژه‌های توسعه حرفه‌ای می شود که در آن آموزگاران از طریق کارگاه‌ها و پژوهش‌های عملی مهارت‌های حرفه‌ای خود را ارتقا می‌دهند. از سوی دیگر ارتباط با ارزش‌های فرهنگی و اخلاقی در این نظام بسیار مهم بوده و آموزش اخلاق و فرهنگ، جزو جدایی‌ناپذیر پرورش آموزگار است (همان منبع).
از جمله ویژگی های برجسته نظام پرورش آموزگار در این کشور، توسعه حرفه‌ای مستمر و بازخورد گروهی، همکاری و یادگیری جمعی بین آموزگاران، توجه هم زمان به مهارت‌های عملی، نظری و اخلاقی، تاکید بر تحلیل و بازطراحی مستمر دروس می باشد. یک مطالعه موردی درباره بازاندیشی آموزگاران ژاپنی در مورد دروس زبان انگلیسی دوره ابتدایی[۱۵۵] نشان می‌دهد که دو آموزگار ابتدایی در ژاپن هنگام اجرای درس انگلیسی به خودبازاندیشی پرداخته‌اند؛ این مطالعه تأکید می‌کند که حتی با وجود برنامه‌های رسمی پرورش آموزگار، آموزگاران نیاز به فرآیندهای بازتابی[۱۵۶] دارند تا مهارتشان ارتقا یابد. یا در مطالعه ای دیگر در سال ۲۰۲۴[۱۵۷]، آموزگاران ابتدایی ژاپن که درس انگلیسی را از کلاس سوم تا ششم تدریس می‌کنند، درس‌های خود را ضبط می کردند، روی فرآیندهای یاددهی – یادگیری در کلاس خودبازاندیشی[۱۵۸] و تمرکز داشتند و بر اساس نگرش «خود ممکن»[۱۵۹] پیش بینی می کردند که در آینده چگونه آموزگاری می‌خواهند باشند (یاماموتو، ۲۰۱۰، فوجی تا، ۲۰۱۵).
پژوهش دیگری با عنوان " اهمیت و چالش‌های اجرای استانداردهای پرورش آموزگار"[۱۶۰] که در دانشگاه پرورش آموزگار هیوگو صورت گرفته نشان می دهد که یک آموزگار در دانشگاه پرورش آموزگار، چگونه استانداردهای آموزش آموزگار را پیاده و چالش‌های اجرای آن را تحلیل می کند. که این موضوع نشان از تأکید بر خودبازاندیشی آموزگار و پیشرفت حرفه‌ای همیشگی دارد. وجود چالش‌ها در تبدیل دانش و آموزش به «عملیات مؤثر» در کلاس، به عنوان نمونه برای یک دبیر زبان انگلیسی با محدودیت‌هایی نیز روبرو خواهد بود که آموزگار باید آن ها را مدیریت کند. توجه به استانداردسازی برنامه‌ها، اما نیاز به

[155] A case study of Japanese teachers' self- reflection on elementary English lessons
[156] Reflection
[157] A Case Study of Japanese Teachers' Self- Reflection on Elementary English Lessons
[158] self-reflection
[159] Possible selves
[160] Significance and Challenges of Implementing Teacher Education Standards … Based on a Case of Hyogo University of Teacher Education

انعطاف در اجرا و سازگاری با فرهنگ، مدرسه و آموزگار جزو ضروریات این فرآیند می باشد. بنابراین پرورش آموزگار در ژاپن، تنها ورود به رشته نیست، بلکه فرآیندی همیشگی برای رشد حرفه‌ای و بازاندیشی در عمل است (همان منبع).

در یک پژوهش دیگر (۲۰۲۰) که مرتبط با برنامه پرورش آموزگار برای مدرسه ویژه[۱۶۱] در ژاپن بوده است، آموزگاران به گروه‌های «درمان زودهنگام» و «کنترل تأخیری» تقسیم شدند و برنامه آموزشی شامل پنج جلسه ۹۰ دقیقه‌ای در طی سه ماه بود. نتایج نشان داد که آموزگاران پس از حضور در این دوره ها و همراهی با دانش آموزان قادر شدند روش‌های بسیار مناسبتر با شرایط این دانش آموزان را ارایه نمایند (تاکاهاشی و واتنابی، ۲۰۲۰).

۶-۲) چارچوب قانونی، مسیرهای ورود و گواهی‌نامه ها

در ژاپن، نظام صدور گواهی آموزگار[۱۶۲] تحت قانون "صدور گواهینامه کارکنان آموزش و پررش"[۱۶۳] است. انواع گواهی‌ها در نظام پرورش ژاپن عبارتند از:

- گواهی عادی[۱۶۴]
- گواهی تخصصی[۱۶۵]
- گواهی موقت[۱۶۶]

مسیر معمول جهت ورود به این شغل به این صورت هست که فرد وارد دانشگاه می‌شود، دوره آموزش معلمی گرفته و واحدهای مربوطه را می‌گذراند، سپس امتحانات و یا آزمون‌های محلی را پشت سر می‌گذارد. از سال‌های اخیر، ژاپن تلاش می‌کند مسیرهایی سریع‌تر و منعطفتر برای ورود به آموزگاری ایجاد کند تا پاسخگوی کمبود آموزگار در این کشور باشد؛ برای نمونه پیشنهاد برنامه یکساله برای گرفتن گواهی (وزارت آموزش و پرورش ژاپن، ۲۰۲۱).

۶-۳) آموزش ضمن خدمت، ارتقای حرفه‌ای و فرهنگ یادگیری

یکی از مهم ترین ویژگی‌های نظام پرورش ژاپن این است که آموزگاران در ژاپن باید به‌عنوان «یادگیرندگان تا پایان زندگی» فعالیت کنند؛ وزارت آموزش و پرورش، فرهنگ، ورزش، علم و فن آوری[۱۶۷] سیاستی دارد که آموزگاران باید در مسیر توسعه حرفه‌ای همیشگی باشند. اما در ژاپن، سیستم تمدید گواهی نامه

---

[۱۶۱] مدارس ویژه دانش‌آموزانی که اختلال‌های رشد دارند

[162] Teaching Certificate

[163] Education Personnel Certification Act

[164] Regular

[165] Specialized

[166] Provisional

[167] Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (Japan) (MEXT)

آموزگاری[۱۶۸] نیز سابقاً وجود داشت ولی در سال ۲۰۲۲ این سیستم با انتقاداتی مواجه شد و تغییراتی پیدا کرد .
در نظام آموزش و پرورش ژاپن تأکید زیادی بر ارزش‌های اخلاقی، کار گروهی، خودانضباطی، و رشد همه‌جانبه دانش‌آموز وجود دارد، نه فقط آموزش دروس. به‌عنوان نمونه، «فعالیت‌های ویژه[۱۶۹]» در مدارس ژاپن بخشی از فرایند آموزشی است که به مهارت‌های غیردانشگاهی[۱۷۰] می‌پردازد (یاماموتو، ۲۰۱۰، فوجی تا، ۲۰۱۵).

۶-۴) نقاط قوت و ضعف

نظام پرورش آموزگار در ژاپن به جلسه‌ها و فرآیندهای بازتابی برای آموزگاران، توجه ویژه دارد. این بدان معنی است که آموزگار به‌عنوان پژوهشگر و بازاندیشنده[۱۷۱] شناخته می‌شود. انعطاف نسبی در سیاست‌های ورود به حرفه آموزگاری و برنامه‌هایی که در حال اجراست، می‌تواند برای کشورهایی چون ایران که می‌خواهند مسیرهای متفاوت ورود به معلمی تعریف کنند، الهام‌بخش باشد.
یکی از نقاط قوت نظام پرورش آموزگار در کشور ژاپن، فرآیند درس پژوهی[۱۷۲] است که امروزه در جهان شناخته شده می باشد. مطالعات نشان داده‌اند که نه تنها کیفیت تدریس را بهبود می‌بخشد، بلکه باعث افزایش خودکارآمدی، تفکر انتقادی و مهارت‌های حل مساله آموزگاران نیز می‌شود. آموزگاران در فرآیند درس‌پژوهی بازاندیشی مستمر بر تدریس خود و دیگران را انجام می دهند. با مشاهده همکاران و تحلیل تدریس، آن ها قادر می‌شوند نقاط قوت و ضعف خود را شناسایی کنند و روش‌های نوینی برای بهبود یاددهی-یادگیری ارایه دهند. در این روش ادغام نظریه و عمل رخ می دهد که امکان آزمون نظریه‌های آموزشی در عمل را فراهم می‌کند و آموزگاران می‌توانند نتایج واقعی اجرای درس را تحلیل کنند (فرناندز و یوشیدا ۲۰۰۴).
تقویت همکاری و یادگیری گروهیبرای آموزگاران رخ داده و با مشارکت فعال در گروه‌های کوچک، تجربه‌های خود را به اشتراک می‌گذارند و راهکارهای بهبود تدریس را به صورت جمعی پیدا می‌کنند. از سوی دیگر این نوع کارکرد با افزایش خودکارآمدی و مهارت‌های حرفه‌ای همراه هست که مشارکت در این چرخه موجب می‌شود آموزگاران اعتماد بیشتری به توانایی‌های خود پیدا کنند و مهارت‌های کلاس‌داری و مدیریت یادگیری را ارتقا دهند (لویس، ۲۰۰۲).
از سوی دیگر تمرکز بر نیازهای دانش‌آموزان و یادگیری فعال به آموزگاران کمک می‌کند تا درس‌ها را با توجه به تفاوت‌های فردی و فرهنگی دانش‌آموزان

[168] Renewal of License
[169] Tokkatsu
[170] non-cognitive skills
[171] Teacher as Researcher
[172] Lesson Study

طراحی کنند و راهبردهای یاددهی و یادگیری تعاملی و فعال را پیاده کنند. این روش به حمایت از توسعه حرفه‌ای پایدار نه به عنوان یک فعالیت کوتاه‌مدت، بلکه یک چرخه دایمی کمک می کند و توسعه حرفه‌ای معلمان را به صورت مستمر تضمین می نماید و فرهنگ بازاندیشی و نوآوری در مدارس نهادینه می‌شود. اثر مثبت درس پژوهی بر آموزش در سطح ملی و جهانی سبب موفقیت این روش در ژاپن شده و باعث شده بسیاری از کشورهای جهان، از جمله ایالات متحده، فنلاند، سنگاپور، ایران و بریتانیا، درس پژوهی را به عنوان الگویی برای ارتقای کیفیت آموزگاران و نظام آموزشی خود بپذیرند (همان منبع).
نکته قابل توجه: اگرچه ژاپن سیستم بسیار منسجم و شفافی دارد، اما چالش‌هایی مثل کمبود آموزگار، فشار کاری بالا و نیاز به تنوع مهارت‌های آموزگار را نیز دارد که همه این‌ها یادآور ضرورت بازنگری همیشگی نظام پرورش آموزگار است. آموزش زبان انگلیسی توسط آموزگارانی که غالباً تخصص ندارند انجام می شود ودر برخی موارد آموزش ضمن خدمت ناکافیبوده که در نتیجه فرصت کافی برای تجربه عملی برای آن ها وجود ندارد (یاماموتو، ۲۰۱۰، فوجی تا، ۲۰۱۵).

۷) مقایسه تطبیقی نظام پرورش آموزگار در ایران، فنلاند و ژاپن

مقایسه تطبیقی سه کشور گویای این موضوع است که هر یک از این نظام‌ها بر اساس فلسفه آموزشی، فرهنگ ملی و نیازهای اجتماعی خود شکل گرفته‌اند. با این حال، بررسی‌ها آشکار می‌سازد که تفاوت در کیفیت نظام پرورش آموزگار، رابطه‌ی مستقیمی با سطح توسعه‌ی آموزشی و اجتماعی کشورها دارد. مقایسه نظام پرورش آموزگار در این سه کشور، در ابعاد مختلف، نشان می دهد که فنلاند و ژاپن هر دو نظام‌های پیشرو، موفق و پژوهش‌محور هستند، در حالی که ایران بیشتر بر آموزش نظری متمرکز است. از سوی دیگر جایگاه اجتماعی و حمایت حرفه‌ای آموزگاران در ایران کمتر است و فرصت‌های توسعه حرفه‌ای محدودتر می باشد.
یکی از مهم ترین نقاط قوت در کشور ژاپن، استفاده از درس‌پژوهی و توسعه حرفه‌ای گروهی می باشد که منجر به جهانی شدن این برنامه گردیده است. در حالی که در کشور عزیزمان این برنامه از جایگاه مناسبی برخوردار نیست و جدی گرفته نشده است. در کشور فنلاند به دلیل گزینش سختگیرانه و آموزش پژوهش‌محور، آموزگاران با کیفیت بالایی تولید می‌کند که می‌تواند الگویی برای سایر کشورها باشد. یک پژوهش بین‌کشوری در سال ۲۰۱۹ نشان داد که در فنلاند و ژاپن، «خودکارآمدی معلم[۱۷۳]» تحت تأثیر منابع مختلفی است؛ در ژاپن منابع

[173] Teacher Self-Efficacy

گفتاری[۱۷۴] نسبتاً کمتر تأثیرگذار بودند و تأکید بیشتر بر تجربه‌های تسلطیافته[۱۷۵] بود (قربانی، ۱۴۰۲؛ حسینی، ۱۳۹۹؛ محمدی، ۱۳۹۸).

جدول زیر خلاصه‌ای از مهم‌ترین نماگرهای مقایسه‌ای را نشان می‌دهد:

نماگر	ایران	فنلاند	ژاپن
گزینش معلمان	نسبتا آسان، نیاز به معیارهای دقیق‌تر	سختگیرانه، تنها ۱۰–۱۵٪ متقاضیان پذیرش	انتخاب معلمان با معیارهای سختگیرانه و آزمون‌های عملی
شیوه گزینش و پذیرش	آزمون سراسری و مصاحبه محدود	گزینش چندمرحله‌ای با ارزیابی علمی و شخصیتی	آزمون ملی و ارزیابی دانشگاهی
سطح تحصیلات معلمان	کارشناسی	کارشناسی ارشد (الزامی)	کارشناسی
محتوای برنامه‌های پرورش آموزگار	تأکید بر دروس نظری و عمومی	تلفیق نظریه، پژوهش و تجربه عملی	ترکیب آموزش نظری، مهارت‌های حرفه‌ای و تربیت اخلاقی
آموزش نظری	تمرکز بر آموزش نظری، محتوای دانشگاهی	آموزش پژوهش‌محور و علمی	ترکیبی از نظری و عملی، تاکید بر اخلاق و فرهنگ
آموزش عملی و کارورزی	محدود، بخش عملی کمتر پژوهش‌محور	گسترده و پژوهش‌محور	گسترده، درس‌پژوهی و بازطراحی مستمر
توسعه حرفه‌ای	محدود و گاهی پراکنده	مستمر و حمایت‌شده توسط سیستم	مستمر و مبتنی بر درس‌پژوهی
آموزش ضمن خدمت	پراکنده و کم‌تداوم	ساختاریافته و پژوهش‌محور	منظم و مبتنی بر تجربه‌ی میدانی
جایگاه اجتماعی آموزگار	نسبتاً پایین و با چالش منزلت	بسیار بالا و معلم به‌عنوان متخصص آموزشی	بالا، محترم و شناخته‌شده با تأکید بر تعهد اخلاقی
پژوهش‌محوری	محدود و اغلب نظری	بسیار قوی، پژوهش محور	قوی، تمرکز بر بازاندیشی و نوآوری
همکاری گروهی	محدود	متوسط تا بالا	بسیار بالا، درس‌پژوهی گروهی

[174] Verbal persuasion
[175] Mastery experience

تحلیل داده‌های تطبیقی نشان می‌دهد که فنلاند بر کیفیت و پژوهش‌محوری تأکید ویژه دارد و آموزگار را پژوهشگر یادگیری می‌داند. در مقابل، ژاپن با تکیه بر نظم، اخلاق کاری و بهبود مستمر، نظامی پویا و کارآمد ایجاد کرده است. در ایران، علی‌رغم پیشرفت‌های ساختاری در دانشگاه فرهنگیان و ارتقای برنامه‌های درسی، هنوز چالش‌هایی مانند تمرکز بیش از حد بر جنبه‌های نظری، کم‌توجهی به مهارت‌های حرفه‌ای و ضعف در آموزش ضمن خدمت به چشم می‌خورد.
در مجموع، نظام‌های موفق پرورش آموزگار در فنلاند و ژاپن بر سه محور اصلی استوارند:

۱. انتخاب دقیق و آگاهانه معلمان آینده،
۲. آموزش پژوهش‌محور و مبتنی بر عمل،
۳. حمایت حرفه‌ای و ارتقای منزلت اجتماعی معلم.

۸) نتیجه‌گیری و پیشنهادها

پژوهش حاضر نشان داد که کیفیت آموزش در هر جامعه، به‌طور مستقیم با سطح پرورش و توانمندی آموزگاران آن پیوند دارد. کشورهایی چون فنلاند و ژاپن با ایجاد نظام‌هایی مبتنی بر پژوهش، بازاندیشی در روش‌های آموزشی و تقویت جایگاه آموزگار، توانسته‌اند نظام آموزشی خود را در مسیر رشد قرار دهند.
این کشورها با استراتژی‌های نوآورانه و رویکردهای پژوهش‌محور، توانسته‌اند نظام‌های پرورش آموزگار بسیار مؤثر و موفق ایجاد کنند. در فنلاند، فرآیند انتخاب آموزگاران سختگیرانه و برنامه‌های آموزشی آنان پژوهش‌محور و انعطاف‌پذیر است و جایگاه اجتماعی آموزگار بسیار بالا است. ژاپن نیز با تأکید بر آموزش اخلاقی، یادگیری گروهی و توسعه حرفه‌ای مستمر، آموزگاران خود را برای مواجهه با چالش‌های کلاس درس و تغییرات اجتماعی آماده می‌کند.
در ایران، با وجود سابقه طولانی پرورش آموزگار و وجود نهادهای تخصصی مانند دانشگاه فرهنگیان، هنوز نیاز به بازنگری‌های اساسی احساس می‌شود. اصلاح و بهبود این نظام مستلزم توجه به چند نکته کلیدی است:

۱) ارتقای سطح تحصیلات آموزگاران آینده و حرکت تدریجی به‌سوی آموزش در سطح کارشناسی ارشد.
۲) بازنگری در شیوه گزینش دانشجو-آموزگاران و لحاظکردن معیارهای شخصیتی، اخلاقی و انگیزشی.
۳) افزایش پیوند میان دانشگاه و مدرسه برای ایجاد فرصت‌های واقعی تجربه آموزشی.
۴) توسعه آموزش‌های ضمن خدمت پژوهش‌محور به‌منظور ارتقای حرفه‌ای همیشگی.
۵) بهبود وضعیت معیشتی و منزلت اجتماعی معلمان با هدف جذب نیروهای کیفی‌تر.
۶) الگوبرداری هوشمندانه از تجربه کشورهای موفق با توجه به شرایط فرهنگی و اقتصادی ایران.

۷) تأکید بر اهمیت فرآیند بازاندیشی فردی و حرفه‌ای آموزگاران و تقویت درس پژوهی در مدارس.
۸) آموزش‌های مربی-محور و عملی برای شرایط خاص (مثلاً اختلال‌های یادگیری) — نه صرفاً عمومی بودن برنامه.
۹) انعطاف پذیر بودن نظام پرورش آموزگار.
۱۰) داشتن استاندارد برای آموزش معلم مهم است، اما صرف وجود استاندارد کافی نیست، باید شرایط اجرا، پشتیبانی، فرهنگ سازمانی و منابع مناسب وجود داشته باشد.
۱۱) هنگام پیشنهاد اصلاحات، باید نه فقط «چه باید باشد» بلکه «چگونه باید اجرا شود و چه موانعی وجود دارد» مورد توجه قرار گیرد.

در نهایت، تربیت آموزگار باید فراتر از یک فرایند آموزشی صرف باشد و به عنوان حرکتی فرهنگی، اخلاقی و انسانی در نظر گرفته شود؛ چرا که معلم نه‌تنها انتقال‌دهنده دانش، بلکه سازنده نسل آینده و فرهنگ ملی است. بررسی تطبیقی نظام پرورش آموزگار در ایران با فنلاند و ژاپن می‌تواند بینش ارزشمندی برای بهبود سیاست‌ها، برنامه‌ریزی آموزشی و ارتقای حرفه‌ای آموزگاران ایرانی فراهم آورد. این مطالعه با هدف شناسایی نقاط قوت، ضعف و ارایه پیشنهادهای عملی برای اصلاح و بهبود نظام تربیت معلم در ایران انجام شده است.

منابع

احمدی، س.، و رنجبر، ن. (۱۳۹۸). «چالش‌ها و فرصت‌های تربیت معلم در ایران با تأکید بر دانشگاه فرهنگیان و دانشگاه شهید رجایی». فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۲(٤)، ۷۷-۹۵.
پاکسرشت، ح. (۱۳۹۳). مقدمه‌ای بر آموزش و پرورش تطبیقی. تهران: سمت.
حسینی، ف. (۱۳۹۷). «تحلیل ساختار و تحولات نظام پرورش آموزگار در ژاپن». مجله تعلیم و تربیت تطبیقی، ۸(۳), ۳۳-۵۲.
حسینی، ف. (۱۳۹۷). «کاربرد رویکرد سازنده‌گرایی در تربیت معلم». فصلنامه پژوهش در آموزش و یادگیری، ۱۵(۲)، ۵۵-۷۲.
حسینی، ف. (۱۳۹۸). «تحصیلات و آموزش حرفه‌ای معلمان در فنلاند». مجله تعلیم و تربیت تطبیقی، ۸(۲), ۳۳-۵۰.
حسینی، ف. (۱۳۹۹). «توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ویژه در ژاپن». مجله تعلیم و تربیت تطبیقی، ۹(۱), ۳۳-۵۰
حسینی، م. (۱۳۹۷). «نقش معلمان در توسعه انسانی و اجتماعی». فصلنامه تعلیم و تربیت، ۳٤(٤)، ۱۵-۳٦.

حسینی، م. (۱۳۹۹). تحلیل تطبیقی نظام تربیت معلم در ایران و کشورهای پیشرفته. مجله آموزش و پرورش تطبیقی، ۱۲(۴)، ۴۵-۶۳.
خسروی، ع. (۱۳۹۵). «نقش دارالمعلمین‌ها در توسعه آموزش نوین ایران». فصلنامه پژوهش‌های تاریخی آموزش و پرورش، ۷(٤)، ٤١-٦٠.
خنیفر، ح. (۱۳۹۹). آموزش عالی و تربیت معلم در ایران (با تأکید بر دانشگاه فرهنگیان). تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان.
خنیفر، ح.، و ابراهیمی، س. (۱۳۹۷). «تحلیل تطبیقی نظام تربیت معلم ایران و فنلاند». فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۰(۳)، ٤٥-٦٢.
دانشگاه فرهنگیان. (۱۴۰۲). گزارش عملکرد دانشگاه فرهنگیان: ساختار، مأموریت و برنامه‌های آموزشی. تهران: روابط عمومی دانشگاه فرهنگیان.
رحیمی، ع.، و ناصری، م. (۱۳۹۶). «کاربرد روش تطبیقی در مطالعات آموزشی: الگوی جان اف. بردی». فصلنامه مطالعات آموزش تطبیقی، ۸(۲)، ٤٥-٦٢.
رضایی، ن. (۱۴۰۰). «آسیب‌شناسی آموزش معلمان در ایران و مقایسه با کشورهای پیشرفته». فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۱۵(۱)، ۸۹-۱۱۰.
زارع، ف. (۱۴۰۰). «برنامه‌های کاروزی و نقش آن در حرفه‌ای شدن معلمان آینده». پژوهش در آموزش و یادگیری، ۱۷(۳), ۱۰۱-۱۲۰.
سهلبرگ، پ. (۱۳۹۴). درس‌های فنلاند: آموزش و پرورش و موفقیت جهانی. ترجمه علی‌نقی، تهران: نشر سخن.
سیف، ع. (۱۳۹۹). یادگیری و آموزش: روان‌شناسی تربیتی نوین. تهران: دوران.
شریعتمداری، ع. (۱۳۹۴). اصول و فلسفه آموزش و پرورش. تهران: امیرکبیر.
صافی، ع. (۱۳۹۲). آموزش و پرورش و تربیت معلم در ایران. تهران: انتشارات سمت.
صافی، ع. (۱۳۹۸). «نقد و بررسی برنامه‌های تربیت معلم در ایران». فصلنامه پژوهش‌های تربیتی دانشگاه فرهنگیان، ٤(۲)، ۱۵-۳۸.
قربانی، م. (۱۳۹۷). «تحلیل مسیر تحصیلی معلمان در فنلاند و درس‌آموزی برای ایران». فصلنامه پژوهش‌های تربیتی دانشگاه فرهنگیان، ۱۳(۱), ۵۵-۷٤.
قربانی، م. (۱۳۹۸). تربیت معلم در کشورهای پیشرفته: مطالعه موردی ژاپن و فنلاند. تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان
محمدی، م. (۱۳۹۶). «نظام تربیت معلم در ژاپن: از دوره میجی تا اصلاحات پس از جنگ جهانی دوم». فصلنامه پژوهش‌های تطبیقی آموزشی، ۱۲(۲)، ٤٥-٦٧.
محمدی، م. (۱۴۰۰). «برنامه‌های آموزش معلمان مدارس ویژه در ژاپن: بررسی مطالعه موردی». فصلنامه پژوهش‌های تطبیقی آموزشی، ۱۵(۱), ٤٥-٦٣.
ملکزاده، م. (۱۳۷۸). تاریخ آموزش و پرورش در ایران از آغاز تا امروز. تهران: امیرکبیر.
مهدی‌زاده، ح. و همکاران (۱۴۰۰). چالش‌ها و فرصت‌های آموزش معلمان در ایران. فصلنامه آموزش و پرورش، ۱۵(۲)، ۹۰-۱۱۵.
مهرمحمدی، ف. (۱۳۹۵). بررسی نظام تربیت معلم در ایران و راهکارهای ارتقا. پژوهشنامه علوم تربیتی، ۱۲(۳)، ۵۰-۷۵.

مهرمحمدی، م. (۱۳۹۴). «تاریخچه و تحولات تربیت معلم در ایران». فصلنامه تعلیم و تربیت، ۳۱(۲)، ۳۳-۵۲.
مهرمحمدی، م. (۱۳۹۴). «تربیت معلم و کیفیت آموزش: چالش‌ها و راهکارها». فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۲۱(۳)، ۵-۲۸.
مهرمحمدی، م. (۱۳۹۵). «تربیت معلم در ایران؛ از وضع موجود تا وضع مطلوب». مجله آموزش و پرورش ایران، ۳۱(۱)، ۷-۲۶.
مهرمحمدی، م. (۱۳۹۷). «تحلیل ساختار و کارکرد دانشگاه فرهنگیان در نظام تربیت معلم ایران». فصلنامه پژوهش در آموزش عالی، ۲۳(۲)، ۴۵-۶۸.
مهرمحمدی، م. (۱۳۹۸). «روش‌های پژوهش در تعلیم و تربیت تطبیقی». فصلنامه پژوهش‌های تربیتی دانشگاه فرهنگیان، ۵(۱)، ۲۱-۴۰.
نوریان، محمد و همکاران. (۱۳۹۹). تحلیل تطبیقی سیاست‌های تربیت معلم در ایران و کشورهای پیشرفته. فصلنامه مطالعات برنامه‌ریزی درسی، ۱۵(۶)، ۱۲۱-۱۴۴.
نیکنامی، م.، و رضوی، ح. (۱۳۹۰). «تحولات برنامه‌ریزی آموزشی در ایران از دوره قاجار تا انقلاب اسلامی». پژوهشنامه آموزش و پرورش ایران، ۳(۱)، ۷۵-۹۸.
وزارت آموزش و پرورش. (۱۴۰۲). گزارش سالانه دانشگاه فرهنگیان. تهران: معاونت برنامه‌ریزی

Alasuutari, M., & Qvortrup, A. (2017). Education in Finland: Historical perspectives and current developments. Routledge.
Barber, M., & Mourshed, M. (2007). How the world's best-performing school systems come out on top. McKinsey & Company.
Bereday, G. Z. F. (1964). Comparative method in education. Holt, Rinehart and Winston.
Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (Eds.). (2014). Comparative education research: Approaches and methods (2nd ed.). Springer.
Bruner, J. S. (1996). The culture of education. Harvard University Press.
Cave, P., & Okada, A. (2002). Teacher education in Japan: Historical development and current trends. International Journal of Educational Research, 37(7–8), 693–710.
Darling-Hammond, L. (2006). Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs. Jossey-Bass.
Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? European Journal of Teacher Education, 40(3), 291–309.
Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do. Jossey-Bass
Fernandez, C., & Yoshida, M. (2004). Lesson study: A Japanese approach to improving mathematics teaching and learning. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Finnish National Agency for Education. (2022). Teacher education in Finland: Requirements and pathways. Helsinki: Finnish National Agency for Education.

Fujita, H. (2015). The evolution of teacher education in Japan: From Meiji era to the 21st century. Asia Pacific Journal of Education, 35(2), 178–193.
Husu, J., & Tirri, K. (2007). Teacher education and teacher professionalism in Finland. In J. Loughran & M. Hamilton (Eds.), International handbook of teacher education (pp. 123–144).
Lewis, C. (2002). Lesson study: A handbook of teacher-led instructional change. Philadelphia: Research for Better Schools.
Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). (2021). Teacher certification system in Japan: Guidelines and reforms. Tokyo: MEXT.
Moon, B. (2013). Teacher education and the challenge of development: A global analysis. Routledge.
Niemi, H., & Jakku-Sihvonen, R. (2011). Teacher education in Finland. In M. Valenčič Zuljan & J. Vogrinc (Eds.), European dimensions of teacher education (pp. 33–51). University of Ljubljana
OECD (2019). Teaching and Learning International Survey (TALIS) Report.
OECD. (2021). Education Policy Outlook: Japan. Paris: OECD Publishing.
OECD. (2021). Teachers and Leaders in Education: OECD Education Policy Outlook 2021. Paris: OECD Publishing.
Phillips, D., & Schweisfurth, M. (2014). Comparative and international education: An introduction to theory, method, and practice (2nd ed.). Bloomsbury Academic.
Richardson, V. (2003). Constructivist pedagogy. Teachers College Record, 105(9), 1623–1640.
Sahlberg, P. (2011). Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland? Teachers College Press.
Sahlberg, P. (2011). Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland? New York: Teachers College Press.
Sahlberg, P. (2011). Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland? New York: Teachers College Press.
Sahlberg, P. (2015). Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland? Teachers College Press.
Sahlberg, P. (2015). Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland? New York: Teachers College Press.
Shimahara, N. K., & Sakai, A. (2020). Teacher Professionalism in Japan. Comparative Education Review, 64(2), 145–165.
Stigler, J. W., & Hiebert, J. (1999). The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom. Free Press.
Stigler, J. W., & Hiebert, J. (1999). The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom. New York: Free Press.
Takahashi, A., & McDougal, T. (2016). Teacher learning through lesson study in Japan: History, framework, and outcomes. ZDM Mathematics Education, 48(4), 597–611.

Takahashi, S., & Watanabe, T. (2020). Effectiveness of early intervention teacher training programs in Japanese special education schools: A controlled study. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 48(5), 478–495.

Takahashi, S., & Watanabe, T. (2020). Reflective practice in Japanese elementary teacher education: Case studies and implications. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 48(4), 341–357.

Tatto, M. T. (2019). Comparative education and teacher education reform: Comparative analysis of policies and practices. Springer.

UNESCO. (2015). Teacher policy development guide: Summary. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Yamamoto, K. (2010). Teacher training and professional development in Japan. In L. Darling-Hammond & A. Lieberman (Eds.), Teacher education around the world (pp. 123–145). Routledge.

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

چشم اندازهای جهانی تربیت معلم: مطالعه تطبیقی سیاستها و شیوه های تربیت معلم در ایران، فنلاند و سنگاپور

احسان عالی زاده گراوند، سعید مذبوحی، عبدالسعید محمد شفیعی

چکیده

تربیت معلم به عنوان قلب تپنده نظام های آموزشی، نقش تعیین‌کننده ای در کیفیت یاددهی-یادگیری و توسعه سرمایه انسانی ایفا می‌کند. در مواجهه با تحولات جهانی و نیازهای متغیر جوامع، بازاندیشی در سیاستها و برنامه های تربیت معلم امری حیاتی است. این مقاله با رویکردی تطبیقی به تحلیل و مقایسه سیاستها، ساختارها و شیوه های تربیت معلم در سه کشور ایران، فنلاند و سنگاپور می‌پردازد. پژوهش به روش توصیفی-تحلیلی و با بهره‌گیری از منابع کتابخانه ای، اسناد سیاستی و داده های بین‌المللی انجام شده است. یافته ها نشان می‌دهد که فنلاند با تأکید بر استقلال دانشگاهی، جذب نخبگان، و تربیت پژوهش‌محور معلمان، یکی از موفق‌ترین الگوهای جهانی است. در مقابل، سنگاپور با تأکید بر نظام گزینش رقابتی، برنامه های حرفه ای متمرکز، و پیوند قوی آموزش اولیه با توسعه حرفه ای معلمان، مدل موفق دیگری ارائه می‌دهد. در ایران، علی‌رغم تلاشهای گسترده در قالب دانشگاه فرهنگیان، چالشهایی همچون تمرکزگرایی، ضعف در پیوند نظر و عمل، و کمبود اختیارات نهادی مانع تحقق تربیت معلم اثربخش شده است. این مقاله بر ضرورت استفاده از تجارب بین‌المللی در بازآرایی نظام تربیت معلم ایران تأکید دارد.

واژگان کلیدی: تربیت معلم، مطالعات تطبیقی، سیاست آموزشی، فنلاند، سنگاپور

مقدمه

تربیت معلم یکی از ارکان بنیادین هر نظام آموزشی کارآمد محسوب می‌شود. کیفیت آموزش و پرورش در یک کشور، تا حد زیادی تابع کیفیت

معلمان آن کشور است و این کیفیت از مسیر تربیت حرفه‌ای، علمی و انسانی معلمان می‌گذرد. در دهه‌های اخیر، رشد فناوری، جهانی‌شدن، تحولات اجتماعی و نیاز به یادگیری مادام‌العمر، انتظارات از معلمان را دگرگون کرده و نظام‌های تربیت معلم را با چالش‌های جدی مواجه ساخته است. مطالعات تطبیقی در حوزه تربیت معلم می‌توانند بستری مناسب برای شناسایی تجارب موفق، الگوهای نوآورانه و سیاست‌های کارآمد فراهم کنند. فنلاند و سنگاپور، دو کشوری هستند که در گزارش‌های جهانی همچون PISA و OECD، در زمره نظام‌های موفق تربیت معلم شناخته می‌شوند. در مقابل، ایران نیز با پیشینه غنی فرهنگی و تلاش‌هایی نظیر تأسیس دانشگاه فرهنگیان، در پی ارتقای نظام تربیت معلم خود بوده است. این مقاله تلاش می‌کند با تحلیل تطبیقی سیاست‌ها و ساختارهای تربیت معلم در این سه کشور، به درکی عمیق‌تر از عوامل موفقیت و چالش‌های این حوزه برسد. سؤال اصلی این پژوهش آن است که: «چه تفاوت‌ها و شباهت‌هایی در سیاست‌ها و برنامه‌های تربیت معلم میان ایران، فنلاند و سنگاپور وجود دارد، و ایران چگونه می‌تواند از این تجارب برای بهبود نظام خود بهره گیرد؟

روش تحقیق

این پژوهش از نوع مطالعات توصیفی-تحلیلی با رویکرد تطبیقی است. اطلاعات از طریق منابع کتابخانه‌ای، گزارش‌های سیاستگذاری بین‌المللی (یونسکو، OECD، بانک جهانی) و اسناد رسمی کشورهای مورد مطالعه گردآوری شده‌اند. روش تطبیقی مورد استفاده، بر اساس الگوی «بردی» شامل مراحل توصیف، تفسیر، همجواری و مقایسه بوده است. ملاک‌های مقایسه عبارت‌اند از:

۱. نظام گزینش و جذب معلمان

۲. ساختار و محتوای دوره‌های تربیت معلم

۳. پیوند دانشگاه با مدرسه و تجربه‌گرایی

۴. نظام ارزیابی و توسعه حرفه‌ای معلمان

یافته‌ها

فنلاند:

جذب معلم در فنلاند بسیار رقابتی است (کمتر از ۱۰٪ متقاضیان پذیرفته می‌شوند). جذب معلم در دانشگاه‌های فنلاند فرآیندی دقیق و گزینشی است. تمام معلمان در فنلاند باید مدرک فوق لیسانس داشته باشند و رشته تربیت معلم از رشته‌های بسیار پرطرفدار و گزینشی است. این امر نشان‌دهنده اهمیت بالای معلمان و آموزش در نظام آموزشی فنلاند است.

