

ارزیابی شیوه‌های آموزش و تربیت معلمان ابتدایی در نظام آموزش

عالی کشور

علیرضا فراهانی^۱، احمدرضا نصر اصفهانی^۲ و سید مصطفی شریف خلیفه سلطانی^۳

چکیده: با توجه به این که یکی از راه‌های توسعه آموزش و پرورش، ایجاد زمینه‌های مناسب برای آموزش و تربیت معلمان کارآمد می‌باشد، پژوهش حاضر به ارزیابی شیوه‌های آموزش و تربیت معلمان مدارس ابتدایی پرداخته است. برای انجام این پژوهش از روش مطالعه کمی و کیفی استفاده شده است. جامعه آماری شامل مدیران مدارس ابتدایی، کارشناسان و مدرسان مراکز تربیت معلم شهر قم در سال تحصیلی ۸۸-۸۷ می‌باشد. برای انتخاب نمونه مدیران، از روش نمونه‌گیری "طبقه‌ای" متناسب با حجم، و برای تعیین نمونه کارشناسان و مدرسان از روش نمونه‌گیری "هدفمند" استفاده شده است. در این زمینه دیدگاه‌های ۱۶۲ مدیر و ۲۰ کارشناس و مدرس مراکز تربیت معلم، که دارای سوابق برجسته آموزشی بودند، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. روابی سؤالات پرسش‌نامه و مصاحبه، توسط چند نفر از استادان و تعدادی از دانشجویان کارشناسی ارشد و دکترا تأیید شده است. پایایی پرسش‌نامه با استفاده از ضریب آلفای کرانباخ ۰/۸۷ برآورد گردیده است. برای تجزیه و تحلیل نتایج حاصل از پرسش‌نامه، از نرم افزار آماری SPSS در دو سطح توصیفی و استنباطی استفاده شد و تجزیه و تحلیل مصاحبه با روش مقوله‌بندی انجام گرفت. نتایج به دست آمده حاکی از آن است که در فرآیند آموزش و تربیت معلمان، باید به تدوین محتوا و مواد درسی کارآمد و به روز، به کارگیری مدرسان با تجربه و کارآمد، برگزاری دوره‌های کارورزی و امکانات و تجهیزات مراکز متناسب با نیازهای معلمان توجه شود. در این راستا، به جهت رشد سریع تحولات علمی جهان و نیازهای روز جامعه، ایجاد حداکثر انعطاف در برنامه‌های آموزشی تربیت معلم، به گونه‌ای که بازنگری و اصلاح و تکمیل برنامه‌ها امکان پذیر باشد، مورد تأکید قرار گرفت. در نهایت، پیشنهادهایی برای بهبود آموزش معلمان ابتدایی ارائه شده است.

کلمات کلید: ارزیابی، تربیت معلم، معلمان ابتدایی

۱- مقدمه

را برای رویارویی با این تحولات تدارک دیده و در برنامه‌های تربیت معلم کشورشان تغییر و تحولاتی ایجاد کرده‌اند.

شواهد، حاکی از آن است که دوره‌های تربیت معلم از لحاظ آموزش، برنامه درسی، فرایند اجرا و دوره‌های کارورزی از کارایی و اثربخشی لازم برخوردار نبوده است. برخی پژوهش‌های به عمل آمده پیرامون کارایی معلمان فارغ‌التحصیل دوره‌های تربیت معلم، در مورد میزان موفقیت این دوره‌ها در مجهز نمودن معلمان به توانایی‌های ضروری تدریس، تردیدهایی را برانگیخته و نشان داده‌اند بر خلاف انتظار، آن‌چنان که باید و شاید نتیجه مطلوب عاید نگردیده است. «زسوی دیگر، اندیشیدن درباره چگونگی اصلاح تربیت معلم، به مثابه پرداختن به مهم‌ترین رکن

توجه به برنامه‌های تربیت معلم، همگام با تحولات جهانی در عصری که عصر دانایی و فناوری اطلاعات نامیده شده، از مهم‌ترین بحث‌هایی است که توجه صاحب‌نظران را به خود جلب کرده است. واضح است که ورود به این عصر نیازهای جدیدی را برای معلمان به ارمغان آورده است. نیازهایی که مستلزم آماده‌سازی و افزایش آموزش است. معلمان باید دانش و توانایی‌های تخصصی و حرفه‌ای خود را با تحولات آینده هماهنگ سازند. بر این اساس کشورهای توسعه یافته و برخی از کشورهای در حال توسعه، برنامه‌ها و فعالیت‌هایی

تاریخ دریافت مقاله ۸۹/۰۴/۲۷، تاریخ تصویب نهایی ۸۹/۰۷/۰۵

^۱ کارشناس ارشد، برنامه ریزی آموزشی، دانشگاه اصفهان، (نویسنده مسئول)، پست الکترونیکی: a.farahani20009@gmail.com

^۲ دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان

^۳ استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان

عملی است. در طی این فعالیت‌ها دانشجو- معلم فرصت می‌یابد تا با بهره‌گیری از راهنمایی معلمان با تجربه، از وظایف و مسؤولیت‌های متعدد یک معلم آگاهی یابد، نقاط ضعف و قوت تدریس خود را بشناسند و مهارت‌های حرفه‌ای خود را در زمینه تدریس و رابطه با دانش‌آموزان و استفاده از مفاهیم آموزشی و غیره تقویت نماید [۱۰].

