

## بررسی تطبیقی نحوه جذب و آماده‌سازی دانشجو در مراکز تربیت

### معلم کشورهای ژاپن، استرالیا و ایران

#### A Comparative Study of How to Attract and Prepare Students in Teacher Training Institutions in Japan, Australia and Iran

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۶/۰۳/۰۳

تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۱۱/۲۵

Mahmood Sangari  
Salman Akhash

محمود سنگری\*

سلمان آخش\*\*

**Abstract:** The aim of this research is a comparative study of how to attract and prepare students in teacher training institutions in Japan, Australia and Iran. The method of the research is comparative, and based on a range pattern that describes the four stages of description, interpretation, proximity, and comparison in comparative studies. The result showed that three countries of Japan, Australia and Iran, resembles each other in accepting students, such as secondary education and having a diploma, success in entrance exams. But Iran and Japan are more sensitive to teaching and doing interviews about attracting than Australia do. So that the powers of moral, social, physical, clearances, motivation are meticulously assessed. In addition to the items listed in the absorption, in Iran items like age, grade and commitment from the applicants are also important.

**Keyword:** Comparative Study, Preparation, Teacher Training System.

چکیده: هدف از انجام این پژوهش، بررسی تطبیقی نحوه جذب و آماده‌سازی دانشجو در مراکز تربیت معلم کشورهای ژاپن، استرالیا و ایران است. روش این پژوهش تطبیقی (مقایسه‌ای) و بر اساس الگوی بردی است که چهار مرحله توصیف، تفسیر، هم‌جواری و مقایسه را در مطالعات تطبیقی مشخص می‌کند. نمونه مورد نظر این پژوهش سه کشور ژاپن، استرالیا و ایران است که بر اساس روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شده‌اند. یافته‌های تحقیق نشان داد، کشورهای مورد نظر در این مقاله در بعد پذیرش و جذب در مواردی مثلاً تمام تحصیلات متوسطه و دارا بودن دیپلم، موفقیت در آزمون ورودی به هم شباهت دارند ولی کشورهای ایران و ژاپن نسبت به شغل معلمی و انجام مصاحبه‌های مختلف در مقایسه با کشور استرالیا در مورد جذب حساس‌تر عمل می‌کنند، به‌طوری که صلاحیت‌های اخلاقی، اجتماعی، جسمانی، نداشتن سوء پیشینه، انگیزش و توانایی‌های عمومی را به‌دقت می‌سنجند. همچنین در نظام جذب کشور ایران به مواردی همچون سن، معدل و تعهد گرفتن از متقاضیان در ابتدای دوره نیز اهمیت داده می‌شود.

واژگان کلیدی: بررسی تطبیقی، جذب، آماده‌سازی، نظام تربیت معلم.

\* دانشجوی دکتری علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه خوارزمی

\*\* دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه خوارزمی (نویسنده

مسئول: Salmanakhash@yahoo.com)

## مقدمه

معلمان با عنایت به رسالت خطیری که دارند باید به مسائل تعلیم و تربیت آگاه بوده و با شناخت کافی، مهارت‌های عملی و صلاحیت‌ها را کسب کنند تا واجد شایستگی‌هایی باشند که انسان‌سازی نتیجه کارشان باشد نه ویران ساختن انسان‌ها و انسانیت. لذا چنین معلمانی نقطه آغاز هر تحول آموزشی و پرورشی بوده و بیشترین و برترین نقش را بر عهده دارند به‌گونه‌ای که در این میدان هیچ‌کس بر آنان پیشی نمی‌گیرد. نظر به اهمیت، اعتبار و ارزشی که بر معلم متصور است، سرمایه‌گذاری مادی و معنوی در جهت تربیت و تأمین این رکن اساسی تعلیم و تربیت، بهترین و سودمندترین نوع سرمایه‌گذاری است (اسدی، ۱۳۹۲).

«معلم» به‌منزله نیروی انسانی، از عوامل اساسی آموزش و پرورش در هر کشور است و تحول در نظام‌های تعلیم و تربیت به نحو مؤثر در ارتباط با او و با چگونگی «تأمین و تربیت معلم» معنا می‌یابد. توفیقات به دست آمده در نظام‌های آموزشی کشورها نشانه‌ای از کارایی و کفایت نظام تربیت معلم است تا جایی که این امر به گفته ان کاسانا<sup>۱</sup> (۲۰۱۳) حتی در کشورهای جهان سومی مشهود است؛ زیرا این کشورها اصلاحات و تحول تربیت معلم را در ردیف اولویت‌های درجه اول قرار داده‌اند.

بهبود کیفیت برنامه‌های آموزش ارزش‌ها همیشه مورد توجه و دقت دست‌اندرکاران و سیاست‌گذاران و نظریه‌پردازان آموزش و پرورش است. شناخت واقعیت‌ها، شرایط، موانع، منابع و امکانات موجود در فرایند هر برنامه‌ریزی از اهمیت بسزایی برخوردار است. امروزه کشورهای مختلف جهان از آموزش ارزش‌های متفاوتی برخوردار هستند. به‌گونه طبیعی، این آموزش‌ها در هر کشوری بنا بر سیاست‌ها، برنامه‌ها و اهداف موردنظر آن کشور متفاوت است. به‌طورکلی، تلاش بر این است که نظام آموزشی هر یک از کشورها با تحولات اجتماعی و پیشرفت‌های فرهنگی متناسب با قرن بیست و یکم همگام شود (امراه و حکیم‌زاده، ۱۳۹۳).

در این راستا، دستیابی به وضعیت مطلوب، مستلزم ترسیم راه روشن و طرح جامعی است؛ طرحی که همه بخش‌های آموزش و پرورش را مورد ملاحظه قرار داده و بر اساس آن خط‌مشی‌های لازم را تعیین کند. نظام آموزشی کشور ایران، در این میان دستخوش تحولاتی نه‌چندان گسترده و گاه موردی بوده است. از آنجا که اعمال تغییرات

<sup>۱</sup>. N Kosana

هنوز از شکل آرمانی برخوردار نیست، مطالعات جامع دربارهٔ تجربه‌های آموزشی کشورهای مختلف به‌ویژه کشورهای سودمندی است که از شرایط و امکانات بهتری از ما برخوردار هستند (رحمانی، ۱۳۹۲).

برنامه‌ریزی برای آموزش و تربیت معلمان از مهم‌ترین مسائل هر نظام آموزشی پویا و کارآمد به‌شمار می‌رود. با در نظر گرفتن چنین اولیاتی برای نظام تعلیم و تربیت بهتر می‌توان به نقش و اهمیت تربیت معلمان که پرچم‌دار اصلی این حرکت هستند، پی برد (ملکی، ۱۳۹۱). در آموزش و پرورش به هیچ تحول علمی یا نوآوری مطلوب نمی‌توان دست یافت مگر اینکه پیشاپیش در شیوه‌های کاری معلمان، به‌عنوان کارگزاران واقعی، تغییرات متناسب به وجود آید. رمز سلامتی و بالندگی نظام‌های تعلیم و تربیت را باید در سلامت، رشد و بالندگی معلم جستجو کرد (سمیعی، ۱۳۹۵).

تربیت معلم در کشور ما ایران نیز سابقه‌های دیرینه دارد که به تأسیس دارالفنون در سال ۱۲۳۰ می‌رسد و در صد سال اخیر تحولات زیادی در آن رخ داده و با عناوین گوناگون مطرح بوده است. اما در چند سال اخیر در راستای برنامه‌های تحول در وزارت آموزش و پرورش مقرر شده است تا تربیت معلمان از دانشگاه ویژه فرهنگیان انجام گیرد، دانشگاهی که با ابلاغ اساسنامه‌اش در اسفند ماه سال ۱۳۹۰ فعالیت خود را آغاز کرد. این دانشگاه برای تأمین، تربیت و توانمندسازی منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش تأسیس شده تا معلمانی پیشرو در آموزش، پژوهش، تولید و ترویج علم نافع مورد نیاز آموزش و پرورش، مبتنی بر معیارهای نظام اسلامی و ملی تربیت کند. ایجاد تحول و نوآوری در نظام تربیت معلم کشور و تغییر، اصلاح و ارتقای روش‌ها و برنامه‌های آموزشی و پژوهشی تربیت معلم، بر اساس مبانی اسلامی و آخرین تحولات علمی و بهره‌مندی از فناوری‌های نوین جهت تحقق اهداف تعلیم و تربیت اسلامی نیز از جمله اهداف این دانشگاه ذکر شده است.