تربیت معلم عمدتاً در دانشگاه‌های تحقیقاتی انجام می‌شود. فنلاند دارای چندین دانشگاه تحقیقاتی برجسته است که در سطح جهانی شناخته شده‌اند. از جمله این دانشگاه‌ها می‌توان به دانشگاه هلسینکی، دانشگاه آلتو، دانشگاه صنعتی لاپرنتا-لاهتی (LUT)، دانشگاه اولو و دانشگاه تورکو اشاره کرد. این دانشگاه‌ها در رشته‌های مختلفی از جمله علوم طبیعی، مهندسی، پزشکی، علوم اجتماعی و انسانی نیز فعالیت‌های تحقیقاتی گسترده‌ای دارند.

تأکید بر پژوهش‌محوری، طراحی دروس بر اساس مدرسه‌محوری و استقلال کامل آموزشی وجود دارد. در آموزش فنلاند، تاکید ویژه‌ای بر پژوهش محوری وجود دارد. این رویکرد به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا به جای حفظ طوطی‌وار مطالب، به درک عمیق‌تری از مفاهیم و ارتباطات بین آن‌ها دست یابند. سیستم آموزشی فنلاند، که به طور مداوم در رتبه‌بندی‌های جهانی در صدر قرار دارد، معتقد است که یادگیری باید فراتر از حفظ کردن اطلاعات باشد.

معلمان دارای شأن اجتماعی بالا و آزادی عمل گسترده در کلاس درس هستند. در فنلاند، معلم به عنوان یک شغل بسیار مهم و با ارزش در نظر گرفته می‌شود و این موضوع در فرآیند جذب و استخدام معلمان منعکس شده است.

سنگاپور:

تربیت معلم در مؤسسه ملی آموزش (NIE) انجام می‌شود. این شورا دوره‌های آموزشی مختلفی را برای معلمان در سطوح مختلف تحصیلی ارائه می‌دهد. به طور خاص، دوره‌های ۴ ساله لیسانس برای تدریس در مقاطع ابتدایی و راهنمایی و همچنین یک دوره ۱ ساله پس از فارغ‌التحصیلی از یک رشته دانشگاهی برای معلمان ابتدایی و راهنمایی وجود دارد.

معلمان از میان افراد با انگیزه و توان علمی بالا گزینش می‌شوند. بدین ترتیب افرادی که وارد نظام آموزشی سنگاپور می شوند می توانند

تغییرات موجود در این نظام را پذیرفته و خود نیز بنا بر انگیزه‌ی بالایی که دارند منشا تغییرات مثبتی باشند.

برنامه‌ها متمرکز، حرفه‌ای و با ترکیب دقیق بین آموزش نظری و عملی هستند. همواره در کشور سنگاپور بین مبانی نظری علوم و جنبه ی کاربردی آنها هماهنگی وتوازن زیادی وجود دارد به طوری که به عنوان یکی از الگوهای آموزشی در قرن بیست و یکم شناخته می شود.

نظام توسعه حرفه‌ای معلمان و ارزیابی مداوم عملکرد در بالاترین سطح قرار دارد. در کشور سنگاپور به طور پیوسته سعی می شود معلمان در بالاترین سطح از دانش روز باشند و از طریق آزمون های سنجش صلاحیت علمی معلمان، به این مهم رسیگی می شود.

ایران:

ساختار متمرکز دانشگاه فرهنگیان با جذب دانشجومعلمان از طریق کنکور سراسری

کمبود پیوند بین آموزش نظری با کار میدانی

کمبود پژوهش‌محوری و آموزش مهارت‌های حرفه‌ای

محدودیت استقلال دانشگاه‌ها و فقدان نظام مؤثر ارتقای حرفه‌ای معلمان

نتیجه‌گیری

مقایسه سه کشور نشان می‌دهد که نظام‌های موفق تربیت معلم بر سه اصل مشترک استوارند: گزینش دقیق، آموزش با کیفیت و توسعه حرفه‌ای مستمر. ایران، علی‌رغم دارا بودن ظرفیت‌های علمی و انسانی، همچنان با چالش‌هایی همچون تمرکزگرایی، ناکارآمدی ساختارها و ضعف در پیوند دانشگاه و مدرسه مواجه است. بازآفرینی نظام تربیت معلم در ایران مستلزم بازنگری در سیاست‌های جذب، تقویت استقلال دانشگاه فرهنگیان، افزایش تجربه‌گرایی در برنامه‌ها، و ارتقاء جایگاه اجتماعی معلمان است. تجارب فنلاند و سنگاپور می‌توانند مسیرهای اصلاحی مؤثری پیش‌روی سیاستگذاران آموزشی ایران قرار دهند؛ مشروط بر آنکه بومی‌سازی و تطبیق با شرایط فرهنگی و اجتماعی کشور مدنظر قرار گیرد.

منابع

دانشگاه فرهنگیان (۱۴۰۲). گزارش عملکرد تربیت معلم.

شعبانی، حسن (۱۴۰۱). «بررسی تطبیقی تربیت معلم در ایران و فنلاند». مجله آموزش معلم، ۲(۱).

صالحی، فریبا (۱۴۰۰). «تحلیل سیاست‌های تربیت معلم در کشورهای آسیایی». فصلنامه علوم تربیتی.

میرزاده، رضا (۱۳۹۹). «چالش‌های تربیت معلم در ایران: نگاهی از درون». مجله پژوهش در آموزش و یادگیری، ۱۲(۳).

Sahlberg, P. (2015). Finnish Lessons 2.0. Teachers College Press.

Darling-Hammond, L. (2017). Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality. Jossey-Bass.

OECD (2022). Teacher Policy Development Guide. OECD Publishing.

Tan, C. (2018). Singapore's Education System: The Path Towards Excellence. Springer.

Niemi, H. (2016). Teacher education in Finland. European Journal of Teacher Education.

Ministry of Education Singapore (2023). Teacher Education Model for the 21st Century.

World Bank (2021). Teacher Professional Development: A Framework for Action.

UNESCO (2020). Global Education Monitoring Report.

Global Perspectives on Teacher Education: A Comparative Study of Policies and Practices in Iran, Finland, and Singapore

Abstract

Teacher education plays a pivotal role in shaping the quality of learning and human development across nations. As educational systems face growing demands and changing societal needs, revisiting teacher education policies is essential. This paper presents a comparative analysis of teacher education systems in Iran, Finland, and Singapore. Using a descriptive-analytical method and based on document analysis, the study examines recruitment policies, training structures, and professional development frameworks. Findings show that Finland emphasizes research-based training and academic autonomy, while Singapore integrates rigorous selection with professional, practice-oriented programs. Iran, despite efforts through Farhangian University, faces challenges related to centralization, limited autonomy, and weak integration of theory and practice. The study concludes with policy recommendations to enhance Iran's teacher education by learning from global best practices while ensuring contextual adaptation.

Keywords: Teacher Education, Comparative Study, Educational Policy, Finland, Singapore,

****

چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

مطالعه تطبیقی نظام‌های تربیت معلم: چالش‌ها و راهکارهای جهانی برای بهبود کیفیت آموزش

محمدعلی کاظمی تبار[۱۷۶]،

گروه آموزش زبان و ادبیات عرب، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

پیشینه و اهداف: تربیت معلم یکی از ارکان اساسی نظام‌های آموزشی در سراسر جهان محسوب می‌شود که تأثیر قابل‌توجهی بر کیفیت تدریس و نتایج یادگیری دانش‌آموزان دارد. کشورهای مختلف بر اساس اولویت‌های اجتماعی، اقتصادی و آموزشی خود، مدل‌های متفاوتی را برای تربیت معلمان اتخاذ کرده‌اند. با توجه به تأکید جهانی بر بهبود برنامه‌های آماده‌سازی معلمان، شناخت نقاط قوت و چالش‌های رویکردهای مختلف می‌تواند مبنایی برای اصلاح سیاست‌های آموزشی باشد. هدف این پژوهش، تحلیل تطبیقی نظام‌های تربیت معلم در کشورهای فنلاند، آلمان، بریتانیا، آمریکا، استرالیا، مالزی، کانادا، ژاپن، ایران و برخی کشورهای عربی است. این مطالعه تلاش دارد تا با شناسایی بهترین الگوها و چالش‌های موجود، راهکارهای علمی و عملی برای بهبود کیفیت تربیت معلم، به‌ویژه در ایران، ارائه دهد.**روش‌ها:** این پژوهش از روش تحقیق تطبیقی بهره می‌گیرد و به بررسی ویژگی‌های کلیدی برنامه‌های تربیت معلم در کشورهای منتخب می‌پردازد. مقایسه انجام‌شده شامل تحلیل برنامه‌های درسی، مدت‌زمان تحصیل، شهریه و میزان تأکید بر آموزش عملی و کارورزی است. داده‌های پژوهش از طریق مرور منابع علمی، اسناد سیاست‌گذاری آموزشی و گزارش‌های بین‌المللی گردآوری شده است. همچنین، ارتباط میان مدل‌های تربیت معلم و نتایج آموزشی در هر کشور مورد بررسی قرار گرفته و میزان ادغام آموزش نظری و عملی تحلیل شده است. **یافته‌ها:** نتایج مطالعه نشان می‌دهد که ساختارهای تربیت معلم در کشورهای مختلف تفاوت‌های قابل‌توجهی دارند. در این میان، فنلاند به‌عنوان یکی از موفق‌ترین نظام‌ها، از طریق تمرکز بر آموزش پژوهش‌محور، تعامل نزدیک میان دانشگاه‌ها و مدارس و فرآیند گزینش دقیق معلمان، عملکرد برجسته‌ای داشته است. همچنین، کشورهایی مانند کانادا و آلمان با تأکید بر تجربه عملی طولانی‌مدت و برنامه‌های کارورزی ساختاریافته، به بهبود کیفیت تدریس کمک کرده‌اند. در مقابل، ایران و برخی کشورهای عربی با چالش‌هایی نظیر کمبود آموزش عملی، ضعف در پیوند میان نظریه و عمل و کمبود حمایت مالی و زیرساختی مواجه‌اند. این چالش‌ها اثربخشی برنامه‌های تربیت معلم را کاهش داده و کیفیت تدریس را تحت تأثیر قرار می‌دهند. **نتیجه‌گیری:** یافته‌های این پژوهش بر ضرورت اصلاحات ساختاری در نظام تربیت معلم، به‌ویژه در کشورهایی که با کمبودهای آموزشی مواجه‌اند، تأکید دارد. در ایران، بهبود تربیت معلم نیازمند تقویت دوره‌های عملی، افزایش تعامل میان دانشگاه‌ها و مدارس، و بهره‌گیری از فناوری‌های نوین در آموزش است. همچنین، حمایت مالی مناسب و اصلاح سیاست‌های آموزشی، نقش کلیدی در توسعه زیرساخت‌های تربیت معلم ایفا می‌کند. با الگوبرداری از رویکردهای موفق جهانی و رفع چالش‌های موجود، می‌توان کیفیت تربیت معلم و در نهایت، نتایج یادگیری دانش‌آموزان را بهبود بخشید.

تربیت معلم، مطالعه تطبیقی، چالش‌ها، راهکارهای جهانی، بهبود کیفیت

[176] . m.a.kazemitabar@cfu.ac.ir

مقدمه

تربیتمعلم در سراسر جهان به منظورتغییرات در نگرش ها و شناخت ها و ارائۀ آموزش ها و مهارت های لازم به معلمان پایه گذاری میشود. درحقیقت نظام تربیتمعلم هر کشوری به منظور برآوردن نیازهای آموزشی مدارس و دستیابی به اهداف آموزشی آن کشور فعالیت می کند.(هلواک ٤، ۲۰۱۳).نظام آموزشی هر کشور وابسته به کیفیت معلمان آن است و از آنجاکه معلمان از مهمترین ارکان نظام آموزشی هستند، در آموزش و پرورش به هیچ نوآوری نمی‌توان دل بست مگر آنکه پیشاپیش، تغییرات کیفی مناسب در معلمان به وقوع پیوسته باشد (رئوف،۱۳۸٦). اگر معلمی، رشد و عملکرد شایسته ای داشته باشد، بازتاب عملکرد او در یادگیری دانش آموزان منعکس می‌شود (نیکنامی، ۱۳۸۸) مادامی که عملکرد معلمان بهبود نیابد، یادگیری دانش آموزان به سطوح عالی نخواهد رسید (تقی پورظهیر و همکاران، ۱۳۸۸) درحقیقت باتوجه به اینکه رسالت آموزش و پرورش ایجاد تغییرات مطلوب در نگرش‌ها، شناخت‌ها و درنهایت رفتار انسان-هاست، در به انجام رساندن این رسالت در آموزش وپرورش، معلمان نقشی اساسی و بسیار مهم به عهده دارند(صافی، ۱۳۸۷) و شیوه های تربیت معلم می‌توانند تأثیر بسزایی بر کارایی نظام آموزشی داشته باشند. در برخی کشورها، تأکید بر آموزش عملی و مهارت‌های تدریس موجب شده است که معلمان توانمندتری به کلاس‌های درس وارد شوند، در حالی که در برخی دیگر، ضعف در پیوند میان تئوری و عمل، کیفیت تربیت معلم را تحت تأثیر قرار داده است. تربیت معلم به‌عنوان یکی از ارکان اساسی نظام های آموزشی درکشورهای مختلف، با توجه به نیازها و اولویت‌های هر جامعه، به شیوه های متنوعی انجام می‌شود.هدف این مقاله، مقایسه تطبیقی روش‌های تربیت معلم در کشورهای اروپایی، آمریکا، استرالیا، کشورهای آسیایی و عربی و ایران است تا نقاط قوت و ضعف هر یک مشخص شده و بتوان از تجربیات موفق برای بهبود سیستم تربیت معلم در ایران بهره برد. از آنجا که معلمان نقش حیاتی در شکل‌دهی به آینده تحصیلی و اجتماعی نسل‌های آینده دارند، تربیت صحیح و جامع آن‌ها باید به‌عنوان یک اولویت در سیاست‌های آموزشی کشورها قرار گیرد.

سوالات تحقیق

۱. چه تفاوت‌هایی در شیوه های تربیت معلم در کشورهای منتخب وجود دارد؟
۲. کدام کشور در اجرای برنامه های تربیت معلم موفق‌تر عمل کرده است؟
۳. چگونه می‌توان از تجربیات کشورهای موفق برای بهبود تربیت معلم در ایران استفاده کرد؟

فرضیه ها

۱. فنلاند، به دلیل تمرکز بر آموزش پژوهش‌محور و ارتباط نزدیک میان دانشگاه‌ها و مدارس، موفق‌ترین نظام تربیت معلم را داراست.
۲. ایران، مالزی و برخی کشورهای عربی به دلیل کمبود کارورزی عملی و پیوند ضعیف بین تئوری و عمل، با چالش‌هایی در تربیت معلم مواجه‌اند.
۳. تطبیق برنامه‌های درسی ایران با الگوهای موفق بین‌المللی می‌تواند به بهبود نظام تربیت معلم در این کشور کمک کند.

پیشینه پژوهش

مطالعات متعددی در زمینه تربیت معلم و مقایسه تطبیقی روش‌های آموزشی کشورها انجام شده است. سالبرگ (۲۰۱۵) در پژوهش خود به بررسی عوامل موفقیت نظام تربیت معلم در فنلاند پرداخته و تأکید می‌کند که رویکرد پژوهش‌محور و ارتباط نزدیک دانشگاه‌ها با مدارس از دلایل کلیدی موفقیت این کشور است. پژوهش‌های لیم (۲۰۱۱) نیز نشان می‌دهد که در مالزی، برنامه‌های تربیت معلم به‌طور مداوم در حال تغییر هستند تا نیازهای جامعه را برآورده سازند، اما همچنان ضعف‌هایی در اجرای کارورزی عملی وجود دارد. مطالعه تسونه‌یوشی (۲۰۱۲) نیز مدل تربیت معلم ژاپن را از منظر تعادل میان آموزش نظری و عملی تحلیل کرده است. این پژوهش‌ها نشان می‌دهد که هر کشور با چالش‌های خاصی در تربیت معلم مواجه است و بررسی تطبیقی این کشورها می‌تواند به بهبود سیستم‌های تربیت معلم کمک کند. در مورد تربیت معلم در ایران نیز پژوهش‌ها و آثاری موجود است که به آن اشاره می‌شود: کتاب تاریخ تربیت معلم، تألیف محمد محمدی که به تاریخچه و تحولات نظام تربیت معلم در ایران می‌پردازد. مقاله «سیر تحول کارورزی در تربیت معلم ایران» از بهروز مشفق‌آرانی به بررسی تحولات کارورزی در نظام تربیت معلم ایران پرداخته است. مقاله «مدل مناسب نظام تربیت معلم ایران بر اساس مبانی نظری و متن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» از محمدرضا محمدی و همکاران که به ارائه مدلی برای نظام تربیت معلم ایران بر اساس سند تحول بنیادین پرداخته است. مقاله «گسست نظام دانشگاهی از فرآیند تربیت معلم: ضرورت پیوند نظریه و عمل» نوشته محمد آقایی و همکاران که گسست بین نظام دانشگاهی و فرآیند تربیت معلم در ایران را بررسی کرده و مقاله «مروری گذرا بر تاریخ تربیت معلم در ایران» نوشته اعظم معتمدی که به مرور تاریخ تربیت معلم در ایران پرداخته است.

اهمیت و ضرورت پژوهش:

در این مقاله، به بررسی و مقایسه شیوه‌های تربیت معلم در کشورهای فنلاند، آلمان، بریتانیا، مالزی، کانادا، ژاپن، کشورهای عربی و

ایران پرداخته می‌شود . هدف این مقاله، مقایسه تطبیقی روش‌های تربیت معلم در چند کشور منتخب است تا نقاط قوت و ضعف هر یک مشخص شده و بتوان از تجربیات موفق برای بهبود سیستم تربیت معلم در ایران بهره برد. این پژوهش به‌ویژه از این جهت اهمیت دارد که چالشها و مشکلات نظام تربیت معلم در ایران را بررسی کرده و برای هریک راهکارهایی ارائه داده است و بهبود تربیت معلم نه تنها به کیفیت تدریس، بلکه به اثربخشی کلی نظام آموزشی و در نهایت پیشرفت جامعه کمک می‌کند. همچنین، با توجه به چالش‌های موجود در سیستم تربیت معلم ایران، شناخت بهترین شیوه های تربیت معلم در کشورهای دیگر و تطبیق آن‌ها با شرایط خاص ایران، می‌تواند گامی مؤثر در راستای بهبود کیفیت آموزش و یادگیری در این کشور باشد.

روش

این پژوهش به روش کیفی و با استفاده از تحلیل تطبیقی انجام شده است. منابع اطلاعاتی شامل مقالات علمی، گزارش‌های بین‌المللی و اسناد دولتی مربوط به تربیت معلم در کشورهای مورد بررسی بوده است. روش جمع‌آوری داده‌ها شامل مرور سیستماتیک متون علمی و تحلیل محتوای کیفی بوده و بر اساس معیارهایی نظیر ساختار برنامه درسی، مدت زمان تحصیل، میزان تأکید بر کاروزی و هزینه‌های تحصیل مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته‌اند.

بررسی تطبیقی تربیت معلم در جهان

۱.کشورهای اروپایی:

۱ . ۱. فنلاند: در فنلاند، تربیت معلم از اهمیت بالایی برخوردار است و برنامه‌های جامع توسعه حرفه‌ای برای معلمان تدوین شده است. در این کشور تربیت معلم تحت نظارت وزارت آموزش و فرهنگ قرار دارد. این وزارتخانه مسئول تدوین سیاست‌ها و استراتژی‌های آموزشی است و علاوه بر آن، نهادهایی مانند دانشگاه‌های آموزشی مسئول تربیت معلم هستند. برنامه‌های تربیت معلم در فنلاند به‌ویژه در مقطع کارشناسی و کارشناسی‌ارشد بسیار پژوهش‌محور و عملی است و دانشگاه‌ها با مدارس ارتباط نزدیک دارند(Sahlberg, P. 2015) . دانشگاه‌های تربیت معلم، مانند دانشگاه حرفه‌ای جمک، نقش مهمی در آموزش معلمان ایفا کرده و با ارائه آموزش‌های پژوهش‌محور و فراهم‌سازی فرصت‌های عملی در مدارس مدل، دانشجو معلمان را برای تدریس مؤثر و پژوهش در حوزه آموزش آماده می‌سازند(Sahlberg, 2015) . ضمنا هزینه‌های تحصیل در دانشگاه‌های دولتی برای شهروندان اتحادیه اروپا رایگان است، اما دانشجویان بین‌المللی باید

شهریه‌ای بین ۶۰۰۰ تا ۱۸۰۰۰ یورو در سال پرداخت کنند (Finnish National Agency for Education, 2021).

۱. ۱. ۱.مراحل آموزش:

تحصیلات دانشگاهی :معلمان باید حداقل مدرک کارشناسی ارشد در آموزش داشته باشند. برنامه‌های تربیت معلم در فنلاند معمولا شامل دوره‌های کارشناسی ارشد پنج‌ساله است که ترکیبی از آموزش نظری و عملی را ارائه می‌دهد. دانشجویان در این دوره‌ها با مبانی نظری آموزش و پرورش آشنا شده و سپس در محیط‌های واقعی آموزشی به کارورزی می‌پردازند (Westbury et al., 2005)

دوره‌های عملی: دانشجویان معلمی باید دوره‌های عملی متعددی را در مدارس بگذرانند تا تجربه تدریس واقعی را کسب کنند.آنها حداقل یک سال کارورزی در مدارس را تجربه می‌کنند(Niemi, 2012) .

۱. ۱. ۲. ویژگی‌های سیستم:

-انتخاب دقیق: فرآیند پذیرش دانشجویان معلمی بسیار رقابتی است و تنها بهترین دانشجویان پذیرفته می‌شوند.

-تأکید بر پژوهش: معلمان به عنوان پژوهشگران در نظر گرفته می‌شوند و تشویق به انجام تحقیقات در حوزه آموزش می‌شوند.

-استقلال حرفه‌ای: معلمان در طراحی و اجرای برنامه‌های درسی استقلال بالایی دارند. مطالعه‌ای تطبیقی نشان داده است که در تربیت معلم فنلاند، تأکید بر تربیت معلم از دوره پیش‌دبستانی تا متوسطه وجود دارد و توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان برای پاسخگویی به نیازهای آموزشی مورد توجه است.

۱ .۲.کانادا: درکانادا، یکی از مهم‌ترین اهداف تربیت معلم، به‌روزرسانی دانش و کارآیی معلمان و تأکید بر توسعه صلاحیت- های حرفه‌ای آنان به‌منظور پاسخگویی به نیازهای آموزشی دوره‌های مختلف تحصیلی است. از همین رو در تدوین اهداف تربیت معلم، علاوه بر دولت و مجلس، شورای مدارس و شورای معلمان نیز مشارکت دارند. (Ontario College of Teachers, 2018)

برنامه‌های تربیت معلم معمولاً شامل دوره‌های کارشناسی چهارساله و ترکیبی از آموزش نظری و عملی است. هزینه تحصیل سالانه ۲۵ تا ۳۰ هزار دلار کانادا است.(Canadian Bureau for International Education, 2020)

در این کشور، تربیت معلم تحت نظارت وزارت آموزش استان‌ها و همچنین مجالس آموزش معلمان قرار دارد. هر استان یا قلمرو در کانادا سیستم‌های آموزشی خود را مدیریت می‌کند و دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی به‌طور مستقیم مسئول ارائه برنامه‌های تربیت معلم هستند. علاوه بر

این، انجمن‌های حرفه‌ای معلمان نیز نقش مهمی در استانداردسازی و نظارت دارند. (Council of Ministers of Education, Canada 2021)

۱. ۲. ۱. مراحل آموزش:

تحصیلات دانشگاهی: داوطلبان معلمی باید در برنامه‌های کارشناسی آموزش شرکت کنند که معمولاً ۴ تا ۵ سال طول می کشد.

دوره‌های عملی: دانشجو معلمان ملزم به گذراندن دوره‌های کارورزی در مدارس هستند تا تجربه تدریس عملی را کسب کنند.

۱ .۲. ۲. ویژگی‌های سیستم:

-تنوع فرهنگی: معلمان کانادایی به دلیل تنوع فرهنگی و قومی خود، قادر به پاسخگویی به نیازهای دانش‌آموزان با پیشزمینه‌های مختلف هستند.

-رویکرد مشارکتی تربیت معلم در کانادا یک فرآیند مشارکتی است که شامل دانشگاه‌ها، مدارس و جوامع محلی می‌باشد.

-توسعه حرفه‌ای: برنامه‌های توسعه حرفه‌ای برای معلمان در حال خدمت به منظور به‌روزرسانی مهارت‌ها و دانش آن‌ها ارائه می‌شود.

۱. ۳. آلمان:

در آلمان، تربیت معلم به‌طور مشترک توسط وزارت آموزش و پرورش ایالتی و وزارت علوم و تحقیقات انجام می‌شود. هر ایالت در آلمان (که تعدادشان ۱۶ است) دارای سیستم آموزشی خود است و مسئولیت تربیت معلمان نیز در سطح ایالتی انجام می‌شود. همچنین، برنامه‌های تربیت معلم به‌طور عمده در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی ارائه می‌شود. (Blömeke, S2012)

تربیت معلم در این کشور بسیار ساختاریافته و آکادمیک است. سیستم آموزش معلمان به دو بخش اصلی تقسیم می‌شود:

۱. ۳. ۱. مراحل آموزش:

تحصیلات دانشگاهی: داوطلبان معلمی باید در دانشگاه در رشته‌های مرتبط با آموزش (معمولاً در قالب دو رشته تدریس) تحصیل کنند. دوره کارشناسی و کارشناسی ارشد معمولاً ۵ تا ۶ سال طول می‌کشد.

دوره کارورزی: در آلمان، دوره‌های کارورزی حدود ۱۸ تا ۲۴ ماه طول می‌کشد و شامل آموزش‌های عملی و نظری است (Klemm, ۲۰۱۸) .در این دوره، تحت نظارت معلمان مجرب، تدریس واقعی انجام می‌شود .آزمونی در پایان این دوره برگزار می‌شود که قبولی در آن برای دریافت مجوز تدریس الزامی است.

در آلمان، مدل دوگانه آموزشی ترکیبی از آموزش تئوری در دانشگاه و آموزش عملی در مدارس است که دانشجویان را به‌طور مداوم درگیر محیط واقعی تدریس می‌کند (Blömeke, S 2012) .

۱. ۳. ۲. ویژگی‌های سیستم:

معلمان بر اساس نوع مدرسه‌ای که در آن تدریس خواهند کرد، آموزش می‌بینند (مثلاً مدارس ابتدایی، متوسطه، فنی حرفه‌ای و غیره).
استخدام معمولاً توسط دولت ایالتی انجام می‌شود و معلمان به عنوان کارمندان رسمی به خدمت گرفته می‌شوند.

۱. ۴. بریتانیا

در این کشور، تربیت معلم توسط وزارت آموزش و پرورش و سازمان‌هایی مانند کالج‌های تربیت معلم و برنامه‌های آموزشی (PGCE) انجام می‌شود. این وزارتخانه به‌طور مستقیم سیاست‌ها و استانداردهای تربیت معلمان را تدوین کرده و نظارت بر برنامه‌های آموزشی را برعهده دارد (Department for Education, UK, 2020). در این کشور، برنامه‌های کارورزی مانند PGCE (Postgraduate Certificate in Education) شامل یک سال تدریس عملی همراه با آموزش نظری است که به معلمان کمک می‌کند تا تجربه عملی کافی کسب کنند (DfE, 2020).
تربیت معلم در بریتانیا به دو شیوه اصلی انجام می‌شود: مسیر دانشگاهی و مسیر مدرسه‌محور.

1.4.1. مراحل آموزش:

مدرک دانشگاهی در آموزش (University-led Training): که از دو مسیر قابل انجام است:

الف) کارشناسی آموزش (B.Ed) ۴ ساله
ب) کارشناسی در یک رشته دیگر+ دوره یک ساله (PGCE (Postgraduate Certificate in Education

برنامه‌های مدرسه‌محور (School-led Training) : افرادی که مدرک دانشگاهی دارند، می‌توانند از طریق برنامه‌هایی مانند School Direct یا First Teach مستقیماً در مدارس آموزش ببینند.

دریافت مجوز (Qualified Teacher Status - QTS) : برای تدریس در مدارس دولتی، معلمان باید مجوز QTS دریافت کنند که با ارزیابی عملکردشان در دوره‌های آموزشی و تدریس در کلاس به دست می‌آید.

۱. ٤. ۲. ویژگی‌های سیستم:

مسیرهای متنوعی برای ورود به حرفه تدریس وجود دارد. در این کشور به دلیل کمبود معلم در برخی مناطق، برنامه‌های تسهیل‌کننده برای ورود به شغل تدریس دارد.
معلمان پس از دریافت QTS ، تحت یک سال آزمایشی (NQT - Newly Qualified Teacher) قرار می‌گیرند.

2. آمریکا و استرالیا:

۲. ۱. آمریکا: در ایالات متحده، مسئولیت تربیت معلمان به‌طور عمده در دست وزارت آموزش ایالات متحده است، اما بسیاری از ایالات نیز برنامه‌های تربیت معلم خود را تحت نظر وزارت آموزش ایالتی اجرا می‌کنند. این سیستم فدرال به ایالات اجازه می‌دهد که برنامه‌ها و

سیاست‌های خود را برای تربیت معلم‌ها تنظیم کنند. بسیاری از دانشگاه‌ها و کالج‌ها نیز برنامه‌های تربیت معلم را ارائه می‌دهند. U.S. (Department of Education ,2021) سیستم تربیت معلم در آمریکا به ایالت‌ها وابسته است و تفاوت‌های زیادی بین مناطق مختلف وجود دارد. این کشور از نظر میزان موفقیت، در رتبه‌بندی‌های بین‌المللی مانند PISA عملکرد متوسطی دارد (OECD, 2019) .

۲. ۱. ۱. مراحل آموزش:

گرفتن مدرک کارشناسی: تربیت معلم در آمریکا متنوع است وبه ایالت‌ها بستگی دارد، اما معمولاًمعلمان باید مدرک کارشناسی در آموزش یا در یک رشته تخصصی با برنامه آموزشی تکمیلی بگیرند (Darling-Hammond, ۲۰۱۷) .

دریافت مجوز تدریس(Teaching Certification) : ایالت‌های مختلف آزمون‌های متفاوتی برای صدور مجوز تدریس دارند.معلمان باید در آزمون‌هایی مانند Praxis یا آزمون‌های ایالتی شرکت کنند.

برنامه‌های جایگزین :(Alternative Certification) برای افرادی که مدرک آموزش ندارند، برنامه‌های جایگزینی مثل Teach for America (TFA) یا Post-Baccalaureate Teacher Certification وجود دارد.این برنامه‌ها معمولاً کوتاه‌ترند و به معلمان امکان می‌دهند همزمان با تدریس، آموزش ببینند .

از جهت دوره های عملی، دوره‌های کارورزی در آمریکا معمولاً یک سال طول می‌کشد و شامل تجربه‌های عملی در کلاس‌های درس است(National Council ۲۰۲۰ on Teacher Quality,) .

۲. ۱. ۲. ویژگی‌های سیستم:

تربیت معلم در آمریکا کمتر متمرکز و استاندارد شده است .

دستمزد معلمان بسته به ایالت و منطقه متفاوت است .

بحران کمبود معلم در برخی مناطق باعث شده ایالت‌ها به روش‌های جایگزین برای تربیت معلم روی بیاورند.

۲ .۲. استرالیا

در استرالیا، تربیت معلم به‌طور عمده تحت نظارت وزارت آموزش و پرورش ایالت‌ها است. مسئولیت تدوین استانداردهای ملی تربیت معلم نیز بر عهده هیئت ملی آموزش و پرورش استرالیا (AITSL) است. این سازمان استانداردهای ملی معلمان را تنظیم کرده و بر کیفیت و فرآیندهای تربیت معلم نظارت دارد.(AITSL, 2020) .

تربیت معلم در استرالیا توسط دولت ایالتی تنظیم می‌شود، اما استانداردهای کلی در سطح کشور وجود دارد.این کشور از نظر میزان موفقیت در رتبه‌بندی‌های بین‌المللی مانند PISA عملکرد خوبی دارد، اما در سال‌های اخیرکمی کاهش یافته است(OECD, ۲۰۱۹)

۲. ۲. ۱.مراحل آموزش :

مدرک دانشگاهی: برای گرفتن مدرک دانشگاهی در این کشور، دو مسیر وجود دارد:

الف)کارشناسی آموزش :(Bachelor of Education - B.Ed) یک دوره ۴ ساله که مستقیماً معلمان را آماده تدریس می‌کند.

ب)کارشناسی دریک رشته دیگر+ دیپلم یاکارشناسی ارشد آموزش (Graduate Diploma/Master of Teaching) مناسب برای افرادی که ابتدا در یک رشته علمی یا ادبی تحصیل کرده‌اند. این دوره شبیه دوره‌ها یا پودمان‌هایی است که دانشگاه فرهنگیان در ایران اجرا می‌کند، اما در نوع اجرا و کیفیت، تفاوت دارد.

دوره عملی: معلمان باید یک دوره تربیت عملی در مدارس بگذرانند که در واقع همان کارآموزی یا کارورزی است. این دوره حدود ۸۰ روز طول می‌کشد و شامل تجربه‌های عملی درکلاس‌های درس است(Ingvarson et al,۲۰۱٤)

دریافت گواهینامه تدریس: علاوه بر مدرک دانشگاهی، دانشجو معلمان باید گواهینامه‌ای از سازمان‌های مربوطه مانند AITSL (Australian Institute for Teaching and School Leadership) بگیرند.

۲. ۲. ۲. ویژگی‌های سیستم:

معلمان بسته به ایالت محل تدریس، باید شرایط خاصی را رعایت کنند.

تقاضای بالایی برای معلمان در برخی مناطق روستایی و بومی است.

معلمان تازه‌کار ابتدا به عنوان معلم ثبت‌شده (Provisional Registration) شروع می‌کنند و بعد از چند سال تجربه، گواهینامه دائمی دریافت می‌کنند.

۳.کشورهای آسیایی:

۳. ۱.مالزی: مالزی در دهه‌های اخیر اصلاحات قابل توجهی در سیستم تربیت معلم خود انجام داده است. در این کشور، تأکید بر خلاقیت، نوآوری و انعطاف‌پذیری معلمان در راستای توسعه ملی است. از همین رو برنامه‌های تربیت معلم به‌گونه‌ای طراحی شده‌اند که معلمان آینده را برای پاسخگویی به نیازهای متنوع آموزشی و تربیتی جامعه آماده کنند (Ministry of Education Malaysia, 2013). هزینه‌های تحصیل برای دانشجویان خارجی بین ۷۰۰۰ تا ۱۱۰۰۰ رینگیت (معادل ۱۴۰۰ تا ۲۰۰۰ دلار آمریکا) در سال است.

۳. ۱. ۱.مراحل آموزش :

تحصیلات دانشگاهی: برنامه‌های تربیت معلم در این کشور معمولاً شامل دوره‌های کارشناسی چهارساله است که ترکیبی از آموزش نظری و عملی را ارائه می‌دهد. دانشجویان در این دوره‌ها با مبانی نظری آموزش و پرورش آشنا شده و سپس در محیط‌های واقعی آموزشی به کارورزی می‌پردازند (Lim, 2011)برنامه‌های کارشناسی آموزش برای معلمان آینده‌نگر ارائه می‌شود.

برنامه‌های کارشناسی ارشد و دکترا نیز برای توسعه حرفه‌ای معلمان در دسترس است.

دوره‌های عملی: دانشجویان باید دوره‌های عملی را در مدارس بگذرانند تا مهارت‌های تدریس خود را تقویت کنند.

۳ . ۱ . ۲. ویژگی‌های سیستم:

-تأکید برفناوری اطلاعات و ارتباطات(ICT) : برنامه‌های درسی تربیت معلم درمالزی با فناوری اطلاعات و ارتباطات تلفیق شده‌اند و دانشجومعلمان باید مهارت‌های ICT را در تمامی دروس به کار گیرند.

-خلاقیت و نوآوری: توجه به خلاقیت و انعطاف‌پذیری معلمان در راستای توسعه ملی از اهداف مهم تربیت معلم است.

۳ . ۲ . ژاپن: در ژاپن، تربیت معلم با تأکید بر ترکیب دانش نظری و مهارت‌های عملی انجام می‌شود. برنامه‌های آموزشی معلمان شامل دوره‌های کارآموزی در مدارس و آموزش‌های دانشگاهی است. این کشور با ایجاد تعادل بین تئوری و عمل، معلمان را برای مواجهه با چالش‌های آموزشی آماده می‌کند (Tsuneyoshi, 2012) .برنامه‌های تربیت معلم معمولاً شامل دوره‌های کارشناسی چهارساله است که دانشجویان را با مبانی نظری آموزش و پرورش آشنا کرده و سپس در محیط‌های واقعی آموزشی به کاروزی می‌پردازند. این کشور سیستم‌های تربیت معلم بسیار پیشرفته‌ای دارد و معلمان باید دوره‌های آموزشی سختگیرانه را بگذرانند(Tucker, ۲۰۱۱) . هزینه تحصیل در دانشگاه‌های دولتی ژاپن برای دانشجویان بین‌المللی حدود ۵۰۰۰ دلار آمریکا در سال است.(Japan Student Services Organization, 2019)

در این کشور، تربیت معلم تحت نظارت وزارت آموزش، فرهنگ، ورزش، علم و فناوری (MEXT) قرار دارد. این وزارتخانه مسئول سیاستگذاری‌های کلان در زمینه تربیت معلم است و دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی نیز برنامه‌های تربیت معلم را با توجه به سیاست‌های ملی اجرا می‌کنند (MEXT, Japan2020).