در ژاپن دانشگاه‌های تربیت معلم بسیاری ایجاد شده‌اند که به تربیت معلم و پژوهش در زمینه‌های گوناگون آموزش و پرورش می‌پردازند و با ارائه دوره‌های فوق لیسانس و بالاتر، شرایط لازم، برای ادامه تحصیل معلمان شاغل فراهم می‌آورند [۱۱]. در صورتی که متقاضیان، در دانشگاه‌ها یا مدارس عالی مجاز و معتبر تحصیل نکرده باشند، وزارت آموزش و پرورش از طریق برگزاری آزمون، به دادن گواهینامه معلمی به آنان اقدام می‌کند [۱۲]. معلمان مدارس ابتدایی در مؤسسات آموزش عالی و دانشگاه‌ها تربیت می‌شوند. برحسب مدت تحصیل که برای معلمان دوره ابتدایی دو تا چهار سال می‌باشد، دو نوع گواهینامه معلمی صادر می‌شود [۱۳]. برای تکمیل برنامه‌های تربیت معلم در مؤسسات آموزشی عالی، معلمین آینده باید متعهد به تدریس عملی در مدارس شوند. به این منظور صاحب‌نظران آموزشی یک دوره‌ی کارورزی^۲ در مدارس توسط معلمین راهنما^۳ برگزار می‌کنند. علاوه بر معلمان راهنما، برای معلمان جدید، دروس اختصاصی جهت آمادگی آنها برای ورود به کلاس در نظر گرفته شده است [۱۴]. معلمین با تجربه (راهنما) معلمان جدید را در روش تدریس، انتخاب مواد آموزشی، محدودیت برنامه‌های آموزشی، رفتار متقابل با دانش‌آموزان، مدیریت کلاس درس، استراتژی حل مشکلات، راهنمایی و مشاوره با دانش‌آموزان و همچنین در انجام چگونگی کارهای مدرسه حمایت می‌کنند [۱۵].

در کشور انگلستان از دهه ۱۹۹۰ برای آموزش معلمان ابتدایی روش‌های آموزشی نوین و با کیفیت جهت بالا بردن توانایی‌های معلمان برای پاسخگویی نیازهای روبه رشد دانش‌آموزان مورد تأکید قرار گرفته است. در این میان مدارس باید با کمک مؤسسات آموزش عالی نقش مؤثرتری در آموزش معلمان ایفا کنند [۱۶]. مؤسسات تربیت معلم^۴ باید مدارس را مستلزم کند روی استانداردهای حرفه‌ای

نظام تعلیم و تربیت است که باید در میان متفکران جامعه دامن زده شود» [۱]. تحقق اهداف تربیت، در مقیاسی وسیع در گرو رفتار و منش معلم است. در نظام تعلیم و تربیت متداول در سرزمین‌های اسلامی، به منزله بودن معلم و متصف بودن او به صفات اخلاقی تأکید فراوان شده است و نظریه‌پردازان مسلمان نیز اهمیت این موضوع را متذکر شده‌اند [۲]. متخصصان آموزشی انواع مهارت‌ها و آگاهی‌ها از جمله دانش عمومی آموزشی (آگاهی از محیط آموزشی و راهکارهای آموزشی، مدیریت کلاس درس،...) آگاهی درباره‌ی دانش‌آموزان و یادگیری، آگاهی از مواد درسی، آگاهی از اوضاع و احوال دانش‌آموزان و تمایل برای کسب اطلاعات بیشتر درباره‌ی امور دانش‌آموزان و مشکلات خانوادگی، آگاهی از فرهنگ‌ها، زبان‌ها و اجتماعات متفاوت را برای معلمان توصیه می‌کنند [۳]. دارا بودن توانایی‌های علمی، مهارت‌های تدریس و مدیریت کلاس نشانگر معلمان با کیفیت است و لازم است این ویژگی‌ها در متقاضیان تدریس ارزشیابی گردد [۴].

در تمام کشورها، برنامه‌های تربیت معلم در کالج‌ها یا در دانشگاه‌ها و مؤسسات خاص ارائه می‌شود که ممکن است به سیستم دانشگاه‌ها وابسته یا مستقل از آنها باشد [۵]. به نسبت برنامه‌های تربیت معلم در کشورهای مختلف بر حسب زمان و برنامه‌های درسی آنان اختلاف نظر وجود دارد [۶]. در دهه ۹۰ در بیشتر کشورها بر الزام یک دوره آموزشی و عملی برای معلمان جدید در جهت رشد تخصصی آنان تأکید فراوان وجود داشت [۷]. ارزیابی مطالعات انجام شده نشان می‌دهد که افزایش ساعات کار عملی معلمان ابتدایی، وجود برنامه‌های درسی مفید و از سوی دیگر اجرا و مدت برنامه‌های تحصیلی در آماده سازی معلمان ابتدایی بسیار سودمند است [۸]. در یک مطالعه جامع که توسط سازمان همکاری اقتصادی صلح‌طلبانه آسیا^۱ در مورد برنامه‌های تربیت معلم در دوازده کشور صورت گرفت، نتایج نشان داد، برای آموزش حرفه‌ای معلمان دبستان باید تعداد سال‌های دوره‌های تربیت معلم، طول دوره کارورزی و همچنین روابط میان مراکز تربیت معلم و مدارس افزایش یابد [۹].