پذیرش دانشجو در دانشگاه فرهنگیان با مجوز وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و به شیوه مورد توافق وزارت آموزش و پرورش و علوم، تحقیقات و فناوری، صورت می‌پذیرد. پذیرش دانشجو معلمان از بین پذیرفته‌شدگان آزمون سراسری، پس از تأیید صلاحیت عمومی و تخصصی آنان از سوی وزارت آموزش و پرورش، صورت می‌گیرد. همچنین پذیرفته‌شدگان نهایی با رعایت مقررات مربوط، به‌عنوان دانشجومعلم متعهد خدمت به وزارت آموزش و پرورش پذیرفته می‌شوند و باید پیش از ثبت نام رسماً تعهد دهند که پس از دانش‌آموختگی به میزان دو برابر مدت تحصیل خود در محل

تعیین شده از سوی وزارت آموزش و پرورش خدمت کنند. مدت تحصیل دانشجومعلمان جزء سوابق خدمت آنان محسوب می‌شود.

در اهمیت و سودمندی مطالعات تطبیقی که درصدد تبیین وجوه تشابه و تفاوت میان نظام‌های تعلیم و تربیت در کشورهای متفاوت و کسب تجربه از برنامه‌ها و فعالیت‌های موفق و ناموفق آنهاست، تردید نمی‌توان کرد (آقازاده، ۱۳۹۲).

ورود به عصر نوین و لزوم هماهنگی نظام‌های آموزشی با تحولات آینده باعث شده است تا کشورهای جهان در برنامه‌های تربیت معلم کشورشان تغییراتی ایجاد کرده و کاستی‌های موجود را برطرف کنند. آنچنان‌که کلاوسن<sup>۱</sup> (۲۰۰۶)، کاپلان<sup>۲</sup> (۲۰۰۲)، لو<sup>۳</sup> (۲۰۱۳) معتقدند که مراکز تربیت معلم از عهده تربیت معلمان دارای توانایی‌های علمی، انواع مهارت‌ها و آمادگی لازم برای تدریس و مدیریت کلاس و آگاهی نسبت به مواد درسی و اوضاع و احوال دانش‌آموزان، برنمی‌آیند.

یکی از جنبه‌های برجسته و متمیز برنامه‌های تربیت معلم در کشورهای پیشرفته، تأکید بر رشد و توسعه حرفه‌ای و دوره کارآموزی یا تدریس عملی<sup>۴</sup> است و البته این ویژگی در کشور ما و در دیگر کشورهای دنیا ضمن اهمیت داشتن، ناکارآمدی‌هایی نیز دارد. ریشتر و همکاران<sup>۵</sup> (۲۰۱۱) آن را کلید اصلی پیشرفت و رضایت معلمان می‌دانند. ریکنبرج<sup>۶</sup> (۲۰۱۰) قبل از شروع خدمت را بهترین زمان آموزش حرفه‌ای معلمان توصیه کرده است. ملایی‌نژاد (۱۳۹۱) صلاحیت‌های حرفه‌ای را عامل اثربخشی بیشتر معلمان، سندرز و ریورز<sup>۷</sup> (۱۹۹۶) این صلاحیت‌ها را موجب توانمندی بیشتر معلمان و باچینسکی و هانسن<sup>۸</sup> (۲۰۱۰) اصلاح توسعه حرفه‌ای معلمان و رفع موانع را خواستار شده‌اند.

تربیت معلم در ژاپن جزء وظایف دانشگاه‌ها است. حسینی و ابراهیمی (۱۳۹۳) تأسیس اولین دانشسرای تربیت معلم در این کشور را مربوط به سال ۱۸۷۲ و تجدید

---

1. Claussen

2. Kaplan

3. Lew

4. In-School Training

5. Richter et al

6. Rikenberg

7. Sanders & Rivers

8. Buczynski & Hansen

سازمان مراکز مذکور را در سال ۱۹۴۹ میلادی اعلام کرده‌اند که این مراکز در دانشگاه‌های ژاپن ایجاد شده است. همچنین تغییرات عمده در نظام تربیت معلم این کشور را مربوط به بعد از جنگ جهانی دوم می‌دانند.

عمرانی (۱۳۹۱) یکی از اصلاحات انجام شده در نظام تربیت معلم این کشور را پذیرش و موفقیت مجدد معلمان در آزمون‌های شایستگی‌های حرفه‌ای و قابلیت‌های تخصصی به شمار آورده که مجوز ادامه کار معلمی و تدریس، پس از این موفقیت صادر می‌شود. البته این در حالی است که همه معلمان مذکور، دوره‌های ۴ ساله را گذرانده و گواهینامه معلمی موقت دریافت کرده باشند.

وزارت آموزش، فرهنگ، ورزش، علوم و فناوری ژاپن<sup>۱</sup> (۲۰۱۴) نوآوری‌ها و ابتکاراتی را در زمینه اصلاح و نیز ارتقاء کیفیت کار معلمان از طریق طرح‌های انجام شده در مهر و موم‌های ۲۰۰۸ و ۲۰۰۹ تشریح کرده است. در طرح اولی، چنانچه ارزیابی از کار معلمان حاکی از شایستگی نداشتن او باشد ملزم به گذراندن دوره‌های آموزشی می‌شود.

در ژاپن، مدت تحصیل برای معلمان ابتدایی و سیکل اول متوسطه، دوتا چهار سال است. به معلمانی که دوره دو ساله را در مراکز تربیت معلم و یا دانشگاه‌ها می‌گذرانند گواهی درجه دو و به معلمانی که چهار سال این دوره را می‌گذرانند گواهی درجه یک می‌دهند (فرجاد، ۱۳۹۳، ۳۴۲).

تدوین قوانین آموزش و پرورش در کشور استرالیا مربوط به سال ۱۸۶۰ میلادی است. در ابتدا مراکز تربیت معلم وابسته به مدرسه‌های خصوصی بوده ولیکن هم‌اکنون تربیت معلم بر عهده مؤسسات آموزش عالی و دانشگاه‌هاست (الماسی، ۱۳۹۲).

سامانه تحول آموزش دیجیتال<sup>۲</sup> (۲۰۱۲) اعلام کرد: یکی از اصلاحاتی که در زمینه تربیت معلم در این کشور به وجود آمده همانا کاربرد گسترده فناوری اطلاعات و ارتباطات به‌عنوان عنصری اساسی در مراکز مذکور است؛ زیرا استرالیا از پیشرفته‌ترین کشورها در دانش علمی فناوری اطلاعات و ارتباطات با تخصص کافی در این زمینه است که در حال حاضر در سطح جهانی، این پدیده به بزرگ‌ترین و رو به رشدترین صنایع جهان تبدیل شده است.

<sup>۱</sup>. Ministry of Education, Culture, Sport, Science & Technology in Japan

<sup>۲</sup>. Digital Education Revolution

پژوهش‌های مختلفی با محوریت مطالعه تطبیقی دوره‌های تربیت معلم مشاهده شد که در ادامه به تعدادی از آنها اشاره می‌شود.

امراه و حکیم‌زاده (۱۳۹۳) در پژوهشی نظام ارزیابی کیفیت برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای کره جنوبی، انگلستان و ایران بررسی تطبیقی کردند. نتایج نشان داد که اختلاف معنا و تفاوت اساسی بین نظام ارزیابی کیفیت برنامه درسی ایران و دو کشور انگلستان و کره جنوبی در حوزه‌های ارزیابی اهداف برنامه درسی، محتوا برنامه درسی و فرایند یاددهی و یادگیری در برنامه درسی، وجود داشت.

حبیبی (۱۳۹۰) در پژوهشی ارتقاء صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در کشورهای ژاپن، آلمان و ایران بررسی تطبیقی کرده است. نتایج نشان داد که می‌توان صلاحیت‌های پایه و اساسی را که لازمه ورود به حرفه معلمی است به صورت مشترک و مشابه بین نظام‌های آموزشی کشورها در نظر گرفت.

فراهانی و همکارانش (۱۳۸۹) در مقدمه پژوهش خود با عنوان "ارزیابی شیوه‌های آموزش و تربیت معلمان در نظام آموزش عالی کشور" لزوم بازنگری در مورد دوره‌های تربیت معلم ایران و ضرورت همگامی با تحولات جهانی در عصر دانایی و فناوری اطلاعات و ارتباطات را یادآور شده و شواهد را حاکی از آن می‌دانند که دوره‌های مذکور از لحاظ آموزش، برنامه درسی، فرایند اجرا و دوره‌های کارورزی از کارایی و اثربخشی لازم برخوردار نبوده است.