از جهت میزان موفقیت کشورهای ژاپن، کره جنوبی و سنگاپور در رتبه‌بندی‌های بین‌المللی مانند PISA عملکرد بسیار بالایی دارند(OECD, 2019) .

۳ . ۲ . ۱. مراحل آموزش:

تحصیلات دانشگاهی: داوطلبان معلمی باید در برنامه‌های کارشناسی آموزش شرکت کنند و پس از اتمام دوره، گواهینامه معلمی دریافت نمایند.

دوره‌های عملی: دانشجویان ملزم به گذراندن دوره‌های کاروزی در مدارس هستند تا تجربه تدریس عملی کسب کنند.

۳ . ۲ . ۲. ویژگی‌های سیستم:

-گواهینامه معلمی: داشتن گواهینامه معلمی که توسط شورای آموزش و پرورش ایالت صادر می‌شود، برای استخدام معلمان ضروری است. این گواهینامه در تمامی ایالات ژاپن معتبر است.
-استفاده از تکنولوژی آموزشی: دانشگاه‌ها و دانشکده‌های تربیت معلم در ژاپن به‌طور گسترده‌ای از تکنولوژی آموزشی در برنامه‌های خود استفاده می‌کنند.
-چالش‌ها: در سال‌های اخیر، ژاپن با کمبود معلم مواجه شده است که به دلیل مشکلات در یافتن جایگزین برای معلمانی است که به دلیل مرخصی‌های مختلف غایب هستند.

٤.کشورهای عربی

در کشورهای عربی، شیوه‌های تربیت معلم بسته به سیاست‌های آموزشی هر کشور متفاوت است:

٤ .١. امارات متحده عربی: در امارات متحده عربی، برنامه‌های تربیت معلم به‌سرعت در حال پیشرفت است و تأکید ویژه‌ای بر آموزش عملی و دیجیتالی سازی آموزش وجود دارد (UAE Ministry of Education, 2021) و کارورزی شامل برنامه‌های طولانی‌مدت و استفاده از فناوری‌های آموزشی مدرن است (UAE Ministry of Education, 2021)گرچه کشورهای عربی مانند امارات و قطر در سال‌های اخیر سرمایه‌گذاری زیادی در تربیت معلم انجام داده‌اند، اما هنوز چالش‌هایی در کیفیت آموزش وجود دارد (World Bank, 2020) و به همین دلیل عملکرد این کشورها در رتبه‌بندی‌های بین‌المللی مانند PISA متوسط است (OECD,۲۰۱۹) .

٤. ٢. عربستان سعودی: در عربستان سعودی، دانشگاه‌های تربیت معلم، از جمله دانشگاه ملک سعود، برنامه‌های آموزشی فشرده‌ای برای افزایش مهارت‌های تدریس ارائه می‌دهند (Alshammari, 2019) . با این‌حال، یکی از چالش‌های رایج در بسیاری از کشورهای عربی، کمبود فرصت‌های کارورزی عملی و تمرکز بیش از حد بر تئوری است که منجر به کاهش کیفیت تدریس در مدارس شده است.

٤. ٣. مصر: در مصر، برنامه‌های تربیت معلم بیشتر بر جنبه‌های نظری تأکید دارند و فرصت‌های کارورزی برای دانشجویان محدود است. با این‌حال، دولت در سال‌های اخیر تلاش‌هایی برای اصلاح این نظام انجام داده است، از جمله افزایش همکاری بین دانشگاه‌ها و مدارس.(UNESCO, 2020)

٤. ٤. کویت: در کویت نیز نظام تربیت معلم مشابه سایر کشورهای عربی است، اما نیاز به بهبود برنامه‌های کارورزی و افزایش ارتباط میان آموزش دانشگاهی و نیازهای مدارس احساس می‌شود.(Al-Kandari & Al-Salem, 2017)

سیستم‌های تربیت معلم درکشورهای عربی متنوع است و بسته به هر کشور تفاوت دارد، اما در مجموع به شرح زیر است:

٤. ٥ .مراحل آموزش:
تحصیلات دانشگاهی: بیشتر کشورهای عربی برنامه‌های کارشناسی آموزش را ارائه می‌دهند.
دوره‌های عملی: دوره‌های کارورزی در مدارس برای دانشجومعلمان در نظر گرفته شده است.
٤ .٦.ویژگی‌های سیستم:
در پی اصلاحات: بسیاری از کشورهای عربی در حال اجرای اصلاحات در سیستم تربیت معلم خود هستند تا کیفیت آموزش را بهبود دهند.
تأکید بر توسعه حرفه‌ای: برنامه‌های توسعه حرفه‌ای برای معلمان در حال خدمت به منظور به‌روزرسانی مهارت‌ها و دانش آن‌ها ارائه می‌شود.

٥. ایران
تربیت معلم در ایران به طور کامل توسط دانشگاه فرهنگیان انجام می‌شود و تنها از یک مسیر اجرا می‌گردد، اما با این حال چالش‌هایی در کیفیت آموزش وجود دارد (Ministry of Education, 2021) . دولت و مجلس نقش اصلی را درتدوین اهداف تربیت معلم ایفا می‌کنند. برنامه‌های تربیت معلم در ایران نیازمند بازنگری و به‌روزرسانی به‌منظور تطبیق با نیازهای روزافزون آموزشی و تربیتی جامعه هستند (کریمی، ۱۳۹۷). برنامه‌های تربیت معلم معمولاً شامل دوره‌های کارشناسی چهارساله است که ترکیبی از آموزش نظری و عملی را ارائه می‌دهد، اما تأکید بر کسب دانش‌های نظری است. دانشجویان در این دوره‌ها با مبانی نظری آموزش و پرورش آشنا شده و سپس در محیط‌های واقعی آموزشی به کارورزی می‌پردازند. (وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۴۰۰) کارورزی به طور عمده در قالب دوره‌های کوتاه‌مدت و عمدتاً در سال آخر تحصیل انجام می‌شود. این دوره‌ها معمولاً شامل مشاهده کلاس درس و تدریس محدود تحت نظر یک معلم راهنما است. بااین‌حال، کمبود تعامل عملی با دانش‌آموزان و فرصت‌های اندک برای تجربه واقعی تدریس، یکی از چالش‌های اصلی این نظام محسوب می‌شود .(Mehrmohammadi, 2018) به عبارت دیگر دوره‌های کارورزی در ایران معمولاً کوتاه است و نیاز به بهبود دارد (UNESCO,۲۰۱۹) . علاوه بر این، کمبود امکانات و نظارت ناکافی بر کارورزی، کیفیت آن را کاهش داده است و در مجموع ایران در رتبه‌بندی‌های بین‌المللی مانند PISA عملکرد متوسطی دارد (OECD، ۲۰۱۹) .
٥ .١. مراحل آموزش:
تحصیلات دانشگاهی: دانشجومعلمان در برنامه‌های کارشناسی آموزش تحصیل می‌کنند و این دوره معمولاً چهار سال طول می‌کشد.
دوره‌های عملی: دوره‌های کارورزی در مدارس برای کسب تجربه تدریس در نظر گرفته شدست.

۲.۵ . ویژگی‌های سیستم:
تأکید بر دانش نظری: در تربیت معلم ایران، توجه به کسب دانش‌های نظری مد نظر است.
فناوری اطلاعات و ارتباطات: در ایران، فناوری اطلاعات و ارتباطات به عنوان یکی از واحدهای درسی ارائه می‌شود، در حالی که در مالزی، تمامی دروس با فناوری تلفیق شدند.

تحلیل تطبیقی

در مقایسه شیوه‌های تربیت معلم، فنلاند موفق‌ترین کشور محسوب می‌شود. این کشور با داشتن برنامه‌های پژوهش‌محور، تعامل نزدیک بین دانشگاه‌ها و مدارس، و تأکید بر آموزش عملی، توانسته است معلمان باکیفیتی تربیت کند که در آزمون‌های بین‌المللی عملکرد بالایی دارند (Sahlberg, 2015). کشورهای عربی، به‌ویژه امارات متحده عربی و عربستان سعودی، در حال بهبود نظام تربیت معلم خود هستند، اما همچنان با چالش‌هایی مانند کمبود کارورزی عملی و تمرکز بیش از حد بر تئوری مواجه‌اند. ایران و مالزی همچنان با مشکلاتی در اجرای برنامه‌های عملی تربیت معلم روبرو هستند. کانادا و ژاپن نیز برنامه‌های قوی‌ای دارند، اما هزینه‌های بالای تحصیل در کانادا و سختگیری‌های اداری در ژاپن، ممکن است برای برخی دانشجویان مانع ایجاد کند. به‌طورکلی، موفقیت نظام تربیت معلم به کیفیت برنامه‌های درسی، آموزش عملی، حمایت دولتی و شرایط اقتصادی کشور بستگی دارد.

چالش‌ها و مشکلات نظام تربیت معلم در ایران

نظام تربیت معلم در ایران در شرایط کنونی با چالش‌ها و مشکلات متعددی روبرو است که به ضعف‌های ساختاری، محتوایی، و عملی مربوط می‌شود. در ادامه، به مهم‌ترین نقاط ضعف و مشکلات این سیستم اشاره خواهیم کرد:

۱. کمبود کارورزی و تجربه عملی
یکی از بزرگ‌ترین مشکلات نظام تربیت معلم در ایران، کمبود کارورزی و تجربه عملی معلمان در مدارس است. به‌طور معمول، دوره‌های کارورزی در ایران محدود به مدت زمان کمی هستند و بیشتر به مشاهده و تدریس تحت نظارت معلم راهنما محدود می‌شوند. این کمبود تجربه واقعی تدریس، به‌ویژه در زمینه‌های عملی، باعث می‌شود که معلمان جدید پس از فارغ‌التحصیلی قادر به مواجهه با چالش‌های واقعی کلاس‌های درس نباشند (Mehrmohammadi, 2018).

۲. ضعف در پیوند نظریه و عمل
در نظام تربیت معلم ایران، شکاف قابل توجهی میان آموزش‌های نظری در دانشگاه‌ها و نیازهای عملی مدارس وجود دارد. به عبارت دیگر، در حالی

که معلمان به‌طور نظری آموزش‌های علمی را می‌گذرانند، به ندرت فرصت دارند تا آنچه را که آموخته‌اند، در محیط واقعی کلاس درس به کار ببرند. این مسأله باعث می‌شود که معلمان نتوانند در شرایط واقعی تدریس، روش‌های صحیح را به کار گیرند و در نهایت کیفیت آموزش کاهش یابد(Mehrmohammadi, 2018) . همسان سازی نظریه و عمل یکی از چالش های عمده ای است که سیاستگذاران آموزشی، مدیران و به خصوص مدرسان با آن دست به گریبانند. به زعم کانلی و لانتز ۲۷ (۱۹۹۱) رویارویی با مشکلات متعدد در هنگام اجرای تغییر، اجتناب ناپذیر است؛ برهمین اساس، به نظر میرسد ایجاد تغییر در برنامهٔ درسی بسیار پیچیده تر از آن است که بسیاری فکر می کنند (بریندلی و هود، ۱۹۹۰ و فولن و استیگلوبر، ۱۹۹۱).

۳. تمرکز بیش از حد بر آموزش نظری

بسیاری از برنامه‌های تربیت معلم در ایران به جای تأکید بر مهارت‌های عملی و تدریس در میدان، بر محتوای نظری تمرکز دارند. گرچه مباحث تئوری برای آشنایی با اصول و مبانی تعلیم و تربیت ضرورت دارد، اما عدم تعادل در این زمینه باعث می‌شود که معلمان نتوانند به‌طور مؤثر در کلاس‌های درس عمل کنند. این مشکل در بسیاری از کشورهای دیگر، به‌ویژه در اروپا، با استفاده از مدل‌های آموزش ترکیبی تئوری و عمل برطرف شده است.(Sahlberg, 2015)

٤. کمبود امکانات و تجهیزات آموزشی

یک دیگر از مشکلات نظام تربیت معلم در ایران، کمبود امکانات و تجهیزات آموزشی است. مدارس و دانشگاه‌ها با مشکلاتی نظیرکمبود منابع آموزشی و فناوری‌های نوین مواجه‌اند. این مشکل به‌ویژه در دوران آموزش آنلاین و استفاده از فناوری‌های دیجیتال، بیش از پیش خود را نمایان می‌کند. عدم دسترسی به منابع مدرن و تجهیزات مناسب، کیفیت آموزش معلمان را تحت تأثیر قرار می‌دهد.(UAE Ministry of Education, 2021)

٥. نبود ارزیابی و نظارت مستمر

در ایران، ارزیابی‌های مداوم و نظارت مستمر بر روند تربیت معلمان به‌طور کامل وجود ندارد. به عبارت دیگر، پس از پایان دوره‌های آموزشی، نظارت بر عملکرد معلمان و پیشرفت‌های آنها در طول دوره تحصیلی و کارورزی به‌طور مرتب انجام نمی‌شود. این موضوع باعث می‌شود که بسیاری از مشکلات نظام تربیت معلم، از جمله عدم تطابق بین تئوری و عمل، پنهان بماند و فرصت‌های اصلاح از دست بروند.(Blömeke, 2012)

٦. کمبود حمایت و انگیزش برای معلمان

معلمان جدید در ایران با مشکلات زیادی در مراحل اولیه تدریس روبرو هستند و معمولاً از حمایت کافی برخوردار نیستند. کمبود مشاوره

حرفه‌ای، عدم نظارت مناسب، و فقدان شبکه‌های حمایتی، موجب کاهش انگیزه معلمان و کمبود کیفیت در تدریس آنها می‌شود. این در حالی است که در کشورهای پیشرفته، سیستم‌های حمایتی و مشاوره‌ای برای معلمان وجود دارد که در ارتقاء کیفیت تدریس و حفظ انگیزه‌های معلمان تأثیر بسزایی دارد.(Alshammari, 2019)

۷. مسائل اقتصادی و اجتماعی

شرایط اقتصادی و اجتماعی نیز تأثیر قابل توجهی بر نظام تربیت معلم در ایران دارد. محدودیت‌های مالی، به‌ویژه در دانشگاه‌ها و مدارس مناطق محروم، باعث کاهش کیفیت آموزشی و عدم توانایی در جذب منابع انسانی متخصص می‌شود. این مشکلات می‌توانند به‌طور مستقیم بر کارایی نظام تربیت معلم و کیفیت تدریس در مدارس اثر منفی بگذارند (Sahlberg, 2015).

۷. ۸. نبود پیوستگی بین نهادهای مسئول

در ایران، نهادهای مختلفی از جمله وزارت آموزش و پرورش، وزارت علوم و دانشگاه‌ها، به تربیت معلم پرداخته‌اند که این پراکندگی نهادها باعث عدم پیوستگی و هماهنگی در فرآیند تربیت معلم می‌شود. این مشکل باعث کاهش اثر بخشی برنامه‌های تربیت معلم و ایجاد مشکلات در پیاده‌سازی سیاست‌ها و برنامه‌ها می‌شود.

این مشکلات نشان‌دهنده نیاز فوری به اصلاحات و بهبودهای اساسی در نظام تربیت معلم ایران است.

راهکارهای پیشنهادی برای حل چالش‌ها و بهبود وضعیت تربیت معلم در ایران

برای رفع چالش‌ها و مشکلات موجود در نظام تربیت معلم ایران، نیازمند یک مجموعه از اصلاحات اساسی و کاربردی هستیم. در ادامه به برخی از راهکارهای پیشنهادی برای حل این مشکلات، با استناد به منابع معتبر اشاره می‌شود:

۱. تقویت کارورزی و تجربه عملی

یکی از مهم‌ترین مشکلات نظام تربیت معلم ایران کمبود کارورزی و تجربه عملی است. برای رفع این مشکل، پیشنهاد می‌شود که دوره‌های کارورزی طولانی‌تر و جامع‌تر برای معلمان در نظر گرفته شود. به‌ویژه باید فرصت‌هایی فراهم شود تا معلمان جدید بتوانند در شرایط واقعی کلاس‌های درس، مهارت‌های تدریس را به‌طور مستقیم تجربه کنند. در این زمینه، کشورهایی مانند فنلاند با برنامه‌های کارورزی چندساله و همکاری مستمر بین دانشگاه‌ها و مدارس به‌طور موفق عمل کرده‌اند (Sahlberg, 2015) همچنین،

استفاده از معلمان راهنما و تخصصی برای نظارت و ارزیابی فرآیندهای کارورزی می‌تواند کمک زیادی کند.

۲. ایجاد تعادل میان تئوری و عمل

برای حل مشکل شکاف میان تئوری و عمل، پیشنهاد می‌شود که برنامه‌های تربیت معلم به‌طور جدی به این تعادل توجه کنند. معلمان باید در کنار آموزش‌های نظری، از همان مراحل اولیه تحصیل در مدارس حضور یابند و به‌طور مداوم با شرایط واقعی تدریس آشنا شوند. در این زمینه، مدل‌های موفق کشورهای آلمان و بریتانیا، که آموزش نظری و عملی را به‌طور هم‌زمان ترکیب می‌کنند، می‌توانند الگو قرار گیرند.(Blömeke, 2012)

۳. افزایش امکانات آموزشی و استفاده از فناوری‌های نوین

برای ارتقای کیفیت آموزش معلمان، ضروری است که امکانات و تجهیزات آموزشی در دانشگاه‌ها و مدارس به‌ویژه در مناطق محروم افزایش یابد. به‌کارگیری فناوری‌های آموزشی جدید از قبیل سیستم‌های یادگیری آنلاین، نرم‌افزارهای تدریس و ابزارهای دیجیتال می‌تواند به بهبود کیفیت آموزش کمک کند. در این زمینه، تجربیات کشورهای مانند امارات متحده عربی که به‌سرعت در حال ادغام فناوری در فرآیند تربیت معلم هستند، می‌تواند راهگشا باشد
. (UAE Ministry of Education, 2021)

٤. ایجاد نظام ارزیابی و نظارت مستمر

ایجاد یک سیستم نظارتی و ارزیابی مستمر برای معلمان در طول دوره تحصیل و کارورزی می‌تواند به شناسایی مشکلات و نقاط ضعف کمک کند. ارزیابی مداوم عملکرد معلمان و بازخوردهای منظم از آن‌ها باعث بهبود کیفیت آموزش و حل مشکلات در زمان مناسب می‌شود. کانادا و فنلاند از این سیستم‌های نظارتی به‌طور مؤثر استفاده می‌کنند.
(Sahlberg, 2015)

۵. تقویت حمایت و مشاوره برای معلمان

برای رفع مشکلات انگیزشی و حمایت از معلمان، ایجاد سیستم‌های مشاوره حرفه‌ای و حمایتی در مراحل مختلف دوره تربیت معلم ضروری است. همچنین، باید معلمان جدید را از نظر روانی و حرفه‌ای پشتیبانی کرد تا در شرایط چالش‌برانگیز تدریس دلسرد نشوند. این حمایت‌ها می‌توانند شامل مشاوره در زمینه مدیریت کلاس، آموزش‌های تخصصی، و ایجاد فرصت‌های یادگیری مادام‌العمر برای معلمان باشند.

٦. توجه به جنبه‌های اقتصادی و تخصیص منابع مالی

برای حل مشکلات اقتصادی که بر کیفیت تربیت معلم تأثیر می‌گذارند، ضروری است که دولت‌ها و نهادهای مسئول، منابع مالی مناسب‌تری را برای آموزش و پرورش اختصاص دهند. افزایش سرمایه‌گذاری در زیرساخت‌ها،

بهبود شرایط کار معلمان و تضمین دستمزد مناسب برای آنان می‌تواند به بهبود انگیزه و کیفیت تدریس منجر شود. تجربه کشورهایی مانند فنلاند که در کنار کیفیت آموزش، بر تأمین منابع مالی مناسب تأکید دارند، می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد(Sahlberg, 2015) .

۷. ایجاد هم‌افزایی میان نهادهای مسئول

برای رفع مشکلات ناشی از پراکندگی نهادهای مسئول در نظام تربیت معلم، باید هماهنگی و همکاری بیشتری بین وزارت آموزش و پرورش، وزارت علوم، و دانشگاه‌ها ایجاد شود. تدوین سیاست‌های مشترک و ایجاد پیوستگی میان نهادها می‌تواند موجب هم‌افزایی در فرآیند تربیت معلم و بهبود کیفیت آن شود. کشورهای پیشرفته نظیر آلمان و بریتانیا موفقیت‌های بزرگی در ایجاد چنین همکاری‌هایی داشته اند.(Blömeke, 2012)

۸. توسعه آموزش‌های مداوم و حرفه‌ای برای معلمان

برای ارتقای کیفیت تدریس، لازم است که برنامه‌های آموزش مداوم و حرفه‌ای برای معلمان در نظر گرفته شود. این برنامه‌ها می‌توانند شامل دوره‌های آموزشی در زمینه مدیریت کلاس، روش‌های نوین تدریس، و استفاده از فناوری‌های آموزشی باشند. این آموزش‌های حرفه‌ای می‌تواند به معلمان کمک کند تا در مواجهه با چالش‌های جدید، توانمندی‌های خود را ارتقا دهند.

با اجرای این راهکارها، می‌توان به‌طور مؤثر مشکلات نظام تربیت معلم در ایران را کاهش و کیفیت آموزش و تدریس را ارتقا داد.

منزلت اجتماعی معلمان: شاخص جهانی منزلت اجتماعی معلم که توسط بنیاد وارکی جیمز تهیه شده، می‌تواند به‌عنوان معیاری برای سنجش احترام و اعتماد به معلمان در جوامع مختلف مورد استفاده قرار گیرد. این شاخص نشان می‌دهد که در کشورهایی مانند چین، یونان، ترکیه و کره جنوبی، معلمان از منزلت اجتماعی بالایی برخوردارند، در حالی که درکشورهایی مانند برزیل، جمهوری چک و ایتالیا، این منزلت پایین‌تر است. به‌طور خاص، در کشور چین ۷۵٪ مردم معتقدندکه دانش‌آموزان به معلمان احترام می‌گذارند، در حالی که در کره جنوبی، این میزان ۵۵٪ است. این ارقام نشان دهنده تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی در نگرش به معلمان است. در فنلاند، با وجود سیستم آموزشی پیشرفته ۸۰٪ از پاسخ‌دهندگان بر این باورند که پرداختی به معلمان باید متناسب با عملکرد دانش‌آموزان باشد و این نشان‌دهنده انتظارات بالای جامعه از معلمان و تأکید بر کیفیت آموزش است. در کشور ایران، اطلاعات دقیقی در این زمینه وجود ندارد با این حال، مطالعات نشان می‌دهد که در بسیاری از کشورهای اروپایی، سطح بالایی از بدبینی در مورد احترام دانش‌آموزان به معلمان درمقایسه با کشورهای خاورمیانه و آسیا وجود دارد. به‌طور کلی، منزلت اجتماعی معلمان و میزان احترام به آن‌ها در

جوامع مختلف متفاوت است و این امر می‌تواند بر رضایت والدین و دانش‌آموزان نیز تأثیرگذار باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

بررسی شیوه‌های تربیت معلم در کشورهای مختلف نشان داد که مؤثرترین نظام‌ها بر ترکیب آموزش نظری و عملی تأکید دارند و ارتباط نزدیکی میان دانشگاه‌ها و مدارس ایجاد کرده‌اند. در این میان، کشورهای اروپایی، به‌ویژه فنلاند و آلمان، مدل‌هایی موفق از تربیت معلم ارائه داده‌اند که شامل برنامه‌های طولانی‌مدت کارورزی، پژوهش‌محوری و ارزیابی‌های مستمر است. در مقابل، ایران و بسیاری از کشورهای عربی هنوز با چالش‌هایی مانند نبود کارورزی کافی، تأکید زیاد بر آموزش نظری و کمبود امکانات آموزشی روبه‌رو هستند.

بر اساس یافته‌های این مطالعه، می‌توان نتیجه گرفت که اصلاح نظام تربیت معلم در ایران و برخی کشورهای عربی نیازمند تغییراتی در ساختار آموزشی، افزایش تعامل عملی دانشجویان معلم با مدارس و به‌کارگیری فناوری‌های نوین در آموزش است. همچنین، تأمین مالی مناسب و حمایت دولتی برای توسعه زیرساخت‌های آموزشی، نقش مهمی در بهبود کیفیت تربیت معلم ایفا می‌کند. کشورهای موفق نشان داده‌اند که تمرکز بر کیفیت آموزش و حمایت از معلمان در طول دوره تحصیل و پس از آن، می‌تواند تأثیر مستقیمی بر بهبود نتایج آموزشی در سطح ملی داشته باشد. لذا، اتخاذ راهکارهای مبتنی بر تجربیات موفق جهانی می‌تواند مسیر بهتری برای ارتقای نظام تربیت معلم در ایران و سایر کشورهای مشابه فراهم کند.

در بیشتر کشورهای پیشرفته، مسئولیت تربیت معلم به‌طور مستقیم بر عهده وزارتخانه‌های آموزش و پرورش است، اما در بسیاری از موارد، نقش نهادهای دیگر از جمله دانشگاه‌ها، مؤسسات تخصصی و وزارتخانه‌های علوم یا فرهنگ نیز بسیار مهم است. این ساختارهای مشترک به کشورهای مختلف این امکان را می‌دهند که برنامه‌های تربیت معلم را بر اساس نیازهای خاص جامعه و سیستم آموزشی خود تنظیم کنند.

منابع فارسی:

- تقی پور ظهیر، علی. (۱۳۸۸)، *مقدمه ای بر برنامه ریزی آموزشی و درسی چاپ چهارم*. تهران: انتشارات آگاه.
- رئوف، علی.(۱۳۸۶) رشد تکنولوژی آموزشی .« *بررسی جنبش جهانی برای به سازی تربیت معلم*» .۱۴۱ ، ۹
- صافی، احمد. (۱۳۸۷) «سیر تحول تربیت معلم در آموزش و پرورش معاصر ایران: گذشته، حال و آینده» تعلیم و تربیت ۲۴ (٤) ۲۰۰ -۱۷۳ .
- کریمی، م. (۱۳۹۷). *نظام تربیت معلم در ایران: چالش‌ها و راهکارها*. تهران: انتشارات سمت.
- نیکنامی، مصطفی و کریمی، فریبا. (۱۳۸۸) «دانش و صلاحیت های حرفه ای معلمان آموزش عمومی» *پژوهش در علوم تربیتی و برنامه ریزی درسی*، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان، ۲۳ ، ٦٦-۷۹.
- وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. (۱٤۰۰). گزارش وضعیت آموزش عالی در ایران. تهران: *وزارت علوم*.

References

1. Alshammari, M. (2019). "Teacher Education in Saudi Arabia: Challenges and Opportunities."

2. Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). (2020). "Teacher Education in Australia."

3. Blömeke, S. (2012). "Teacher Education and Professional Development in Europe."

4. Canadian Bureau for International Education (2020). International students in Canada. https://cbie.ca

5. Council of Ministers of Education, Canada (2021). "Teacher Preparation Programs in Canada."

Collins, Alice & Tierney, Rob. (2010).Teacher Education Accord: Values and Ide-als of the teaching Profession in Canada. Education Canada, 46(4), 73-75.

6. Finnish National Agency for Education. (2021). Education in Finland. https://www.oph.fi

Helvac, İsmail. (2013). On Visual Arts Teachers' Ideas about Positions of Visual Arts Education in Turkey. Procedia - Social and Behavioral Sciences 93: 628 – 630.

7. Ingvarson, L., et al. (۲۰۱٤). “Teacher Education in Australia: A Review of the Literature”. Australian Council for Educational Research.

8. Klemm, K. (۲۰۱۸). “Teacher Education in Germany: A Model for the Future?” European Journal of Teacher Education.

9. Lim, C. P. (2011). Educational innovations and teacher learning in Malaysia. Journal of Educational Change, 12(4), 455-468. DOI: 10.1007/s10833-010-9148-6

10. Mehrmohammadi, M. (2018). "Challenges of Teacher Education in Iran."

11. MEXT, Japan. (2020). "Teacher Education and Professional Development in Japan."

12. Ministry of Education Malaysia. (2013). Malaysia education blueprint 2013-2025.

۱3. Niemi, H. (2012). “The Societal Factors Contributing to Education and Schooling in Finland”. Springer.

14. OECD (2019). “PISA 2018 Results”. OECD Publishing. DOI: 10.1787/5f07c754-en.

15. Ontario College of Teachers. (2018). Professional learning framework for the teaching profession. https://www.oct.ca

16. Sahlberg, P. (2015). Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland? Teachers College Press.

17. Tsuneyoshi, R. (2012). The Japanese model of schooling: Comparisons with the United States. Routledge.

18.Tucker, M. (2011). “Surpassing Shanghai: An Agenda for American Education Built on the World’s Leading Systems”. Harvard Education Press.

19. U.S. Department of Education. (2021). "Teacher Preparation and Certification."

20. UAE Ministry of Education. (2021). "Teacher Training and Education Programs in UAE."

21. Westbury, I., Hansen, S. E., Kansanen, P., & Bjorkvist, O. (2005). Teacher education for research-based practice in expanded Europe. Scandinaviagn Journal of Educational Research, 49(3), 225-238. DOI: 10.1080/003138

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

The Study of Teacher Education Systems: Global Challenges and A Comparative Strategies for Improving Education Quality

Mohammadali Kazemitabar,

Department of Arabic Language and Literature, Farhangian University, Tehran, Iran

ABSTRACT

Background and Objectives: Teacher education is a crucial component of educational systems worldwide, significantly influencing the quality of instruction and student learning outcomes. Different countries have developed distinct teacher training models based on their social, economic, and educational priorities. Given the increasing global emphasis on improving teacher preparation programs, understanding the strengths and challenges of various approaches is essential for informing policy reforms. This study aims to conduct a comparative analysis of teacher education systems in Finland, Germany, the United Kingdom, the United States, Australia, Malaysia, Canada, Japan, Iran, and selected Arab countries. The objective is to identify best practices, highlight existing challenges, and propose evidence-based strategies for improving teacher training, particularly in the context of Iran and similar educational systems. **Methods:** This study adopts a comparative research approach, analyzing key aspects of teacher education programs across selected countries. The comparison focuses on curriculum design, duration of study, tuition costs, and the extent of emphasis on practical training and field experience. Data were collected through a review of academic literature, policy documents, and international reports on teacher education. The study also examines the relationship between teacher training models and educational outcomes in each country, emphasizing the integration of theoretical knowledge with practical teaching experience. **Findings:** The analysis reveals significant variations in teacher education structures across different nations. Finland stands out as a model of excellence due to its research-based teacher education programs, strong collaboration between universities and schools, and rigorous selection process for teacher candidates. The study also finds that countries such as Canada and Germany emphasize extensive classroom experience and mentorship during teacher training, contributing to higher teaching quality. In contrast, Iran and some Arab countries face challenges such as limited practical training, insufficient alignment between theory and classroom practice, and inadequate financial and infrastructural support for teacher preparation programs. These challenges hinder the effectiveness of teacher education and contribute to lower teaching quality and student performance. **Conclusion:** The findings highlight the need for structural reforms in teacher education systems, particularly in countries facing training deficiencies. In the case of Iran, improving teacher education requires strengthening practical training components, fostering closer partnerships between universities and schools, and integrating modern educational technologies into training programs. Additionally, adequate financial support and policy reforms are essential for enhancing the infrastructure and resources available for teacher preparation. By adopting successful global practices and addressing existing gaps, countries can significantly improve the quality of teacher education and, consequently, student learning outcomes.

Teacher education, comparative study, challenges, strategies, quality

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

اخلاق حرفه ای معلمی از منظر مقام معظم رهبری

فاطمه کریمی، فائزه گودرزی، زینب سادات شریعتی سهرفیروزانی
دانشجویان کارشناسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان استان اصفهان

چکیده :

هدف از انجام این پژوهش بررسی اخلاق حرفه‌ای معلم از منظر مقام معظم رهبری می‌باشد که در مقالات مختلف و کتاب‌هایی با این موضوع مورد بررسی قرار گرفته است. این پژوهش کیفی است و با رویکرد توصیفی- تحلیلی نوشته شده. به این صورت که ابتدا محتواهای مرتبط با موضوع، از کتاب‌ها و مقالات استخراج شد و سپس خلاصه و تجزیه تحلیل گردید. در این مقاله ابتدا نقش معلم و تاثیر بسیار زیادی که می‌تواند بر دانش‌آموزان به عنوان نسل سازنده این کشور داشته باشد، مورد بررسی قرار گرفته است. سپس به مولفه‌های مورد تاکید رهبر انقلاب برای اخلاق حرفه‌ای معلمان و ویژگی‌هایی که باید در خود به عنوان کسانی که تربیت کننده نسل کودک و نوجوان هستند و جایگاه حساسی در این امر دارند تقویت کنند، پرداخته شده است. با توجه به یافته های به دست آمده، معلم باید با خلوص نیت، فکور بودن و احترام به شخصیت دانش‌آموزان به ایفای نقش خود بپردازد. همچنین، رفتار و کردار معلم، به‌عنوان الگو، نقشی حیاتی در شکل‌گیری شخصیت و نگرش دانش‌آموزان دارد. بر اساس توصیه‌های مقام معظم رهبری، معلم باید به هدفمندی، ارتقاء علمی و

تکریم شاگردان توجه کند تا بتواند نسل آینده را به درستی تربیت کند. در نهایت، تأکید بر هماهنگی علم و عمل معلم، برای ایجاد فضای مثبت و موثر در یادگیری از اهمیت بالایی برخوردار است.

کلیدواژه‌ها: اخلاق حرفه‌ای، معلم، تعلیم و تربیت، رهبر انقلاب

مقدمه

از مهم ترین مسائلی که در طول تاریخ مطرح بوده است، تعلیم و تربیت نسل جوان و نوجوان و آماده کردن ایشان برای وارد شدن به اجتماع است (اطهری، زینب سادات، نصر، احمدرضا و سبکتکین ریزی، مریم، ۱۴۰۰). معلمان در مدارس وظیفه‌ی تعلیم و تربیت دانش‌آموزان را برعهده دارند و ستون فقرات یک نظام آموزشی محسوب می‌شود. همیشه یکی از مهم‌ترین نظام های هر کشور، نظام آموزش و پرورش آن است که وظیفه انتقال میراث فرهنگی آن کشور به نسل های بعدی را دارد (همان، ۱۴۰۰). حرفه معلمی، فراتر از انتقال دانش و مهارت‌های تخصصی، به پرورش انسان‌هایی شایسته و مسئولیت‌پذیر می‌پردازد. در این میان، نقش اخلاق حرفه‌ای معلم به عنوان ستون فقرات نظام آموزشی، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. معلمی، شغلی است که می‌تواند در شکل‌گیری شخصیت، ارزش‌ها و باورهای دانش‌آموزان نقش زیادی داشته باشد.

اخلاق حرفه‌ای معلم، مجموعه‌ای از اصول و هنجارهایی است که یک معلم باید در برقراری ارتباط با دانش‌آموزان، همکاران، والدین و جامعه رعایت کند. اخلاق، مسئله ای فراتر از انتقال دانش و علوم تخصصی است و به جنبه‌های انسانی و اخلاقی تعلیم و تربیت نیز می‌پردازد. یک معلمی که اخلاق حرفه ای دارد، الگویی برای دانش‌آموزان است و

نقش مهمی در شکل‌گیری شخصیت و ارزش‌های آن‌ها ایفا می‌کند. اهمیت اخلاق حرفه‌ای معلم در دنیای امروز که با تحولات سریع و پیچیدگی‌های اجتماعی همراه است، بیش از پیش است. دانش‌آموزان امروزی، با مشکلات مختلفی مواجه‌اند و نیازمند معلمانی هستند که بتوانند به عنوان راهنما و مشاور آن‌ها را هدایت کنند. معلمانی که به اصول اخلاقی پایبند باشند، می‌توانند به دانش‌آموزان کمک کرده تا با اعتماد به نفس و امید به آینده، به سمت موفقیت حرکت کنند و از چالش ها به خوبی بیرون بیایند. درباره اهمیت و ضرورت موضوع اخلاق حرفه‌ای معلمی از دیدگاه مقام معظم رهبری، می‌توان اشاره کرد که اخلاق حرفه‌ای معلمی نه تنها در ارتقای سطح علمی دانش‌آموزان تأثیر دارد، بلکه نقشی اساسی در شکل‌دهی به شخصیت و رفتار آنان ایفا می‌کند. از دیدگاه مقام معظم رهبری، معلم با تأسیس اصول اخلاقی در آموزش و تربیت، نه تنها به آموزش مفاهیم علمی، بلکه به انتقال ارزش‌های دینی، اجتماعی و فرهنگی نیز پرداخته و نسل آینده را برای مواجهه با چالش‌های زندگی آماده می‌سازد. ایشان همواره بر لزوم توجه به ویژگی‌های اخلاقی معلمان تأکید داشته‌اند تا معلمان به عنوان الگوهای رفتاری، زمینه‌ساز رشد معنوی و فکری دانش‌آموزان شوند. این امر نه تنها در بهبود کیفیت آموزشی مؤثر است، بلکه در تحقق اهداف کلان کشور و تعالی جامعه نیز نقشی اساسی ایفا می‌کند.