یکی از جنبه‌های برجسته و ممیز برنامه‌های تربیت معلم در ممالک پیشرفته، تأکید بر دوره کارآموزی یا تدریس

می‌باشد و شامل دروس عمومی، تربیتی و روان‌شناسی است [۲۴]. در رشته‌های اختصاصی، دانشجویان علاوه بر آموزش عمومی متناسب رشته تخصصی خود، هفته‌ای بین ۱۴ تا ۲۶ ساعت آموزش‌های لازم را در رشته تخصصی فرا می‌گیرند. برنامه‌ریزی، فراهم ساختن امکانات، اداره و نظارت بر این مراکز بر عهده معاونت تأمین و تربیت نیروی انسانی وزارت آموزش و پرورش می‌باشد، که این امر از طریق اداره کل تربیت معلم این معاونت با هماهنگی سایر واحدهای ستادی وزارت آموزش و پرورش انجام می‌شود [۲۵].

آموزش عملی در نظام تربیت معلم ایران به عنوان یکی از دروس تحصیلی در دو ترم انجام می‌شود و بیشتر شامل فعالیت‌های میدانی، مانند مشاهده کلاس درس و مدرسه است و تدریس مستقل به ۲ الی ۳ بار محدود شده و نظارت و راهنمایی دانشجو-معلمان به ندرت به صورت حرفه‌ای انجام می‌شود [۲۳]. متأسفانه مؤلفه تدریس عملی برنامه‌های تربیت معلم در کشور ما بسیار ناکافی بوده و بررسی‌های به عمل آمده نشان می‌دهد که از کارآیی و اثر بخشی لازم نیز برخوردار نمی‌باشد [۲۶]. تحقیقات فراوان نشان داده است که نظام آموزش ایران در جهت تربیت معلم مقلد، یکنواخت و مسلط در اداره کلاس، فعال بوده است و بیشتر به حفظ کردن مطالب درسی تأکید شده و کمتر به دانشجو در زمینه‌های مورد علاقه‌اش فرصت پژوهش داده شده است و تجارب دانشجویان به دوره کارورزی محدود و برای آموزش آنان از روش‌های سنتی یک سویه استفاده شده است [۲۷]. تحقیقات نشان داده است که کارورزی در ایران برای دانشجویان، درس ساده‌ای است که به راحتی می‌توان از عهده آن برآمد [۲۸].

یافته‌های حاصل از پژوهش‌های انجام شده درباره برنامه‌های آموزشی نظام تربیت معلم حاکی از آن است که فارغ‌التحصیلان این مراکز اذعان داشته‌اند که آموخته‌ها ایشان در تربیت معلم چندان کار ساز نبوده و در مواجهه با واقعیات، بهره‌مندی اندکی نسبت به هزینه صرف شده در آن مراکز صورت گرفته است. در این مراکز دروس تخصصی تا حدودی نیازهای فنی و مهارتی دانشجو معلمان را تأمین کرده؛ ولی کمبود امکانات و ساعات دروس عملی و فقدان کتاب‌های درسی مناسب، از مشکلات اصلی مراکز تربیت

تدریس؛ یعنی دانش موضوعی و مهارت‌های مورد نیاز همچنین لازم است معلمان تازه کار^۵ متمرکز شوند، تا از این طریق معلمان به طور مؤثر تدریس کنند. بازدیدهای مستمر از فعالیت‌های آموزشی معلمان توسط ناظران تعلیماتی^۶ صورت گیرد [۱۷]. تربیت آکادمیک و عملی معلمان کشور انگلستان ۳-۴ سال به طول می‌انجامد [۱۸]. در سال ۱۹۸۳ دولت انگلستان اعلام کرد جهت ارتقاء کیفیت کار دانشجویانی که حرفه معلمی را برمی‌گزینند، دوره‌های کارورزی معلمان باید طولانی‌تر و زیر نظر استادان پر تجربه و در کلاس‌هایی برگزار شود که دارای تجهیزات مدرن آموزشی هستند [۱۹].