موسی‌پور و احمدی (۱۳۹۴) برنامه درسی ملی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران را با عنوان: "طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم" تدوین کرده‌اند. در نوشتار یاد شده، منطق و رویکردهای برنامه درسی تربیت معلم، انواع درس‌های تحصیلی ارائه شده است.

یونسکو<sup>۱</sup> (۲۰۱۴) در ارتباط با «تربیت معلم» اذعان دارد که معلم، محور و مرکز آموزش و کلید فرایند یادگیری است و یکی از حقوق کودکان را حق آموزش و پرورش مطلوب ذکر می‌کند و آن را مشروط به وجود معلمان مجرب با قابلیت‌های ممتاز و معلم به تعداد کافی می‌داند. این مهم را نیز در گرو وجود مراکز و مؤسسات تربیت معلم با کیفیت در کنار آموزش مستمر همراه با امکانات برای یادگیری مادام‌العمر برای

<sup>۱</sup>.UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Culture Organization)

<sup>۲</sup>.Teacher Education

همه معلمان به شمار می‌آورد. این سازمان، شعار و محور هفتمین کنگره بین‌المللی<sup>۱</sup> خود را «اتحاد برای آموزش و پرورش باکیفیت، آموزش و پرورش بهتر برای دنیای بهتر<sup>۲</sup>» انتخاب کرده است. بدین وسیله تأکید دارد که تربیت معلم و رشد حرفه‌ای معلم باید در اولویت سیاست‌گذاری‌های آموزشی و مالی باشد، لیکن به نظر می‌رسد در کنار رشد حرفه‌ای، بر عشق و علاقه به کار معلمی و تدریس نیز بایستی تأکید شود.

سازمان همکاری اقتصادی و توسعه (OECD)<sup>۳</sup>، در سال ۲۰۱۲ کتابی را با عنوان «آمادگی معلمان و رشد مدیران مدرسه برای قرن ۲۱» چاپ کرده است. فصل سوم این کتاب در زمینه آماده کردن معلمان برای آموزش و تدریس و اداره کلاس درس است. یکی از یافته‌ها و نتایجی که در پایان به آن اشاره شده است، برنامه‌های پیش از خدمت معلمان، آن‌گونه که آنها را به صورتی باکیفیت و به‌گونه‌ای مستمر برای رویارویی با همه چالش‌ها و مشکلات آماده کند به صورتی که معلمان قادر به پاسخگویی نیازهای گوناگون دانش آموزان در عصر حاضر باشند و تعامل با والدین آنان داشته باشند. ریشتر و همکاران<sup>۴</sup> (۲۰۱۱) در بررسی‌های خود به این نتیجه رسیده‌اند که لازمه موفقیت تلاش‌های انجام شده در زمینه بهسازی آموزش و پرورش، توسعه حرفه‌ای و افزایش دانش و مهارت معلمان است.

ریکنبرج (۲۰۱۰) معلم شایسته و اثربخش را در جهان امروز، معلمی می‌داند که بتواند در شغل خود آموزش‌های لازم را ببیند و به رشد حرفه‌ای برسد و تجربیات زیادی را به دست آورد تا بتواند در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر واقع شود. وی معتقد است که آموزش اثربخش معلمان می‌تواند تأثیر بسزایی داشته باشد، بهترین زمان برای آموزش معلمان قبل از شروع خدمت است.

مطالعه تطبیقی که در سال ۱۹۹۹ میلادی، انجمن آسیا پاسیفیک (APEC) در کشورهای فرانسه، آلمان، نیوزلند، هنگ‌کنگ، چین، ژاپن و کانادا از نظر آموزش و به‌ویژه آموزش معلمان با توجه به اهداف، نحوه گزینش، محتوای برنامه تربیت معلم و آماده‌سازی معلمان انجام داده حاکی از آن است که آموزش معلمان از عناصر ضروری

<sup>۱</sup> این کنگره در سال ۲۰۱۵ میلادی (۲۶-۲۱ جولای) مصادف با ۳۰ تیرماه لغایت ۴ مرداد ماه ۱۳۹۴ در کشور کانادا برگزار شد.

<sup>۲</sup> Unite for Quality Education, Better Education for a Better World

<sup>۳</sup> organization for economic co-operation and development

<sup>۴</sup> Richter & et al

توسعه آموزش و پرورش است. بر همین اساس در این کشورها طول دوره آموزش معلمان و طول دوره تمرین عملی (کارورزی) رو به افزایش است (کوب<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹). همچنین مطالعه تطبیقی دیگری در زمینه رشد حرفه‌ای معلمان در دوره‌های تربیت معلم دو کشور ژاپن و ایالات متحد آمریکا در سال ۲۰۰۱، نشان داد که ارائه روش‌هایی برای ایجاد کردن تغییر و اصلاحات و تجدید حیات در زمینه رشد حرفه‌ای آموزش معلمان هر دو کشور ضرورت دارد (کالینستون و اونو<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱).

به‌طور کلی بیشتر پژوهشگران فعال در این حوزه در بررسی‌های خود به این نتیجه رسیده‌اند که نیاز به بازنگری، اصلاح و بهبود در نظام تربیت معلم و برنامه‌های درسی آن احساس می‌شود تا از این رهگذر معلمانی توانمند، مسلط و مجهز به صلاحیت‌ها و شایستگی‌های عمومی و تخصصی به چرخه آموزش کشور وارد شوند.

در حیطه آموزش و پرورش، این مقایسه تطبیقی می‌تواند رویدادهای آموزشی در داخل یک نظام آموزش و پرورش و یا در سطح وسیع‌تری ویژگی‌های گوناگون یک نظام تربیتی را با نظام‌های تربیتی جوامع دیگر مورد مقایسه قرار دهد. به همین منظور، این پژوهش با توجه به پیشرو بودن کشورهای ژاپن و استرالیا در زمینه انجام دادن اصلاحات در تربیت معلم این کشورها، به‌منظور بررسی تطبیقی نحوه جذب و آماده‌سازی دانشجویان در مراکز تربیت معلم کشورهای ژاپن، استرالیا و مقایسه آنها با ایران و ارائه پیشنهادهایی کاربردی برای بهبود بخشیدن به وضعیت مراکز تربیت معلم ایران انجام شده و در پی پاسخگویی به پرسش‌های زیر است:

۱- نحوه جذب دانشجویان در مراکز تربیت معلم کشورهای ژاپن، استرالیا و ایران چگونه است؟

۲- نحوه آماده‌سازی دانشجویان در مراکز تربیت معلم کشورهای ژاپن، استرالیا و ایران چگونه است؟

### روش پژوهش

پژوهش حاضر، پیمایش تطبیقی (مقایسه‌ای) است و اطلاعات مورد نیاز آن برای پاسخگویی به پرسش‌ها از طریق اسناد و مدارک کتابخانه‌ای و گزارش‌های فصلی و