پژوهش‌های انجام شده در راستای اخلاق حرفه‌ای معلمان نشان می‌دهد، اخلاق دارای سه مبنای هستی شناختی، انسان شناختی و معرفت شناختی است (صفایی مقدم، مسعود، رحمانی، بهاءالدین، پاک سرشت، محمد جعفر و مرعشی، سید منصور، ۱۳۹۵). از مهم‌ترین وظیفه معلمان، تغییر نگرش شاگردان درباره‌ی موضوعات اصلی جهان هستی از جمله توحید، جهان،

انسان و دین می‌باشد (اطهری، زینب سادات و همکاران، ۱۴۰۰). خصوصیات اخلاقی معلمان و ویژگی‌های تدریس ذکر شده در قرآن و روایات نشان می‌دهد، مدارا، عدالت، تواضع و فروتنی از ویژگی‌های معلم خوب و صلاحیت علمی، آموزش عملی، سخن در حد فهم شنوندگان و بلاغت سخن از ویژگی‌های تدریس خوب است (شایسته‌فرد، رحمت و غلامی، عبدالله، ۱۳۹۹). اگر شخص معلم در جهت عمل به فضائل اخلاقی تلاش کند، در راه درست اخلاقی قرار دارد و سکون و انفعال به معنی فروغلتیدن در رذایل است (غلامی، محمداحمد، حیدری، محمدحسین و بختیار نصرآبادی، حسن، ۱۳۹۹).

در هیچ دینی مثل اسلام، به تعلیم و تربیت سفارش نشده است. دین شریف اسلام، بر یکسری ویژگی‌های معلم از جمله اخلاص در عمل، قدرت تفکر، دانش و تخصص، اخلاق مداری، سعه صدر و شکیبایی، تواضع، زهد و پرهیزکاری، حیا، گذشت و... تاکید فراوان دارد (امیدی، محمود و علی فت، ایوب، ۱۴۰۲). از نظر شهید ثانی تدریس به هر قیمتی مفید و موثر نیست و آداب و اخلاقیات معلمی از ضروریات تدریس است (نورافشان، سید روح‌الله، موسویون، سیده زهرا و موسویون، فاطمه سادات، ۱۴۰۰). در سیره پیامبر اکرم (ص)، داشتن اخلاص در معلمی، اهمیت دادن به آموزش و کسب علم، ایجاد فضای مناسب تربیتی، محبت ورزی، تامین امنیت روانی فراگیران، اهتمام ورزیدن به عبادات خصوصا نماز، اهتمام به رعایت بهداشت و برقراری پیوند معنوی بین فراگیران، بسیار حائز اهمیت بوده است (ملکی‌انور، محمد، ۱۴۰۲). اولین مولفه مورد تاکید نهج‌البلاغه در توصیه به معلمان، تاکید بر فکور بودن معلمان است. چون معلم فکور، حقیقتی به نام من را درک می‌کند و می‌فهمد که با تغییرات جسم، روح بزرگ او تغییر نمی‌کند. همچنین، با توجه به پیشرفت سریع تکنولوژی، معلمان به عنوان افرادی پویا و در حال تلاش، از تغییر و تحولات استقبال می‌کنند و می‌توانند پاسخگوی نیازهای درحال تحول خود و دانش‌آموزان

و به طور کلی جامعه شوند (نصرتی‌هشی، کمال، کیانی، نرگس و بهرامی، حمزه‌علی، ۱۴۰۰).

طی یک بررسی اجمالی از مقالاتی که در حوزه اخلاق حرفه‌ای معلم صورت گرفت، این موضوع، از منظر قرآن و روایات و همچنین سیره پیامبر و ائمه اطهار علیهم السلام، تقریبا مورد بررسی کامل قرار گرفته و توصیه های این بزرگواران به کسانی که در مقام تعلیم و تربیت قرار دارند، به خوبی تحلیل شده است. دیدگاه و توصیه‌های شخصیت های مهم تاریخی دیگری نیز از جمله شهید مطهری و شهید ثانی مورد واکاوی قرار گرفته‌اند. اما این میان، بررسی دیدگاه مقام معظم رهبری به عنوان ولی امر جمهوری اسلامی ایران و کسی که خود، معلم بسیاری از شهدای جلیل القدر بوده است، آن‌طور که باید انجام نشده و ما قصد داریم در این مقاله، دیدگاه رهبر معظم انقلاب را درباره اخلاق حرفه ای معلمان مورد بررسی قرار دهیم.

مطالعه وضعیت کنونی در بعضی از کشورها مثل ایران، نشان می‌دهد کشور ایران به رغم تاریخ روشن و تمدن گران-بها، در افق کنونی، نسبت به کشورهای صنعتی و حتی برخی جوامع شرقی، از وضع مناسبی متناسب با شأن تاریخی خود در توسعه اخلاق حرفه‌ای برخوردار نیست. اما با وجود چنین پشتوانه‌ای، جامعه کنونی ایران از فقدان یا نقصان دغدغه‌های اخلاقی در حِرَف کارکردی خود رنج می‌برد (فرامرز قراملکی، ۱۳۸٦ به نقل از الماسیانی، ۱۳۹۵: ٤). طبق مطالعه شیخی، ادیب، حبیبی و محمودی (۱۳۹۸) نیز در ارتباط با وضع موجود، به نقش عوامل مختلف در شکل‌گیری اخلاق حرفه‌ای کم توجهی خاصی در بخش‌های مختلف در جهت توجه عمیق به اخلاق حرفه‌ای به عنوان یکی از ارکان اصلی رشد و تعالی مشاهده می‌شود و لازم است مسئولین و دست-اندرکاران تعلیم و تربیت به این امر مهم توجه کرده و در برنامه‌ریزی‌های آینده برای آموزش و پرورش و دانشگاه-

ها گام‌های بلندی بردارند (نصرتی‌هشی، کمال و همکاران، ۱۴۰۰).

معلم به عنوان الگویی تأثیرگذار در زندگی دانش‌آموزان، نقش بسزایی در شکل‌گیری شخصیت و آینده آنان ایفا می‌کند. به همین دلیل، اخلاق حرفه‌ای معلمان و مولفه‌های تشکیل‌دهنده آن از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. در این پژوهش، با توجه به عمق اندیشه و جایگاه علمی مقام معظم رهبری، سخنان ایشان به عنوان منبعی معتبر برای بررسی ابعاد مختلف اخلاق حرفه‌ای معلمان انتخاب شده است. از این رو، در این نوشتار به واکاوی اخلاق حرفه‌ای معلمان از منظر رهبر معظم انقلاب اسلامی پرداخته می‌شود.

با توجه به مطالبی که بیان شد، هدف از این پژوهش توصیفی- تحلیلی، بررسی اخلاق معلمی از دیدگاه رهبر انقلاب اسلامی می باشد. سوال اصلی این پژوهش این است که دیدگاه رهبر معظم انقلاب درباره‌ی اخلاق معلمی چیست؟ سوالات فرعی نیز شامل پرسش های زیراند: مواردی که رهبر انقلاب در دیدار با معلمان روی آن‌ها تاکید ورزیدند چه چیزهایی بوده است؟ مولفه‌هایی که رهبری در رابطه با اخلاق حرفه‌ای معلمان بیان می‌کنند، بر چه اساسی هستند؟ آیا دانستن مولفه‌های اخلاق حرفه‌ای معلمی برای موفق بودن در این شغل کفایت می‌کند؟

یافته‌ها

تاثیر بسیار بالای معلم بر دانش‌آموز

محیط آموزشی، رابطه بسیار پیچیده و چندلایه‌ای را بین معلم و شاگرد ایجاد می‌کند. این رابطه همانند کوهی یخی است که فقط یک قسمت آن آشکار می‌باشد و ما این بخش آشکار را تدریس گفتاری معلم می‌دانیم و آن را به آموزش مستقیم و رسمی می‌شناسیم. رابطه پیچیده ای که مدرسه و کلاس بین معلم و دانش آموز ایجاد می‌کند، باعث می شود

معلم فراتر از زبان و گفتار با همه ویژگی‌های خود یعنی حرکات، سکنات، کردار، نگاه وضعیت ظاهری و حتی پوشش یاددهنده باشد. همان‌طور که بیان شفاهی معلم در توضیح یک مفهوم یا مسأله خاصیت یاددهی دارد، نحوه و میزان خندیدن او، نشاط یا بی نشاطی شیوه حرکات و نگاه و احساس او نیز آموزنده است. پس معلم تنها با زبان و گفتار یاد نمی‌دهد (قراملکی، ۱۳۹۸، ص. ۸۴).

از نظر رهبر انقلاب، سر کلاس نه فقط درسی که معلمان می-دهند، بلکه نگاهی که می‌افکنند، اشاره‌ای که می‌کنند، لبخندی که می‌زنند، اخمی که به رو می‌آورند، حرکتی که انجام می‌دهند و لباسی که می‌پوشند، بر روی دانش‌آموز اثر می‌گذارد. ما در مراجعه به خود اگر عمیق‌ترین احساسات و عواطف و حالاتمان را ریشه‌یابی کنیم، در انتهای خط، یک معلم را مشاهده می‌کنیم. معلم است که ما را می‌تواند شجاع، بخشنده یا بخیل، فداکار یا خودپرست، اهل علم و طالب علم و فهم و فرهنگ یا منجمد و بسته و پایبند به تفکرات جامد، بار بیاورد. معلم چنین نقشی دارد. این ارزش معلم است؛ این تأثیر معلم است (ابوالقاصی، ۱۳۹۷، ص. ۲۸).

این نشان از تاثیر بسیار زیاد معلم از همه جهات بر روی شاگردان خود دارد و معلمی که این تاثیر خود را باور دارد و می‌داند دانش‌آموزش از تمامی رفتار و سکنات وی الگوبرداری می‌کند، سعی بر این دارد که شایستگی‌ها و بایسته‌های اخلاقی و شئون معلمی را در خود تقویت کند و در قبال شاگردان، احساس مسئولیت دارد. همچنین معلمی که خودش به حرفهایی که می‌زند، پایبند نیست و بین گفتار و رفتار او تناقض وجود دارد هم نمی‌تواند دانش-آموزانی اخلاقی بار بیاورد چون آن‌ها به عمل معلم نگاه و از آن الگو برداری می‌کنند نه از حرفهایی که می‌زند.

وقتی شاگردان بین رفتار و گفتار معلم تضاد می‌بینند، نسبت به حرف‌ها و سخنان او بی‌اعتماد شده و به روش‌های مختلف، به دستورهای وی بی‌توجهی می‌کنند و این وضعیت، خودش سرچشمه‌ی بسیاری از تضادهای اخلاقی بین معلم و شاگرد است. معلمی که متعهد به وظایف شغلی خودش نباشد، نمی‌تواند در شاگردانش، احترام به نظم و قانون را نهادینه کند (غلامی، محمداحمد و همکاران، ۱۳۹۹). عمل معلم از علم او تأثیرگذارتر است و برای دانش‌آموزان یک الگوی تربیتی به شمار می‌رود. بنابراین هماهنگی علم و عمل او اهمیت زیادی دارد (نصرتی‌هشی، کمال و همکاران، ۱۴۰۰).

اما کمتر پژوهشی به ویژگی معلمان تاثیرگذار پرداخته است. شاید دلیلش آن باشد که تعریف و تشخیص یک معلم اثرگذار و نتیجه کار و فعالیت او آسان نیست؛ به عبارتی تشخیص دادن یک معلم اثربخش از دیگر معلمان و همچنین مشخص شدن به بار نشستن و ثمربخش بودن تلاش‌های ایشان سخت است.

با توجه به این تاثیر زیادی که معلم، چه با تدریسش و چه با کارهایی که انجام می‌دهد و از آن به عنوان برنامه درسی پنهان یاد می‌شود، روی دانش‌آموزان دارد، لازم است یکسری اصول را در تعامل با خود، خدا و دیگران رعایت کند. در اینجا تعدادی از آن‌ها را از نظر رهبر انقلاب بررسی کرده و به شرح آنان می‌پردازیم:

هدفمندی

به طور کلی، داشتن هدف در زندگی از لوازم اصلی حیات سعادتمندانه و معنادار است. معلم زمانی امنیت خاطر و آرامش دارد که افق روشنی را برای آینده خود ترسیم کند و با انگیزه و رضایت درونی برای رسیدن به آنچه در آن

افق مد نظر دارد، تلاش کند. بدترین حالت، زمانی است که احساس سرگردانی کند و بلاتکلیف بماند (نصرتی‌هشی و همکاران، ۱۴۰۰).

از نظر رهبر انقلاب، نفس و ماده کار تعیین کننده نیست؛ روح کار تعیین کننده است. صرف اینکه بازویی حرکت می-کند و چرخی را می‌چرخاند، این ارزش آفرین نیست. ارزش معنوی و اخلاقی مهم است. باید دید این چرخ برای چه می گردد برای که می‌گردد و در خدمت چه چیزی است. صرف اینکه کلاسی تشکیل می‌شود و معلمی به آنجا می‌رود و از جان و دل خود مایه می‌گذارد و کلمه به کلمه روح او را با معارف و معلومات آغشته می‌نماید، کافی نیست که ارزش درست کند. باید دید آن ماده‌ای که آموزش داده می‌شود چیست، هدف و جهت چیست و این تعلیم و تربیت به چه سمت و سویی انجام می‌گیرد (ابوالقاصی، ۱۳۹۷، ص.۱۲۱).

انسانی که در زندگی خودش هدفی نداشته باشد، انگیزه‌ای برای کارهای خود ندارد و اگر کار یا شغلی را هم در زندگی‌اش دنبال کند، صرفا برای گذراندن زمان و سرگرم شدن و به دست آوردن مقداری درآمد است. هدف به زندگی آدمی معنا می‌دهد و باعث می‌شود انسان به سمت تعالی و پیشرفت جلو برود و آثار مهمی به جا بگذارد.

معلم باید خودش را ارتقا و پیشرفت دهد

بعضی از معلمان هستند که نگاه خود را از سطح انتقال معلومات فراتر قرار داده و شاگردان را به دنبال خود برده و با گذاشتن تأثیرات عمیق در آن‌ها شأن پیامبرگونه یافته‌اند. این معلمان با پرورش شاگردان خود و برجای گذاشتن وارثانی عالی، بعد از مرگ نیز به زندگی معنوی خویش ادامه می‌دهند و در زندگی شاگردانشان به عنوان معلمی فراموش نشدنی

باقی می‌مانند (فیض،سلطانعلی و اللهی، ذبیح الله، ۱۴۰۰). یکی از مهم‌ترین مباحث که در طول تاریخ مورد بحث متفکران بوده، مسئله تغییرات در جوامع انسانی است؛ زیرا بدون تردید هیچ فرد و جامعه‌ای نیست که در گذر زمان در معرض تغییر قرار نگیرد و دچار تحول نگردد (نصرتی‌هشی و همکاران، ۱۴۰۰). بنیان معلمی، تعامل بین یادگیرنده و یاددهنده و حاصل تعامل، رشد هر دو طرف تعامل است. معلمی فقط به رشد دانش‌آموز محدود نمی‌شود، بلکه خود معلم نیز در تعامل با دانش‌آموز رشد می‌کند. پویایی مدام، میوه تغییر و رشد و رشد، نشان زندگی سالم است (قراملکی، ۱۳۹۸، ص. ۲۸).

یکی از شیوه‌های شکوفایی عقل، علم‌آموزی و دانش‌اندوزی مستمر است. یادگیری علم و دانش موجب باروری و رشد عقل فطری می‌شود. از این رو یک معلم همواره برای ارتقای عقلانیت و پیشرفت خود باید آماده علم‌آموزی و مشتاق یادگیری باشد (نصرتی‌هشی و همکاران، ۱۴۰۰). دلیل اینکه بسیاری از افراد حتی تحصیل‌کرده، معارف دینی را انکار می‌کنند و از آنها روی گردانند این است که مفاهیم مذهبی و دینی به درستی به آنها تعلیم نشده است (شهریاری، روح‌الله، ۱۳۹۷).

طبق نظر **رهبر انقلاب** معلم باید خودش را ارتقا و پیشرفت دهد. وقتی کسی بدون علم کار کند، اگرچه آن کار عبادت خدا باشد باز هم فایده‌ای ندارد. مثل حرکت دَوَرانی کسی که بدون پیشرفت، دور خودش چرخ می‌خورد. کشور هم به علم و هم به کار احتیاج دارد. خدای متعال هم هر دوی اینها را حسنه قرار داده و برای آنها اجر و ثواب معین کرده است (ابوالقاصی، ۱۳۹۷، ص.۵۰).

به دلیل اینکه جامعه همواره در حال تحول است و روز به روز در صنایع مختلف تغییراتی ایجاد می‌شود، درست و

سنجیده نیست یک معلم که وظیفه تربیت نسل آینده و در نتیجه آینده کشور را دارد، در همان سطح اولیه خودش بماند و وقتی از دانشگاه فارغ التحصیل شد، دیگر تلاشی برای پیشرفت در زمینه های مختلف نکند و در حالت سکون قرار بگیرد.

پرورش دانش‌آموزان

معلمان نه فقط از طریق الگوی خوب بودن بلکه با روابط و رفتارشان با دانش‌آموزان، بر رشد اخلاقی آن‌ها تأثیر می‌گذارند (فیض، سلطانعلی و اللهی، ذبیح الله، ۱۴۰۰). کار معلم، تربیت شهروندی مسئول، برخوردار از دانش و خردورز است و هر آنچه در ایفای نقش اجتماعی و زندگی سالم از شهروند خردورز و مسئول انتظار می‌رود، به دست توانای معلم بنا نهاده می‌شود (قراملکی، ۱۳۹۸، ص. ۲۸).

معلم، فرایند درونی شدن ارزش‌های اخلاقی و شکل‌گیری پایدار شخصیت انسان بر اساس ویژگی‌های انسان کامل اخلاقی را بر عهده دارد. تربیت اخلاقی مسیر گذر کردن از وضعیت موجود، به سمت قله‌ی کمال را نشان می‌دهد و به انسان کمک می‌کند تا سیمای آرمانی انسان اخلاقی را در وجود خویش پدید آورد (ملکی‌انور، محمد، ۱۴۰۲). در متون اسلامی وظیفه معلم، به آموزش و تدریس خلاصه نمی‌شود، بلکه تعلیم و تربیت اخلاقی نیز بر عهده معلم نهاده شده است. همان‌گونه که انبیای الهی تعلیم و تزکیه را باهم پیش می‌بردند، معلم هم باید علم و اخلاق را توأمان به دانشجویان آموزش دهد (نورافشان، سید روح‌الله و همکاران، ۱۴۰۰)

رهبر انقلاب می‌فرمایند: هر معلم یک پرورنده یعنی معلم اخلاق هم هست. معلم ریاضیات معلم فیزیک معلم ،طبیعی در عین حال معلم اخلاق هم هست. گاهی یک معلم سرکلاس فرض

بفرمایید در وسط درس هندسه یا درس شیمی در زمینه مسائل معنوی یا در زمینه خداشناسی یک کلمه بر زبانش جاری می‌شود که گاهی آن یک کلمه بیش از یک کتاب در ذهن دانش‌آموز اثر می‌گذارد و باقی می‌ماند؛ با اخلاق خود با منش خود معلم دارای اخلاق پرورنده اخلاق در دانش آموز است. معلم صبور، معلم متدین، معلم متین، این خصوصیات و خصلت ها را با رفتار خود به دانش‌آموز خود منتقل می-کند ولو یک کلمه هم در این زمینه‌ها حرف نزند. این نقش معلم است (ابوالقاصی، ۱۳۹۷، ص. ۱۳۸). معلم عزیز بداند شغل او فقط تعلیم نیست یا به تعبیری فقط تعلیم مطالب کتاب و دانش در دست اجرا نیست ،معلم، هم باید علم بدهد، هم باید روش تفکر و کار تفکر را بیاموزد، هم رفتار و اخلاق آموزی در کار او باشد. اگر تعلیم را یک معنای وسیعی بگیریم این سه عرصه را شامل می شود: یاد دادن دانش محتوای کتاب‌ها و محتوای علوم و مانند این‌ها که باید بچه‌های ما یاد بگیرند. کار دوم که از این مهم-تر است یاد دادن تفکر است. کودک ما فرا بگیرد که فکر کند. سطحی‌نگری، سطحی‌آموزی در مسائل زندگی یک جامعه را زمین‌گیر می‌کند، در بلند مدت بدبخت میکند. اگر جوان ما، عالم ما، دانشمند ما متفکر بار آمده باشد، از آن ذخیره دانشی که در اختیار او است، ده ها و صدها مسئله جدید مطرح می‌کند و پاسخ می‌گیرد. پس استفاده از علم با تفکر ممکن است. سوم، رفتار و اخلاق؛ آموزش رفتاری، آموزش اخلاقی، سبک زندگی. ما ملتی هستیم با آرمان‌های بلند، با حرف‌های بزرگ، با قله های ترسیم شده ای که می-خواهیم خودمان را به این قله‌ها برسانیم. بنابراین معلم دانش می‌آموزد، تفکر می‌آموزد، اخلاق و رفتار هم می-آموزد. آموختن رفتار و اخلاق از قبیل آموختن دانش نیست که فقط انسان از روی کتاب بخواند. درس اخلاق را با کتاب نمی‌شود منتقل کرد. البته با زبان هم باید گفت،

باید نصیحت کرد، اما رفتار تأثیر عمیق تری دارد (ابوالقاصی، ۱۳۹۷، ص. ۷۰). حداقل نیمی از کار آموزش و پرورش، پرورش و تربیت است؛ لذا شما می بینید در قرآن وظیفه انبیا، تزکیه و تعلیم است. کودکان و نوجوانان و جوانان در دست شماست؛ هیچ گنجی از این بالاتر نیست. اگر از استعداد این‌ها در راه پرورش فکری و رشد علمی استفاده نشود یا رشد علمی پیدا کنند اما از لحاظ انسانی و اخلاقی و تربیتی انسان‌های منحرف و معوجی بار بیایند؛ انسانی بی‌اعتقاد و بی‌اعتنای به همه موازین اخلاقی باشند؛ نه به ملت نه به کشور، نه به مردم، نه به اسلام و انقلاب، نه به خدمتگزاران و مسئولان کشور و نه به سرنوشت و تاریخشان هیچ اعتنایی نداشته باشند؛ این ها هر چه هم عالم باشند، این علم ارزش منفی دارد؛ یعنی میزان علم هرچه بیشتر شد، ضربه و ضررش هم بیشتر خواهد بود؛ مصداق همان شعر معروف خواهند بود: **چو دزدی با چراغ آید / گزیده تر برد کالا** (ابوالقاصی، ۱۳۹۷، ص. ٦٦).

اخلاص در کار

یکی از مهم‌ترین مواردی که باید در امر تعلیم و تربیت به عنوان یک امر ضروری و قطعی مورد توجه قرار گیرد، این است که در کسب علم و آموزش دانش به دیگران، دارای خلوص نیت باشیم؛ زیرا محور و کانون ارزش علم و رفتار هر شخصی به قصد و نیت او وابسته است. نیت و انگیزه آنقدر مهم و باارزش است، که فقط باید رنگ و بوی الهی و معنوی داشته باشد و نباید آن را با مطامع پَست دنیوی مانند: جاه‌طلبی، نامجویی، حب مال و... مخلوط کرد. اگر چنین کاری اتفاق بیفتد، باعث می‌شود که ارزش و اعتبار کُل عمل انسان از بین برود (ملکی‌انور، محمد، ۱۴۰۲).

نگاه توحیدی، هویت معلمی را میسازد و معلم را از یک کارگزار سازمانی به انسانی متعالی معتقد به ارزش‌های الهی و انسانی هدایت می‌کند. چنین معلمی نه تنها به اصول و ارزش‌های سازمانی متعهد است، بلکه فراتر از آن خود را در محضر خداوند می‌بیند و نگاهی آسمانی و عملکردی زمینی دارد (عباباف، زهره، فراستخواه، مقصود، قدوسی، فائزه، ۱۳۹۸).

از نظر رهبری، در کار معلمی که رنج و بازدهی مادی کم دارد، امکان اخلاص هست. نجات انسان در زندگی ابدی به وسیله اخلاص است. برای خدا، برای حقیقت کارکردن مخلصانه کار کردن مایه نجات است. این در خیلی از جاها پیدا نمی‌شود. خیلی از کارها را انسان خیال میکند برای خدا انجام داده، بعد یک خرده که خودش با انصاف دقت میکند می‌بیند داخلش قاطی دارد. آنجایی که انسان امکان دارد اخلاص بورزد غنیمت است. یکی از آن جاها معلمی است. می‌توانید با اخلاص کار کنید و اگر با اخلاص کار کردید، کارتان برکت پیدا خواهد کرد. وقتی شما با اخلاص کار می‌کنید، هرکدام از این نوجوان‌ها و جوان‌هایی که زیر دست شما هستند می‌توانند آینده‌ای برای این کشور بسازند که مایه سعادت جاودانه شما بشود که معلم او هستید؛ ولو کسی شما را نشناسد. معلم های امام بزرگوار را آنهایی که در بچگی او را درس دادند کسی نمی‌شناسد؛ اما آثار امام در نامه عمل آنها هم نوشته می شود که این مرد را اینجوری تربیت کردند و بار آوردند (ابوالقاصی، ۱۳۹۷، ص. ۳۷).

همان طور که در قرآن نیز داریم: کل یعمل علی شاکلته (اسرا:۸٤)، بگو هرکس بر طبق روش و خلق و خوی خود عمل می‌کند.

یکی از راه‌هایی که معلم می‌تواند به وسیله آن انگیزه الهی را در درون خود ایجاد کند، دعا کردن هنگام خروج از منزل است همچنین شایسته است در راه رسیدن به کلاس درس، مداومت بر ذکر خداوند متعال داشته باشد (نورافشان، سید روح‌الله و همکاران، ۱۴۰۰).

فکور بودن و عقلانیت معلم

در اندیشه اسلامی به پرورش جنبه‌های عقلانی در ساماندهی به نظام فکری با ایدئولوژی انسان اهمیت زیادی داده شده است. به گونه ای که برخی اعتقاد دارند از ویژگی-های اصلی تربیت اسلامی، تکیه بر عقل و تاکید بر جنبه عقلانی است (امیدی، محمود و علی‌فت، ایوب، ۱۴۰۲).

قوه عقل و اندیشه معلم باید بر افکار و اعمال او حاکم باشد. با حاکمیت تعقل و اندیشه بر زندگانی فرد معلم، او با درایت، عملی را انجام و درباره عواقب کار خویش پیش از بروز هرگونه ابراز پشیمانی تأمل می‌نماید. معلم باید برحذر باشد از این‌که درباره چیزی که نسبت به آن آگاهی ندارد یا حقیقت آن را نمی‌داند، سخن بگوید چرا که سخن انسان بیانگر میزان عقل اوست (نصرتی‌هشی، کمال و همکاران، ۱۴۰۰).

به گفته رهبر انقلاب، گاهی انسان با دست و زبان بی مهار و بیرون از کنترل و با عمل غلط خودش، کاری می‌کند که جوان خود را از دین و مبانی دینی و اعتقادات و اصول دور می‌کند، او را بی اعتقاد می‌کند. از هر دو طرف هم ممکن است گاهی با سختگیری‌های بی‌جا و گاهی هم با برخورد تند و تلخ و ترش، بچه‌ها را زده می‌کنند. بعضی هم از آن طرف با بی مبالاتی‌ها و امکانات بی‌حساب در اختیار بچه‌ها گذاشتن و از هر غلط آن‌ها با اغماض چشم-پوشی کردن، بچه‌ها را با دست خود طرد می‌کنند. در نتیجه

بچه فاسد و خراب می‌شود. باید با منطق و برخورد صحیح و مهربانانه با فرزندان برخورد کرد (ابوالقاصی، ۱۳۹۷، ص. ۶۱).

بنابراین با استنباط از این کلام رهبر معظم انقلاب، در بحث فکور بودن معلم، روشن می‌شود اگر معلم بدون تفکر و دوراندیشی، سخنی بر زبان جاری کند یا رفتاری انجام دهد یا به عبارت دیگر بر رفتار، گفتار و سکنات خود، کنترل نداشته باشد، ممکن است تاثیری غیرقابل جبران به بار بیاورد. همچنین تربیت تفکر انتقادی در دانش‌آموزان نیز یکی از اهداف تعلیم و تربیت است.

تکریم شاگردان

برترین موجود آفرینش، از ویژگی‌ها و خصوصیاتی برخوردار است که او را از دیگر موجودات متمایز می‌کند. کرامت و بزرگواری ذاتی انسان، نیروی تعقل و تفکر، دارا بودن اراده و اختیار، انتخاب خیر از شر و... هدایای خداوند به این مخلوق برگزیده است. دارا بودن این خصوصیات، انسان را شایسته تکریم و بزرگداشت کرده است (ملکی-انور، محمد، ۱۴۰۲).

بی‌احترامی معلم به استقلال شخصیتی شاگردان و بی‌توجهی یا نگاه منفی به جنبه‌های منحصر به فرد آنان، زمینه‌ساز بروز بسیاری از معضلات اخلاقی در حرفه‌ی معلمی است. چنین معلمی با مبنا قرار دادن رابطه‌ی رئیس و زیر دست در کلاس ، شاگردان خود را به عنوان موجوداتی وابسته تلقی می‌کند که باید همواره، مطیع محض اوامر او باشند (غلامی، محمداحمد و همکاران، ۱۳۹۹).

رهبر انقلاب در دیدار معلمان گفت: از نظر اسلام همان طور که معلم احترام دارد و باید تکریم شود، متعلم هم باید تکریم شود؛ شاگرد را هم باید تکریم کرد. به

شاگرد اهانت نباید کرد. این یک جنبه پرورشی بسیار عمیقی دارد. از کسی که فرا می‌گیرید تواضع کنید و کسی هم که از شما فرا می‌گیرد، تواضع کنید. جبار دو نوع است: جبار سیاسی، جبار علمی. جبار علمی نباشید؛ مثل فرعون. بنده این جور استادی را در یکی از دانشگاههای کشور، سالها پیش، شاید ۴۰ سال ۴۵ سال قبل دیده بودم که جوری با شاگردهایش حرف میزد و تعلیم می‌داد و برخورد می‌کرد که برخوردش فرعونی بود؛ نه برخورد پدر با فرزند. معلم ممکن است درشتی هم بکند، اما درشتی غیر از تحقیر یقیناً است، غیر از اهانت است. شاگرد را باید تکریم کرد شما هر کدامی به تجربه های زیادی دارید از شاگردانی که شما تکریمشان کرده‌اید و این کار جواب داده است، تربیت او را آسان تر کرده است. دشنام دادن، تحقیر کردن و حتی زدن خوب نیست که حالا «الضرب لتأدیب» جزو حرف‌هایی است که از قدیم معروف و معمول هم بوده بعدها نشان دادند که نه، ضرب خوب نیست بنده هم عقیده‌ام همین است. باید شاگرد را مثل مومی در دست چرخاند و شکل داد؛ منتها با ملایمت. هنر معلمی این است (ابوالقاصی، ۱۳۹۷، ص. ۱۳۲).

معلم باید نام شاگردان را به یاد بسپارد و با اخلاق نیکو و روی گشاده به آن‌ها سلام کند. با لبخند به استقبال کلام آن‌ها برود، به همه شاگردان، ملاطفت داشته باشد و آنان که فاضل‌تر و با تقواتر هستند را بیشتر احترام کرده و در بالای مجلس بنشاند. اگر هرکدام از شاگردان نکته علمی خوبی اشاره کردند یا پاسخ استاد را به درستی دادند، از آنها تعریف و تمجید کند. اما نباید در محبت و احترام به آنها تبعیضی قائل شود، مگر آنکه شخصی واقع علم و فضیلت بیشتری نسبت به بقیه داشته باشد (نورافشان، سید روح‌الله و همکاران، ۱۴۰۰).

وقتی خداوند متعال انسان را ارج نهاده و کل جهان هستی را برای آدمی خلق کرده و او را اشرف مخلوقات و جانشین خود در زمین می‌خواند، معلم نیز به عنوان کسی که این بندگان کوچک خدا در دستش امانت هستند، نمی‌تواند ارزش آنها را کم شمرده و به ایشان بی احترامی کند.

اهمیت دادن به کودکان و نوجوانان

رهبر انقلاب در دیداری با مسئولین کانون‌های پرورشی در رابطه با اهمیت مسائل کودک و نوجوان چنین بیان داشت که: اگر مسئولان امور فرهنگی کشور بخواهند مسئله کودک و نوجوان را آن چنان که هست، مورد اهتمام قرار دهند من خیال می‌کنم خیلی از آنهایی که مسئول‌اند، از ساعات خوابشان هم خواهند زد تا به این مسئله بپردازند. امروز قضیه تربیت کودک و نوجوان با گذشته های دور، حتی با گذشته های نه چندان دور مثلاً با ۲۰ سال پیش خیلی تفاوت کرده است. ما می خواهیم از این نسلی که امروز مثل ماده خامی و مثل ذخیره ای در اختیار یکایک ماست چه ساخته شود؟ آینده‌ای را که آنها خواهند ساخت و پرداخت و پیش برد چگونه تصویر کرده ایم؟ اگر حقیقتاً به آرمانهای اسلامی و ملی و عظمت ایران و ایرانی و جبران راهی که دست های استبداد سیاه در این ۱۵۰ سال ۲۰۰ سال اخیر ما را در آن کشانده است، فکر می‌کنیم؛ اگر اینها برایمان مهم است و به آینده به معنای حقیقی کلمه اهمیت می‌دهیم، پس بایستی به تربیت کودک و نوجوان خیلی بپردازیم، درباره آن خیلی فکر کنیم و اهمیت آن را خیلی بشناسیم. من به شما عرض کنم که شما مربی عزیز، شما که در کتابخانه با کودک مواجه می‌شوید، شما که قصه می‌گویید، کتاب می‌فرستید، کتاب می‌خوانید و شما که در کار هنری و آفرینش هنری خودتان، آن کودک را مخاطب قرار می‌دهید، بدانید که الان درست روی نقطه اصلی

و اساسی حرکت می‌کنید. شما درست آن کاری را که باید انجام گیرد انجام می‌دهید. آن کسی می‌تواند از کار خود شاد و خشنود و از رضای الهی خاطر جمع باشد که خلا لحظه را پر کند. خلا لحظه این است و شما این خلا را پر می-کنید (ابوالقاصی، ۱۳۹۷، ص. ٦٤).

کار کردن و وقت گذاشتن روی کودکان و نوجوانان از این نظر از اهمیت بسیاری برخوردار است که آنها سرمایه‌های کشور و کسانی هستند که آینده سرزمین به دست آنان و نسلشان ساخته خواهد شد. بنابراین اگر معلمان روی ایشان و تربیت دینی‌شان سرمایه گذاری نکرده و استعدادشان را شکوفا نکنند، آینده کشور خود را از بین برده اند.

وجدان کاری

یک معلم به طور واقعی و عمیق، وجدان را که برانگیزاننده‌ی او در حرفه‌اش است، درک می‌کند. این امر بدان معنی است که او نگران نیازها و دلواپسی‌های انسان-ها است، و تنها به دنبال تأمین خواسته‌های خودش نیست. هر معلمی می‌تواند و باید قابلیت وجدان را در خود تقویت نماید و سطح آن را از وجدان عادی، به وجدان عالی ارتقا دهد. معلمی که از بصیرت وجدان برخوردار است، می‌تواند این قابلیت را به شاگردان خویش انتقال داده، و سطح وجدان آنها را نیز ارتقا بخشد (غلامی، محمداحمد و همکاران، ۱۳۹۹).

رهبر انقلاب در دیداری با معلمان خاطر نشان کردند: یکی از کارهایی که وجدان کاری لازم دارد تعلیم و تربیت است. معلم در کلاس درس مدرسه‌ای که ته فلان شهر یا فلان گوشه دورافتاده تهران یا یک روستاست باید آن طور درس بگوید زحمت بکشد و تلاش کند که گویا الان بازرس در کلاس

نشسته است کار او را نگاه می‌کند یا یک ساعت بعد می‌آید تا نتیجه کار را ببیند. وجدان کاری یعنی این. در اسلام که کار، عبادت و ارزش شمرده شده است، لازمه‌اش این است که هرکس کاری را قبول کرد و تعهد نمود، آن را به بهترین وجه انجام دهد. این حرف سر کلاس درس و پای خط تولید و داخل مزرعه و پای چرخ خیاطی و کار داخل خانه هم هست. در هر نوع کاری که به این حساب، معلمی و تربیت و تعلیم هم یک کار است؛ آن هم یک کار بسیار ارزشمند. اگر کننده کار وجدان کاری داشته باشد، آن کار به بهترین شکل انجام خواهد یافت. اگر شما آن یک دقیقه آخر را هم که سرکلاس بودید، درس دادید و نگذاشتید ضایع شود؛ یا با آن شاگرد بدآموز حقیقتاً صرف وقت کردید و کوششتان را به کار بردید یا در کارخانه یا در مزرعه یا در خانه که مشغول کار هستید و با هر جای دیگر، دقت به خرج دادید؛ آن سوزنی را که با دقت در پارچه فرو بردید و... همین دقت و اهتمام در پرونده عملتان ثبت خواهد شد. این ثبت در پرونده الهی فایده‌اش فقط مربوط به قیامت نیست؛ در همین دنیا هم اثر می‌کند (ابوالقاسی، ۱۳۹۷، ص. ۱۱۷و۱۲۲).