در کشور آمریکا نیز دوره تربیت معلم برای تدریس در مدارس ابتدایی چهار سال است. دو سال اول دوره تحصیلات عمومی است و دو سال دوم در خلال کارورزی انجام می‌شود. برنامه تدریس در کالج‌های تربیت معلم بیشتر عملی و تجربی است و از ایالتی به ایالت دیگر فرق می‌کند. در سال ۱۹۸۷ انجمن ملی اعتبار سنجی آموزش معلمان^۷ در ایالات متحده ملاک‌های معتبر و دقیق‌تری را جهت آموزش معلمان ابتدایی تعیین کرد [۲۰]. برنامه درسی دانشجویان دوره ابتدایی شامل روش‌های تدریس و دروس اختصاصی و پایه مانند تاریخ، جامعه‌شناسی، فلسفه و حکمت و روان‌شناسی تربیتی است. دانشجویان دوره ابتدایی باید روش‌ها و فنون تدریس دروسی مانند ادبیات، حساب، تعلیمات اجتماعی، علوم، هنر و موسیقی را نیز آموزش ببینند [۲۱]. طبق برنامه‌های آموزشی این مراکز، دانشجویان موظفند در چهار سال تحصیل، برای تمرین تدریس به مدارس بروند. این دوره کارورزی^۸ ۹ ماه به طول می‌انجامد و در پایان، از کار دانشجویان ارزیابی به عمل می‌آید. دانشگاه، کسانی را که در این دوره‌ها به امتیازات مطلوب نائل می‌شوند، برای گذراندن دوره‌های فوق لیسانس و بالاتر انتخاب می‌کند [۲۲].

در ایران نیز معلمان ابتدایی از بین دارندگان گواهینامه دیپلم انتخاب می‌شوند و پس از دو سال تحصیل، موفق به دریافت مدرک فوق دیپلم آموزش ابتدایی نایل می‌گردند [۲۳]. برنامه‌های آموزشی این دوره شامل دو بخش عمومی و اختصاصی می‌باشد. دروس عمومی دوره دو ساله مرکز تربیت معلم سال اول ۲۲ ساعت و در سال دوم ۱۸ ساعت

- ۲- دیدگاه مدیران مدارس ابتدایی در مورد شیوه‌های مناسب آموزش و تربیت معلم در مدارس ابتدایی چیست؟
- ۳- آیا بین دیدگاه مدیران در مورد شیوه‌های مناسب آموزش و تربیت معلم در مدارس ابتدایی بر حسب ویژگی‌های جمعیت شناختی (جنس، مدرک تحصیلی و سابقه خدمت) تفاوت معناداری وجود دارد؟
- ۴- شیوه‌های آموزش و تربیت معلم ابتدایی در کشورهای آمریکا، انگلستان و ژاپن در مقایسه با ایران چگونه است؟

۲- روش تحقیق

با توجه به ماهیت موضوع و هدف‌های پژوهش، این تحقیق از نوع توصیفی-پیمایشی می‌باشد و از منظر دیگر به علت آنکه در این پژوهش از روش کمی-کیفی استفاده شده است، از نوع در هم تنیده^{۱۴} است. جامعه آماری تحقیق حاضر شامل کلیه مدرسان مراکز تربیت معلم، کارشناسان آموزش ابتدایی و مدیران مدارس ابتدایی استان قم اعم از زن و مرد شاغل در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ می‌باشد. به منظور تعیین حجم نمونه مدیران از روش نمونه‌گیری تصادفی و طبقه‌ای متناسب با حجم استفاده شده است. بدین صورت که ابتدا از بین ۴ ناحیه و ۳ منطقه آموزش و پرورش استان قم، نواحی ۱، ۲، ۳ و منطقه جعفرآباد به صورت تصادفی انتخاب شدند و سپس در هر ناحیه و منطقه متناسب با حجم مدیران مدارس، تعدادی مدیر به طور تصادفی انتخاب و جهت جمع‌آوری اطلاعات به این مدارس مراجعه شد. جهت نمونه‌گیری در جامعه مدرسان و کارشناسان، از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شده است. در این پژوهش، حجم نمونه جامعه مدرسان و کارشناسان برابر ۲۰ نفر (۱۴ مدرس و ۶ کارشناس آموزشی) برآورد گردید. یادآوری می‌شود که در تحقیق کیفی تعداد حجم نمونه با معیار اشباع نظری و تکرار پذیری انجام می‌شود که در این تحقیق نیز رعایت شد [۳۷].

در این پژوهش علاوه بر بررسی جامع اسناد و مدارک موجود، از مصاحبه و پرسش‌نامه نیز استفاده شده است:

معلم بوده است [۲۹]. محتوای کتاب‌های تربیتی دوره کاردانی تربیت معلم در ایجاد توانایی‌های اساسی تدریس دارای ضعف‌های عمده است و لازم است در آنها تجدید نظر شود [۳۰]. در مراکز تربیت معلم، ارزشیابی از آموخته‌های دانشجو-معلمان بیشتر در سطح دانش و فهمیدن مطرح می‌شود [۳۱]. معین‌پور نیز به بررسی مسائل و مشکلات گزینش، تربیت و استخدام دبیران دوره متوسطه پرداخته و در پژوهش خود به این نتیجه رسیده است که در گزینش علمی، باید شایستگی داوطلب به طرق مختلف مورد ارزیابی قرار گیرد [۳۲].