<sup>۱</sup>. Cobb

<sup>۲</sup>. Collinson & Ono



سالیانه برخی از سایت‌های بین‌المللی چون یونسکو، سایمگو و بانک جهانی و سراچه‌های وزارت آموزش و پرورش کشورهای مورد مطالعه، گردآوری شده است. الگوی مورد استفاده در این زمینه الگوی بردی است که چهار مرحله توصیف، تفسیر، هم‌جواری و مقایسه را در مطالعات تطبیقی مشخص می‌کند (فلیک، ۱۳۹۲). بر اساس این الگو، ابتدا اطلاعات مورد نیاز درباره کشورها از منابع معتبر گردآوری و تفسیر، سپس طبقه‌بندی و در مرحله آخر تفاوت‌ها و تشابهات، بررسی و مقایسه شده‌اند. جامعه آماری پژوهش، کشورهای پیشرفته در حوزه تربیت معلم و نمونه مورد نظر دو کشور ژاپن و استرالیا بر اساس نمونه‌گیری هدفمند بوده است. انتخاب کشورها در این بخش بر پایه ملاک علمی مبتنی بوده است. ملاک انتخاب کشورها، در این بخش همانا اولویت قائل شدن به تربیت معلم و معلمان در انجام اصلاحات آموزشی، پیشرو بودنشان در زمینه فعالیت‌های مربوط به بهسازی تربیت معلم بر اساس گزارش‌ها، اسناد و آمار بین‌المللی بوده است. شواهد نشان می‌دهد که در کشور ژاپن بر اساس آموزش در مراکز تربیت معلم به معلمان گواهی درجه ۱ و ۲ داده می‌شود. علاوه بر حقوق ماهیانه همه معلمان از کمک‌های غیر نقدی، بیمه و... در طول سال بهره‌مند می‌شوند. اخیراً نیز شورای آموزش و پرورش در ژاپن در جهت بهبود تربیت معلمان به فراهم ساختن تسهیلات بهتر و بیشتر برای آموزش معلمان، انتخاب بهترین معلم از بین داوطلبان دوره یک‌ساله، تأسیس مؤسسه‌هایی برای آموزش‌های ضمن خدمت معلمان و بالا بردن معیارهایی برای انتخاب دبیران شایسته و راه‌اندازی اتحادیه‌های صنفی به کمک دولت برای ارتقای سطح علمی و کیفی و فراگیری مهارت‌های کاربردی معلمان اقدام کرده است (فرجاد، ۱۳۹۳). در استرالیا نیز در هر ایالت، اتحادیه معلمان وجود دارد و هدف آن ارتقاء وضعیت معلمان و دفاع از حقوق آنهاست. کارایی معلمان توسط مدیران و معلمان ارشد ارزیابی می‌شود، هیچ‌کس بدون کسب مجوز معلمی نمی‌تواند در مدرسه تدریس کند، انتخاب مدیر و معاون مدرسه‌ها از طریق آگهی در جراید و شرکت در آزمون و مصاحبه انجام می‌گیرد (فرجاد، ۱۳۹۳).

## یافته‌های پژوهش

سؤال اول: نحوه جذب دانشجویان در مراکز تربیت معلم کشورهای ژاپن، استرالیا و ایران چگونه است؟

## نحوه جذب دانشجویان در مراکز تربیت معلم ژاپن

- داوطلب ورود به حرفه معلمی در ژاپن باید دارای صلاحیت‌های علمی، اخلاقی، فیزیکی و عمومی باشد که ذیلاً به مهم‌ترین آنها اشاره می‌شود:
- ۱- اتمام تحصیلات متوسطه و دارا بودن دیپلم کامل.
  - ۲- موفقیت در ورود به دانشگاه (تربیت معلم در ژاپن به عهده دانشگاه‌ها است).
  - ۳- دارا بودن گواهینامه معلمی: «این گواهی‌نامه دارای اعتبار مادام‌العمر بوده و دارندگان مدارک فوق لیسانس و دکتری به دریافت گواهینامه ویژه معلمی نائل می‌شوند، دانشگاه صادرکننده این گواهینامه از وزارت آموزش، فرهنگ، ورزش، علوم و فناوری مجوز لازم را اخذ می‌کند» (ماکی ماسامی و همکاران، ۱۳۶۹).
  - درکی (۱۳۸۴) و سرکارآرانی (۱۳۶۹) اعلام کرده‌اند که اگر متقاضیان دریافت گواهی‌نامه معلمی در یکی از دانشگاه‌ها و مدرسه‌های مجاز و معتبر تحصیل کرده باشند وزارت آموزش، فرهنگ، ورزش، علوم و فناوری اعطای گواهینامه به آنان را بر اساس موفقیت در آزمون تعیین صلاحیت حرفه‌ای معلمان می‌پذیرد.
  - ۴- موفقیت در آزمون تعیین صلاحیت حرفه‌ای: «این آزمون شامل مصاحبه، آزمون کتبی و شفاهی در زمینه اطلاعات عمومی داوطلب و شایستگی‌های حرفه‌ای وی در زمینه روش‌های تدریس و توانایی و قابلیت‌های تخصصی او است...» (گزارش کشور ژاپن، ۲۰۰۴، ۱۷۱).
  - ۵- دارا بودن صلاحیت‌های اخلاقی: «نداشتن سوء پیشینه، خصوصیات اخلاقی و شخصیتی، نداشتن اعتیاد به مواد مخدر از مواردی است که داوطلب شغل معلمی باید آنها را احراز کند» (ملایی‌نژاد، ۱۳۸۴، ۱۹۸). وی همچنین در رابطه با دیگر شرایط برای ورود به شغل معلمی موارد متعدد دیگری را نیز مطرح می‌کند. از جمله:
  - ۶- "واجد بودن استانداردهای فیزیکی: سلامت کامل جسمی و روحی، نداشتن عیوب گفتاری مانند لکنت زبان و نقص اندام.

۷- دارا بودن خصوصیات اجتماعی: تبعه ژاپن، علاقه و انگیزه داشتن در ارتباط با شغل معلمی.

۸- دارا بودن ویژگی‌ها و توانایی‌های عمومی: حس وظیفه‌شناسی به‌عنوان یک معلم، شناخت عمیق از رشد انسان، علاقه به دانش آموزان ... "

رولن و بیورک<sup>۱</sup> (۱۳۸۳، ۱۲-۱۳) در ارتباط با ورود به شغل معلمی در ژاپن چنین اعلام کرده‌اند: «رقابت برای ورود به شغل معلمی شدید است. در مناطقی که داوطلبان بیش از نیاز اعلام شده باشند آنها باید در آزمون‌های ورودی شرکت کنند و امکان دارد تعداد کمی از آنان موفق به ورود به عرصه معلمی بشوند. طی دهه‌های گذشته زنان بیشتری وارد عرصه تدریس شده‌اند و در حال حاضر بیش از ۵۰ درصد معلمان مدرسه‌های ابتدایی را زنان تشکیل می‌دهند.

### نحوه جذب دانشجویان در مراکز تربیت معلم استرالیا

داوطلب شغل معلمی در استرالیا باید دارای شرایط ذیل باشد:

- ۱- "دارا بودن گواهینامه پایان تحصیلات ۱۲ ساله آموزشیگاهی.
- ۲- پذیرفته شدن در آزمون‌های ورودی مؤسسات آموزش عالی و کسب نمره قبولی در زبان انگلیسی و ریاضیات.

۳- دارا بودن دیپلم معلمی و یا لیسانس " (خدمات آموزشی استرالیا، ۲۰۱۲).

معلمان مقطع ابتدایی بر اساس اعلام عزیزی‌نژاد (۱۳۹۲) کودکان سنین ۱۲-۵ سال را به مدت ۶ یا ۷ سال آموزش می‌دهند. این معلمان باید دوره ۴ ساله کارشناسی آموزش ابتدایی را پشت سر گذارده باشند. فرجاد (۱۳۹۳) در بررسی خود دوره‌های تربیت معلم در این کشور را به ۵ بخش تقسیم کرده است:

الف) دوره ۳ ساله که به دیپلم معلمی ختم می‌شود، این دوره تمام‌وقت است.  
ب) دوره ۴ ساله که به لیسانس تعلیم و تربیت منتهی می‌شود، این دوره تمام‌وقت است و در رشته‌های علوم، بهداشت، علوم کودکان، ابتدایی، متوسطه، فنی، کتابداری دایر است.

ج) دوره ۱ ساله، به فوق دیپلم ختم می‌شود و به‌صورت تمام‌وقت شامل رشته‌های ابتدایی، متوسطه، مشاوره کودکان استثنائی و رشته برنامه‌ریزی درسی است.

<sup>1</sup>. Revlon & Bjork

<sup>2</sup>. Education Services Australia (ESA)

د) دوره ۲ ساله به کسب مدرک فوق لیسانس در تعلیم و تربیت منتهی می‌شود و تمام وقت است و به رشته‌های آموزش و مشاوره اختصاص دارد.

ه) دوره دکتری در تعلیم و تربیت.

خدمات آموزشی استرالیا (۲۰۱۲) اعلام کرده دانشجویانی که رشته آنها غیر آموزشی بوده است، می‌توانند با گذراندن ۱-۲ سال دوره کاردانی آموزش ابتدایی و یا ۲ سال دوره کارشناسی آموزش ابتدایی به دریافت گواهینامه‌های دیپلم و کارشناسی آموزش ابتدایی نائل آیند.