بحث و نتیجه گیری

معلم به عنوان یکی از مهم‌ترین ارکان نظام آموزشی، نقش بسیار مهمی در رسیدن به اهداف نظام تعلیم و تربیت و همچنین پیشرفت همه جانبه دانش‌آموزان دارد. یک نظام آموزشی که دارای اهداف عالی و محتوای درسی غنی است هنگامی به این اهداف خود می‌رسد که معلمانی متعهد به اصول و مبانی در خود داشته باشد. برای همین معلم باید مبانی اخلاق حرفه‌ای معلمی را بشناسد و آن را رعایت کند. آنچه در پژوهش حاضر مورد بررسی قرار گرفت،

دیدگاه رهبر انقلاب اسلامی درباره اخلاق حرفه‌ای معلم بوده است.

نتایج حاصل از پژوهش حاضر نشان می‌دهد که سخنان رهبر انقلاب سرشار از مبانی اخلاقی است که می‌توان از آنها در انواع ساحت‌های تعلیم و تربیت استفاده کرد و به هدف نهایی که حیات طیبه می‌باشد نزدیک و نزدیکتر شد. با توجه به یافته های به دست آمده، معلم باید با خلوص نیت، فکور بودن و احترام به شخصیت دانش‌آموزان به ایفای نقش خود پرداخته و همچنین، رفتار و کردار معلم، به‌عنوان الگو، نقشی حیاتی در شکل‌گیری شخصیت و نگرش دانش‌آموزان دارد. بر اساس توصیه‌های مقام معظم رهبری، معلم باید به هدفمندی، ارتقاء علمی و تکریم شاگردان توجه کند تا بتواند نسل آینده را به درستی تربیت کند. در نهایت، تأکید بر هماهنگی علم و عمل معلم، برای ایجاد فضای مثبت و موثر در یادگیری از اهمیت بالایی برخوردار است.

منابع

ابوالقاصی، سعید (۱۳۹۷). معلم باید در خط مقدم باشد. تهران: انتشارات شهید کاظمی.

اطهری، زینب السادات اطهری، نصر، احمد رضا و سبکتکین ریزی، مریم، ۱۴۰۰. اخلاق معلمی و ویژگی‌های تدریس از منظر قرآن و روایات. ۱۷ (۵۸)، ص۶۸-۳۹.

امیدی، محمود و علی فت، ایوب، ۱۴۰۲. تبیین ویژگی‌های معلمی مبتنی بر مآخذ اسلامی. *مجموعه مقالات همایش ملی آموزش ابتدایی.*

شایسته‌فرد، رحمت و غلامی، عبدالله، ۱۳۹۹. اخلاق حرفه‌ای معلمی و تأثیر نگرش صحیح در پرورش متربی. فصلنامه علمی – ترویجی در حوزه اخلاق، ۳۸ (۱۰)، ص۱۱۲-۸۵.

شهریاری، روح‌الله، ۱۳۹۷. اصول پرورش فضائل اخلاقی در فرزندان بر مبنای سیره تربیتی حضرت زهرا (س). *فصلنامه علمی – ترویجی در حوزه اخلاق*، ۳۲ (۸)، ص۱۴۵-۱۲۳.

صفایی مقدم، مسعود، رحمانی، بهاءالدین، پاک سرشت، محمد جعفر و مرعشی، سید منصور، ۱۳۹۵. مبانی و اصول اخلاق اسلامی: ارتباط معلم با دانش‌آموزان. *مجله پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۶ (۱)، ص۴۵-۲۳.

عباباف، زهره، فراستخواه، مقصود و قدوسی، فائزه، ۱۳۹۸. شایستگی‌های معلمی از نگاه کنشگران عرصه تربیت: نقاط اشتراک و تمایز. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، شماره ۱۴۱، ص۱۰۶-۸۴.

غلامی، محمداحمد، حیدری، محمدحسین و بختیار نصرآبادی، حسن، ۱۳۹۹. اخلاق حرفه ای معلمی از منظر فلسفه اخلاقی مارتین بوبر. *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، ۱۷ (۲).

****

فیض، سلطانعلی و اللهی، ذبیح الله، ۱۴۰۰. پیشینه شناسی اخلاق حرفه ای معلم در آموزش. *اخلاق حرفه ای در آموزش*، ۱(۱)، ص۱۷۵-۱۵۴.

قراملکی، احد فرامرز، برخورداری، زینب و موحدی، فائزه (۱۳۸۶). اخلاق حرفه ای در مدرسه. تهران: موسسه آموزشی و فرهنگی شهید مهدوی ایران.

ملکی‌انور، محمد، ۱۴۰۲. بررسی اصول اخلاق حرفه ای معلم در سیره پیامبر اکرم (ص). . *فصلنامه توسعه حرفه ای معلم*، ۷(۴)، ص۵۶-۳۹.

نصرتی‌هشی، کمال، کیانی، نرگس و بهرامی، حمزه‌علی، ۱۴۰۰. مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای معلم با تأکید بر تعامل معلم با خود از منظر نهج‌البلاغه. *فصلنامه توسعه حرفه ای معلم*، ۶(۳)، ص۵۴-۲۹.

نورافشان، سید روح‌الله، موسویون، سیده زهرا و موسویون، فاطمه سادات، ۱۴۰۰. آداب معلمی در حین تدریس از دیدگاه شهید ثانی. *پژوهش در آموزش معارف و تربیت اسلامی*، ۲(۱)، ص۱۰۱-۱۱۸.

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

راهی به سوی بهبود تربیت معلم در ایران با الهام از الگوی نروژ

احسان تقی‌زاده[۱۷۷*]، کتایون ساعتچی تهرانی[۱۷۸]، مهسا گل‌محمدی[۱۷۹]

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف بررسی تطبیقی ساختار تربیت معلم و برنامه‌های کارورزی در دو کشور نروژ و ایران انجام شده است. این پژوهش با رویکرد کیفی و با بهره‌گیری از روش تحلیل محتوای تطبیقی، از طریق منابع، اسناد رسمی و برنامه‌های درسی بر سه محور اصلی ساختار نظام تربیت معل، محتوای برنامه‌های درسی و اجرای کارورزی تمرکز دارد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که نظام تربیت معلم در نروژ از ساختاری انعطاف‌پذیر برخوردار است که بر کارورزی مستمر و طراحی شده از ابتدای تحصیل معلمان آینده تاکید دارد؛ به گونه‌ای که آنان را بصورت فعال در فرآیندهای واقعی تدریس درگیر می‌سازد. در مقابل، نظام تربیت معلم در ایران عمدتا نظری‌محور بوده و کارورزی به صورت محدود، ناپیوسته و تحلیل‌ناپذیر اجرا می‌شود. همچنین نروژ با طراحی دو مسیر تخصصی برای تربیت معلمان متناسب با سطوح مختلف آموزش پایه، زمینه-ساز تجربه‌ای معنادارو عمیق برای دانشجومعلمان شده است. نتایج پژوهش حاکی از آن است که اگرچه انتقال کامل الگوی نروژی به دلیل تفاوت‌های نهادی و فرهنگی در ایران ممکن نیست اما می‌توان با تطبیق گزینشی

۱۷۷*. نویسنده مسئول، کارشناسی ارشد فیزیک هسته‌ای، آموزش و پرورش، قوچان، ایران، etaghizadeh10@gmail.com
۱۷۸. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران، ksaatchitehrani@yahoo.com
۱۷۹. کارشناسی ارشد علوم تربیتی، آموزش و پرورش، اسفراین، ایران، mhs.golmohammadi77@gmail.com

عناصر موفق آن به بهبود کیفیت نظام تربیت معلم در ایران کمک کرد. از جمله این پیشنهادها می‌توان به آغاز زودهنگام کارورزی، افزایش استقلال پردیس‌های تربیت معلم، تقویت پیوند دانشگاه و مدرسه و توسعه شایستگی‌های پژوهشی معلمان اشاره کرد. این مطالعه نشان می‌دهد که تربیت حرفه‌ای، مستمر و تجربه‌محور معلمان، شرط لازم برای ارتقای کیفیت آموزش عمومی و توسعه پایدار آموزشی و عدالت محور است.

واژگان کلیدی: *تربیت معلم، کارورزی، نظام تطبیقی، ایران، نروژ*

مقدمه

در جهان معاصر که نظام‌های آموزشی با چالش‌هایی پیچیده‌ای مواجه‌اند، نقش معلمان به‌عنوان عوامل کلیدی تحول و توسعه پایدار بیش از هر زمان دیگری برجسته شده است. تربیت حرفه‌ای معلمان یکی از محورهای بنیادین در تضمین کیفیت آموزش و پرورش به شمار می‌آید، چرا که کیفیت معلم، تأثیر مستقیمی بر یادگیری دانش‌آموزان، توسعه مهارت‌های شناختی و اجتماعی آنان و در نهایت بر ارتقای سرمایه انسانی در سطح ملی دارد (Darling-Hammond, 2006; OECD[۱۸۰], 2019). تربیت معلم به عنوان یکی از ارکان اساسی نظام آموزشی، نقش تعیین کننده‌ای در کیفیت فرآیند یاددهی و یادگیری ایفا می‌کند. بررسی تاریخی نشان می‌دهد که نظام تربیت معلم در ایران از زمان تاسیس دارالمعلمین در سال ۱۲۹۷، تحولات متعددی را تجربه کرده است. این تحولات شامل تغییرات ساختاری، محتوایی و رویکردی بوده‌اند که هریک به سهم خود بر کیفیت تربیت معلمان تاثیر گذار بوده‌اند (آقازاده، ۱۳۸۴). بنابراین، بازنگری در سیاست‌ها و ساختارهای تربیت معلم، از جمله برنامه‌های درسی، کارورزی به یکی از اولویت‌های اساسی سیاستگذاران آموزشی در بسیاری از کشورها تبدیل شده است. در همین راستا، کشورهای مختلف متناسب با

180. OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development

نیازهای فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی خود، نظام های گوناگونی برای تربیت معلم اتخاذ کرده اند. نروژ یکی از نمونه های موفق در این زمینه محسوب می‌شود که با طراحی ساختار منسجم، تمرکز بر آموزش عملی، استفاده از چارچوب‌های پژوهش‌محور و استقلال مؤسسات آموزشی، الگویی قابل توجه برای دیگر کشورها به شمار می رود (Ministry of Education and Research, 2016). نروژ طی سال های اخیر تلاش کرده است تربیت معلم را از یک مسیر صرفاً آموزشی به فرآیندی تخصصی و پژوهش‌محور ارتقا دهد. از جمله این اصلاحات می‌توان به اجرای برنامه های پنج‌ساله کارشناسی ارشد، طراحی مسیرهای مجزا بر اساس گروه های سنی دانش‌آموزان و الزام به انجام پروژه های پژوهشی مستقل در پایان دوره اشاره کرد (NIFU[۱۸۱], 2021). در ایران نیز تربیت معلم از جایگاه ویژه ای برخوردار است و نهادهایی همچون دانشگاه فرهنگیان و پردیس‌های تربیت معلم، وظیفه آموزش و آماده‌سازی معلمان را بر عهده دارند. در دهه های اخیر با تصویب سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، تلاش‌هایی برای بازنگری و به روزرسانی نظام تربیت معلم صورت گرفته است. این سند با تاکید بر تربیت معلمانی متعهد، متخصص و پژوهشگر افق‌های جدیدی را برای ارتقا کیفیت آموزش معلمان ترسیم کرده است(نویدی و همکاران، ۱۳۹۹) با این حال، پژوهش‌های داخلی نشان می‌دهند که این نظام هنوز با چالش‌های جدی روبه‌رو است؛ از جمله می‌توان به عدم تعادل میان آموزش نظری و عملی، ضعف کارورزی‌های ساختاریافته و کمبود پیوند میان دانشگاه و مدرسه اشاره کرد. افزون بر این، اغلب دانشجومعلمان تجربه‌ی کافی در تدریس واقعی پیش از ورود به مدرسه ندارند و فرآیند یادگیری آنان بیشتر جنبه‌ی نظری و غیرتعاملی دارد. این موضوع باعث می‌شود که بسیاری از معلمان تازه‌کار در بدو ورود به نظام آموزشی، با مشکلات جدی در مدیریت کلاس و یاددهی-یادگیری مواجه شوند. مطالعات تطبیقی، به‌عنوان یکی از ابزارهای کارآمد در تحلیل نظام های آموزشی، این امکان را فراهم می‌کنند که نقاط قوت و ضعف

181. NIFU: Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education

ساختارهای داخلی، در پرتو تجارب موفق جهانی مورد بازنگری قرار گیرد (Phillips & Schweisfurth, 2014). با مقایسه تطبیقی میان ایران و نروژ می‌توان دریافت که درحالی‌که هر دو کشور در سطح هدفگذاری کلان به دنبال ارتقای کیفیت معلم هستند، اما مسیرهای تحقق این هدف بسیار متفاوتند. نظام آموزشی نروژ، با ساختار انعطاف‌پذیر و کارورزی‌محور خود، زمینه‌ی کسب شایستگی‌های حرفه ای را به‌صورت تدریجی و هدفمند فراهم می‌آورد. بویژه که در سالهای اخیرتوجه به هویت حرفه‌ای معلم بعنوان یکی از مولفه‌های کلیدی در امر آموزش برجسته شده است. از نگاه بژارد و همکاران (Beijaard et al, 2004) هویت معلمی مفهومی پویا، چند بعدی و وابسته به زمینه‌های تجربی است که در تعامل با محیط‌های آموزشی شکل می‌گیرد. درحالی‌که در ایران، علی‌رغم تأکید بر تربیت اخلاقی و دینی معلمان، پیاده‌سازی عملی مفاهیم آموزشی در محیط واقعی، همچنان نیازمند اصلاحات اساسی است در این میان، یکی از شکاف‌های پژوهشی محسوس، نبود مطالعات تطبیقی گسترده در حوزه تربیت معلم در ایران، به‌ویژه در قیاس با کشورهای حوزه اسکاندیناوی است. پژوهش حاضر می‌کوشد تا با رویکرد کیفی و تحلیلی، به بررسی تطبیقی ساختار تربیت معلم و برنامه‌های کارورزی در دو کشور ایران و نروژ بپردازد و از طریق تحلیل محتوای سیاست‌ها، ساختار برنامه های درسی و نحوه اجرای کارورزی، به شناسایی ظرفیت‌ها و همچنین موانع ساختاری موجود بپردازد. هدف این مطالعه، نه صرفاً بازنمایی تفاوت‌ها، بلکه فهم عمیق تر از مسیرهای مؤثر در تربیت معلم توانمند و پیشنهاد راهکارهایی بر اساس تجارب جهانی در جهت اصلاح نظام تربیت‌معلم در ایران است. امید است نتایج این تحقیق بتواند برای سیاستگذاران، برنامه‌ریزان آموزشی و دانشگاه فرهنگیان راهگشا بوده و افق جدیدی در بازطراحی ساختار تربیت حرفه ای معلمان ترسیم کند.

روش پژوهش:

این مطالعه به روش کیفی و تطبیقی انجام شده است. اطلاعات مربوط به نظام تربیت‌معلم در ایران و نروژ از منابع علمی، مقالات پژوهشی، گزارش‌های رسمی و مستندات آموزشی جمع‌آوری شده است. سپس داده‌ها بر اساس تحلیل محتوایی مقایسه شده تا شباهت‌ها و تفاوت‌های ساختارهای آموزشی، برنامه‌های درسی و کارورزی مشخص شود.

یافته‌ها:

۱. ساختار نظام تربیت معلم در ایران

در ایران، تربیت‌معلم عمدتاً از طریق دانشگاه فرهنگیان و پردیس‌های وابسته به آن صورت می‌گیرد. این دانشگاه تحت نظارت مستقیم وزارت آموزش و پرورش فعالیت می‌کند و معلمان را برای تدریس در مقاطع ابتدایی و متوسطه آماده می‌سازد. طی سال‌های اخیر، فرآیند ورود به دانشگاه فرهنگیان تغییر کرده است؛ در حال حاضر، این دانشگاه یک آزمون اختصاصی برگزار می‌کند و داوطلبان پس از قبولی در آزمون، مراحل مختلفی از جمله مصاحبه‌های علمی، روان‌شناختی و ارزیابی مهارت‌های تدریس را پشت سر می‌گذارند. برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان شامل دروس نظری مانند روان‌شناسی تربیتی، روش‌های تدریس و سنجش و ارزشیابی آموزشی و سایر دروس تخصصی مرتبط با هر رشته است. علاوه بر این، کارورزی بخشی از آموزش دانشجو-معلمان را تشکیل می‌دهد، اما معمولاً به ترم‌های پایانی محدود می‌شود و فرصت‌های عملی در طول دوره تحصیل محدود هستند. این مسئله باعث شده است که فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان با چالش‌هایی در هنگام ورود به کلاس‌های درس مواجه شوند. یکی از چالش‌های اصلی در نظام تربیت‌معلم ایران، کمبود تعامل میان آموزش نظری و مهارت‌های عملی است. در بسیاری از موارد، دانشجومعلمان بدون تجربه کافی وارد مدارس می‌شوند و این امر کیفیت تدریس را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد. برای بهبود این وضعیت، برخی پیشنهاد کرده‌اند که دوره‌های کارورزی از همان سال اول تحصیل آغاز شده و به‌صورت مستمر ادامه یابد. در سال‌های اخیر،

برخی از اصلاحات در حوزه تربیت معلم ایران انجام شده است، از جمله افزایش استفاده از فناوری‌های آموزشی، برگزاری دوره های بازآموزی برای معلمان و ارتقای روش‌های تدریس، با این‌حال، همچنان چالش‌هایی مانند کمبود امکانات آموزشی، ضعف در برنامه های مهارتی و نیاز به توسعه روش‌های نوین تدریس وجود دارد.

۲. ساختار نظام تربیت معلم در نروژ

وزارت آموزش و پرورش نروژ مسئول تعیین سیاست‌ها و چارچوب‌های اصلی تربیت معلم در کشور است. آموزش معلمان در نروژ برای همه سطوح تحصیلی از جمله مهد کودک، آموزش مدرسه‌ای و آموزش حرفه‌ای توسط دانشگاه ها، کالج‌های دانشگاهی و تعداد محدودی موسسه تخصصی ارائه می-شود. بطور سنتی، کالج‌های دانشگاهی در سراسر کشور مسئول آموزش معلمان برای دوره ابتدایی و متوسطه اول بوده‌اند، در حالی که دانشگاه ها برنامه های کارشناسی ارشد برای آموزش معلمان متوسطه دوم را ارائه می‌دادند. اما این تقسیم کار به تدریج در حال تغییر است و بسیاری از دانشگاه های جدید اکنون در همه نوع برنامه های آموزشی معلم شامل برنامه تربیت معلم برای دوره ابتدایی و متوسطه اول[۱۸۲] PLS، برنامه تربیت معلمان دبیرستان Lector و آموزش عملیpractical را ارائه می‌دهند. این دانشگاه ها و موسسات در چارچوب کلی که توسط وزارت آموزش و پرورش مشخص شده است، آزادی عمل زیادی دارند و می‌توانند برنامه های درسی و استراتژی‌های تدریس خود را مطابق با نیازهای محلی و تخصصی خود طراحی کنند. این الگوی نیمه متمرکز به دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی این امکان را می‌دهد که بطور مستقل‌تر عمل کنند و با توجه به نیازهای خاص مناطق مختلف دوره های تربیت معلم را طراحی کنند. به

182. primary and Lower Secondary Teacher Education

همین دلیل کیفیت آموزش معلمان و نحوه اجرای آن در نروژ می‌تواند در بعضی مواقع با سایر کشورها تفاوت داشته باشد، زیرا هر موسسه آموزشی ممکن است متناسب با نیازهای محلی برنامه‌های خاص خود را تدوین کند(OECD, 2019). برای تربیت معلم سه نوع برنامه اصلی وجود دارد: ۱. آموزش ابتدایی و متوسطه (PLS) ۲. برنامه تربیت معلمان دبیرستانی(Lector) ۳. آموزش عملی برای معلمان(practical). از سال ۲۰۱۷ برنامه‌های آموزش معلمان ابتدایی و متوسطه اول با هدف ارتقا سطح علمی و حرفه‌ای معلمان به صورت کارشناسی ارشد ۵ ساله ارائه شدند. این دوره‌های ۵ ساله تربیت معلم معمولا آزمون ورودی رسمی ندارند. از سال ۲۰۰۵، داشتن ۳۵ واحد درسی و نمره ۳ یا بالاتر در دروس زبان نروژی و ریاضیات در مقطع دبیرستان، به‌عنوان شرایط پذیرش در برنامه‌های تربیت معلم تعیین شد. در فاصله سال‌های ۲۰۱۶ تا ۲۰۲۱، این شرایط سخت‌تر شد؛ به‌طوری‌که حداقل نمره ریاضیات موردنیاز برای ورود به این دوره‌ها از ۳ به ۴ افزایش یافت. یک بررسی (NIFU, 2021) نشان داده است که دانشجویانی که شرایط جدید را داشته‌اند، در مقایسه با دوره‌های قبل، سریع‌تر دوره‌های آموزشی خود را به پایان رسانده‌اند. در حالی که ۴۰٪ از دانشجویان تحت معیارهای قدیمی، تحصیل خود را به‌تعویق می‌انداختند، این رقم در معیارهای جدید به ۷٪ کاهش یافته است. از سال ۲۰۲۲، دو مسیر جایگزین برای ورود به دوره‌های تربیت معلم وجود دارد. داوطلبان باید یا حداقل ۴۰ واحد درسی و نمره ۳ در ریاضی و زبان نروژی داشته باشند یا دستکم ۳۵ واحد درسی، نمره ۳ در زبان نروژی و نمره ٤ در ریاضی را کسب کنند. الزاماتی که برای اجرای برنامه‌های تربیت معلم در کالج‌ها، دانشگاه‌ها و موسسات آموزشی وجود دارند عبارتند از: ترکیب هیئت علمی متناسب با نیاز برنامه را دارا باشد، حداقل ۵۰% اعضای هیئت علمی با درجه دانشیار و حداقل ۱۰% با درجه

پروفسور باشند و تخصص‌ها را با توجه به توان هیئت علمی خود انتخاب کنند. نتیجه این الزامات این است که موسسات آموزش معلمان در نروژ فقط می‌توانند تعداد محدودی تخصص کارشناسی ارشد ارائه دهند. آنها انتخاب می‌کنند که کدام تخصص‌ها را ارائه دهند، اما باید از نظر شایستگی علمی(استاد و دانشیار) کفایت لازم را داشته باشند.

۳. محتوای برنامه درسی و کارورزی در ایران

برنامه درسی تربیت معلم در ایران شامل ترکیبی از دروس نظری و عملی است که عمدتاً در دانشگاه فرهنگیان تدریس می‌شود. این برنامه شامل: ۱. دروس عمومی به منظور تقویت بنیان‌های فرهنگی، دینی و مهارت‌های ارتباطی دانشجومعلمان ارائه می‌شود و شامل دروسی نظیر معارف اسلامی، زبان فارسی، زبان انگلیسی، تربیت بدنی و آشنایی با دفاع مقدس و انقلاب اسلامی است ۲. دروس تخصصی تعلیم و تربیت که با هدف ارتقا دانش و مهارت‌های حرفه‌ای در حوزه آموزش و پرورش ارائه می‌شوند و شامل مباحثی همچون روان‌شناسی تربیتی، اصول و روش‌های تدریس، جامعه‌شناسی آموزش، سنجش و ارزشیابی آموزشی، برنامه ریزی درسی، مبانی تعلیم و تربیت اسلامی و فلسفه آموزش و پرورش است. ۳. دروس اختصاصی متناسب با رشته تدریس نیز در برنامه گنجانده شده است و هدف از آنها فراهم ساختن مبانی نظری و علمی برای ورود به دروس تخصصی‌تر است بعنوان مثال در رشته آموزش فیزیک، دروسی نظیر مکانیک تحلیلی، الکترومغناطیس، ریاضیات پایه و ... ارائه می‌شود. کارورزی در ایران معمولاً از ترم‌های پایانی آغاز می‌شود و دانشجومعلمان به‌صورت محدود در مدارس حضور پیدا می‌کنند. دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در طول دوره تحصیلی خود(چهار سال) هشت واحد کارورزی دارند. کارورزی این دانشگاه از لحاظ ساختاری و محتوایی برای همه رشته‌ها یکسان و دانشجو-معلمان رشته آموزش ابتدایی، مشاوره، تربیت بدنی، رشته‌های

گوناگون آموزش متوسطه و ... برنامه کاروزی مشابهی دارند. دانشجویان همه این رشته‌ها در چهار ترم پایانی خود، هفته‌ای یک روز و در مجموع در کل سال‌های تحصیل، ۵۸ روز به مدرسه می‌روند. در این دانشگاه، دانشجو-معلمان در کارورزی یک «مشاهده تاملی و مسئله‌یابی»، در کارورزی دو «مشارکت در تدریس و حل مسائل شناسایی شده»، در کارورزی سه «تدریس آزمایشی همراه با کنش‌پژوهی فردی» و در کارورزی٤ «تدریس مستقل توام با درس پژوهی» را در برنامه خود دارند. (احمدی و همکاران، ۱۳۹۸) این دوره‌ها بیشتر جنبه مشاهده‌ای دارند و فرصت کمی برای تدریس عملی در اختیار دانشجویان قرار می‌گیرد. همچنین، بسیاری از کارورزی‌ها به‌دلیل کمبود امکانات و نظارت ضعیف، کیفیت لازم را ندارند. این مسئله باعث می‌شود که معلمان تازه‌وارد، با چالش‌های عملی در محیط آموزشی مواجه شوند و نیازمند تجربه بیشتری باشند. نقدی که بر برنامه‌های درسی تربیت معلم در ایران وارد است، تمرکز بیش از حد بر آموزش نظری و کمبود فرصت‌های عملی است. این موضوع باعث می‌شود فارغ‌التحصیلان در آغاز کار، تسلط کافی بر مهارت‌های تدریس نداشته باشند و مجبور شوند از طریق تجربه شخصی، این مهارت‌ها را در طول زمان کسب کنند.

٤. محتوای برنامه درسی و کارورزی در نروژ

در نظام آموزش معلمان در نروژ، برنامه‌های تربیت معلم بصورت تخصصی و بر اساس گروه‌های سنی دانش‌آموزان تقسیم‌بندی شده‌اند. دو برنامه مهم در این زمینه عبارتند از:

۱. برنامه پایه‌های اول تا هفتم (PLS 1-7) : این برنامه برای تربیت معلمانی طراحی شده است که قصد دارند در پایه‌های اول تا هفتم (دانش-

آموزان ۶ تا ۱۳ ساله) تدریس کنند. تمرکز اصلی این برنامه بر آموزش دروس پایه مانند سواد خواندن و نوشتن، ریاضیات ابتدایی، مطالعات اجتماعی و روش‌های آموزش خلاقانه است. دانشجویان در این مسیر، آموزش-هایی متناسب با نیازهای یادگیری کودکان در سال‌های ابتدایی مدرسه دریافت می‌کنند.

جدول۱. برنامه درسی پایه‌های اول تا هفتم (PLS 1-7)

سال تحصیلی	سال اول	سال دوم	سال سوم	سال چهارم	سال پنجم
محتوای آموزشی	مبانی آموزش ابتدایی، روانشناسی کودک، روش‌های تدریس+ کارورزی مقدماتی در ابتدایی	آموزش دورس پایه (خواندن، نوشتن، ریاضی، هنر، بازی) + کارورزی سطح پایه	آموزش خلاقیت، آموزش کودکان با نیازهای ویژه+ کارورزی در محیط ابتدایی واقعی	آموزش بین رشته ای، دروس انتخابی(مثلا ICT، فرهنگ) + کارورزی پیشرفته در کلاس‌های بالاتر	پایان‌نامه کارشناسی ارشد با تمرکز بر آموزش ابتدایی+ کارورزی مستقل در مدارس ابتدایی
تعداد واحد درسی (ECTS[۱۸۳])	۶۰	۶۰	۶۰	۶۰	۶۰

۲. برنامه پایه‌های پنجم تا دهم (PLS 5-10) : این برنامه معطوف به تربیت معلمانی است که می‌خواهند در پایه‌های پنجم تا دهم (تقریبا ۱۰ تا ۱۶ ساله) تدریس کنند. تمرکز این برنامه بر آموزش دروس تخصصی‌تر مانند علوم، ریاضیات، زبان‌ها، تاریخ و ... است. در این مسیر معلمان بطور عمیق‌تری در یک یا چند موضوع تخصص پیدا می‌کنند تا بتوانند پاسخگوی نیازهای دانش‌آموزان در سنین بالاتر باشند.

183. European Cerdit Transfer and Accumulation System

سال تحصیلی	سال اول	سال دوم	سال سوم	سال چهارم	سال پنجم
محتوای آموزشی	مبانی آموزش در دوره انتقالی (پایه ۵-۷)، روانشناسی نوجوانان+ کارورزی مقدماتی	دروس تخصصی (ریاضی، علوم، زبان، علوم اجتماعی)+ کارورزی در پایه‌های ۵-۷	روش‌های تدریس در سطوح بالاتر (پایه ۸-۱۰)، تکنولوژی آموزشی+ کارورزی در مدارس متوسطه	آموزش‌های تربیتی پیشرفته، تحقیق آموزشی+ کارورزی در پایه‌های ۷-۱۰	پایان‌نامه با تمرکز بر آموزش نوجوانان+ کارورزی نهایی مستقل در مدارس متوسطه اول
تعداد واحد درسی (ECTS)	۶۰	۶۰	۶۰	۶۰	۶۰

جدول۲. برنامه درسی پایه پنجم تا دهم (PLS 5-10)

همانطور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، ساختار برنامه تربیت معلم ابتدایی در نروژ دارای توزیع متوازن میان دروسی نظری و کارورزی است (Norwegian Association of Higher Education Institutions, n.d.-a). همچنین جدول ۲ که برنامه تربیت معلم برای متوسطه اول را نیز نشان می‌دهد از الگوی مشابهی پیروی می‌کند (Norwegian Association of Higher Education Institutions, n.d.-b). این دو برنامه آموزش معلمان ۵ ساله هستند و شامل ۳۰۰ واحد ECTS می‌شوند. از این مقدار بخشی به تدریس عملی و در مدارس (کارورزی)، بخشی دیگر به دروس تخصصی و در نهایت بخشی هم به پایان‌نامه کارشناسی ارشد اختصاص دارد. همانطور که مشاهده می‌شود در هر ۵ سال تحصیلی کارورزی وجود دارد که این بدان معناست که در مجموع دانشجویان حداقل حدود ۱۰۰ روز کارورزی عملی در طول برنامه ۵ ساله دارند. (Norwegian Association of Higher Education Institutions, n.d) پایان نامه بخشی اجباری و کلیدی از برنامه تربیت معلم در نروژ است. این پروژه پژوهشی مستقل که در سال پنجم انجام می‌شود، از معلمان آینده انتظار دارد تا مسئله‌ای واقعی از

محیط آموزشی را به به صورت علمی تحلیل کنند. (Ministry of education and Research, 2016). هدف آن توسعه شایستگی پژوهشی و تقویت توان تحلیل و تصمیم‌گیری حرفه‌ای در معلمان است.

بحث و بررسی

تحلیل تطبیقی ساختار و محتوای تربیت معلم در ایران و نروژ نشان می‌دهد که هر دو کشور تلاش دارند کیفیت آموزش معلمان را ارتقا دهند، اما رویکردهای اتخاذ شده تفاوت‌های بنیادینی دارند. یکی از مهم‌ترین ابعاد تمایز میان دو نظام تربیت معلم، در نقش و جایگاه کارورزی در تقویت و توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان نمود می‌یابد. در نروژ، ساختار منعطف، آغاز زودهنگام کارورزی و تمرکز بر پژوهش‌محوری و استقلال نهادی، چارچوبی فراهم کرده است که فرآیند تربیت معلم را از آموزش نظری صرف فراتر می‌برد. کارورزی نه تنها بعنوان یک فعالیت آموزشی بلکه بعنوان بستر اصلی پرورش مهارت‌هایی چون تفکر انتقادی، مدیریت کلاس، تصمیم‌گیری در موقعیت‌های واقعی و توانمندی پژوهشی تعریف شده است. بویژه تاکید بر انجام پایان‌نامه پژوهشی در سال پایانی این امکان را فراهم می‌سازد تا معلمان آینده از پیوند میان تئوری و عمل درک بهتری پیدا کنند. چنین روندی با نظریه دارلینگ- هاموند (Darling- Hammond, 2006) همخوانی دارد که تاکید دارد برنامه‌های موثر تربیت معلم باید بجای تمرکز صرف بر آموزش نظری، بسترساز شکل گیری هویت حرفه‌ای معلمان باشد. در مقابل، نظام ایران بیشتر مبتنی بر آموزش نظری، ساختار متمرکز و کارورزی محدود و متأخر است که موجب فاصله گرفتن فرآیند تربیت از واقعیت‌های حرفه‌ای در مدرسه می‌شود. در ایران، کارورزی معمولاً از ترم های پایانی آغاز می‌شود و اغلب جنبه مشاهده‌ای دارد. ضعف نظارت، کمبود امکانات و نبود ارتباط مؤثر با مدارس، چالش‌های مهمی هستند که مانع از شکل‌گیری تجربه‌ی معنادار برای دانشجومعلمان می‌شود. از نگاه برنامه درسی، نروژ با طراحی ساختارمند دروس پایه، تخصصی و

خلاقانه متناسب با گروه های سنی مختلف، به آموزش هدفمند و کاربردی تاکید دارد. در ایران اما، تمرکز بر دروس عمومی و نظری همچنان غالب است و دروس تخصصی گاه متناسب با نیازهای عملی معلمان آینده ارائه نمی‌شوند. این تفاوت ها را می‌توان در نبود انعطاف در برنامه‌ریزی درسی، ضعف پیوند با نیازهای مدرسه و کمبود فضا برای انتخاب و خلاقیت دانست. با مقایسه یافته های نهادهای بین المللی همچون OECD (2019) و NIFU (2021) ، می‌توان دریافت که مدل نروژی به تربیت معلم به عنوان یک فرآیند تخصصی و پژوهشی تأکید دارد، در حالی‌که مدل ایران هنوز بر تربیت سنتی و محتوا محور تکیه دارد. این مسئله ضرورت بازنگری در سیاستگذاری‌ها و ساختارهای اجرایی را دوچندان می‌کند. اگرچه الگوی تربیت معلم در نروژ دارای نقاط قوت قابل توجهی است اما انتقال کامل این مدل به نظام آموزشی ایران با موانع زیادی روبرو است. یکی از اصلی‌ترین این موانع، ساختار تمرکزگرای نظام آموزش و پرورش ایران است به گونه ای که سیاستگذاری، برنامه‌ریزی درسی و اجرای برنامه های تربیت معلم بطور عمده در سطح ملی و توسط نهادهای مرکزی صورت می-گیرد. در مقابل نظام آموزشی نروژ از مدلی نیمه‌متمرکز استفاده می‌کند که در آن دانشگاه‌های مرتبط با آموزش معلم دارای استقلال نسبی در طراحی برنامه های درسی متناسب با نیازهای منطقه ای هستند. این تفاوت-های عظیم سبب می‌شود الگوی نروژ بدون تعدیل و بومی‌سازی در ایران قابلیت اجرا نداشته باشد. با این حال استفاده از عناصر موفقی مانند کارورزی پیوسته، تقویت پیوند دانشگاه و مدرسه و تاکید بر پژوهش می-تواند راهگشای بهبود کیفیت تربیت معلم در ایران باشد. همچنین، استفاده از سیستم اعتباردهی ECTS در ساختار برنامه های تربیت معلم نروژ، امکان مقایسه‌پذیری، انعطاف‌پذیری و هماهنگی با استانداردهای بین المللی را فراهم کرده است؛ امری که می‌تواند در طراحی برنامه های مشابه در ایران به ویژه در جهت ارزیابی دانشجویان نیز الهام‌بخش و مثمر ثمر باشد.