وری^۹ در پژوهشی که با عنوان آموزش قبل از خدمت برای تربیت حرفه‌ای معلمان انجام داد به این نتیجه رسید که آموزش‌های قبل از خدمت معلمان باید از حمایت و کیفیت کافی در جهت تربیت حرفه‌ای آنها برخوردار باشد [۳۳]. در پژوهش دیگری که با عنوان آموزش و تربیت معلم از طریق فناوری اطلاعات و ارتباطات در فلاندرز توسط والک^{۱۰} و همکارانش انجام گرفته است، به این نتیجه رسیدند که سیاست‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات^{۱۱} در آموزش و تربیت معلمان باید توسعه یابد، به طوری که بین خط مشی‌ها، نیازها و واقعیت آموزش و تربیت معلمان همخوانی لازم ایجاد شود [۳۴]. در پژوهش دیگری که با عنوان شرایط برای آموزش و تربیت حرفه‌ای معلمان توسط کریستوفر و کینگ^{۱۲} انجام گرفت، به این نتیجه رسیدند که آموزش و تربیت حرفه‌ای معلمان، زمینه ساز افزایش حس مسئولیت پذیری و افزایش کیفیت شغلی در طول دوره کاری آنها می‌باشد [۳۵]. لی^{۱۳} در تحقیقی با عنوان به کارگیری یادگیری الکترونیکی در آموزش پیش از خدمت معلمان به این نتیجه رسید که یادگیری الکترونیکی، قدرت و توانایی یادگیری معلمان را افزایش می‌دهد و از طرفی دست یابی به اهداف آموزش را تسریع می‌نماید [۳۶]. بنابراین، آموزش و تربیت معلمان به عنوان یک ضرورت محسوب می‌شود؛ لذا با هدف اصلاح شیوه‌های آموزش و تربیت معلمان در مراکز تربیت معلم، پژوهش حاضر در صدد پاسخگویی به سؤال‌های زیر است:

- ۱- دیدگاه مدرسان مراکز تربیت معلم و کارشناسان آموزش ابتدایی در مورد شیوه‌های مناسب آموزش و تربیت معلم در مدارس ابتدایی چیست؟

سؤال اول: دیدگاه مدرسان مراکز تربیت معلم و کارشناسان در مورد شیوه‌های مناسب آموزش و تربیت معلم در مدارس ابتدایی چیست؟

طی مصاحبه‌هایی که با مدرسان مراکز تربیت معلم و کارشناسان آموزش و پرورش صورت گرفت، آنها شش مقوله را به عنوان مهم‌ترین عوامل مرتبط با آموزش و تربیت معلمان ابتدایی مد نظر قرار دارند که ضمن طرح آنها، توضیحاتی نیز ارائه خواهد شد:

۱- محتوا و مواد درسی متناسب با نیازهای معلمان:

همه ۲۰ مصاحبه‌شونده (۱۰۰٪) محتوا و مواد درسی را به عنوان مهم‌ترین عوامل تعیین‌کننده در آموزش و تربیت معلمان در نظر گرفتند. به عقیده مدرسان، نظام برنامه درسی تربیت معلم، متمرکز، انعطاف‌ناپذیر، بی‌توجه به تفاوت‌های فردی و فرهنگی و مقاوم در برابر مشارکت معلمان در طراحی و اجرای برنامه درسی است. این برنامه درسی سبب شده به توسعه مهارت‌های شناختی، تقویت قدرت تفکر و فهم نقادانه پدیده‌ها توجه نشود (برای مثال، درس روش تحقیق در این دوره ارائه نمی‌شود). از طرفی تعجیل و شتابزدگی در تهیه برنامه درسی و تألیف کتاب‌های درسی سبب شده به اصول علمی برنامه‌ریزی بی‌توجهی شود و از رویکردهای متفاوت و متنوع در برنامه‌ریزی در تربیت معلم استفاده نشود. یکی از مصاحبه‌شوندگان بیان می‌کند:

در محتوا و ساختار برنامه درسی مراکز تربیت معلم در رشته آموزش ابتدایی تغییرات خاصی که متناسب با نیاز معلمان و عصر حاضر (فناوری اطلاعات و ارتباطات) باشد صورت نگرفته است و هنوز موضوعات و مواد درسی مربوط به گذشته است. همچنین باید بین مراکز تربیت معلم و دفتر تألیف کتب درسی مراکز تربیت معلم بیش از پیش ارتباط و تعاملاتی قوی در جهت تدوین کتب درسی متناسب با نیازهای معلمان ابتدایی برقرار شود تا خلأهای موجود در برنامه درسی جبران شود (فرد شماره ۴).

۲- به کارگیری مدرسان باتجربه و کارآمد در مراکز تربیت معلم: از بین مصاحبه‌شوندگان، ۱۸ نفر (۹۰٪) نقش مدرسان را در جریان آموزش و تربیت معلمان بسیار

الف) مصاحبه: به منظور بررسی عمیق موضوع تحقیق، با مدرسان و کارشناسان آموزش ابتدایی در استان قم که تعداد آنها ۲۰ نفر بود، مصاحبه نیمه ساختار یافته به عمل آمد.