### وضعیت جذب داوطلبان در ایران

داوطلب شغلی معلمی در ایران باید مراحل را طی کند. از جمله:

- ثبت نام در کنکور سراسری و انتخاب رشته در دانشگاه فرهنگیان یا دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.
- پذیرفته شدن در کنکور سراسری (گزینش). (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۰، تبصره ۱، ماده ۲۰).
- حضور در مرحله مصاحبه و موفقیت در آن و محرز شدن شرایط عمومی و اختصاصی داوطلب برای مصاحبه‌کنندگان (پذیرش نهایی).
- سپردن تعهد خدمت به وزارت آموزش و پرورش.
- ادامه تحصیل و طی دوره ۴ ساله کارشناسی در دانشگاه مربوطه و موفقیت در آزمون‌های تحصیلی.

شرایط عمومی:

- ۱- تابعیت جمهوری اسلامی ایران
- ۲- اعتقاد به دین مبین اسلام و یا یکی از ادیان شناخته شده در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران
- ۳- التزام به قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران
- ۴- داشتن سلامت کامل روانی، جسمانی و توانایی انجام کار معلمی
- ۵- نداشتن سابقه محکومیت جزایی یا کیفری مؤثر
- ۶- اعتیاد نداشتن به مواد مخدر، دخانیات و الکل
- ۷- برخورداری از حسن شهرت، عامل بودن به اخلاق و رفتار نیکو متناسب با شأن معلمی

شرایط اختصاصی:

- ۱- دارا بودن نمره علمی کل ۶۵۰۰ و بالاتر در زیرگروه مربوطه
- ۲- داشتن حداکثر سن ۲۲ سال تمام در بدو ورود به دانشگاه (۱۳۷۳/۷/۱)
- ۳- داشتن حداقل معدل کل ۱۵ در دوره متوسطه دوم (پایه‌های اول، دوم، سوم)
- ۴- بومی بودن داوطلب در کد رشته محل مربوط بر اساس ملاک‌های تعیین شده در دفترچه شماره ۲ آزمون

جدول (۱) نحوه جذب دانشجویان در مراکز تربیت معلم کشورهای ژاپن، استرالیا و ایران

کشورها	ابعاد	جذب
ژاپن		<p>اتمام تحصیلات متوسطه و دارا بودن دیپلم کامل</p> <p>موفقیت در ورود به دانشگاه</p> <p>دارا بودن گواهینامه معلمی</p> <p>موفقیت در آزمون تعیین صلاحیت حرفه‌ای</p> <p>- دارا بودن صلاحیت‌های اخلاقی</p> <p>- واجد بودن استانداردهای فیزیکی</p> <p>- دارا بودن خصوصیات اجتماعی</p> <p>- دارا بودن ویژگی‌ها و توانایی‌های عمومی</p>
استرالیا		<p>- پایان تحصیلات آموزشی</p> <p>- پذیرفته شدن در آزمون‌های ورودی دانشگاه‌ها و کسب نمره قبولی در زبان انگلیسی و ریاضیات.</p>
ایران		<p>دارا بودن مدرک پیش‌دانشگاهی</p> <p>-قبولی در کنکور سراسری</p> <p>-موفقیت در مرحله مصاحبه</p> <p>-سپردن تعهد خدمت به وزارت آموزش و پرورش</p> <p>شرایط عمومی:</p> <p>۱- تابعیت جمهوری اسلامی ایران</p> <p>۲- اعتقاد به دین مبین اسلام و یا یکی از ادیان شناخته شده در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران</p> <p>۳- التزام به قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران</p> <p>۴- داشتن سلامت کامل روانی، جسمانی و توانایی انجام کار معلمی</p> <p>۵- نداشتن سابقه محکومیت جزایی یا کیفری مؤثر</p> <p>۶- اعتیاد نداشتن به مواد مخدر، دخانیات و الکل</p> <p>۷- برخورداری از حسن شهرت، عامل بودن به اخلاق و رفتار نیکو متناسب با شأن معلمی</p> <p>شرایط اختصاصی:</p> <p>۱- دارا بودن نمره علمی کل ۶۵۰۰ و بالاتر در زیرگروه مربوطه</p> <p>۲- داشتن حداکثر سن ۲۲ سال تمام در بدو ورود به دانشگاه (۱۳۷۳/۷/۱)</p> <p>۳- داشتن حداقل معدل کل ۱۵ در دوره متوسطه دوم (پایه‌های اول، دوم، سوم)</p> <p>۴- بومی بودن داوطلب</p>

سؤال دوم: نحوه آماده‌سازی دانشجویان در مراکز تربیت معلم کشورهای ژاپن، استرالیا و ایران چگونه است؟

نحوه آماده‌سازی دانشجویان در مراکز تربیت معلم ژاپن:

- برنامه درسی (نظری): ملایی نژاد و ذکاوتی (۱۳۸۴) محتوای برنامه درسی تربیت معلم در ژاپن را به سه گروه و به شرح ذیل تقسیم کرده‌اند:

۱- محتوای مربوط به برنامه‌های درسی (محتوایی که در استانداردهای برنامه درسی ملی برای پیش‌دبستانی و دبستان تعیین شده است).

۲- محتوای مربوط به حرفه تدریس، این محتواها به پنج گروه تقسیم شده‌اند:

الف- اهمیت حرفه تدریس؛ ب- نظریه‌های پایه تعلیم و تربیت؛ ج- برنامه‌های درسی و روش‌های تدریس؛ د- راهنمایی و مشاوره دانش‌آموزان و مشاوره کاری (نظریه‌های مشاوره، روش‌های راهنمایی شغلی ...); ه- فعالیت‌های آموزشی دانش‌آموزان در مدرسه.

۳- محتوای مربوط به برنامه درسی و حرفه تدریس (موضوعاتی را که به صورت نظری خوانده‌اند به طور عملی اجرا کنند، این واحدها دانشجویان را برای تدریس عملی آماده می‌کنند).

رولن و بیورک (۱۳۸۳) در بررسی خود به این نتیجه رسیده‌اند که مراکز تربیت معلم، دانشجویان را در برخی از درس‌ها مثل ریاضیات، زبان و علوم، تقویت می‌کنند. ملایی نژاد (۱۳۸۲) تجربه کردن، خودآموزی، پذیرش انتقاد و خودارزیابی را از مهم‌ترین بخش‌های فرایند آموزشی دانشجویان در مراکز تربیت معلم به‌شمار آورده است.

- کارورزی (عملی): نوروزی (۱۳۸۸) و قنبرنیا (۱۳۹۰) تمرین تدریس به دانشجویان در ژاپن را به مدت ۲ یا ۳ هفته در مدرسه‌های تحت پوشش دانشگاه‌ها و مدارس عالی که بنا بر تقاضای آن مؤسسات برای پذیرش و تربیت معلمان معین شده‌اند، اعلام کرده است که در طول این دوره، دانشجویان با شرکت در اداره مدرسه، حضور در کلاس درس، اهمیت به کودکان و دانش‌آموزان و بالاخره در مورد فعالیت‌های گوناگون مدرسه آموزش می‌بینند.

نیک‌نیا (۱۳۸۵) یکی از ویژگی‌های بارز دانشگاه‌ها و دانشکده‌های تربیت معلم ژاپن را استفاده گسترده از فناوری آموزشی می‌داند. حسینی و ابراهیمی (۱۳۹۳) بیان کرده‌اند به فارغ‌التحصیلان دوره لیسانس تربیت معلم گواهینامه‌ای اعطا می‌شود که اعتبار

آن مادام‌العمر است. دانشگاه‌هایی که گواهینامه صادر می‌کنند از وزارت آموزش و پرورش ژاپن مجوز دریافت کرده‌اند.

**ارزشیابی از این دوره در ژاپن:** در کشور ژاپن، ارزشیابی از عملکرد معلمان به شیوه‌های گوناگون و به وسیله افراد مختلفی انجام می‌گیرد:

الف) خودسنجی / خودارزیابی<sup>۱</sup> (این شیوه جدید ارزشیابی باعث تشخیص توانایی‌های معلمان شده و با تقویت قوای ذهنی خود سطح عملکردشان را نیز افزایش می‌دهند) (تاکاکورا و یومیکو<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱).

ب) مدیران مدرسه‌ها و معلمان ارشد (هدف، بررسی سطوح عملکرد معلم و پیدا کردن مقیاس‌ها و عواملی برای کمک به رشد و بهبود کیفیت و صلاحیت حرفه‌ای آنهاست. نتایج این نوع ارزشیابی روی حقوق و ترفیع معلم اثر خواهد داشت و به تقویت روحیه معلمان و نیز بهبود کیفیت سازمان‌های آموزشی کمک می‌کند) (تاکاکورا و یومیکو، ۲۰۰۱).