نتیجه‌گیری و پیشنهادات:

مطالعه حاضر با هدف تحلیل تطبیقی ساختار و محتوای نظام تربیت معلم و برنامه های کارورزی در ایران و نروژ، تلاش کرد با تمرکز بر سه مؤلفه‌ی کلیدی، سازمان دهی ساختاری، محتوای برنامه درسی و الگوی کارورزی، نقاط قوت و ضعف هر نظام را واکاوی کند. نتایج نشان داد که نظام تربیت معلم در نروژ به‌لحاظ ساختاری، انعطاف‌پذیر و متناسب با نیازهای آموزشی منطقه ای طراحی شده و در عین حال، با سیاستگذاری مرکزی هدایت می‌شود. این نظام با درنظر گرفتن برنامه های پنج‌ساله کارشناسی ارشد، کارورزی‌های پیوسته و الزام به انجام پروژه های پژوهشی در محیط مدرسه توانسته است بستری کارآمد برای رشد حرفه ای معلمان فراهم آورد. یکی از یافته های مهم این تحقیق، تأکید نروژ بر «شایستگی پژوهشی» به‌عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از هویت حرفه ای معلم است؛ امری که در ایران کمتر مورد توجه قرار گرفته و اغلب فرآیند کارورزی، به فعالیت‌هایی مانند مشاهده یا تدریس محدود و بدون بازخورد سازمند خلاصه می‌شود. بر همین اساس، می‌توان ادعا کرد که مدل نروژی، از یک الگوی انتقالی (تربیت- ورود به کار) فراتر رفته و به یک فرآیند «توسعه شایستگی مادام العمر» تبدل شده است. با توجه به تفاوت های ساختاری و فرهنگی موجود، انتقال کامل الگوی نروژی به ایران امکان‌پذیر نیست؛ اما تطبیق عناصر مؤثر آن می‌تواند افق تازه ای در مسیر اصلاح تربیت معلم در کشور بگشاید. پیشنهادهای کلیدی عبارتند از:

۱. بازنگری در زمان بندی و ساختار کارورزی

۲. توسعه هویت پژوهشی معلمان آینده

۳. افزایش استقلال پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان

٤. توسعه همکاری دانشگاه با مدارس معین

افزون بر این ضروری است سیاستگذاران آموزشی در ایران، مفهوم تربیت معلم را فراتر از آموزش صرف محتوای درسی دیده و به‌عنوان فرآیندی جامع در شکل‌گیری هویت حرفه ای، مهارت‌های بین‌فردی، و توان تحلیل انتقادی معلمان توجه کنند. از این منظر، آموزش معلم در ایران نیازمند عبور از نگاه سنتی و حرکت به سوی مدل هایی است که به رشد چندبُعدی شخصیت حرفه ای معلم توجه دارند. مدل هایی که نه‌تنها دانش، بلکه تجربه، پژوهش، و تفکر انتقادی را در مرکز قرار می‌دهند. در پایان باید تأکید کرد که هرگونه اصلاح در ساختار تربیت معلم، نیازمند اراده سیاسی، تعهد حرفه ای نهادهای مسئول و مشارکت فعال ذینفعان (اساتید، معلمان، سیاستگذاران و دانشجومعلمان) است. پژوهش حاضر، گامی کوچک در جهت تحلیل وضعیت موجود و ترسیم افقی بهتر برای آینده‌ی آموزش معلمان در ایران است؛ اما لازم است تحقیقات آینده با روش‌های میدانی، تجربی و تطبیقی گسترده تر، به تعمیق این مسیر کمک کنند.

منابع:

- آقازاده، احمد. (۱۳۸۴). نگاهی تحلیلی بر سیر تحولات نظام تربیت معلم در ایران. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱(۱)، ۱۲۳-۱۴۴.
- احمدی، غلامعلی؛ ملکی، صغری؛ مهرمحمدی، محمود و امام جمعه، محمدرضا. (۱۳۹۸). سیر تحول برنامه‌ی کاروزی نظام تربیت معلم ایران. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۳۵(۲)، ۶۱-۹۸.
- نویدی، حامد؛ قدیم‌خانی، مهتاب؛ حق‌وردی وردانی، منیژه؛ آسیابان، افشین. (۱۳۹۹). تربیت معلم و تامین منابع انسانی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. مجموعه مقالات ششمین کنفرانس بین‌المللی و هفتمین همایش ملی یافته‌های نوین در مدیریت، روانشناسی و حسابداری.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. Teaching and Teacher Education, 20(2), 107–128. https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001
- Darling- Hammond, L. (2006). Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs. Jossey-Bass.
- Ministry of Education and Research. (2010). National curriculum regulations for differentiated primary and lower secondary teacher education programmes for years 1–7 and 5–10. Retrieved from https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/national-curriculum-regulations-for-diff/id594357/

- Ministry of Education and Research. (2016). Teacher education in Norway. Oslo: Norwegian Gvernment Official Reports.
- NIFU. (2021). Evaluation of new teacher education programs in Innovation, Research and Education
- Norwegian Association of Higher Education Institutions. (n.d.-a). National guidelines for the primary and lower secondary teacher education programme for years 1–7. Retrieved from https://www.uhr.no/_f/p1/i9667e583-aa3b-4f25-a8fe-64af8b199072/national_guidelines_for_the_primary_and_lower_secondary_teacher_education_programme_for_years_1_7.pdf
- Norwegian Association of Higher Education Institutions. (n.d.-b). National guidelines for the primary and lower secondary teacher education programme for years 5–10. Retrieved from https://www.uhr.no/_f/p-1/iecd98eeb-d012-44ce-b364-c8787ca51a95/national_guidelines_for_the_primary_and_lower_secondary_teacher_education_programme_for_years_5_10.pdf
- OECD. (2019). Education at a Glance 2019: OECD Indicators. OECD Publishing
- Phillips, D., & Schweisfuth, M. (2014). Comparative and international education: An introduction to theory, method, and practice(2nd ed.). Bloomsbury publishing.

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

A Path Toward Improving Teacher Education in Iran Inspired by the Norwegian Model

Ehsan Taghizadeh[1]*, Katayoun Saatchi tehrani[2], Mahsa Golmohammadi[3]

Abstract

This qualitative comparative study aims to analyze the structure of teacher education and practicum programs in Norway and Iran. Utilizing comparative content analysis, the research focuses on official documents, curricula, and practicum implementation strategies. The findings indicate that Norway's teacher education system is flexible and emphasizes continuous, structured practicum from the beginning of teacher training, aiming to actively engage student-teachers in real teaching environments. In contrast, Iran's system is predominantly theoretical, with limited and fragmented practicum, lacking sufficient practical experience. Norway has also established two specialized educational pathways tailored to different educational levels, enabling a deeper and more meaningful professional experience for student-teachers. Although structural and cultural differences make full adoption of the Norwegian model in Iran unfeasible, selectively adapting its successful elements can significantly enhance the quality of teacher education in Iran. Recommendations include earlier initiation of practicum, increased autonomy of teacher training centers, stronger university-school partnerships, and a focus on developing research-based professional competencies. This study highlights that professional, continuous, and experiential teacher education is essential for improving public education quality, sustainable development, and educational equity.

Keywords: Teacher Education, Practicum, Comparative Education, Iran, Norway

1. Crresponding author, M. Sc. In Nuclear Physics, Ministry of Education, Quchan, Iran, etaghizadeh10@gmail.com
2 . Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran, ksaatchitehrani@yahoo.com
3. M. Sc. in Educational Sciences, Ministry of Education, Esfarayen, Iran, mhs.golmohammadi77@gmail.com

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

بررسی تطبیقی نقش اقدام‌پژوهی در توسعه حرفه‌ای معلمان در سه کشور فنلاند، شیلی و قطر

مریم بنی مسنی*[۱]، منصور دهقان منشادی[۲]

۱*. نویسنده مسئول، دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه پیام نور تفت، تفت، ایران maryambanimasanii@gmail.com

۲. استادیار گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران
mansoor.dehghan@cfu.ac.ir

چکیده

توسعه حرفه‌ای معلمان از چالش‌های کلیدی نظام‌های آموزشی است که نیازمند رویکردهای نوین مانند اقدام پژوهی است. این پژوهش با هدف مقایسه نقش اقدام‌پژوهی در توسعه حرفه‌ای معلمان در فنلاند، شیلی و قطر انجام شد. مطالعه به‌صورت مروری نظام‌مند اجرا شد و نظام‌های آموزشی این سه کشور به‌عنوان جامعه پژوهش انتخاب شدند. منابع علمی بین سال‌های ۲۰۱۵ تا ۲۰۲۵ از پایگاه‌های معتبر با معیارهای مشخص انتخاب و با روش تحلیل مضمون‌محور بررسی شدند. یافته‌ها نشان داد فنلاند اقدام‌پژوهی را در برنامه‌های دانشگاهی ادغام کرده، شیلی بر پروژه‌های مدرسه‌محور تمرکز دارد و قطر از مدل‌های بین‌المللی بهره می‌برد. تفاوت‌ها به بافت‌های فرهنگی و سیاستی کشورها مرتبط بود و مشارکت معلمان در فنلاند بالاترین و در قطر پایین‌ترین سطح را داشت. این مطالعه بر لزوم طراحی برنامه‌های اقدام‌پژوهی متناسب با بافت محلی تأکید کرد و پیشنهادهایی برای بهبود نظام آموزشی ایران ارائه داد.

واژه‌های کلیدی: *اقدام‌پژوهی، توسعه حرفه‌ای معلمان، مطالعه تطبیقی، تربیت‌معلم*

مقدمه

توسعه حرفه‌ای معلمان به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های کلیدی در ارتقای کیفیت نظام‌های آموزشی در سراسر جهان شناخته‌شده است(گرمابدری،۱۴۰۲). در عصر حاضر که نظام‌های آموزشی با چالش‌هایی مانند جهانی‌سازی، فناوری‌های نوین و تنوع فرهنگی مواجه‌اند، توانمندسازی معلمان برای پاسخگویی به این تحولات از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (OECD، ۲۰۲۰). معلمان هم باید دانش و مهارت‌های تدریس خود را به‌روز نگه دارند، هم باید توانایی حل مسائل پیچیده کلاس درس و انطباق با نیازهای متغیر دانش‌آموزان را نیز داشته باشند. در این راستا، رویکردهای نوین توسعه حرفه‌ای، مانند اقدام‌پژوهی[1]، به دلیل ظرفیت بالای خود در تقویت یادگیری حرفه‌ای و بهبود عملکرد آموزشی، توجه پژوهشگران و سیاستگذاران را به خود جلب کرده است (Kemmis & McTaggart، ۲۰۱۴). اقدام‌پژوهی فرایندی مشارکتی است که معلمان را از اجراکنندگان صرف برنامه‌های درسی به پژوهشگرانی فعال تبدیل می‌کند که با شناسایی مسائل، طراحی راه‌حل‌ها و ارزیابی نتایج، به بهبود مستمر فرآیند تدریس کمک می‌کنند. این رویکرد، برخلاف روش‌های سنتی آموزش معلمان که اغلب منفعلانه و از بالا به پایین هستند، بر خودمختاری، همکاری و یادگیری تجربی تأکید دارد (آقازاده و همکاران، ۱۳۹۸).

با وجود مزایای اقدام‌پژوهی، اجرای آن در نظام‌های آموزشی مختلف تحت تأثیر عوامل متعددی مانند سیاست‌های آموزشی، فرهنگ سازمانی، منابع مالی و سطح خودمختاری معلمان قرار دارد. مطالعات نشان داده‌اند که تفاوت‌های ساختاری و سیاستی در کشورها منجر به تنوع در شیوه‌های پیاده‌سازی و نتایج اقدام‌پژوهی می‌شود (Sahlberg، ۲۰۱۵). برای مثال، در برخی کشورها، اقدام‌پژوهی به‌صورت ساختاریافته در برنامه‌های تربیت‌معلم ادغام شده، در حالی که در دیگر نظام‌ها، به‌صورت پروژه‌های غیررسمی و مدرسه‌محور اجرا می‌شود(بارهنگ،۱۴۰۳). این تنوع، بررسی تطبیقی اقدام‌پژوهی را به موضوعی جذاب برای پژوهش تبدیل کرده است، زیرا امکان شناسایی الگوهای موفق و درس‌هایی برای بهبود نظام‌های آموزشی را فراهم می‌کند (Avalos، ۲۰۱۶). در ایران، با وجود تلاش‌هایی برای ارتقای توسعه حرفه‌ای معلمان، اقدام‌پژوهی هنوز به‌صورت نظام‌مند در برنامه‌های تربیت‌معلم ادغام نشده و نیاز به الگوبرداری از تجارب جهانی احساس می‌شود (فراست خواه، ۱۳۹۶).

برای تحلیل اقدام‌پژوهی، این پژوهش از چارچوب نظری جوامع یادگیری حرفه‌ای[2] استفاده کرده است. این مدل که توسط دوفور (۲۰۰۶) توسعه یافته، بر همکاری معلمان در گروه‌های حرفه‌ای برای یادگیری از طریق تجربه و حل مسائل مشترک

[1] action research
[2] professional learning communities

تأکید دارد. بر اساس این چارچوب، اقدام‌پژوهی می‌تواند به‌عنوان ابزاری برای تقویت جوامع یادگیری حرفه‌ای عمل کند، زیرا معلمان را به مشارکت فعال در فرآیندهای پژوهشی و بهبود تدریس ترغیب می‌کند. مطالعات نشان داده‌اند که موفقیت اقدام‌پژوهی به عواملی مانند حمایت نهادی، آموزش معلمان و فرهنگ همکاری در مدارس بستگی دارد (McNiff، ۲۰۱۷). با این‌حال، تفاوت‌های فرهنگی و سیاستی بین کشورها می‌تواند بر نحوه شکل‌گیری این جوامع و اثربخشی اقدام‌پژوهی تأثیر بگذارد.

برای بررسی این موضوع، سه کشور با نظام‌های آموزشی متمایز انتخاب شدند: فنلاند، شیلی و قطر. فنلاند به دلیل نظام آموزشی پیشرو و خودمختاری بالای معلمان، نمونه‌ای برجسته از ادغام اقدام‌پژوهی در تربیت‌معلم است (Sahlberg، ۲۰۱۵). شیلی، به‌عنوان کشوری درحال‌توسعه با چالش‌های اقتصادی، رویکردهای مدرسه‌محور را در اقدام‌پژوهی دنبال می‌کند، اما با موانعی مانند کمبود منابع مواجه است (Avalos، ۲۰۱۶). قطر، با سرمایه‌گذاری‌های کلان در آموزش و وابستگی به مدل‌های بین‌المللی، نمونه‌ای از تلاش برای جهانی‌سازی توسعه حرفه‌ای معلمان ارائه می‌دهد (Al-Thani، ۲۰۲۰). این سه کشور به دلیل تفاوت‌های ساختاری و سیاستی، امکان مقایسه‌ای غنی را فراهم می‌کنند که می‌تواند درس‌هایی برای نظام آموزشی ایران ارائه دهد.

هدف این پژوهش مقایسه سیاست‌ها و شیوه‌های اجرای اقدام‌پژوهی در توسعه حرفه‌ای معلمان در فنلاند، شیلی و قطر بود. این مطالعه به دنبال پاسخ به این سؤال است که چگونه اقدام‌پژوهی در این سه کشور اجرا شده و چه شباهت‌ها و تفاوت‌هایی در رویکردهای آن‌ها وجود دارد؟ همچنین، این پژوهش به دنبال شناسایی درس‌هایی برای بهبود توسعه حرفه‌ای معلمان در ایران است، با تأکید بر امکان ادغام اقدام‌پژوهی در برنامه‌های تربیت‌معلم و تقویت جوامع یادگیری حرفه‌ای در مدارس.

روش پژوهش

این پژوهش به‌صورت مروری نظام‌مند انجام شد تا نقش اقدام‌پژوهی در توسعه حرفه‌ای معلمان در نظام‌های آموزشی فنلاند، شیلی و قطر بررسی شود. روش مرور نظام‌مند به دلیل توانایی آن در گردآوری و تحلیل جامع منابع علمی و ارائه مقایسه‌ای دقیق بین نظام‌های آموزشی انتخاب شد. این رویکرد امکان شناسایی سیاست‌ها، شیوه‌های اجرا و نتایج اقدام‌پژوهی را در بافت‌های مختلف فراهم کرد و به دلیل ماهیت تطبیقی پژوهش مناسب تشخیص داده شد. نظام‌های آموزشی فنلاند، شیلی و قطر به‌عنوان جامعه پژوهش انتخاب شدند. این انتخاب بر اساس تفاوت‌های ساختاری و سیاستی در این کشورها صورت گرفت: فنلاند به دلیل نظام پیشرو و خودمختاری بالای معلمان، شیلی به‌عنوان نظامی درحال‌توسعه با چالش‌های اقتصادی و قطر به دلیل سرمایه‌گذاری‌های کلان و وابستگی به مدل‌های بین‌المللی. این تنوع، تحلیل تطبیقی عمیقی را ممکن ساخت. منابع علمی منتشرشده بین سال‌های ۲۰۱۵ تا ۲۰۲۵ به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. معیارهای انتخاب شامل مرتبط بودن با اقدام‌پژوهی و توسعه حرفه‌ای معلمان، اعتبار منبع (ژورنال‌های

داوری‌شده یا گزارش‌های سیاستی معتبر) و ارائه اطلاعات درباره کشورهای مورد مطالعه بود. جستجو در پایگاه‌های Scopus، ERIC، Google Scholar و گزارش‌های OECD و UNESCO با کلمات کلیدی نظیر ««Chile teacher professional development ،action research teacher development Finland» و «Qatar action research education» انجام شد. از ۴۸ منبع شناسایی‌شده، پس از غربالگری دقیق، ۳۲ منبع نهایی برای تحلیل برگزیده شدند. داده‌ها از طریق مطالعه دقیق منابع و استخراج اطلاعات مرتبط با سیاست‌ها، شیوه‌های اجرا، چالش‌ها و نتایج اقدام‌پژوهی جمع‌آوری شدند. این فرآیند شامل یادداشت‌برداری ساختاریافته و سازمان‌دهی اطلاعات بر اساس کشورهای مورد مطالعه بود. برای تجزیه‌وتحلیل داده‌ها، روش تحلیل مضمون‌محور به کار رفت. این روش شامل کدگذاری داده‌ها، شناسایی مضامین کلیدی مانند ساختار اقدام‌پژوهی، سطح مشارکت معلمان، حمایت‌های نهادی و موانع اجرا و مقایسه آن‌ها بین سه کشور بود. تحلیل مضمون‌محور به دلیل انعطاف‌پذیری و توانایی در شناسایی الگوهای کیفی در مطالعات تطبیقی انتخاب شد. روایی داده‌ها از طریق انتخاب منابع معتبر و رعایت معیارهای شفافیت در فرآیند جستجو و گزینش تضمین شد. تنها منابعی که روش‌شناسی مشخصی داشتند یا توسط سازمان‌های بین‌المللی منتشر شده بودند، در تحلیل گنجانده شدند. پایایی داده‌ها با بررسی مستقل منابع و کدگذاری توسط دو پژوهشگر و تطبیق نتایج آن‌ها تأمین شد. در صورت بروز اختلاف، منابع دوباره ارزیابی شدند تا توافق حاصل شود. استفاده از منابع متنوع، شامل مقالات علمی، گزارش‌های سیاستی و مطالعات منطقه‌ای، به کاهش سوگیری و افزایش جامعیت تحلیل کمک کرد.

یافته‌ها

در فنلاند، اقدام‌پژوهی به‌صورت ساختاریافته و به‌عنوان بخش جدایی‌ناپذیری از برنامه‌های تربیت‌معلم در دانشگاه‌ها ادغام شده است. معلمان در دوره‌های کارشناسی ارشد ملزم به انجام پروژه‌های اقدام‌پژوهی هستند که شامل شناسایی مسائل کلاس درس، طراحی مداخلات و ارزیابی نتایج است (Sahlberg، ۲۰۱۵). این پروژه‌ها در قالب جوامع یادگیری حرفه‌ای ۱ سازمان‌دهی می‌شوند، جایی که معلمان با اساتید دانشگاه و همکاران خود همکاری می‌کنند تا راه‌حل‌های نوآورانه‌ای برای چالش‌های آموزشی توسعه دهند. فرهنگ خودمختاری معلمان و اعتماد بالای نظام آموزشی فنلاند، مشارکت فعال را تسهیل کرده است. گزارش‌های OECD (۲۰۲۰) نشان می‌دهند که بیش از ۸۰٪ معلمان فنلاندی در فعالیت‌های پژوهشی، ازجمله اقدام‌پژوهی، شرکت می‌کنند. این رویکرد به بهبود مستمر کیفیت تدریس، افزایش انگیزه حرفه‌ای و تقویت مهارت‌های حل مسئله کمک کرده است. برای مثال، پروژه‌های اقدام‌پژوهی در فنلاند اغلب به موضوعاتی مانند آموزش فراگیر، استفاده از فناوری در کلاس درس، یا روش‌های ارزیابی دانش‌آموزان می‌پردازند. نتایج این پروژه‌ها به‌طور مستقیم در سیاست‌گذاری آموزشی، مانند بازنگری برنامه‌های درسی، استفاده می‌شود. معلمان فنلاندی از طریق اقدام‌پژوهی نه‌تنها مهارت‌های تدریس خود را بهبود می‌بخشند، بلکه به‌عنوان رهبران آموزشی در مدارس خود شناخته می‌شوند. با این‌حال، هزینه‌های بالای

آموزش دانشگاهی و نیاز به مهارت‌های پژوهشی پیشرفته، چالش‌هایی برای مقیاس‌پذیری این مدل در سایر کشورها ایجاد می‌کند. همچنین، تمرکز بر آموزش دانشگاهی ممکن است برای معلمان باتجربه‌ای که به دوره‌های کوتاه‌مدت نیاز دارند، کمتر مناسب باشد.

در شیلی، اقدام‌پژوهی عمدتاً به‌صورت پروژه‌های مدرسه‌محور و غیررسمی اجرا می‌شود. از سال ۲۰۱۰، وزارت آموزش شیلی برنامه‌هایی را برای تشویق معلمان به انجام اقدام‌پژوهی با هدف رفع مشکلات محلی، مانند افت تحصیلی، کمبود منابع، یا مدیریت کلاس، معرفی کرده است (Avalos، ۲۰۱۶). این پروژه‌ها توسط گروه‌های کوچک معلمان در مدارس دولتی یا خصوصی انجام می‌شوند و بر مسائل عملی تمرکز دارند. برای مثال، معلمان ممکن است روش‌های تدریس جدید را آزمایش کنند، مانند استفاده از بازی‌محوری در آموزش ریاضی، یا راهکارهایی برای افزایش مشارکت دانش‌آموزان در مناطق محروم طراحی کنند. این فعالیت‌ها اغلب با همکاری مدیران مدارس یا مشاوران آموزشی انجام می‌شود. با این‌حال، کمبود آموزش کافی درزمینهٔ روش‌های پژوهشی، محدودیت‌های مالی و فشارهای کاری بالا، اثربخشی این برنامه‌ها را کاهش داده است. مطالعات نشان می‌دهند که تنها حدود ۳۰٪ معلمان شیلیایی در فعالیت‌های اقدام‌پژوهی مشارکت دارند و این نرخ در مناطق روستایی به دلیل کمبود منابع حتی پایین‌تر است (Bellei & Vanni، ۲۰۱۵). نبود حمایت نهادی مستمر، مانند بودجه یا مرخصی برای پژوهش و فقدان انگیزه‌های مالی، از موانع اصلی هستند. با وجود این چالش‌ها، پروژه‌های موفق در شیلی نشان داده‌اند که اقدام‌پژوهی می‌تواند به بهبود نتایج یادگیری دانش‌آموزان، افزایش اعتمادبه‌نفس معلمان و تقویت همکاری بین معلمان کمک کند. برای مثال، در برخی مدارس سانتیاگو، معلمان با استفاده از اقدام‌پژوهی توانسته‌اند نرخ ترک تحصیل را کاهش دهند. این موفقیت‌ها به حمایت مدیران و دسترسی محدود به منابع بستگی داشته است.

در قطر، اقدام‌پژوهی تحت تأثیر اصلاحات آموزشی گسترده و با الهام از مدل‌های بین‌المللی، به‌ویژه مدل‌های بریتانیایی، اجرا می‌شود. از سال ۲۰۱۵، برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان در قطر شامل دوره‌های اقدام‌پژوهی بوده که با حمایت مالی قابل‌توجه و استفاده از فناوری‌های آموزشی همراه است (Al-Thani، ۲۰۲۰). این دوره‌ها اغلب توسط مؤسسات بین‌المللی یا دانشگاه‌های محلی مانند دانشگاه قطر ارائه می‌شوند و معلمان را به انجام پروژه‌های پژوهشی در زمینه‌هایی مانند آموزش چندفرهنگی، فناوری در کلاس درس، یا بهبود مهارت‌های زبان انگلیسی تشویق می‌کنند. برای مثال، معلمان ممکن است از پلتفرم‌های دیجیتال برای آزمایش روش‌های تدریس تعاملی یا طراحی برنامه‌های آموزشی برای دانش‌آموزان مهاجر استفاده کنند. با این‌حال، مشارکت معلمان به دلیل ساختار متمرکز نظام آموزشی و وابستگی به مربیان خارجی محدود است. گزارش‌ها نشان می‌دهند که تنها حدود ۲۵٪ معلمان قطری به‌صورت فعال در اقدام‌پژوهی شرکت

می‌کنند و این فعالیت‌ها بیشتر در مدارس بین‌المللی یا خصوصی متمرکز هستند (Nasser، ۲۰۱۸). تمرکز بیش‌ازحد بر فناوری و مدیریت متمرکز، خلاقیت و خودمختاری معلمان را کاهش داده است. برای مثال، در برخی پروژه‌ها، معلمان صرفاً دستورالعمل‌های از پیش تعیین‌شده را اجرا می‌کنند که با اصول مشارکتی اقدام‌پژوهی مغایرت دارد. با این‌حال، سرمایه‌گذاری‌های مالی قطر امکان دسترسی به منابع پیشرفته، مانند نرم‌افزارهای آموزشی و کارگاه‌های بین‌المللی را فراهم کرده که در برخی موارد به بهبود روش‌های تدریس منجر شده است. برای مثال، در مدارس مجهز، معلمان با استفاده از اقدام‌پژوهی توانسته‌اند فناوری را در آموزش علوم ادغام کنند و نتایج یادگیری را بهبود بخشند.

مقایسه این سه کشور شباهت‌ها و تفاوت‌های قابل‌توجهی را آشکار کرد. ازنظر شباهت‌ها، هر سه کشور اقدام‌پژوهی را به‌عنوان ابزاری برای توسعه حرفه‌ای معلمان به رسمیت می‌شناسند و آن را به بهبود کیفیت تدریس و حل مسائل واقعی کلاس درس مرتبط می‌دانند. همچنین، در هر سه نظام، معلمان تشویق به همکاری با همکاران یا متخصصان برای طراحی مداخلات آموزشی می‌شوند که با اصول جوامع یادگیری حرفه‌ای هم‌راستاست (DuFour، ۲۰۰۶). تفاوت‌ها در ساختار، سطح مشارکت و موانع اجرا مشاهده شد. فنلاند رویکردی دانشگاه‌محور و ساختاریافته دارد که با خودمختاری معلمان و آموزش پیشرفته پشتیبانی می‌شود. شیلی بر پروژه‌های غیررسمی و مدرسه‌محور تمرکز دارد، اما با محدودیت‌های منابع و آموزش مواجه است. قطر از مدل‌های بین‌المللی با تأکید بر فناوری استفاده می‌کند، اما مشارکت معلمان به دلیل مدیریت متمرکز محدود است. سطح مشارکت معلمان نیز متفاوت است: فنلاند با ۸۰٪ بالاترین نرخ، شیلی با ۳۰٪ متوسط و قطر با ۲۵٪ پایین‌ترین نرخ را دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه سیاست‌ها و شیوه‌های اجرای اقدام‌پژوهی در توسعه حرفه‌ای معلمان در فنلاند، شیلی و قطر انجام شد و به این سؤال پاسخ داد که چگونه اقدام‌پژوهی در این سه کشور اجرا شده و چه شباهت‌ها و تفاوت‌هایی در رویکردهای آن‌ها وجود دارد. یافته‌ها نشان داد که اقدام‌پژوهی در هر سه کشور به‌عنوان ابزاری برای بهبود کیفیت تدریس و حل مسائل کلاس درس به کار می‌رود، اما ساختار، سطح مشارکت معلمان و موانع اجرا تحت تأثیر بافت‌های فرهنگی، اقتصادی و سیاستی متفاوت است. فنلاند با رویکرد دانشگاه‌محور و مشارکت ۸۰٪ معلمان، شیلی با پروژه‌های مدرسه‌محور و مشارکت ۳۰٪ و قطر با مدل‌های بین‌المللی و مشارکت ۲۵٪، الگوهای متفاوتی ارائه کردند. این نتایج به اهداف پژوهش پاسخ داد و درس‌هایی برای نظام آموزشی ایران فراهم کرد که در ادامه بحث می‌شوند.

یافته‌های فنلاند که اقدام‌پژوهی را در برنامه‌های تربیت‌معلم ادغام کرده، با مطالعات ساهلبرگ (۲۰۱۵) هم‌سوست که خودمختاری معلمان و آموزش پیشرفته را عامل موفقیت نظام آموزشی این کشور می‌داند. ادغام اقدام‌پژوهی در دوره‌های کارشناسی ارشد، معلمان را به پژوهشگرانی فعال تبدیل کرده و کیفیت تدریس

را بهبود بخشیده است. این رویکرد با چارچوب جوامع یادگیری حرفه‌ای (DuFour، ۲۰۰۶) هم‌خوانی دارد که همکاری و یادگیری تجربی را ترویج می‌کند. با این‌حال، هزینه‌های بالای آموزش و نیاز به مهارت‌های پژوهشی پیشرفته، با یافته‌های حسینی‌نسب و فتحی‌واجارگاه (۱۳۹۷) هم‌سو است که محدودیت‌های مقیاس‌پذیری چنین مدل‌هایی را در کشورهای با منابع کمتر برجسته می‌کنند. این ناهمسویی نشان می‌دهد که مدل فنلاند برای ایران، با محدودیت‌های بودجه‌ای، نیاز به تعدیل دارد.

در شیلی، پروژه‌های مدرسه‌محور اقدام‌پژوهی با چالش‌های مالی و آموزشی مواجه‌اند که با تحقیقات آوالوس (۲۰۱۶) و بیلی و وانی (۲۰۱۵) هم‌خوانی دارد. این مطالعات نشان می‌دهند که کمبود منابع و آموزش، مشارکت معلمان را در کشورهای درحال‌توسعه محدود می‌کند. با این‌حال، موفقیت‌های محلی در شیلی، مانند کاهش ترک تحصیل در برخی مدارس سانتیاگو، با یافته‌های آقازاده و همکاران (۱۳۹۸) هم‌سو است که پتانسیل اقدام‌پژوهی را در حل مسائل محلی، حتی با منابع محدود، تأیید می‌کنند. این همسویی نشان‌دهنده امکان اجرای پروژه‌های مدرسه‌محور در ایران، به‌ویژه در مناطق محروم، است، مشروط بر تأمین حمایت‌های حداقلی.

در قطر، وابستگی به مدل‌های خارجی و مشارکت پایین معلمان با مطالعات ناصر (۲۰۱۸) هم‌سوست که تمرکزگرایی را مانع خلاقیت معلمان می‌داند. با این‌حال، استفاده از فناوری در اقدام‌پژوهی قطر که در برخی موارد روش‌های تدریس را بهبود بخشیده، جنبه‌ای نوآورانه را نشان داد که در تحقیقات قبلی کمتر مورد توجه بود. این ناهمسویی جزئی حاکی از آن است که فناوری می‌تواند در ایران، با مدیریت مناسب، مکمل اقدام‌پژوهی باشد، اما باید از تمرکزگرایی اجتناب شود.

کاربرد یافته‌ها برای نظام آموزشی ایران چندوجهی است. فنلاند نشان داد که ادغام اقدام‌پژوهی در تربیت‌معلم، خودمختاری و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان را تقویت می‌کند. این مدل برای دانشگاه‌های تربیت‌معلم ایران، مانند دانشگاه فرهنگیان، قابل‌الهام است. شیلی بر اهمیت حمایت‌های نهادی، حتی در مقیاس کوچک، تأکید کرد که برای مدارس ایران، به‌ویژه در مناطق روستایی، کاربردی است. قطر نقش منابع مالی و فناوری را برجسته نمود که می‌تواند در ایران برای تأمین ابزارهای آموزشی دیجیتال استفاده شود. نظام آموزشی ایران که با چالش‌هایی مانند تمرکزگرایی، کمبود برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مداوم و افت تحصیلی در مناطق محروم مواجه است (فراستخواه، ۱۳۹۶)، می‌تواند از اقدام‌پژوهی برای توانمندسازی معلمان و بهبود کیفیت آموزش بهره ببرد. اقدام‌پژوهی با نیازهای ایران برای حل مسائل محلی، مانند نابرابری‌های آموزشی، هم‌خوان است و می‌تواند همکاری معلمان را از طریق جوامع یادگیری حرفه‌ای تقویت کند.

پیشنهادات سیاستی برای دست‌اندرکاران نظام آموزشی ایران شامل موارد زیر است: نخست، ادغام اقدام‌پژوهی در برنامه‌های تربیت‌معلم دانشگاه‌ها، مشابه فنلاند، با طراحی دوره‌های آموزشی کوتاه‌مدت برای معلمان در حال خدمت. این دوره‌ها می‌توانند روش‌های پژوهشی را آموزش دهند و معلمان را به حل مسائل کلاس درس ترغیب کنند. دوم، ایجاد جوامع یادگیری حرفه‌ای در مدارس، با الهام

از فنلاند و شیلی، برای تقویت همکاری و تبادل تجربه بین معلمان. این جوامع می‌توانند با حمایت مدیران مدارس تشکیل شوند. سوم، تأمین بودجه و منابع آموزشی، مانند کارگاه‌های روش‌شناسی پژوهش و دسترسی به پایگاه‌های علمی، برای کاهش موانع مشابه شیلی. چهارم، استفاده از فناوری‌های آموزشی، با الهام از قطر، برای حمایت از پروژه‌های اقدام‌پژوهی، اما با تأکید بر خودمختاری معلمان برای جلوگیری از مشکلات تمرکزگرایی قطر. برای مثال، پلتفرم‌های دیجیتال می‌توانند برای اشتراک‌گذاری نتایج پروژه‌های اقدام‌پژوهی بین معلمان استفاده شوند.

پیشنهادات پژوهشی برای تحقیقات آینده نیز ارائه می‌شود. نخست، بررسی اثربخشی اقدام‌پژوهی در مدارس شهری و روستایی ایران برای شناسایی موانع و فرصت‌های محلی. دوم، انجام مطالعات تطبیقی اقدام‌پژوهی با سایر کشورهای خاورمیانه، مانند اردن یا امارات، برای تکمیل یافته‌های این پژوهش. سوم، مطالعه تأثیر فناوری‌های آموزشی بر اقدام‌پژوهی در ایران، با توجه به پتانسیل قطر در این زمینه. این پژوهش‌ها می‌توانند شکاف‌های موجود در ادبیات ایران را پر کنند و به توسعه سیاست‌های مبتنی بر شواهد کمک کنند (حسینی‌نسب و فتحی‌واجارگاه، ۱۳۹۷).

یافته‌های این پژوهش نشان داد که موفقیت اقدام‌پژوهی به طراحی متناسب با بافت محلی بستگی دارد. فنلاند با ساختار دانشگاهی، شیلی با پروژه‌های محلی و قطر با منابع مالی، الگوهای متفاوتی ارائه کردند که هر یک درس‌هایی برای ایران دارند. نظام آموزشی ایران می‌تواند با الگوبرداری از خودمختاری فنلاند، حمایت‌های محلی شیلی و فناوری قطر، اقدام‌پژوهی را به ابزاری مؤثر برای توسعه حرفه‌ای معلمان تبدیل کند. این رویکرد نه‌تنها کیفیت آموزش را بهبود می‌بخشد، بلکه معلمان را به‌عنوان عاملان تغییر در نظام آموزشی توانمند می‌سازد. پیاده‌سازی این پیشنهادات نیازمند هماهنگی بین سیاست‌گذاران، دانشگاه‌ها و مدارس است تا اقدام‌پژوهی به بخشی پایدار از توسعه حرفه‌ای معلمان ایران تبدیل شود.

منابع

آقازاده، احمد؛ کیامنش، علیرضا؛ و بازرگان، عباس. (۱۳۹۸). بررسی تطبیقی برنامه‌های تربیت‌معلم در کشورهای منتخب. پژوهش‌های برنامه‌ریزی درسی، ۱۶ (۲)، ۴۵-۶۰.

حسینی‌نسب، داوود؛ و فتحی‌واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۷). اقدام‌پژوهی و نقش آن در توسعه حرفه‌ای معلمان. مطالعات برنامه درسی، ۱۲ (۴۵)، ۸۹-۱۱۰.

فراستخواه، مقصود. (۱۳۹۶). استقلال دانشگاهی در ایران؛ پیش برنده‌ها و بازدارنده‌ها. مجموعه مقالات همایش ملی استقلال دانشگاه‌ها: چالش‌ها و راهبردها، تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.

کیامنش، علیرضا؛ و آقازاده، احمد. (۱۳۹۷). روش‌های پژوهش تطبیقی در آموزش و پرورش. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

گرمابدری، لیلا. (۱۴۰۲). بررسی نقش اقدام‌پژوهی در توسعه حرفه‌ای معلمان. در ششمین همایش بین‌المللی روانشناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی. همدان.