ب) پرسش‌نامه: پرسش‌نامه مزبور از نوع محقق ساخته می‌باشد که توسط پژوهشگر به صورت پنج گزینه‌ای طیف لیکرت تهیه گردیده است و با استفاده از نظرات هفت نفر از اساتید علوم تربیتی و چهار نفر از دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری این گروه مورد اصلاح و بازنگری قرار گرفته است. با توجه به این که این پرسش‌نامه شیوه‌های آموزش و تربیت معلمان را در وضعیت مطلوب می‌سنجد؛ لذا پس از مشاوره با متخصصان علوم تربیتی، معیار ۳/۵ به عنوان مبنای تشخیص شیوه‌های مطلوب آموزش و تربیت معلمان در نظر گرفته شد.

روایی^{۱۵} (اعتبار) سؤالات پرسش‌نامه و مصاحبه: روایی پرسش‌نامه و مصاحبه این پژوهش از طریق روایی محتوا به دست آمده است. سؤالات در چندین نوبت توسط نویسندگان، اساتید گروه علوم تربیتی و کارشناسان آموزش ابتدایی مورد بازنگری و بررسی قرار گرفت و در نهایت پس از انطباق سؤالات با موضوع و اهداف پژوهش، فرم نهایی مصاحبه و نسخه نهایی پرسش‌نامه به تأیید رسید.

پایایی^{۱۶}: برای مشخص نمودن پایایی پرسش‌نامه از ضریب آلفای کرونباخ^{۱۷} استفاده شده است که با استفاده از نرم‌افزار SPSS^{۱۸} ۰/۸۷ برآورد گردید.

برای تجزیه و تحلیل اطلاعات حاصل از مصاحبه از روش مقوله‌بندی استفاده شده است. برای تجزیه و تحلیل نتایج حاصل از پرسش‌نامه در سطح آمار توصیفی، از آماره‌هایی نظیر فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار و واریانس و در سطح آمار استنباطی از آزمون تی تک متغیره یا تک نمونه‌ای، آزمون تی مستقل و آزمون تحلیل واریانس یکراهه (ANOVA) استفاده شده است.

۳- یافته‌های تحقیق

در این مقاله به سؤال اول با استفاده از مصاحبه، به سؤال دوم و سوم با بهره‌گیری از پرسش‌نامه و سؤال چهارم با کمک اسناد و مدارک، پاسخ داده شده است. یافته‌های به دست آمده به تفکیک ارائه خواهد شد:

مهم ارزیابی کردند. فرد شماره ۱۴ در مورد نحوه انتخاب مدرسان چنین بیان می‌کند:

با توجه به این که دانشجو- معلمان به صورت مستقیم تحت آموزش مدرسان هستند؛ صلاحیت‌ها و شایستگی مدرسان تأثیر بسزایی در روند تربیت معلمان خواهد داشت. در انتخاب مدرسان باید نهایت دقت را به عمل آورد؛ زیرا دست‌مایه‌های آنها معلمانی خواهند بود که آینده‌سازان جامعه را تربیت خواهند نمود. در این بین، باید به دور از مسائل سیاسی، بلکه بر اساس توانایی‌ها و مهارت‌های فنی، انسانی و ادراکی به امر آموزش و تربیت پرداخت.

مصاحبه شونده شماره ۱۸ در مورد روش تدریس مدرسان اظهار داشت: در مراکز تربیت معلم بیشتر مواقع، تدریس برنامه درسی از طریق سخنرانی یک جانبه مدرس انجام می‌شود. روشن است که اعمال چنین روشی، معلم آینده را نیز حداکثر به صورت گوینده خوب در می‌آورد و کسانی را به کلاس‌ها روانه می‌کند که ممکن است فقط خوب سخن بگویند و دانش خود را به خوبی عرضه نمایند و از سایر هدف‌های برنامه درسی، که جنبه‌های سازندگی مؤثر تربیتی دارند، غافل شوند.

۳- توجه به دوره کارورزی: از بین مصاحبه شوندگان ۱۶ نفر (۸۰٪) اعلام نمودند که دوره‌های کارورزی در جریان تربیت معلم بسیار مؤثر و کارساز خواهد بود. فرد شماره ۱ در مورد شروع این دوره‌ها چنین می‌گوید:

باید در مراکز تربیت معلم طوری برنامه‌ریزی صورت بگیرد که از همان ابتدا، اعزام دانشجو- معلمان به مراکز دوره‌های کارورزی اجرایی شود تا این که در مدت دو سال تربیت معلم، مهارت‌های لازم را کسب نمایند. امروزه این دوره محدود به سال دوم تحصیلی است که شاید بتوان گفت برای افراد مدت کوتاهی است تا بتوانند خود را برای مهارت‌های تدریس آماده کنند.