ج) راهنمایان مجرب (آنان مأمور بازدید از مدرسه‌ها و کلاس‌های درس و شرکت در گروه‌های مختلف آموزش معلمان هستند و سعی می‌کنند معلمان را در یافتن راه‌های نوین برای بهسازی فعالیت‌های آموزشی مدرسه یاری دهند) (سرکارآرانی، ۱۳۷۸).

و) تمدید گواهینامه تدریس (ارزیابی مجدد دانش و قابلیت‌های فرد برای تمدید گواهینامه‌هایی که معمولاً پس از چند سال مدت اعتبار آنها پایان می‌یابد) (سلیمانپور عمران، ۱۳۸۸).

از ویژگی‌های معلمان ژاپنی است که خود را به همراه مدیر و دیگر همکاران در قبال شکست‌ها و موفقیت‌های مدرسه مسئول و پاسخگو می‌دانند. دیگر اینکه به دانش آموزان خود علاقه داشته و آنها را دوست دارند، بنابراین تنها به فکر پیشرفت تک‌بعدی آنها نیستند بلکه در همه زمینه‌ها آنها را به سوی تعالی سوق می‌دهند.

#### نحوه آماده‌سازی دانشجویان در مراکز تربیت معلم استرالیا:

- برنامه درسی (نظری): خدمات آموزشی استرالیا (۲۰۱۲) اعلام کرده که به دانشجویان معلمان ابتدایی در تربیت معلم، علاوه بر آموزش درس‌های مختلف دوره ابتدایی، فنون تدریس نیز آموزش داده می‌شود.

1. Self-Report / Self -Evaluation

2. Taka Kura & Yumiko



عزیزی‌نژاد (۱۳۹۲) برنامه‌های تربیت معلم ۴ ساله را که در بیشتر ایالت‌ها اجرا می‌شود چنین اعلام کرده است:

-تحصیلات حرفه‌ای: دانش نظری و مهارت‌های مورد نیاز حرفه تدریس.  
-مطالعات برنامه درسی: دانش موضوعی و مهارت‌های آموزشی و یادگیری.  
-کارآموزی عملی: کارآموزی حرفه‌ای کنترل شده به مدت ۱۲ تا ۲۰ هفته (۱۱۲ روز).

در تمامی دوره‌ها مطالعات بین فرهنگی و آگاهی‌های بومی، نحوه آموزش بچه‌ها با نیازهای ویژه، فناوری اطلاعات و ارتباطات ارائه می‌شود.

با توجه به پیشرفت‌های کشور استرالیا در زمینه فناوری اطلاعات و ارتباطات<sup>۱</sup> و توسعه و گسترش آن به آموزش و پرورش و تربیت معلم، پائولا<sup>۲</sup> (۲۰۱۲) هدف اصلی سیاست‌گذاری در این مورد را ایجاد یک نظام آموزشی می‌داند که در آن معلمان و دانشجو معلمان به‌عنوان استفاده‌کنندگان مطمئن، خلاق و کارآمد از مراکز فارغ‌التحصیل شوند با این ویژگی که تأثیر این فناوری بر جامعه را درک کنند.

- کارورزی (عملی): خدمات آموزشی استرالیا (۲۰۱۲) مدت‌زمان تمرین معلمی را در طول ۴ سال تحصیل در مراکز تربیت معلم یا دانشگاه‌ها در حد ۱۱۶ روز می‌داند که این مقدار ارزشی معادل ۲۸ واحد دارد.

ارزشیابی از این دوره در استرالیا: سانتیاگو و همکاران<sup>۳</sup> (۲۰۱۱) به بحث ارزش‌گذاری<sup>۴</sup> معلم در استرالیا اشاره کرده‌اند که حکایت از ارزشیابی انفرادی معلمان دارد تا در مورد عملکرد خودشان به قضاوت بنشینند. این نوع ارزشیابی دو هدف عمده دارد:

اول اینکه به دنبال «بهبود عملکرد<sup>۵</sup>» معلم از طریق شناخت نقاط قوت و ضعف خود است تا به رشد حرفه‌ای بیشتر وی منجر شود؛ دوم اینکه مسئولان ذی‌ربط اطمینان یابند که کار معلم بهترین روش برای افزایش یادگیری دانش‌آموزان است و آن را

1. ICT (Information Communication Technology).

2. Paula

3. Santiago et al

4. Appraisal

5. Improvement Function

«پاسخگویی عملکرد<sup>۱</sup>» می‌نامند. روش ارزشیابی از عملکرد معلمان در ایالات مختلف متفاوت است ولیکن در سه مؤلفه مهم زیر اشتراک و شباهت دارند:

الف- دارا بودن گواهینامه معتبر تدریس در داخل ایالت یا ناحیه<sup>۲</sup>؛ ب- ارزشیابی که مدیران به‌عنوان بخشی از فرایند مدیریت انجام می‌دهند<sup>۳</sup>؛ ج- کسب ارتقاء موقعیت در مدرسه بر اساس عملکرد کیفی در تدریس (تدریس با مهارت‌های پیشرفته و نوین). مؤسسه استرالیایی تدریس و رهبری مدرسه<sup>۴</sup> (۲۰۱۲) بر اساس طرح جدید، اعتباری را برای ایالت‌ها و نواحی در نظر گرفته تا به‌عنوان پاداش به «معلمان فرهیخته<sup>۵</sup>» که دارای ابتکار و نیز عملکرد برجسته و ممتاز هستند، پرداخت کند. پرداخت پاداش مذکور برای هر معلم تا سقف ۱۰/۰۰۰ دلار است، معلمانی که به‌طور منظم در ارزشیابی‌های سالانه نتیجه خوبی کسب می‌کنند می‌توانند درخواست دریافت چنین پاداشی را به مسئولان ذی‌ربط ارائه کنند. این مؤسسه همچنین اعلام کرد: معلمان در استرالیا هر ساله و به‌صورت الزامی تحت پوشش یک طرح ارزیابی عملکرد قرار دارند که از سوی دولت فدرال طراحی شده است. معلمان چون بازخورد عملکرد سازنده خود را دریافت می‌دارند می‌توانند اطمینان یابند که برای بهترین شدن مورد حمایت قرار می‌گیرند. هر معلمی در طول یک سال دارای مجموعه‌ای مستند از مدارک اهداف قابل اندازه‌گیری و خاص است.

### نحوه آماده‌سازی دانشجویان در مراکز تربیت معلم ایران

دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۴) طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم یا (برنامه درسی ملی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران) را به تصویب دفتر برنامه‌ریزی آموزش عالی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری رساند. رویکردهای حاکم بر تدوین و بازنگری برنامه درسی تربیت معلم عبارت‌اند از: "شایستگی محوری، تربیت محوری، تلفیقی بودن، انعطاف‌پذیری، عملی‌گرایی". شایستگی‌های کلیدی که بر آن اساس

1. Accountability Function

2. Territory

3. مدیران مدرسه‌ها الزاماً در طول ۱ یا ۲ سال یک ارزیابی تراکمی (مجموعه‌ای) در مدرسه انجام می‌دهند،

مدیران مسئول ارزشیابی از معلمان می‌باشند.

4. Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL)

5. Great Teachers

درس‌ها تقسیم‌بندی شده‌اند عبارت‌اند از: شایستگی معطوف به دانش موضوعی<sup>۱</sup> (دانش مربوط به موضوع درس و روش‌های علمی در یافتن راه‌حل‌ها برای موقعیت‌های ناشناخته)، شایستگی معطوف به دانش تربیتی<sup>۲</sup> (آشنایی با دانش تربیتی و فهم اصول و روش‌های کاربست آن در موقعیت‌های مختلف تربیتی)، شایستگی معطوف به عمل تربیتی موضوعی<sup>۳</sup> (ترکیب دانش موضوعی و دانش تربیتی در مسائل آموزشی و کاربردی)، شایستگی‌های معطوف به دانش عمومی (دانش دینی، زبان ملی، فرهنگی، سیاسی، زبان بین‌المللی)، (در خصوص مشخصات کلی و برنامه و سرفصل دروس کارشناسی رشته علوم تربیتی با گرایش آموزش و پرورش پیش‌دبستانی و دبستانی<sup>۴</sup> همچنان موارد مصوب وزارت علوم در سال ۱۳۷۲ در حال اجراست).

\* طول دوره: ۴ سال در ۸ نیمسال ۱۶ هفته‌ای برنامه‌ریزی شده است.