بارنگ، هما. (۱۴۰۳). مطالعه تطبیقی نظام‌های آموزش معلمان در ایران و فنلاند: در جستجوی کیفیت و اثربخشی. در اولین همایش ملی نگرش‌های نوین در مسائل آموزش و پرورش. تهران.

References

Al-Thani, T. (2020). Educational reforms in Qatar: Challenges and opportunities. Gulf Studies Journal, 12(3), 45–60.

Avalos, B. (2016). Teacher professional development in Latin America. Springer.

Bellei, C. & Vanni, X. (2015). The evolution of educational policy in Chile. Journal of Latin American Studies, 47(1), 1–30. https://doi.org/10.1017/S0022216X1400141X

Booth, A. Sutton, A. & Papaioannou, D. (2016). Systematic approaches to a successful literature review. SAGE Publications.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

DuFour, R. (2006). Professional learning communities at work. Solution Tree Press.

Kemmis, S. & McTaggart, R. (2014). The action research planner. Springer.

McNiff, J. (2017). Action research: All you need to know. SAGE Publications.

Nasser, R. (2018). Educational reform in Qatar: Challenges and opportunities. International Journal of Educational Development, 60, 12–20. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.11.004

OECD. (2020). Teachers' professional development: A policy framework. OECD Publishing.

Sahlberg, P. (2015). Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland? Teachers College Press.

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

Role of Action Research in Teachers' Professional Development: A Comparison of Finland, Chile, and Qatar

Maryam Bani Masani*[1], Mansoor Dehghan Manshadi [2]

1. Corresponding Author, Master's Student in Curriculum Planning, Taft Payame Noor University, Taft, Iran: maryambanimasanii@gmail.com
2. Assistant Professor, Department of Educational Management, Farhangian University, Tehran, Iran, Email: mansoor.dehghan@cfu.ac.ir

Abstract

Action research, as an innovative approach, plays a crucial role in enhancing teachers' professional development. This study aimed to compare the role of action research in teachers' professional development across the educational systems of Finland, Chile, and Qatar. The research was conducted as a systematic review, with the educational systems of these three countries selected as the study population. Scholarly sources published between 2015 and 2025 were retrieved from Scopus, ERIC, and Google Scholar based on relevance and credibility criteria, and analyzed using thematic analysis. The findings revealed that Finland integrates action research structurally into university-based teacher education programs, Chile focuses on school-based projects, and Qatar adopts international models. These differences were attributed to the cultural, economic, and policy contexts of the countries. The study emphasized the need for context-specific action research programs and offered recommendations for improving Iran's educational system.

Keywords: *action research, teacher professional development, comparative study, teacher education*

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-ه آذر ماه ۱٤۰٤
تهران-دانشگاه الزهرا

نقش ورزش و فعالیت‌بدنی بر میزان سلامت در سالمندان

نوید معراجی*[۱] مرتضی ضیغمی [۲]

۱*.دانشجوی کارشناسی، آموزش تربیت‌بدنی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید چمران، تهران، ایران

۲_استادیار، گروه آموزشی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید چمران، تهران، ایران

چکیده:

سالمندی یا همان دوره کهولت سن مرحله‌ای طبیعی از چرخه زندگی انسان است که با تغییرات جسمی، روانی و اجتماعی همراه می‌باشد. در این میان، ورزش و فعالیت بدنی به‌عنوان مؤثرترین عامل در حفظ و ارتقای سلامت جسم و روان سالمندان شناخته می‌شود. پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش ورزش در بهبود کیفیت زندگی، افزایش تحرک، و کاهش عوارض ناشی از پیری انجام شده است. نتایج مطالعات مروری نشان می‌دهد که انجام منظم تمرینات متناسب با شرایط جسمانی سالمندان، می‌تواند سبب بهبود تعادل، کاهش اضطراب و افسردگی، تقویت روابط اجتماعی و افزایش احساس رضایت از زندگی گردد. همچنین، انگیزه‌های درونی نظیر حفظ سلامت، پیشگیری از بیماری‌ها و احساس شادابی از عوامل کلیدی در تداوم فعالیت ورزشی سالمندان به شمار می‌آیند. بر این اساس، گسترش فرهنگ ورزش در میان سالمندان، فراهم‌سازی امکانات مناسب و حمایت نهادهای اجتماعی و دولتی از این قشر، ضرورتی انکارناپذیر در مسیر تحقق جامعه‌ای پویا و سالم محسوب می‌شود.

واژه‌های کلیدی: *ورزش، فعالیت‌بدنی، سلامت، سالمندان*

مقدمه:

ورزش در دوران سالمندی نه تنها به حفظ تندرستی جسمی کمک می‌کند، بلکه روح و روان فرد را نیز از بی‌حرکتی و رخوت می‌رهاند. با گذشت زمان، جسم انسان دستخوش تغییراتی می‌شود، اما فعالیت‌های بدنی منظم می‌تواند این روند را کند کرده و کیفیت زندگی را به طرز چشم‌گیری بهبود بخشد. تمرینات متناسب با وضعیت جسمانی سالمندان، همچون نرمش‌های ملایم و ایمن، قادر است استقامت قلبی، انعطاف‌پذیری بدن و قوای روحی آنان را تقویت کند.

پدیده سالخوردگی نتیجه گذر مراحل طبیعی زندگی است که به تغییرات فیزیولوژیکی، اجتماعی و روانی منجر می‌شود. سالمندی مسئله‌ای نیست که مختص یک گروه خاص باشد، بلکه کل افراد جامعه آن را به مرور زمان تجربه خواهند کرد. بدیهی است که با بالا رفتن سن افراد، تغییراتی در زوایای مختلف سلامتی مانند ضعف روانی، جسمانی، عقلانی و انواع بیماری‌ها در فرد به وجود می‌آید و این تغییرات فرد سالمند را مستعد آسیب و کاهش کیفیت زندگی می‌کند. در نتیجه می‌توان گفت سالمندان به توجه، رعایت و همچنین داشتن الگو و سبک زندگی خاصی نیاز دارند (فیروزه ای, ۱۳۹۵).

انگیزه حفظ سلامتی، آمادگی جسمانی و تناسب اندام را مهم‌ترین انگیزه مشارکت ورزشی دانستند (نوربخش, ۱۳۸۹).

لذت بردن از ورزش را تأثیرگذارترین متغیر در مشارکت ورزشی و اصلی‌ترین عامل تعهد ورزشی دانست (پارسامهر, ۱۳۸۹).

بررسی‌های انجام شده نشان می‌دهد که ۳۱ درصد سالمندان کشورمان غیرفعال‌اند. با وجود اینکه اهمیت زندگی فعال به خوبی شناخته شده، ترغیب سالمندان به فعالیت فیزیکی بسیار دشوار است و سالمندان اغلب بر این عقیده‌اند که برای فعالیت فیزیکی بسیار پیر و شکننده‌اند. بنابراین، تغییر ملایم شیوه زندگی به سوی زندگی با تحرک بیشتر، همراه با تصحیح عامل ایجادکننده کم‌تحرکی، می‌تواند به افزایش سطح فعالیت بدنی در این گروه سنی کمک بیشتری کند (عباسی, ۱۳۹۱).

شرکت سالمندان در فعالیت‌های ورزشی موجب می‌شود تا سالمندان برای بار دیگر در جامعه حضور پیدا کنند و قادر شوند تا توانایی‌های عملکردی خود را بازیابند. در نتیجه از هزینه‌های اضافی که برای بیماری و ازکارافتادگی سالمندان هزینه می‌شود نیز صرفنظر می‌گردد (برهمند, ۱۳۹۷).

سالمندی از دیدگاه جامعه‌شناختی بر اساس تغییر نقش‌پذیری فرد در ارتباط با سایر اعضای جامعه تعیین می‌شود و در دو سطح خرد و کلان مورد بررسی قرار می‌گیرد. تغییرات جسمی و روانی ناشی از پدیده پیری موجب بروز تغییراتی در تعاملات و کاهش فعالیت‌های اجتماعی در فرد می‌شود. کشورهای پیشرفته و توسعه‌یافته در دنیا، افزایش جمعیت سالمندی و این دو برابر شدن سالمندان در طول صد سال و یا حتی بیشتر به وجود آمده است و ایران از جمله کشورهای است که سرعت افزایش جمعیت سالمندی در آن بالاست (شورای‌ملی‌سالمندان, ۱۳۹۹).

فعالیت بدنی و ورزش باید به عنوان بخشی از درمان افراد سالمند که امکان افت عملکرد دارند قرار بگیرد. سبک زندگی سالم رفتارهایی را دربرمی‌گیرد که سلامت روانی و جسمی انسان‌ها را تضمین می‌کند. به عبارتی دیگر، می‌توان گفت که سبک زندگی سالم دربرگیرنده ابعاد روانی و جسمانی است که بُعد روانی شامل مقابله با استرس و معنویت و ارتباطات اجتماعی، و بُعد جسمانی شامل ورزش، تغذیه و خواب می‌شود (بیگلری, ۱۴۰۰).

روش پژوهش:

مقاله حاضر به سبک مروری نظام‌مند تهیّه و تدوین شده است که محتوای لازم از منابع متعدد در زمینه آموزش مجازی و با جستجوی کتابخانه‌ای و اینترنتی پژوهش‌های مرتبط با این موضوع مانند بانک‌های اطلاعاتی ScienceDirect، Scopus، Magiran، IranMedex, SIDو Noormagsکه تاکنون انجام شده است مورد بررسی و تحلیل قرارگرفت و سپس جمع‌بندی بروندادهای مطالعه‌های پیشین استخراج گردید. در این مطالعه ابتدا بیش از ۳۰ مقاله مرتبط با موضوع فرصت‌ها و تهدیدات آموزش مجازی بررسی و در نهایت ۱۴ مقاله که به مولفه‌های فرصت‌ها و چالش‌های آموزش مجازی تدوین شده بودند، انتخاب گردید. مطالعاتی در کشورهای مختلف انجام شده است و محققان زیادی پیرامون این موضوع پژوهش نموده‌اند و با بررسی و مرور مقالات، تقریبا دیدگاه‌های مشابهی درمورد ورزش در سالمندان داشتند.

یافته‌ها:

در پژوهشی که تهمینه حسینی و صدیقه حیدرنژاد و طاهره ازمشا (۱۳۹۶) تحت عنوان نقش انگیزه‌ها برمیزان مشارکت سالمندان در ورزش همگانی انجام داده‌اند نتیجه گرفته‌اند

میزان مشارکت ورزشی اکثریت سالمندان بسیار کم حدود یک تا دو ساعت در هفته می‌باشد با توجه به رابطه مثبت انگیزه‌ها با میزان مشارکت در ورزش همگانی توجه به انگیزه‌های افراد به ویژه قشر سالمند به عنوان عامل جذب‌کننده آنها به سمت فعالیت‌های ورزشی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. همچنین با توجه ارتباط مثبت و قوی انگیزه کسب سلامت و آمادگی جسمانی و انگیزه پیشگیری و درمان با مشارکت ورزشی فراهم کردن تسهیلات و برنامه های ورزشی تفریحی برای سالمندان با توجه به نیازها و علایق آنها برای افزایش انگیزه و جذب آنان به سمت فعالیت‌های ورزشی و ایجاد ایستگاه‌های سلامت در پارک‌ها و محل‌های پیاده‌روی آن برای افزایش بهداشت با بهبود وضعیت جسمانی سالمندان توصیه می‌شود.

در پژوهشی که محسن امیری و فرشته بخشیان و پریسا پورمرادکهن(۱۳۹۴) تحت عنوان اثر بخشی ورزش مغزی بر تعادل ایستا و پویا در سالمندان انجام داده‌اند نتیجه گرفته‌اند ورزش مغزی بر تعادل ایستا و پویا تاثیر مثبت بر اساس نتایج پژوهش حاضر می‌توان پیشنهاد کرد بسیاری از افراد سالمند و تمامی اقشاری که به نوعی درگیر با موضوع سلامت قشر سالمندان از جمله مراکز تمام وقت نگهداری از سالمندان مراکز پاره‌وقت نگهداری سالمند مراکز تفریحی- فرهنگی سالمندان و حتی افرادی که در منزل از سالمندان خود نگهداری می کنند، حالا می‌توان از نتایج این پژوهش استفاده نماید همچنین باید این نکته رو در نظر گرفت که چرا این مطالعه بر روی یه قشر سالمند انجام گرفته تعمیم دهی نتایج فوق به افراد ورزشکار و افراد معلول باید با احتیاط صورت پذیرد.

در پژوهشی که مهتاب خان‌محمدی و مرتضی دوستی و فرزام فرزان و محمدحسین رضوی(۱۴۰۱) تحت عنوان تدوین مدل توسعه سالمندی

ایران انجام داده‌اند نتیجه گرفته‌اند مراکز آموزشی مانند دانشگاه‌ها و ادارت ورزش و جوانان باید سیاست‌ها و برنامه‌های خود را در جهت آموزش‌ها و شناخت ورزش سالمندان تربیت نیروی متخصص ورزش سالمند تغییر دهند. دولت‌ها نیز با اقداماتی می‌توانند با توسعه ورزش سالمندان کمک کنند اقداماتی از جمله تدوین و اجرای برنامه ها و همچنین قوانینی برای حمایت در بعدهای مالی فرهنگی و اجتماعی و سالمند آگاهی و آموزش به افراد سالمند و خانواده‌های آنان در جهت مفید بودن ورزش و خطرات بی‌تحرکی در این دوران احداث زیرساخت‌های مناسب و مرتبط با این افراد به این ترتیب می‌توان از چالش‌ها و مسائل و مشکلات مربوط این دوران جلوگیری کرد و مدیریت ورزش سالمندان به درستی انجام و به الگوی موفق برای دیگر کشورها در زمینه ورزش سالمند تبدیل شد.

در پژوهشی که آتوسا تیموری و سعید اشرفی و رضا حسن نژاد(۱۳۹۲) تحت عنوان ارتباط بین کیفیت زندگی با سلامت عمومی سالمندان شرکت‌کننده در ورزش‌های تفریحی انجام داده‌اند نتیجه گرفته‌اند انجام ورزش‌های تفریحی به صورت منظم باعث افزایش و بهبود کارکرد جسمانی و کاهش اضطراب در بین سالمندان می‌شود، که این امر می‌تواند به بهبود کیفیت زندگی در بین آنان منجر شود همچنین فعالیت‌های تفریحی ورزشی کارکردهای اجتماعی سالمندان که با افزایش سن کاهش می یابد را بهبود بخشیده و سطح افسردگی در بین سالمندان طریق ناشی از کم‌تحرکی این قشر می‌باشد را کاهش می‌دهد. تمامی این عوامل می‌تواند حاکی از بهبود شاخص کیفیت زندگی در بین سالمندان از طریق مشارکت در ورزش‌های تفریحی باشد.

بحث و نتیجه‌گیری:

ورزش در دوران سالمندی نه‌تنها ابزاری برای حفظ تندرستی جسمی است، بلکه پلی میان نشاط روحی و احساس مفید بودن در سال‌های پایانی عمر محسوب می‌شود. یافته‌های این پژوهش‌ها آشکار می‌سازد که مشارکت منظم در فعالیت‌های ورزشی، تأثیری مستقیم بر تعادل جسمانی، کاهش اضطراب، افزایش تعاملات اجتماعی و در نهایت ارتقای کیفیت زندگی سالمندان دارد. از سوی دیگر، انگیزه‌های درونی همچون حفظ سلامت، پیشگیری از بیماری و احساس رضایت از زندگی از مهم‌ترین عوامل تداوم فعالیت بدنی در این قشر است. نتایج نشان می‌دهد که حمایت‌های ساختاری و فرهنگی از ورزش سالمندان، ایجاد زیرساخت‌های مناسب، آموزش خانواده‌ها و تقویت باور به توانمندی این گروه سنی می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در ارتقای سلامت جامعه داشته باشد. بنابراین، ورزش باید به عنوان ضرورتی حیاتی در برنامه‌های ملی سلامت سالمندان نهادینه شود؛ زیرا حرکت، راز ماندگاری حیات و نشاط در سالخوردگی است.

منابع:

امیری, م., بخشیان, ف., & پورمرادکهن, پ. (۱۳۹۴). اثر بخشی ورزش مغزی بر تعادل ایستا و پویا در سالمندان. *روان‌شناسی پیری*, ۲۰۱-۲۱۱.

برهمند, ر. (۱۳۹۷). الزامات طراحی داخلی اماکن و تجهیزات ورزشی ویژه سالمندان. *سالمندشناسی*, ۱۴-۲۶.

بیگلری, ا. (۱۴۰۰). پیش‌آیندها، راهبردها و پس‌آیندهای سبک زندگی سالم با تأکید بر فعالیت ورزشی سالمندان. *مجله دانشگاه علوم پزشکی خراسان شمالی*, ۵۰-۶۰.

پارسامهر, م. (۱۳۸۹). بررسی انگیزه‌هاي مرتبط با مشارکت مستمر در فعالیت‌هاي ورزشی در بین دانشجویان تربیت بدنی. *پژوهشنامه علم ورزشی*, ۹۳-۱۰۶.

حسینی, ت. (۱۳۹۶). نقش انگیزه‌ها بر میزان مشارکت سالمندان در ورزش همگانی. *مدیریت ورزشی و رفتار حرکتی*, ۲۲-۳۲.

خان‌محمدی, م., دوستی, م., & رضوی, م. (۱۴۰۱). تدوین مدل توسعه ورزش سالمندی ایران. *پژوهش‌های معاصر در مدیریت ورزشی*, ۱۷۳-۱۸۸.

شورای‌ملی‌سالمندان. (۱۳۹۹). *سند ملی سالمندان کشور*. تهران: انتشارات دبیرخانه شورای ملی سالمندان.

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱٤۰٤
تهران-دانشگاه الزهرا

عباسی, ب. (۱۳۹۱). تأثیر مکمل‌یاری منیزیم بر انرژی دریافتی و کاهش وزن در سالمندان چاق یا دارای اضافه وزن مبتلا به بی‌خوابی. *علوم تغذیه و صنایع غذایی ایران*, ۳۱-۴۰.

فیروزه ای, ک. (۱۳۹۵). *ورزش سالمندان*. تهران: انتشارات فرهیختگان دانشگاه.

نوربخش, م. (۱۳۸۹). مقایسه انگیزه شرکت زنان و مردان سالمند شهر تهران در فعالیت بدنی. *رشد و یادگیری حرکتی_ورزشی*, ۴۹-۶۹.

The role of exercise and physical activity on health in the elderly

Navid Meraji، Morteza Zeighami

Abstract:

Aging is a natural stage of the human life cycle that is accompanied by physical, mental, and social changes. Among these, exercise and physical activity are known as the most effective factors in maintaining and promoting the physical and mental health of the elderly. The present study was conducted with the aim of investigating the role of exercise in improving the quality of life, increasing mobility, and reducing the complications of aging. The results of review studies show that regular exercise appropriate to the physical conditions of the elderly can improve balance, reduce anxiety and depression, strengthen social relationships, and increase the feeling of satisfaction with life. Also, internal motivations such as maintaining health, preventing diseases, and feeling cheerful are key factors in the continuation of sports activity among the elderly. Accordingly, expanding the culture of exercise among the elderly, providing appropriate facilities, and supporting this group from social and government institutions are considered an undeniable necessity on the path to achieving a dynamic and healthy society.

Keywords: *Sports، Physical activity، Health، Elderly*

****

چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

مطالعه تطبیقی الگوها و روش‌های توانمندسازی معلمان در کشورهای ایران، فنلاند و سنگاپور

سعید شیخی*[۱]، محمد آرمند[۲]، عصت طامه [۳]

۱*. دکتری برنامه ریزی درسی، آموزش و پرورش منطقه ۱۵، تهران، ایران: saeedsheikhi2000@yahoo.com
۲. پژوهشکده تحقیق و توسعه علوم انسانی ((سمت))، mohammadarmand@yahoo.com
۳. کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، آموزش و پرورش منطقه ۱۵، تهران، ایران

چکیده

هدف: امروزه توانمندسازی با رویکرد رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان مساله مهمی است که باید به آن توجه گردد. هدف پژوهش حاضر مطالعه تطبیقی الگوها و روش‌های توانمندسازی معلمان در کشورهای ایران، فنلاند و سنگاپور است. **روش:** این پژوهش یک پیمایش تطبیقی است و اطلاعات مورد نیاز آن برای پاسخگویی به پرسش‌ها، از طریق اسناد و مدارک کتابخانه‌ای و گزارش‌های تحقیقی و جستجو در وبگاه‌هایی مانند: یونسکو و وزارت آموزش و پرورش در مورد کشورهای مورد مطالعه (ایران، فنلاند و سنگاپور) گردآوری شده است. الگوی مورد استفاده در این زمینه الگوی بردی است که ۴ مرحله‌ی ۱-توصیف ۲-تفسیر ۳-هم‌جواری ۴- مقایسه را در مطالعات تطبیقی مشخص می‌کند. بر اساس این الگو ابتدا اطلاعات مورد نیاز درباره‌ی چند کشور از منابع معتبر گردآوری و تفسیر شده است؛ سپس طبقه‌بندی و در مرحله‌ی آخر تفاوت‌ها و تشابهات مورد بررسی و مقایسه قرار گرفته‌اند. نمونه‌های مورد بررسی کشورهای ایران، فنلاند و سنگاپور می‌باشند. **یافته‌ها:** در قسمت یافته‌های پژوهش به الگوهای توسعه حرفه‌ای معلمان، فلسفه و اهداف توسعه حرفه‌ای معلمان، محتوا و رویکردهای آموزشی توسعه حرفه‌ای معلمان، ساختار و سازوکارهای اجرایی توسعه حرفه‌ای معلمان و در آخر به تفاوت‌ها و شباهت‌ها پرداخته شد. **نتیجه گیری:** این مطالعه نشان می‌دهد که سه کشور ایران، فنلاند و سنگاپور، هر یک با توجه به بافت فرهنگی و نظام آموزشی خود، رویکردهای متفاوتی را در توسعه حرفه‌ای معلمان در پیش گرفته‌اند. با این حال، هدف مشترک همه آن‌ها، ارتقاء کیفیت آموزش و پرورش از طریق توانمندسازی معلمان است.

واژگان کلیدی: *ارزیابی تطبیقی، الگوها توانمند سازی معلمان، روش‌های توانمند سازی معلمان*

مقدمه

بدون تردید آموزش و بهسازی منابع انسانی یکی از مهم‌ترین سرمایه گذاری‌ها در بسیاری از سازمان‌های اثربخش دنیا است (بوناریو[1] و همکاران، ۲۰۲۱) آموزش و بهسازی منابع انسانی یکی از استراتژی‌های اصلی دستیابی به سرمایه انسانی و سازگاری مثبت با شرایط تغییر به عنوان دو مزیت رقابت سازمان‌ها تلقی می-شود (وانگر[2]، ۲۰۲۰). اجرای آموزش و توسعه نیروی انسانی سبب می‌شود تا افراد بتوانند متناسب با تغییرات سازمانی و محیط، به طور مؤثر فعالیت‌هایشان را ادامه داده و بر کارایی و اثربخشی خود اضافه کنند. در جامعه‌ای که به سرعت در حال دگرگونی است آموزش کارکنان نه تنها مطلوب است بلکه فعالیتی است که هر سازمانی باید برای آن منابعی را در نظر بگیرد تا همواره منابع انسانی کارآمد و مطلعی در اختیار داشته باشد (پرستیانا[3]، ۲۰۲۱). در نگرش تمامی سازمان‌های پیشرفته، آموزش تربیت نیروی انسانی و به عبارتی توسعه منابع انسانی نه تنها هزینه محسوب نمی‌شود، بلکه نوعی سرمایه گذاری برای آینده تلقی می‌شود. آموزش و تربیت به عنوان یک ضرورت، سازمان را از حالت ایستایی خارج و به سمت پویایی پیش خواهد برد (اوتو[4]، ۲۰۱۹).

از سوی دیگر امروزه سازمان‌ها بخش عمده‌ای از مرتفع سازی نیازهای بشری را متناسب با تحولات موجود بر عهده دارند. تغییرات مستمر پیرامونی و رشد شتابیافته تحولات علم و فناوری بر این سرعت تغییرات افزوده است (سعادت طلب، فتحی واجارگاه، فراستخواه و خراسانی، ۱۳۹۲). محیط پویا و پیچیده امروزی شرایط و اقتضائات متغیر و متحولی را برای سازمان‌ها به وجود آورده است (ویکینسون[5]، ۲۰۲۳).

در دنیای امروزی، سازمان‌ها همواره در معرض پیچیدگی و نیروهای محیطی و درونی هستند که سازگاری مستمر و البته رقابت را برای آن‌ها ناگزیر می‌کند (کاسیکو، ویس و رسان[6]، ۲۰۲۱). در چنین جهان متحول و متلاطمی، تنها، افراد، سازمان‌ها و نهادهایی می‌توانند به حیات سازنده ادامه دهند که این تحولات را درک کرده و برای این تحولات، پاسخ مناسب داشته باشند و حتی، پیشران این تحولات بوده و جوامع مختلف را متوجه پویایی و توانایی خود در زمینه‌های مختلف سازند، لذا سازمان‌ها نیز باید متناسب با این رشد فزاینده، بتوانند خود را همراه ساخته و پاسخ‌گوی نیازهای سازمانی باشند (بیطرفان، سجودی و دهقانی، ۱۳۹۹). در زمینه همراهی سازمان‌ها بخش عمده‌ای از این همراهی و توانایی پاسخ‌گویی به نیروی انسانی بر می‌گردد. نیروی انسانی در سازمان، نقش ویژه‌ای بر عهده داشته و با توانایی‌های خود می‌تواند موجبات

---

[1]- Bonnario
[2]- Wanger
[3]- Perstiana
[4]- Otoo
[5]- Wilkinson
[6] --Cascio, Weiss & Racine

پویایی و تحرک سازمانی متناسب با تغییرات روز را فراهم سازد (آلفانی[1]، ۲۰۱۶). بنابراین از جمله ویژگی‌های یک سازمان اثربخش همانند سازمان‌های آموزشی، توجه به پرورش و توانمندسازی نیروی انسانی است که بخش عمده‌ای از تلاش‌های سازمان را می‌تواند نتیجه‌بخش سازد (چیا[2]، ۲۰۲۱).
معلمان به عنوان کارگزاران اصلی تعلیم و تربیت، مهم‌ترین عامل اجرای برنامه درسی‌اند که در تغییر، تحول و تعیین موفقیت و یا شکست نظام آموزشی، نقش موثری دارند (گلومبک و جانسون ۹، ۲۰۲۱). معلمان نه تنها یکی از عوامل نیازمند تغییر به منظور بهسازی نظام آموزشی هستند، بلکه خود، زمینه ساز و ایجاد کننده تغییرات محسوب می‌شوند؛ این کارکرد دوگانه سبب شده است، تربیت و پرورش معلمان به عنوان حوزه‌ای در حال رشد و چالش برانگیز جلوه نماید (آخوندی و صفائی موحد، ۱۳۹۴). یکی از زمینه‌هایی که در بهسازی دانش و مهارت معلمان نقش اساسی دارد مفهوم توسعه حرفه‌ای است (طاهری و همکاران، ۱۳۹۲). در واقع توسعه حرفه‌ای اغلب به عنوان سنگ زیربنای همه تلاش‌های اصلاحی در نظام آموزشی شناخته می‌شود (رحیمی، ۱۴۰۰).
توسعه در لغت به معنای رشد تدریجی در جهت قدرتمندتر شدن، پیشرفته‌تر شدن و حتی بزرگتر شدن است (بارکر[3] و همکاران، ۲۰۱۸). و توسعه حرفه‌ای، به معنای توسعه یک فرد در نقش حرفه‌ای و شغلی آن است. توسعه حرفه‌ای شامل تجربیات رسمی و غیررسمی است (گانسر[4]، ۲۰۰۰). بنابراین مفهوم توسعه حرفه‌ای، گسترده‌تر از توسعه شغلی است چرا که توسعه شغلی، تنها بر جنبه رسمی رشد حرفه‌ای اتکا دارد و چرخه شغلی را شامل می‌شود (شیربگی و نصیری نیا، ۱۳۹۹). توسعه حرفه‌ای شامل فرآیندهایی است که به توسعه دانش، مهارت‌ها، ارزش‌ها و نگرش‌های حرفه‌ای اعضا کمک می‌کند (کاهرامان و کوزو[5]، ۲۰۱۶). توسعه حرفه‌ای حیطه‌ای از فعالیت‌هایی همچون، ایجاد دگرگونی و بهبود کیفیت، تسهیل توسعه مهارت‌های نو، بهبود دانش، مهارت‌ها و توانایی‌های موجود، ایجاد اعتماد به نفس و انگیزه در افراد، تسهیل تجارب مبتنی بر دانش و علم، افزایش توان سازگاری افراد، کاهش مقاومت در مقابل تغییر، افزایش نگهداری منابع انسانی و به وجود آوردن سطوح بالای تعهد سازمانی را شامل می‌شود (روچ، اسکینر و مکنتی[6]، ۲۰۲۱). در این میان توسعه حرفه‌ای معلمان نیز، مفهوم توسعه حرفه‌ای را به فعالیت‌های آموزشی و مرتبط با حیطه حرفه‌ای یاددهی-یادگیری بسط می‌کند (رحمتی، تلخابی و مرادی، ۱۳۹۹).
توسعه حرفه‌ای بر درک مثبت (هریس، کیل و موسون[7]، ۲۰۱۱)؛ مدیریت کلاس درس (نین لاوان[1]، ۲۰۱۷)؛ باورها و رفتارهای ارتباطی معلمان (سدووا، سیدلاسیک و

[1] - Alfani
[2] - Chia
[3] - Baker
[4] - Ganser
[5] - Kahraman & Kuzu
[6] - Roche, Skinner & McEntee
[7] - Harris & Musson

اسوارسیک[2]، ۲۰۱۶)؛ افزایش دانش محتوایی معلمان، استفاده از روش تدریس پژوهشی در کلاس و بهبود نمرات دانش‌آموزان در آزمون‌های استاندارد (زجاجی، خنیفر، اقاحسینی ویزدانی، ۱۳۹۶؛ بوزنسکی و هانسن[3]، ۲۰۱۰)؛
تسلط عمیق بر محتوای چالش برانگیز، تفکر انتقادی، حل مسائل پیچیده، ارتباط مؤثر و همکاری، خود هدایتی (دارلینگ، هارموند، هایلر و گاردنز[4]، ۲۰۱۷)؛ سواد اطلاعاتی معلمان (کاشی تهنجی، اسفندیاری مقدم و عرفانی، ۱۳۹۷؛ کوگان و مارتزوکو[5]، ۲۰۱۸)؛ خودکارآمدی معلمان (پوررحیم و حسین پور، ۱۳۹۹؛ حسین‌پور، فصل الهی و محمدی، ۱۳۹۸)؛ انگیزش معلمان (اسماعیلی، سامری و حسنی، ۱۳۹۹)؛ آگاهی فرامفهومی و نظام شناختی تجربه بنیاد (رحمتی، تلخابی و مرادی، ۱۳۹۹) مؤثر است.
در نهایت می‌توان گفت که لازمه موفقیت افزایش مهارت معلمان است. از این‌رو کانون بحث توسعهٔ حرفه‌ای بوده است. توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان عبارت است از ((فرایندها و فعالیت‌های طرح‌ریزی شده به منظور افزایش دانش، مهارت و نگرش حرفه‌ای معلمان تا اینکه بتوانند موجب بهسازی یادگیری دانش‌آموزان شوند (گاسکی[6]، ۲۰۰۰، به نقل از طاهری و همکاران، ۱۳۹۲).»
محمدی، ناطقی و سیفی (۱۴۰۴) در پژوهش خود با عنوان طراحی و اعتبارسنجی مدل برنامهٔ توانمندسازی معلمانِ دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در مدارس عادی ابتدایی به این نتیجه رسیدند که استفاده از این الگو می‌تواند برنامه‌ریزان و مجریان را در تشخیص و تعیین ویژگی‌های مطلوب عناصر و مؤلفه‌های برنامهٔ توانمندسازی معلمانِ دانش‌آموزان با نیازهای ویژه به خصوص در مدارس عادی دورهٔ ابتدایی راهنمای نماید و یاری رساند. همچنین مرادی مخلص و صادق پور مهابادی (۱۴۰۴) در پژوهش خود با عنوان تحلیلی بر جایگاه، فرصت‌ها و چالش‌های طراحی آموزشی در محیط یادگیری تلفیقی با تأکید بر جایگاه حرفه‌ای معلم به این نتیجه رسیدند که عنصر طراحی آموزشی یکی از عناصر حیاتی محیط‌های یادگیری تلفیقی برای معلمان حرفه‌ای محسوب می‌شود. همچنین تحلیل پژوهش‌های انتخاب‌شده بر اساس معیارهای مورد نظر، حاکی از کاربرد اثربخش انواع الگوهای طراحی آموزشی در محیط‌های یادگیری تلفیقی جهت رسیدن به اهداف آموزشی در سطوح مختلف یادگیری دارد. همچنین نوع رویکردی که معلمان در طراحی آموزشی در محیط‌های یادگیری تلفیقی انتخاب می‌کنند، در میزان تحقق انواع اهداف یادگیری فراگیران تأثیر دارد.
فتحعلی بیگی، ابطحی، مقامی و مرادی (۱۴۰۴) در پژوهش خود با عنوان بررسی تأثیر آموزش ضمن خدمت بر توسعه حرفه‌ای معلمان: تحلیل مؤلفه‌ها، عوامل

---

[1] - Ninlawan
[2] - Sedova Sedlacek & Svaricek
[3] - Buczynski & Hansen
[4] - Darling-Hammond, Hyler & Gardner
[5] - Cogan, Martzoukou
[6] - Guskey

زمینه‌ای و الگوها به این نتیجه رسیدند که سنجش اثربخشی دوره‌های آموزش ضمن خدمت نباید صرفاً به حوزهٔ دانش حرفه‌ای معلمان محدود شود بلکه این دوره‌ها بر سایر ابعاد توسعه حرفه‌ای معلمان از جمله چگونگی ارتباط با دانش آموزان و همکاران، هم چنین مهارت‌های عملی و تفکر انتقادی آن‌ها نیز تأثیرگذار بوده و منجر به بهبود آن خواهند شد.
قوره جیلی (۱۴۰۴) در پژوهش خود با عنوان الگوی توسعه فردی معلمان دوره ابتدایی استان البرز به این نتیجه رسید که توسعه فردی معلمان دوره ابتدایی شامل چهار مؤلفه کلیدی شامل عوامل اجتماعی؛ عوامل سازمانی؛ عوامل فردی و عوامل اجتماعی بوده است. عوامل اجتماعی؛ شامل مسئولیت پذیری اجتماعی، جوّ و فرهنگ اجتماعی، ارتباط با جامعه؛ عوامل سازمانی شامل رویکرد مدیریتی، هدفگذاری، چشم انداز سازمانی، فراهم کردن امکانات؛ عوامل فردی؛ شامل اخلاق حرفه‌ای، کنترل درونی، خودکارآمدی، بلوغ فکری، انگیزه پیشرفت و عوامل آموزشی؛ شامل مهارت آموزشی، کار تیمی، طراحی آموزشی، ارزشیابی، پژوهش بوده است. گشمردی و اسداللهی (۱۴۰۳) در تحقیقی با عنوان الگوی توسعه حرفه‌ای دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان بر مبنای مدل یادگیری استم، الگویی دارای ۶ مؤلفه اصلی؛ شامل دانش و مهارت‌های توسعه حرفه‌ای دانش و مهارت‌های فردی، دانش و مهارت‌های ارتباطی و دانش مهارت‌های زندگی، مهارت‌های رشد و توسعه دانش آموزان و شرایط مداخله‌ای و همچنین ۲۰ مؤلفه فرعی ارائه شده است که روابط بین اجزا و وضعیت موجود مؤلفه‌های الگو تأیید گردیده است.
میونز[1] و همکاران (۲۰۲۴) در پژوهشی با عنوان بررسی مقایسه‌ای تجربیات دانشجو معلمان آموزش دیده در دو مدل آموزشی، نشان می‌دهند که طول زمان و میزان قرارگیری در برنامه آموزش دانشجو معلمان، میزان شایستگی حرفه‌ای که آنها احساس می‌کنند کسب کرده‌اند، تأثیر دارد. مگویت[2] و همکاران (۲۰۲۴) برنامه‌های آموزش ضمن خدمت را برای توسعه معلمان در فیلیپین را بررسی کرده و نشان داده‌اند که این برنامه‌ها می‌توانند به بهبود مهارت‌های تدریس و افزایش انگیزه معلمان کمک کنند.
بریر[3] و همکاران (۲۰۲۴) به تحلیل تعامل مشترک بین مربیان و معلمان در سیستم آموزش ضمن خدمت از طریق رویکرد مقایسه‌ای در دی دکتیک پرداخته و همکاری بین این دو گروه را به عنوان عاملی مؤثر در بهبود کیفیت آموزش معرفی کرده‌اند. لاجین[4] و همکاران (۲۰۲۴) به حمایت از معلمان دوره‌های آموزش ضمن خدمت مبتنی بر تحقیق مشترک پرداخته و نشان داده‌اند که این دوره می‌توانند به افزایش توانمندی‌های معلمان کمک کنند. ادو[5] (۲۰۲۰) در پژوهش خود که به تدوین برنامه توسعه فردی پرداخته است، در چهار مرحله‌ای توسعه

[1] -Nancy Maynes et al
[2] - Maguate
[3] - Brière
[4] - Leijen
[5]- Addo

فردی را پیشنهاد نموده است؛ درک چرایی و نیاز به توسعه، پیگیری برنامه‌های توسعه و نظارت و اجرای برنامه توسعه از اجزای این برنامه است.
کیولی[1] و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهش خود نشان داده است توسعه فردی در چهار بعد آگاهی، خودکنترلی، آگاهی اجتماعی و روابط مدیریت و از طریق مدیران رخ می‌دهد. گاربیلانو[2] و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهش خود پیرامون توسعه فردی، برنامه‌ای به خصوص در زمینه استعدادیابی و توسعه فردی منابع انسانی ارائه کرده‌اند به گونه‌ای که استعدایابی به کم توسعه فردی پشتیبانی و پیگیری شده است.
در هزارة سوم کارکرد دستگاه تعلیم و تربیت فراتر از پاسخگویی به نیازهای سنتی، به عنوان مهمترین عامل بقا و رقابت در فضای متغیر و متحول به شمار می‌رود، به گونه‌ای که نمی‌توان از توسعه یافتگی کشوری بدون برخورداری از یک نظام آموزشی سخن به میان آورد. سرمایه‌گذاری در دوره ابتدایی، اساس توسعة همه جانبه است (لیسی بیل[3]، ۲۰۱۶). بنابراین جایگاه عوامل مؤثر در تحقق آموزش‌وپرورش مطلوب روشن می‌گردد. آموزش معلمان به دلیل تأثیری که این قشر در پیشرفت جامعه دارند ضروری‌تر به نظر می‌رسد؛ از این‌رو، لازمه موفقیت در زمینة بهسازی توسعه حرفه‌ای معلمان است (ریشتر و همکاران[4]، ۲۰۱۱).
همان‌طور که اشاره شد توسعه حرفه‌ای یک از حیطه‌های شایسته و بایسته درراستای رشد همه جانبه، بالندگی معلمان و تغییرات نظام آموزشی است (واپرزه، طالبی و سامری، ۱۳۹۸؛ اسماعیلی، سامری و حسنی، ۱۳۹۹؛ کادر اسمیت[5]، ۲۰۲۰؛ کارکابی[6]، ۲۰۲۱). که در اسناد بالادستی نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران، به ویژه سند تحول بنیادین مورد اشاره قرار گرفته است به شکلی که، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰) درقالب بیانیه ارزش‌ها و راهبردهای کلان بر ارتقای کیفیت آموزشی معلمان به منظور توسعه مستمر شایستگی‌های تربیتی، علمی و حرفه‌ای فرهنگیان و طراحی و ارتقا نظام تربیت‌حرفه‌ای در آموزش و پرورش تأکید نموده است. معلمان به منظور حرفه‌ای شدن باید صلاحیت‌ها مناسب را کسب کنند و به طور مداوم در حال پالایش آنها باشند. منظور از صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمی، مجموعه‌ی شناخت‌ها، گرایش‌ها و مهارت-هایی است که معلم با کسب آنها می‌تواند در جریان تعلیم و تربیت به پرورش جسمی، اخلاقی، عاطفی، اجتماعی، عقلانی و معنوی فراگیران کمک کند و می‌توان آن را در سه حیطه‌ی شناختی، عاطفی و مهارتی طبقه بندی کرد. منظور از صلاحیت-های شناختی[7]، مجموعه آگاهی‌ها، بینش‌ها و مهارت‌های ذهنی است که معلم را در شناخت و تحلیل مسائل و موضوع‌های مرتبط با تعلیم و تربیت توانا می‌کند.