نظر یکی از مصاحبه شوندگان (فرد شماره ۱۳) در مورد برگزاری دوره کارورزی در مدارس ضمیمه، این بود که چون دانشجو- معلمان هنوز ابتدای راه هستند و آمادگی لازم را کسب نکرده‌اند، در نظر گرفتن مدارس خاص برای برگزاری این دوره شاید به نفع دانش‌آموزان و مسئولان مدرسه نباشد. جهت رفع این مشکل و برای این که

دانشجو- معلمان با محیط‌های آموزشی دیگر آشنایی پیدا کنند، بایستی مدارسی که جهت گذراندن دوره کارورزی تعیین می‌شوند در طول دوره تغییر یابند تا تفاوت‌های موجود در مدارس تجربه شوند. در راستای این مطلب، یکی از مصاحبه شوندگان بیان می‌کند:

از آنجا که در ابتدای خدمت، هر معلم موظف است در مناطقی که اداره آموزش و پرورش تعیین می‌کند انجام وظیفه نماید، برخی اوقات این افراد همان سال‌های اول در مدارس چند پایه مشغول به کار می‌شوند. اکثراً مشاهده می‌شود که افرادی که تازه از مراکز تربیت معلم فارغ‌التحصیل شده‌اند در مواجهه با چنین کلاس‌هایی دچار مشکل می‌شوند، به طوری که دانش‌آموزان با افت تحصیلی روبه‌رو شده و از طرفی وظیفه ناظران تعلیماتی را دشوار می‌سازند (فرد شماره ۱۱).

۴- افزایش سال‌های تحصیلی در مراکز تربیت معلم

(از کاردانی به کارشناسی): در این خصوص ۱۵ نفر یعنی (۷۵٪) بر این باور بودند که افزایش طول دوره از دو سال به چهار سال برای آموزش و تربیت معلمان بسیار مثرتر خواهد بود. بعضاً مشاهده می‌شود دانشجو- معلمان پس از فراغت از تحصیل با گرفتن مدرک کاردانی بسیار علاقه‌مند به ارتقای مدارج علمی خود هستند. در این رابطه ۱۷ نفر (۸۵٪) از مصاحبه شوندگان با افزایش طول دوره موافق بوده و ۳ نفر (۱۵٪) با افزایش طول دوره تربیت معلم موافق نبوده‌اند. نظر یکی از موافقان، فرد شماره ۱۵ بر این بود که فارغ‌التحصیلان مراکز تربیت معلم پس از اتمام دوره دو ساله، آمادگی لازم جهت حضور در کلاس را پیدا نمی‌کنند و بعضاً مشاهده می‌شود که با مشکلات عدیده‌ای رو به رو می‌شوند. افزایش طول دوره با برنامه‌ریزی هدفمند می‌تواند کمک شایانی در جهت افزایش توانمندی‌های دانشجو- معلمان به عمل آورد. نظر یکی از مخالفان در مورد افزایش طول دوره تربیت معلم بر این بود که طول دوره برای تربیت معلمان ابتدایی کفایت می‌کند و در این مدت مهارت لازم و اساسی که مورد نیاز آنها باشد آموزش داده می‌شود. حال اگر معلمی خواست ادامه تحصیل بدهد، می‌تواند از طریق مؤسسات آموزشی دیگر (دانشگاه آزاد، پیام نور،

اصل همکاری بین مراکز تربیت معلم با مؤسسات آموزشی و مراکز علمی و تحقیقاتی تأکید داشتند. مصاحبه شونده شماره ۱۴ در این رابطه چنین توضیح می‌دهد:

فقدان فرهنگ تحقیق و پژوهش، عدم دسترسی به شیوه‌های نوین پژوهش و ناهماهنگی و عدم ارتباط میان مراکز تحقیقاتی و مراکز تربیت معلم و از همه مهم‌تر اجرایی نشدن نتایج پژوهش به دلیل کمبود اعتبار سبب شده است تا مراکز تحقیقاتی موجود هم نتوانند نقش مهمی در بهبود وضعیت کنونی مراکز تربیت معلم بر عهده بگیرند. با این حال باید با ایجاد تغییراتی در ساختار، جذب نیروی کارآمد، تأمین بودجه و چگونگی پرداخت‌ها و بهره‌گیری از نتایج تحقیقات، معلمانی تربیت کرد که با تحولات دنیا هماهنگ باشند.

جمع بندی دیدگاه‌های ارائه شده در مصاحبه‌ها به صورت کمی در جدول ۱ ارائه شده است:

جدول ۱- جمع‌بندی دیدگاه‌ها درباره شیوه‌های مناسب آموزش و تربیت معلمان

شماره	مقوله	فراوانی	درصد
۱	توجه به محتوا و مواد درسی متناسب با نیازهای معلمان	۲۰	۱۰۰
۲	به کارگیری مدرسان باتجربه و کارآمد در مراکز تربیت معلم	۱۸	۹۰
۳	توجه به دوره‌های کارورزی	۱۶	۸۰
۴	توجه به امکانات و تجهیزات مراکز تربیت معلم	۱۶	۸۰
۵	همکاری مراکز تربیت معلم با دانشگاه‌ها و مراکز علمی و تحقیقاتی	۱۸	۸۰
۶	افزایش سال‌های تحصیلی در مراکز تربیت معلم (از کاردانی به کارشناسی)	۱۵	۷۵

آموزش ضمن خدمت) به ارتقای علمی خود بپردازد. با این عمل هم در هزینه‌های آموزش و پرورش صرفه‌جویی می‌شود و هم فرصتی برای معلمان ایجاد می‌گردد که ضمن تحصیل و آشنایی با نظریه‌های تربیتی آنها را به طور قابل قبولی در عمل پیاده کنند (فرد شماره ۷).