\* واحدهای درسی: کل واحدهای درسی دوره ۱۵۰ واحد است و از لحاظ

محتوایی به ۴ بخش تقسیم شده است:

الف) درس‌های عمومی، ۲۷ واحد- ب) درس‌های تربیتی ۳۷ واحد- ج) درس‌های موضوعی، ۵۹ واحد- د) درس‌های تربیتی موضوعی، ۲۷ واحد است.

ارزشیابی در مراکز تربیت معلم ایران معمولاً در طول ۴ سال و از طریق استادان به صورت آزمون‌های کتبی و در پایان دوره یک آزمون جامع از آنها به عمل می‌آید. کارورزی: جمعاً در طول ۴ سال ۸ واحد کارورزی را باید بگذرانند.

1. Content Knowledge(CK)

2. Pedagogical Knowledge(PK)

3. Pedagogical Content Knowledge (PCK)

۴- در اصطلاح به آن گرایش «آموزش و پرورش ابتدایی» نیز گفته می‌شود. (پ)

جدول (۲) نحوه آماده‌سازی دانشجویان در مراکز تربیت معلم کشورهای ژاپن، استرالیا و ایران

کشورها	ابعاد	آماده‌سازی
ژاپن	- اهمیت دادن به کارورزی - تقویت دروس ریاضیات، زبان، علوم	
استرالیا	- سپری نمودن ۱۱۶ روز تمرین معلمی یا کارورزی در طول ۴ سال	
ایران	- ۴ سال در ۸ ترم ۱۶ هفته‌ای - ۸ واحد کارورزی در طول دوره - رویکردهای: عملی‌گرایی، تلفیقی بودن، تربیت‌محوری، شایستگی‌محوری، انعطاف‌پذیری	

### نتیجه‌گیری

با توجه به تحلیل و مقایسه وضعیت جذب و آماده‌سازی دانشجویان در مراکز تربیت معلم سه کشور ژاپن، استرالیا و ایران و بررسی تفاوت‌ها و شباهت‌های می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که کشورهای مورد نظر در این مقاله در بعد پذیرش و جذب در مواردی مثلاً تمام تحصیلات متوسطه و دارا بودن دیپلم، موفقیت در آزمون ورودی به هم شباهت دارند ولی کشورهای ایران و ژاپن نسبت به شغل معلمی و انجام مصاحبه‌های مختلف نسبت به کشور استرالیا در مورد جذب حساس‌تر عمل می‌کنند، به طوری که صلاحیت‌های اخلاقی، اجتماعی، جسمانی، نداشتن سوء پیشینه، انگیزش و توانایی‌های عمومی را به دقت می‌سنجند. در نظام جذب کشور ایران علاوه بر موارد ذکر شده به سن، معدل و تعهد گرفتن از متقاضیان نیز اهمیت داده می‌شود. در بعد جذب به نظر می‌رسد که باید سیاست‌های حاکم بر جذب و تربیت منابع انسانی دارای تنوع کافی باشد و امکان انتخاب افراد دارای صفات و ملکات و توانمندی‌های ذهنی و جسمی، دانش و مهارت حرفه‌ای سطح بالا را داشته باشد. پذیرش پس از اتمام تحصیلات در نظام تربیت رسمی - عمومی با سنجش صلاحیت‌های عمومی و حرفه‌ای بدو ورود صورت گیرد. دریافت پروانه اشتغال پس از طی دوره‌های آموزشی، کارآموزی و

مربی‌گری و شرکت در امتحان و مصاحبه ضروری است. مربیان پس از دریافت گواهینامه ویژه در دوره تحصیلی ذی‌ربط به‌منظور به‌روز کردن مداوم دانش و تجربیات خود لازم است در دوره‌های علمی - پژوهشی و نیز انجام مأموریت‌های در سطح مدرسه شرکت کنند. سیاست‌ها و قوانین حاکم در زمینه جذب منابع انسانی باید به‌صورت دوره‌ای مورد بازنگری قرار گیرد و امکان تغییر موقعیت شغلی مربیان در آن امکان‌پذیر باشد.

در بعد مربوط به آماده‌سازی دانشجویان در مراکز تربیت معلم توجه به درس کارورزی از شباهت‌های نظام تعلیم و تربیت کشور است با این تفاوت که در تربیت معلم ایران کارورزی نسبت به سایر واحدهای درسی زمان کمتری به آن اختصاص داده شده است و درس‌های ارائه شده در این دوره از تنوع زیادی برخوردار است. ولی در دو کشور دیگر مخصوصاً کشور استرالیا زمان اختصاص داده به درس کارورزی و تمرین معلمی قابل تأمل است. کشور ژاپن تقریباً حد وسط دو کشور دیگر است و در برنامه تربیت معلم آن به درس کارورزی اهمیت داده شده است. نکته قابل ذکر در مورد کشور ژاپن اهمیت دادن به درس‌های خاصی مثل ریاضی، زبان و علوم است.

در این بعد نیز باید برنامه‌های آماده‌سازی مربیان انعطاف داشته باشد (ساختار دایره‌ای باز) و امکان توسعه هویت حرفه‌ای بر اساس نظام معیار اسلامی را برای مربیان متناسب با تفاوت‌های فردی فراهم آورد. همچنین آماده‌سازی مربیان باید آزادانه، از طریق درک موقعیت ویژه، صورت گیرد. در فرایند کسب شایستگی‌های مربیان باید مراحل ترسیم، مفهوم‌پردازی، باور و عمل به واقعیت مدنظر قرار گیرد. فرایند آماده‌سازی مربیان باید امکان کشف موقعیت را متناسب با نیازها و چالش‌های واقعی کلاس درس و محیط آموزشی در حال و آینده برای متریان فراهم آورد. فرایند تربیت مربیان باید به‌صورت همه‌جانبه به ابعاد مختلف رشد حرفه‌ای در پنج سطح دانش، گرایش، رفتار، صفات و هویت مود توجه کند تا زمینه برای کسب شایستگی جهت دستیابی به مراتبی از حیات طیبه به وجود آید. آماده‌سازی ضمن رشد ظرفیت‌های حرفه‌ای مربیان، امکان مشارکت آنها در فرایند برنامه‌ریزی درسی را تسهیل کرده، آزادسازی عمل آنان را افزایش داده و قدرت تطبیق برنامه درسی با نیازهای حال و آینده متریان را فراهم کند. این برنامه‌ها باید مبتنی بر کسب تجربیات عملی و مطالعه موردی در موقعیت‌های پیچیده واقعی، همه دست‌اندرکاران امر تربیت در هر یک از سطوح، دوره‌ها یا انواع مدرسه‌ها را متناسب با نیازها و وظائف حرفه‌ای خود آماده کند.

با توجه به نظام تربیت معلم سه کشور مذکور باید به دو ویژگی ضرورت به کار بستن تمهیداتی برای گزینش صحیح معلمان و ضرورت کیفیت بخشی به واحد تمرین معلمی (دوره کارورزی معلمان) توجه شود. آموزش و پرورش باید معلمان مورد نیاز خود را از میان افرادی استخدام کند که دوره های آموزشی لازم را در مراکز و دانشگاه های تربیت معلم گذرانده باشند و از استخدام و به کارگیری افراد بدون گذراندن این دوره ها خودداری کند. همچنین آموزش و پرورش باید برای گزینش معلمان علاوه بر اخذ امتحان ورودی، از آنان مصاحبه نیز به عمل آورد تا از برخورداری افراد از تناسب فیزیکی و شرایط روحی مناسب، میزان علاقه مندی به حرفه معلمی و داشتن اطلاعات کافی در زمینه این حرفه اطمینان کسب کنند. علاوه بر این، این کشورها واحدهایی را با عنوان تمرین معلمی (کارورزی) برای حضور دانشجویان - معلمان در کلاس درس و مدرسه در نظر گرفته و به عنوان یکی از ضروری ترین برنامه های تربیت معلم را در برنامه های خود قرار بدهند. یکی از هدف های این کشورها افزایش طول دوره های عملی است، بنابر این درصدد افزایش طول این دوره ها و کیفیت بخشی به آنها هستند. گرایش به این است که میان مدرسه ها و دانشگاه ها ارتباط نزدیک تر برای اجرای مؤثر این دوره برقرار کنند.