[1]- Ciulei
[2]- Garbellano
[3] - Lassibille
[4] - Richter, D., et al.
[5] –CaderoSmith
[6] - Karacabey
[7] - cognitive competencies

منظور از صلاحیت‌های عاطفی[1] مجموعه‌ی علایق و گرایش‌های معلم نسبت به مسائل و بیانگر مجموعه‌ی موضوع‌های مرتبط با تعلیم و تربیت است. صلاحیت‌های مهارتی[2] مهارتها و تواناییهای عملی است که به فرآیند تعلیم و تربیت مرتبط می‌شود (ایروانی، شرفی یاری، ۱۳۸۷).

اما با وجود تاکیدات صورت پذیرفته و افزایش تمرکز بر موضوع توسعه حرفه-ای، از بررسی پژوهش‌ها اینگونه استنتاج می‌شود که اکثریت پژوهش‌ها نقش دوره-های آموزشی و میزان سطح مهارت‌های حرفه‌ای و تخصصی معلمان را می‌سنجد و کمتر پژوهشی به خصوص در پژوهش‌های داخلی ابعاد برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان را بررسی و با بررسی تطبیقی آنها با سایر کشورها مدل و الگویی عملی ارائه می‌دهد. لذا هدف از پژوهش حاضر مطالعه تطبیقی الگوها و روش‌های توانمندسازی معلمان در کشورهای ایران، فنلاند و سنگاپورمی‌باشد.

روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر یک پژوهش کیفی، پیمایشی تطبیقی (مقایسه‌ای) است که الگوها و روش‌های توانمند سازی معلمان دوره ابتدایی سه کشور ایران، فنلاند و سنگاپور را مقایسه و تحلیل می‌کند. جامعه آماری شامل کلیه اسناد شامل اطلاعات مورد نیاز برای پاسخگویی به سؤال از طریق اسناد و مدارک کتابخه ای، گزارش‌های فصلی و سالیانه، سایت‌های بین المللی مانند یونسکو، سایت‌های وزارت آموزش و پرورش دو کشور، منابع علمی و مقالات مختلف بدست آمده است. الگوی مورد استفاده برای استخراج، مقاسه و تحلیل داده ها، الگوی جرج بردی[3] بود که شامل چهار مرحله، توصیف[4] (یادداشت برداری و تدارک اطلاعات کافی برای توصیف پدیده ها و بررسی آن‌ها در مرحله بعدی)، تفسیر[5] (شامل وارسی اطلاعاتی که در مرحله اول پژوهشگر به توصیف آن پرداخته است) همجواری[6] (شامل بررسی اطلاعات، طبقه بندی و کنار هم قرار دادن به منظور فراهم آوردن چارچوبی برای مرحله بعدی) و مقایسه[7] (شامل توجه به جزئیات بر اساس تشابهات تفاوت‌ها و تحلیل آن‌ها) بود.

یافته های پژوهش

یافته های پژوهش متناسب با مراحل مدل بردی به شرح ذیر است.

[1] - affective competencies
[2] - skill competencies
[3] -J.Beredy
[4] - Description
[5] -Interpretation
[6] -Juxtaposition
[7] -Comparison

جدول ۱: الگوهای توسعه حرفه‌ای معلمان در ایران، فنلاند و سنگاپور چگونه است؟	
ایران	در ایران، توجه به توسعه حرفه‌ای معلمان سابقه طولانی دارد، اما رویکردهای نوین در سال‌های اخیر مورد تأکید بیشتری قرار گرفته‌اند. پژوهش‌ها و مقالات کنفرانسی متعددی به بررسی الگوهای نوین توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی پرداخته‌اند: *رابطه روش‌های نوین تدریس و اخلاق حرفه‌ای: روش‌های نوین تدریس با الزامات اخلاق حرفه‌ای معلمان، رسیدن به برنامه‌ریزی و مدرسه الگو، توجه به ابعاد اخلاقی و عملی توسعه حرفه‌ای *توسعه شایستگی حرفه‌ای: بهبود کیفیت آموزش، دیدگاه کلان نظام آموزشی به توسعه حرفه‌ای به عنوان ابزاری برای ارتقاء کلی سیستم، *مطالعات تطبیقی داخلی: فراهم کردن زمینه برای مقایسه‌های گسترده‌تر * الگوهای جاری و فعالیت‌ها: ارائه تصویری از وضعیت میدانی و چالش‌های اجرای برنامه‌ها الگوهای نوین تدریس در ایران شامل رویکردهایی مانند آموزش تفکر استقرایی، آموزش کاوشگری، بارش فکری، آموزش دانش‌آموز محور، و آموزش مشارکتی است که بر رشد مهارت‌های تفکر، حل مسئله، استدلال و همکاری در دانش‌آموزان تمرکز دارند و جایگزین روش‌های سنتی معلم‌محور می‌شوند. منابع نشان می‌دهند که تلاش‌هایی برای شناسایی و پیاده‌سازی الگوهای نوین توسعه حرفه‌ای وجود دارد، اما ممکن است چالش‌هایی در یکپارچگی، پایداری و اثربخشی این برنامه‌ها در سطح ملی وجود داشته باشد.
فنلاند	فنلاند به دلیل نظام آموزشی با کیفیت بالا و استقلال حرفه‌ای معلمان، الگویی برای بسیاری از کشورها محسوب می‌شود. توسعه حرفه‌ای معلمان در فنلاند بر یادگیری مستمر، پژوهش‌محوری و حمایت همه‌جانبه از معلمان در طول مسیر شغلی‌شان تأکید دارد: *توسعه حرفه‌ای مستمر (CPD) و یادگیری مادام‌العمر: ارائه اطلاعات جامعی در مورد توسعه حرفه‌ای مستمر برای معلمان در آموزش اولیه، اهمیت تداوم یادگیری معلمان در طول خدمت، نقش مهم وزارت آموزش و پرورش در پشتیبانی از توسعه آموزشی معلمان *مسیرهای آموزشی انعطاف‌پذیر: این انعطاف‌پذیری به معلمان اجازه می‌دهد تا مسیرهای آموزشی خود را متناسب با نیازها و علایق خود انتخاب کنند. *پژوهش‌محوری و آموزش تخصصی: تاکید بر اهمیت پژوهش در آموزش معلمان و توسعه تخصصی آن‌ها حتی در مناطق روستایی. * سیستم‌های آموزش معلمان و کاربرد آن‌ها: ارائه منابع تصویری و توضیحات درباره سیستم‌های آموزش معلمان فنلاند و چگونگی استفاده از این مدل‌ها در سایر زمینه‌ها، قابلیت انتقال و الهام‌بخشی مدل فنلاندی رویکرد فنلاند به توسعه حرفه‌ای معلمان بر پایه اعتماد به تخصص معلمان، حمایت از پژوهش و یادگیری مبتنی بر نیاز و هم‌راستایی آموزش معلمان با برنامه‌های درسی ملی است.
سنگاپور	سنگاپور نیز با دستاوردهای برجسته در آموزش، به عنوان یکی از نظام‌های آموزشی پیشرو در جهان شناخته می‌شود. رویکرد این کشور به توسعه حرفه‌ای معلمان بسیار ساختاریافته و در عین حال پویا است: * مدل رشد معلم[1]: سیستم جامع برای انتخاب، آموزش، جبران خسارت و توسعه معلمان و مدیران، عنصر کلیدی در این رویکرد، "مدل رشد معلم (TGM)" است که به عنوان نقشه راهی برای معلمان سنگاپوری عمل می‌کند تا مسیر یادگیری حرفه‌ای خود را بر اساس علایق و نیازهایشان برنامه‌ریزی کنند، این مدل معلمان را به عنوان متخصصانی می‌شناسد که درگیر یادگیری و رشد مداوم هستند و از برنامه‌ریزی توسعه حرفه‌ای پشتیبانی می‌کند. *فلسفه "یک حرفه، یک آکادمی": این رویکرد تضمین می‌کند که همه معلمان در سنگاپور از یک چارچوب و حمایت سازمانی یکسان برای توسعه حرفه‌ای خود بهره‌مند شوند.

[1] - Teacher Growth Model

	*مسئولیت فردی و حمایت سیستمی: TGM تأکید قوی بر مسئولیت فردی معلمان در توسعه خود دارد، اما همزمان، یک سیستم پشتیبانی قوی شامل مراکز آموزش و آکادمی‌های تخصصی، منابع و فرصت‌های آموزشی متنوع را برای معلمان فراهم می‌کند. *تمرکز بر شایستگی‌ها: توسعه حرفه‌ای در سنگاپور بر پایه مجموعه‌ای از شایستگی‌های تعریف‌شده برای معلمان است که شامل دانش محتوایی، مهارت‌های تدریس، ارزیابی، ارتباطات و رهبری می‌شود. رویکرد سنگاپور نشان می‌دهد که یک مدل ساختاریافته با پشتیبانی قوی از سوی نهادهای دولتی و تمرکز بر توسعه مستمر شایستگی‌ها، می‌تواند به نتایج آموزشی برجسته منجر شود.

جدول ۲: فلسفه و اهداف توسعه حرفه‌ای معلمان در کشورهای ایران، فنلاند و سنگاپور چیست؟	
ایران	فلسفه توسعه حرفه‌ای معلمان در ایران به سمت ارتقاء اخلاق حرفه‌ای، بهبود روش‌های تدریس و حرکت به سوی مدرسه‌ای الگو است. هدف، افزایش شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در چارچوب سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است.
فنلاند	فلسفه توسعه حرفه‌ای معلمان در فنلاند بر یادگیری مادام‌العمر، خودگردانی حرفه‌ای معلمان و پرورش معلمانی پژوهشگر و متفکر تأکید دارد. هدف، توانمندسازی معلمان برای پاسخگویی به نیازهای دانش‌آموزان و چالش‌های آموزشی با تکیه بر استقلال و نوآوری است.
سنگاپور	فلسفه توسعه حرفه‌ای معلمان در سنگاپور بر پرورش معلمانی متخصص و متعهد، با استفاده از مدل "رشد معلم" تأکید دارد. هدف، توانمندسازی معلمان برای پیشرفت در مسیرهای شغلی متنوع (تدریس، رهبری، پژوهش) و تضمین کیفیت بالای آموزش در سراسر کشور است.

جدول ۳: محتوا و رویکردهای آموزشی توسعه حرفه‌ای معلمان در کشورهای ایران، فنلاند و سنگاپور چگونه است؟	
ایران	محتوای آموزشی شامل مهارت‌های تدریس، آشنایی با فناوری‌های نوین، مباحث تربیتی و اخلاقی است. رویکردها اغلب بر انتقال دانش و مهارت‌های از پیش تعیین شده تمرکز دارند.
فنلاند	محتوا بر پایه نیازهای فردی معلمان و پژوهش‌های روز در حوزه آموزش است. رویکردها اغلب فعال، مبتنی بر حل مسئله و ارتقاء تفکر انتقادی و خلاقیت معلمان است.
سنگاپور	محتوا بر اساس شایستگی‌های مورد نیاز برای معلمان سنگاپوری طراحی شده است. رویکردها ترکیبی از آموزش‌های نظری، عملی، منتورینگ و فرصت‌های یادگیری در محل کار است.

جدول ٤: ساختار و سازوکارهای اجرایی توسعه حرفه‌ای معلمان در کشورهای ایران، فنلاند و سنگاپور چگونه است؟	
ایران	سازوکارهای اجرایی عمدتاً شامل دوره‌های ضمن خدمت متمرکز، کارگاه‌ها و پروژه‌های پژوهشی در سطوح استانی و کشوری است. نهادهای دولتی و دانشگاه‌ها در ارائه این برنامه‌ها نقش دارند.
فنلاند	سازوکارها بسیار انعطاف‌پذیر و اغلب با پژوهش‌های دانشگاهی و مشارکت فعال معلمان در توسعه برنامه‌های درسی ادغام شده‌اند. مسیرهای همزمان و فرصت‌های یادگیری مبتنی بر مدرسه، از ویژگی‌های بارز این کشور است.
سنگاپور	ساختار توسعه حرفه‌ای در سنگاپور بسیار منظم و بر پایه TGM است. این مدل یک چارچوب جامع برای برنامه‌ریزی CPD فراهم می‌کند که شامل ابعاد مختلفی از جمله دانش و عمل حرفه‌ای، رهبری و تأثیرگذاری بر جامعه است. آکادمی‌های تخصصی و حمایت دولتی قوی، از ویژگی‌های این سیستم است.

جدول ٥: تفاوت‌ها و شباهت‌های الگوهای نوین توسعه حرفه‌ای معلمان در کشورهای ایران، فنلاند و سنگاپور کدامند؟	
تفاوت‌ها	*هر سه کشور به اهمیت توسعه حرفه‌ای معلمان برای ارتقاء کیفیت آموزش و پرورش اذعان دارند و سرمایه‌گذاری‌هایی در این زمینه انجام می‌دهند. *توجه به به‌روزرسانی دانش و مهارت‌های معلمان و حرکت به سمت رویکردهای نوین در تدریس در هر سه کشور مشهود است. *تلاش برای تربیت معلمانی با شایستگی‌های بالا و متناسب با نیازهای دانش‌آموزان و جامعه.
شباهت‌ها	فلسفه و رویکرد: فنلاند بر استقلال حرفه‌ای و یادگیری خودرهبرانه معلمان با پشتیبانی قوی از پژوهش دانشگاهی تأکید دارد، در حالی که سنگاپور یک مدل بسیار ساختاریافته و جامع (TGM) را برای هدایت رشد حرفه‌ای معلمان به کار می‌گیرد. ایران در حال گذار به سمت الگوهای نوین‌تر است، اما ممکن است چالش‌هایی در یکپارچگی و اثربخشی در مقیاس ملی داشته باشد. *سازوکارها: سازوکارهای اجرایی در فنلاند انعطاف‌پذیر و با دانشگاه‌ها ادغام شده‌اند، در حالی که در سنگاپور، آکادمی‌های تخصصی و TGM ساختار را تعیین می‌کنند. در ایران، دوره‌های ضمن خدمت متمرکز نقش اصلی را ایفا می‌کنند. * میزان خودگردانی معلم: معلمان فنلاندی از بالاترین میزان خودگردانی حرفه‌ای برخوردارند، در حالی که در سنگاپور، خودگردانی در چارچوب TGM و شایستگی‌های تعریف‌شده قرار می‌گیرد. در ایران، میزان خودگردانی معلمان در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای ممکن است کمتر باشد.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر به منظور بررسی مطالعه تطبیقی الگوها و روش‌های توانمندسازی معلمان در کشورهای ایران، فنلاند و سنگاپور انجام شد. آموزش و پرورش تطبیقی حوزه‌ای از آموزش است که نظام یک کشور را با استفاده از اطلاعات و نظام‌های آموزشی دیگر کشورها تحلیل و سیاست‌هایی برای بهبود آموزش طراحی می‌کند. هر سه نظام آموزشی ایران، فنلاند و سنگاپور اهمیت زیادی برای آموزش و توسعه حرفه‌ای معلمان قائل هستند. امروزه توانمندسازی با رویکرد رشد وتوسعه حرفه‌ای معلمان مساله مهمی است که باید به آن توجه گردد. مفهوم ارتقای حرفه‌ای معلمان از اواسط قرن بیستم و با ضرورت یافتن اجرای اصلاحات در نظام-

های آموزشی، پدیدار شده است. در شکل‌گیری این مفهوم، یافته‌های پژوهشی و بررسی مقایسه‌ای نظام‌های آموزشی تأثیر زیادی داشته‌اند. زیرا به صورت علمی نشان داده‌اند که معلم در انجام اصلاحات آموزشی نقش دو سویه‌ای دارد، از یک سو موضوع اصلاحات آموزشی و از سوی دیگر عامل اصلاحات آموزشی محسوب می‌شود. لذا عمده‌ترین اهداف رایج در آموزش معلمان، حرفه‌ای سازی (تمرکز بر معلمان بدون کیفیت پایین)، ظرفیت سازی در معلمان (آماده سازی معلمان برای پذیرش مسئولیت‌های جدید یا مواجهه با تغییرات برنامه‌های درسی)، به روز کردن معلمان (به روز نگهداشتن و توانایی تدریس متناسب با شرایط و روش‌های جدید تدریس).

در مجموع می‌توان گفت که توسعه حرفه‌ای معلمان به مجموعه فعالیت‌هایی اطلاق می‌شود که با هدف ارتقاء دانش، مهارت‌ها و نگرش آن‌ها در جهت بهبود کیفیت آموزش و یادگیری دانش‌آموزان صورت می‌گیرد. این فرآیند شامل راهبردهای فردی، مشارکتی و آموزشی است که توسط خود معلمان، مدیران مدارس و نهادهای آموزشی سازماندهی می‌شوند. عواملی مانند انگیزه‌های درونی و بیرونی، فرصت‌های یادگیری حرفه‌ای، و شرایط سازمانی و روان‌شناختی بر اثربخشی این توسعه تأثیر می‌گذارند، هر نظام آموزشی زیرساخت‌های اساسی دارد که ارکان نظام را تشکیل می‌دهند. یکی از ارکان اساسی هر نظام آموزشی، معامان هستند که وظیفه انتقال دانش، ایجاد بینش و افزایش مهارت دانش‌آموزان را در چارچوب نظام آموزشی به عهده دارند، در تبیین یافته‌ها می‌توان گفت که ایران به دلیل تلاش‌ها برای به‌روزرسانی و بومی‌سازی الگوهای توسعه حرفه‌ای، فنلاند به دلیل کیفیت بالای آموزش و استقلال حرفه‌ای معلمان و سنگاپور به دلیل نظام آموزشی بسیار ساختاریافته و نتایج برجسته در آزمون‌های بین‌المللی برای توسعه حرفه‌ای معلمان اهمیت ویژه و مهمی قائل هستند.

از تجربیات فنلاند می‌توانیم اهمیت یک سیستم پشتیبانی قوی برای معلمان، ادغام آموزش معلمان با پژوهش‌های دانشگاهی و ارتقاء خودگردانی حرفه‌ای آن‌ها مورد توجه قرار گیرد. از سنگاپور، می‌توانیم از مدل‌های ساختاریافته و جامع مانند TGM برای ایجاد یک مسیر روشن و هدفمند برای رشد حرفه‌ای معلمان الهام بگیریم که هم مسئولیت فردی را تقویت کند و هم از حمایت سیستمی برخوردار باشد.

برای ایران، این مطالعه می‌تواند بینش‌هایی را برای بهبود و ارتقاء توسعه حرفه‌ای معلمان فراهم آورد:

* تلفیق آموزش با پژوهش: تقویت پیوند بین دانشگاه‌ها و مراکز تربیت معلم با مدارس برای توسعه برنامه‌های پژوهش‌محور برای معلمان.
* تنوع در مدل‌ها: ارائه گزینه‌های متنوع‌تر برای توسعه حرفه‌ای معلمان، متناسب با نیازهای فردی و مراحل مختلف شغلی آن‌ها.
* تقویت خودگردانی حرفه‌ای: تشویق معلمان به پذیرش مسئولیت بیشتر در برنامه‌ریزی و اجرای توسعه حرفه‌ای خود، با پشتیبانی مناسب.
* سیستم ارزیابی اثربخشی: ایجاد یک سیستم جامع برای ارزیابی اثربخشی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای بر عملکرد معلمان و نتایج یادگیری دانش‌آموزان.

* استفاده از تجربیات موفق: بومی‌سازی و تطبیق برخی از رویکردهای موفق فنلاند و سنگاپور با بافت فرهنگی و نظام آموزشی ایران.

در نهایت می‌توان گفت که این مطالعه تطبیقی نشان می‌دهد که سه کشور ایران، فنلاند و سنگاپور، هر یک با توجه به بافت فرهنگی و نظام آموزشی خود، رویکردهای متفاوتی را در توسعه حرفه‌ای معلمان در پیش گرفته‌اند. با این حال، هدف مشترک همه آن‌ها، ارتقاء کیفیت آموزش و پرورش از طریق توانمندسازی معلمان است.

منابع

- آخوندی، فاطمه؛ صفایی موحد، سعید. (۱۳۹۴). بررسی نقش ادراک از توسعه حرفه‌ای بر روی دلبستگی شغلی، فلات محتوایی شغل و فرسودگی شغلی در معلمان ابتدایی شهرستان کاشان. مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی، ۸(۲)، ۸۳-۱۰۴.
- اسماعیلی، الهام؛ سامری، مریم؛ حسنی، محمد (۱۳۹۹). تأثیر شرایط سازمانی مدرسه، ادراک رهبری و انگیزش معلمان بر بهبود فعالیت تدریس با میانجی‌گری توسعهٔ حرفه‌ای معلمان ابتدائی. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۴(۲)، ۱۰۸-۱۲۸.
- ایروانی، شهین؛ شرفی جم، محمد رضا؛ یاری دهنوی، مراد (۱۳۸۷)، چرا معلمان به آموزش فلسفه نیاز دارند؟ فصلنامه تعلیم و تربیت، ۲۴ (۱)، ۶۷-۳۳.
- بیطرفان، فاطمه سادات؛ سجودی، مرجان؛ دهقانی، مرضیه (۱۳۹۹). بررسی موانع اجرایی سند تحول بنیادین آموزشوپرورش بر اساس مدل فولن: موردکاوی ساحت تربیت زیبایی‌شناختی و هنری. پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۱۷(۶۷)، ۹۰-۱۱۰.
- پوررحیم، مریم؛ حسین پور، رضا (۱۳۹۹). رابطه رهبری آموزشی و خودکارآمدی معلم با توسعه حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی ناحیه ۲ شهر اردبیل. رهبری آموزشی کاربردی، ۱(۳)، ۶۵-۷۶.
- تلخابی محمود؛ رحمتی، زینب؛ مرادی، علیرضا (۱۳۹۹). توسعه حرفه‌ای معلمان و تغییرمفهومی ازطریق محیط ساختن دانش. فصلنامه روانشناسی شناختی. ۸ (۱): ۶۶-۵۳

- حسین‌پور، فاطمه؛ فضل‌الهی قمشی؛ سیف اله؛ محمدی، مهدی (۱۳۹۸). رابطه عملکرد شغلی و خودکارآمدی با توسعه حرفه‌ای دبیران دوره متوسطه ناحیه ۲ شهر قم. توسعه حرفه‌ای معلم، ۴(۴)، ۱-۱۴.
- رحیمی، فرشته (۱۴۰۱). رابطه رضایت از آموزش ضمن خدمت معلمان و عملکرد شغلی با میانجیگری توسعه حرفه‌ای معلمان منطقه بهارستان. رویکردی نو در علوم تربیتی، ۴ (۱)، ۵۱-۶۲.
- زجاجی، ندا؛ خنیفر، حسین؛ آقا حسینی،، تقی و یزدانی، حمیدرضا (۱۳۹۶). شناسایی و تبیین شایستگی‌های پایه و الزامات توسعه حرفه‌ای مدرسان تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان، فصلنامه توسعه‌ی آموزش جندی شاپور، ۸ (۳)، ۱۴۹.
- سعادت طلب، آیت؛ فتحی؛ کورش؛ فراستخواه؛ مقصود؛ خراسانی، اباصلت (۱۳۹۲). طراحی الگوی تبیین کننده رویکرد مدیران دانشگاهی نسبت به آموزش و بهسازی اعضای هیئت علمی: مدلی برآمده از نظریه‌ای داده بنیاد. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۷(۲۳)، ۱-۴۵.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰). شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- شیربگی، ناصر؛ نصیری نیا، شهاب. (۱۳۹۹). توسعهٔ حرفه‌ای گامی در راستای تدریس اثربخش (مطالعه‌ی موردی: معلمان ابتدایی شهر سنندج). تدریس پژوهی، ۸(۱)، ۱۹۷-۱۶۶.
- طاهری، مرتضی؛ عارفی، محبوبه؛ پرداختچی، محمدحسن؛ قهرمانی، محمد (۱۳۹۲). کاوش فرایند توسعهٔ حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم: نظریهٔ داده بنیاد. نوآوری‌های آموزشی، ۱۲(۱)، ۱۴۹-۱۷۶.
- فتحعلی بیگی، پروانه؛ ابطحی، معصومه السادات؛ مقامی، حمید رضا؛ مرادی، رحیم (۱۴۰۴)، بررسی تأثیر آموزش ضمن خدمت بر توسعه حرفه‌ای معلمان: تحلیل مؤلفه‌ها، عوامل زمینه‌ای و الگوها، فصلنامه توسعه حرفه‌ای معلمان، انجمن فناوری آموزشی ایران، دوره ۱۰، شماره ۱، شماره پیاپی ۳۵، ۱۸۲-۱۵۳.
- قوره جیلی، ثریا (۱۴۰۴). الگوی توسعه فردی معلمان دوره ابتدایی استان البرز، فصلنامه توسعه حرفه‌ای معلمان، انجمن

فناوری آموزشی ایران، دوره ۱۰، شماره ۱، شماره پیاپی ۳۵، ۲۶-۱.

- محمدی، فاطمه؛ ناطقی، فائزه؛ سیفی، محمد (۱۴۰۴). طراحی و اعتبارسنجی مدل برنامهٔ توانمندسازی معلمانِ دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در مدارس عادی ابتدایی، فصلنامه توسعه حرفه‌ای معلمان، انجمن فناوری آموزشی ایران، دوره ۱۰، شماره ۱، شماره پیاپی ۳۵، ۸۸-۵۵.
- مرادی مخلص، حسین؛ صادق‌پور مهابادی (۱۴۰۴)، تحلیلی بر جایگاه، فرصت‌ها و چالش‌های طراحی آموزشی در محیط یادگیری تلفیقی با تأکید بر جایگاه حرفه‌ای معلم، فصلنامه توسعه حرفه‌ای معلمان، انجمن فناوری آموزشی ایران، دوره ۱۰، شماره ۱، شماره پیاپی ۳۵، ۵۴-۲۷.
- واپرزه، فهیمه؛ طالبی، بهنام و سامری، مریم (۱۳۹۸). تحلیل عملکرد مدیران مدارس بر اساس اخلاق حرفه‌ای با میانجیگری ویژگی‌های شغلی در مدارس مروج سلامت، نشریه مدیریت مدرسه، ۷ (۳)، ۲۳۳-۲۵۷.

- Addo, S.K. (2020). Challenging work as a driver of employee engagement. Dama Academic Scholarly & Scientific, 2(4), 31-39. https://doi.org/10.159769/WJMS/2020/VOL2/ISS4/APRIL003
- Alfani, G. (2016). For better, for worse: the matching process in formal mentoring schemes. Mentoring and Tutoring, 13(3), 403-441.
- Baker, R., Nakamura, N., Chandel, I., Howell, B., Lyalin, D., & Panin, V. M. (2018). Protein O-mannosyltransferases affect sensory axon wiring and dynamic chirality of body posture in the Drosophila embryo. Journal of Neuroscience, 38 (7), 1865-1850
- Bonnario, M., Madiistriyatno, H., & Zulfikar, A. (2021). Human Resource Training and Planning for Work Productivity of Employees Ministry of Coordinating Ministry of Human Development and Culture. Eduvest-Journal of Universal Studies, 1(9), 961-969. http://dx.doi.org/10.36418/edv.v1i9.205.
- Buczynski, S., & Hansen, C. B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections. Teaching and teacher education, 26(3), 599-607.
- CaderoSmith, L. A. (2020). Teacher Professional Development Challenges Faced by Rural Superintendents. Online Submission.
- Cascio, M. A., Weiss, J. A., & Racine, E. (2021). Empowerment in decision-making for autistic people in research. Disability & Society, 36(1), 100–144.
- Chia, G. (2021). Queensland Health supports staff professional development through the CHIA program. Queensland Health, 12(3), 21-41.

- Ciulei, F., Morlovea, A., Georgescu, D.N., Popescu, D.M., Popescu, C., Anghel, E. (2020). The impact of the manager's oersonal development on managerial practices: Methodological approaches and case study. Managing Sustainable Organizations, 293-306.
- Cogan, A., Martzoukou, K. (2018). The information literacy and continuous professional development practices of teachers at a Jewish Day School, Reference Services Review, and https://doi. Org/10. 1108/RSR - 12 - 2017 – 0045.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development. Research Brief. Learning Policy Institute.
- Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. NASSP bulletin, 84(618), 6-12.
- Garbellano, S., Ughetto, E., & Esfahani, H. D. (2020). Talent Acquisition and Development in Global Companies (based on a study on Nexans Group). Thesis of Master of Science Program, Politecnico di torino.
- Gashmardi,N., & Asadollahi, F. (2024). Designing a Professional Development Model of Student Teachers of Farhangian University Based on STEM Model The Journal of Theory and Practice in Teachers Education, 9(15), 1.DOI:10.48310/tpd.2024.16093.1625. [In Persian].
- Golombek, P.R. & Johnson, K.E. (2021). Recurrent restoring through language teacher narrative inquiry. System, 102(6). 54-87.
- Harris, J., Cale, L., & Musson, H. (2011). The effects of a professional development programme on primary school teachers' perceptions of physical education. Professional Development in Education, 37 (2), 291-305.
- Kahraman, M., & Kuzu, A. (2016). E-mentoring for professional development of pre-service teachers: a case study. Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE July 2016 ISSN 1302-648817(3), 76-89.
- Karacabey, M. F. (2021). School Principal Support in Teacher Professional Development. International Journal of Educational Leadership and Management, 9(1), 54-75.
- Lassibille, G. (2016). Improving the management style of school principals: results from a randomized trial. Education Economics, 24(2), 121-141
- Maynes, N., Mottonen, A., Glynn, Sh., & Tracey, C. (2024). A Comparative Examination of Teacher Candidates' Professional Practicum Experiences in Two Program Models, International Journal of Learning, Teaching and Educational Research,.63–77.
- Ninlawan, G. (2017). Factors Which Affect Teachers' Professional Development in Teaching Innovation and Educational Technology in the 21st. procedia – Social and Behavi.
- Otoo, F. N. K. (2019). Human resource development (HRD) practices and banking industry effectiveness: The mediating role of employee competencies. European Journal of Training and Development. http://dx.doi.org/10.1108/EJTD-07-2018-0068.
- Prestiana, K. E. (2021). Managing Human Resource Development of Educators in Inclusion-Based Elementary School. Journal of Education and Learning (EduLearn), 15(1), 1-10.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptakeof formal and informal learning opportunities. Teaching and Teacher Education, 27(1), 116-126.

- Roche, A., Skinner, N., & McEntee, A. (2021). The green and the grey: the differing professional development needs of early and mid/late career substance use workers. Drugs: Education, Prevention and Policy, 1-8.
- Sedova, K., Sedlacek, M., & Svaricek, R. (2016). Teacher professional development as a means of transforming student classroom talk. Teaching and Teacher Education, 57, 14-25.
- Wagner, D. N. (2020). Augmented human-centered management. Human resource development for highly automated business environments. Journal of Human Resource Management, 23(1), 1327.
- -Wilkinson, S. (2023). A study of classroom assessment literacy of primary school teachers. 5th World Conference on Educational Sciences - WCES. 116, 2998 – 3004.

A comparative study of teacher empowerment models and methods in Iran, Finland, and Singapore

Saeed Sheikhi*[1], Mohammad Armand[2],Esmat Tameh[3]

1*. PhD in Curriculum Planning, Education Area 15, Tehran, Iran: saeedsheikhi2000@yahoo.com
2. Humanities Research and Development Institute ((SAMT)), mohammadarmand@yahoo.com
3. Master of Educational Management, Education 15, Tehran, Iran

Abstract

Objective: Today, empowerment with the approach of professional growth and development of teachers is an important issue that needs to be addressed. The aim of the present study is a comparative study of teacher empowerment patterns and methods in Iran, Finland, and Singapore. **Method**: This research is a comparative survey and the information required to answer the questions was collected through library documents, research reports, and searches on websites such as UNESCO and the Ministry of Education regarding the countries under study (Iran, Finland, and Singapore). The model used in this context is the Brady model, which identifies 4 stages: 1-Description, 2-Interpretation, 3-Adjacency, and 4-Comparison in comparative studies. Based on this model, first the required information about several countries has been collected and interpreted from reliable sources; then it has been classified and in the final stage the differences and similarities have been examined and compared. The examples studied are Iran, Finland and Singapore**. Findings**: In the research findings section, the professional development models of teachers, the philosophy and goals of professional development of teachers, the content and educational approaches of professional development of teachers, the structure and implementation mechanisms of professional development of teachers, and finally the differences and similarities were discussed. **Conclusion:** This study shows that the three countries of Iran, Finland, and Singapore, each with respect to their cultural context and educational system, have adopted different approaches to teacher professional development. However, the common goal of all of them is to improve the quality of education through teacher empowerment.

Keywords: Comparative assessment, teacher empowerment models, teacher empowerment methods

****

چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱٤۰٤
تهران-دانشگاه الزهرا

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱٤۰٤
تهران-دانشگاه الزهرا

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱٤۰٤
تهران-دانشگاه الزهرا

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱٤۰٤
تهران-دانشگاه الزهرا

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱٤۰٤
تهران-دانشگاه الزهرا

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱٤۰٤
تهران-دانشگاه الزهرا

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱٤۰٤
تهران-دانشگاه الزهرا

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱٤۰٤
تهران-دانشگاه الزهرا

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱۴۰۴
تهران-دانشگاه الزهرا

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱٤۰٤
تهران-دانشگاه الزهرا

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱٤۰٤
تهران-دانشگاه الزهرا

****

چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱٤۰٤
تهران-دانشگاه الزهرا

****
چهارمین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی
۷-۵ آذر ماه ۱٤۰٤
تهران-دانشگاه الزهرا