#### پیشنهادها

- طول دوره کارورزی افزایش یابد و در طول برنامه درسی تربیت معلم برنامه ریزی شود تا دانشجوی معلمان بتوانند در کلاس های درس واقعی حضور یابند، تدریس کنند. درباره تجارب خود در کلاس درس با استادان و همکلاسی های خود تبادل نظر کرده و از طرف معلمان راهنمای مجرب و استادان خود بازخورد مناسب دریافت کنند.

- با توجه تازه بودن بحث تربیت معلم در کشور و تحول ایجاد شده در این زمینه، بهره گیری صحیح از تجربیات موفق دیگر کشورها نیل به اهداف متعالی آن را تسهیل می کند.

- تمامی برنامه ها و فعالیت های تربیت معلم در ابعاد مختلف و نیز سنجش و ارزیابی این برنامه ها به صورت عملی، کاربردی، عینی، فرایندی و تلفیقی صورت پذیرد تا زمینه احراز شایستگی ها و تجلی هویت حرفه ای در معلمان شکوفا شود.

## منابع

- آقازاده، احمد (۱۳۹۲). آموزش و پرورش تطبیقی. تهران: سمت.
- آموزش و پرورش استرالیا (۲۰۱۲). قابل دریافت از طریق: [www.esa.edu.au](http://www.esa.edu.au)
- ابراهیمی، سیده فاطمه (۱۳۹۰). مطالعه تطبیقی راهبردهای توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش ابتدایی کشورهای آمریکا، استرالیا، هند و ایران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- احمدی، حسن (۱۳۹۳). مقایسه شیوه‌های ارتقاء علمی معلمان ابتدایی کشورهای ایران، آلمان، ژاپن. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- احمدی و همکاران (۱۳۹۴). راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور (۱). تهران: دانشگاه فرهنگیان.
- اسدی گرمارودی، اسدالله و شریف‌زاده، سیدعلی (۱۳۹۲). دانشگاه فرهنگیان (قله سند تحول بنیادین آموزش و پرورش). تهران: مدرسه.
- الماسی، علی محمد (۱۳۹۲). آموزش و پرورش تطبیقی. تهران: رشد.
- امراه، امید و حکیم‌زاده، رضوان (۱۳۹۳). بررسی تطبیقی نظام ارزیابی کیفیت برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای کره جنوبی، انگلستان و ایران. دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۵ (۹)، ۷-۲۵.
- حبیبی، کامل (۱۳۹۰). بررسی تطبیقی ارتقاء صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در کشورهای ژاپن، آلمان و ایران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- حسینی، مهسا و ابراهیمی، طاهره (۱۳۹۳). بررسی تطبیقی تربیت معلم در کشورهای ایران، ژاپن و آلمان. اولین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی و علوم رفتاری. تهران: دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۴). طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم (برنامه درسی ملی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران). مصوب شورای عالی برنامه‌ریزی آموزش عالی. (سند)
- درکی، سیمین (۱۳۸۴). بررسی تحولات و مسائل عمده نظام تربیت معلم ایران از تأسیس دارالفنون تا زمان حال. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- رحمانی، نیره (۱۳۹۲). توانمندسازی معلمان با تأکید بر آموزه‌های اسلامی. تهران: دانشگاه امام صادق (ع).

- رولن، توماس و فریبورک، کریستوف (۱۳۸۳). *تعلیم و تربیت در ژاپن؛ ترجمه رجبعلی رعیتی دماوندی*. ساری: انتشارات دانشگاه مازندران.
- سرکارآرانی، محمدرضا (۱۳۸۲). *اصلاحات آموزشی و مدرن‌سازی*. تهران: انتشارات روزگار.
- سمیعی‌نژاد، بیژن (۱۳۹۵). *طراحی الگوی تأمین و تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران در دوره ابتدایی و دلالت‌های اجرایی آن*. رساله دکتری، دانشگاه خوارزمی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- سلیمانپور عمران، محبوبه (۱۳۸۸). *بررسی تحلیلی و تطبیقی ضوابط جذب نیروی انسانی در آموزش و پرورش ایران، ژاپن، آلمان و انگلستان*. طرح تحقیق، مرکز تحقیقات آموزش و پرورش استان مازندران.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰). *اساسنامه مصوب دانشگاه فرهنگیان*. [www.scc.ir](http://www.scc.ir)
- عمرانی، محمد (۱۳۹۱). *چالش‌های تربیت معلم در ایران*. روزنامه رسالت، ۲۶ آذرماه.
- فراهانی، علیرضا؛ نصر اصفهانی، احمدرضا و شریف خلیفه سلطانی، مصطفی (۱۳۸۹). *ارزیابی شیوه‌های آموزش و تربیت معلمان ابتدایی در نظام آموزش عالی کشور*. فصلنامه علمی پژوهشی فناوری آموزشی، ۵ (۱)، ۶۱-۷۵.
- فرجاد، محمدعلی (۱۳۹۳). *آموزش و پرورش تطبیقی*، ج ۱ و ۲. تهران: رشد.
- فلیک، اووه (۱۳۹۲). *درآمدی بر تحقیق کیفی؛ مترجم هادی جلیلی*. تهران: نشر نی.
- عزیزی‌نژاد، بهاره (۱۳۹۲). *مباحثی نو در آموزش و پرورش تطبیقی*. تهران: آوای نور.
- ماکی ماسامی و دیگران (۱۳۶۹). *تربیت معلم در ژاپن؛ ترجمه مرکز تحقیقات آموزشی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، نشریه شماره ۵۲، ۲۴-۱۰*.
- ملایی‌نژاد، اعظم (۱۳۸۴). *بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران*. وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- ملایی‌نژاد، اعظم (۱۳۹۱). *صلاحیت‌های حرفه‌ای مطلوب دانشجو معلمان دوره ی آموزش ابتدایی، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۱ (۴۴)، ۳۳-۶۲*.
- ملکی، حسن (۱۳۹۱). *صلاحیت‌های حرفه معلمی*. تهران: انتشارات مدرسه.



نیک‌نیا، ثریا (۱۳۸۵). بررسی تطبیقی نحوه‌گزینش، آموزش، نگهداری و ارزشیابی معلمان در ایران و کشورهای آمریکا، انگلیسی، ژاپن، مصر و هند. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید رجایی.

یونسکو (۱۹۹۰). آموزش و پرورش برای آینده (کنفرانس بانکوک). تهران: مرکز تحقیقات سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی وزارت آموزش و پرورش.

- Buczynski, S. & Hansen, C. B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: uncovering Connections. *Teaching and Teacher Education*, 26 (3), 599-607.
- Claussen, W. (2006). Public school elementary principals' perceptions regarding the selection of teacher. *Educational leadership*, 60 (8), 48-52.
- Cobb, Velma (1999). An international comparison of teacher education, Eric digest, Eric clearinghouse on teaching and teacher education Washington DC.
- Collinson, Vivienne & Yumiko, Ono (2001). The professional development of teachers in the United States and Japan. *European journal of teacher education*, 24 (2), 223-248.
- Digital Education Revolution. (2012). *ICT in teacher education centers in Australia*. Available at: [www.digitaleducationrevolution.gov.au](http://www.digitaleducationrevolution.gov.au)
- ESA (Education Services Australia) (2012). *Teacher Education in Australia*. Available at: [www.esa.edu.au](http://www.esa.edu.au)
- Kaplan, L. S. & Wins, W. A. (2002). *Enhancing teaching quality (fastback)*. Bloomington, Indian, phi delta kappa Educational foundation.
- Lew, L. Y. (2013). National Science Education standards and pre-service programs in the USA. *Journal of Curriculum studies (J.C.S)* 7 (27), 21-44.
- Paula, christophersen (2012). Implementation of ICT in education Australia, Unesco Bangkok. Available at: [www.unescobkk.org/education/ICT/Australia](http://www.unescobkk.org/education/ICT/Australia)
- Richter, M.; Klusman, U.; Ludtke, D. & Baument, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher education*, 21 (1), 116 -126.
- Rikenberg, B. S. (2010). *The relationship between students Perception of teachers and classrooms. Teachers' goal toward teaching, and student rating of teachers Effectiveness*. Doctoral Dissertation, Southern, Illinois' university.
- Sanders, W, L. & Rivers. J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future students' academic achievement*. Knoxville:

- 
- university of Tennessee value –Added Research and assessment center.
- Schleicher, Andrea's. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century*. Lessons from around the world. OECD publishing.
- UNESCO. (2014). *World teachers day*. Available at: [www.unesco.org](http://www.unesco.org)