۵- توجه به امکانات و تجهیزات مراکز تربیت معلم:

۱۶ نفر (۸۰٪) از مصاحبه شونده‌گان بر اهمیت امکانات آموزشی مراکز تربیت معلم تأکید داشتند و عنوان می‌کردند رسانه‌های آموزشی امروزه نقش به‌سزایی در آموزش و یادگیری ایفا می‌کنند؛ پس در این راستا نباید از هیچ کوششی دریغ کرد و لازم است مراکز را با این امکانات مجهز نمود. یکی از مصاحبه شونده‌گان (فرد شماره ۵) در اهمیت امکانات و وسایل آموزشی چنین اظهار می‌کند:

محیط مجهز و کامل آموزشی، امکان اجرای برنامه‌های متنوع و وسیع تربیت معلم را افزایش می‌دهد و توجه جوانان را به خود جلب می‌کند و تأثیر مثبتی در گرایش جوانان صاحب استعداد به این حرفه خواهد گذاشت. مراکز تربیت معلم باید به کامل‌ترین ابزار کار مجهز باشند تا مدرسان بتوانند از بهترین و جدیدترین روش‌های آموزش استفاده کنند و معلمان آینده را به جدیدترین نوآوری آموزشی در رشته تحصیلی‌شان آگاه سازند.

در این خصوص مصاحبه شونده شماره ۱۹ چنین بیان می‌کند که معلم کارآمد و توانا به انواع مهارت‌های لازم برای اشتغال به کار تعلیم و تربیت نیاز دارد. آشنایی با روش‌های علمی مربوط به شناخت علایق و رغبت‌ها، آگاهی از تکنیک استفاده از رسانه‌های آموزشی (رایانه، اینترنت،...)، آگاهی به اصول مربوط به مشاوره و نحوه برخورد با واکنش‌های گوناگون کودکان و نوجوانان، اطلاع از روش بررسی و تحقیق از ویژگی‌های یک معلم و مربی ورزیده است. در مراکز تربیت معلم لازم است مبانی مربوط به هر یک از این فعالیت‌ها را در اختیار داوطلبان گذاشت و عملاً این روش‌ها را به کار برد تا معلمان آینده با مهارت‌های لازم به اهمیت این فعالیت‌ها واقف و معتقد شوند.

۶- همکاری مراکز تربیت معلم با دانشگاه‌ها و مراکز علمی و تحقیقاتی: ۱۸ نفر (۹۰٪) از مصاحبه‌شونده‌گان بر

سؤال دوم: دیدگاه مدیران در مورد شیوه‌های مناسب آموزش و تربیت معلم در مدارس ابتدایی چیست؟

گویه‌های مربوط به این موضوع ۱۵ مورد است که نظرات مدیران مدارس ابتدایی در مورد چگونگی

آموزش و تربیت معلمان ابتدایی را در وضعیت مطلوب بررسی می‌نماید. خلاصه این سؤالات همراه با پاسخ‌های داده شده در جدول (۲) ارائه شده است.

جدول ۲ توزیع فراوانی و درصد پاسخ سؤال‌های مربوط به شیوه‌های مناسب آموزش و تربیت معلم ابتدایی

انحراف معیار	میانگین	بسیار زیاد	زیاد	تاحدودی	کم	بسیار کم	مقیاس گویه‌ها
۰/۵۷۸	۴/۵۶	۹۸ ۶۰/۵	۵۷ ۳۵/۲	۷* ۴/۳			۱- پرورش مهارت‌های ارتباطی
۰/۵۵۹	۴/۵۲	۹۰ ۵۵/۶	۶۷ ۴۱/۴	۵ ۳/۱			۲- آموزش موضوعات مربوط به روان‌شناسی تربیتی
۰/۵۰۶	۴/۷۰	۱۱۹ ۷۳/۵	۳۹ ۲۴/۰	۴ ۲/۵			۳- آموزش روش‌ها و فنون تدریس
۰/۵۶۹	۴/۴۵	۷۹ ۴۸/۸	۷۹ ۴۸/۸	۳ ۱/۸	۱ ۰/۶		۴- آموزش سنجش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی
۰/۶۱۲	۴/۵۳	۹۶ ۵۹/۶	۵۵ ۳۴/۲	۱۰ ۶/۲			۵- پرورش مهارت‌های مدیریت کلاس و مدرسه
۰/۷۱۰	۴/۳۱	۷۳ ۴۵/۶	۶۴ ۴۰/۰	۲۳ ۱۴/۴			۶- ایجاد روحیه تحقیق و پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی
۰/۶۳۴	۴/۴۸	۸۹ ۵۵/۶	۶۰ ۳۷/۵	۱۱ ۶/۸			۷- ارائه درس‌های خاص معلمان ابتدایی مانند آموزش علوم و ریاضی
۰/۶۷۸	۴/۴۴	۸۷ ۵۴/۰	۵۹ ۳۶/۷	۱۴ ۸/۷	۱ ۰/۶		۸- شرکت دادن دانشجویان در کارورزیهای مورد نیاز معلمان ابتدایی
۰/۶۹۳	۴/۳۴	۷۹ ۴۸/۸	۶۳ ۳۸/۹	۲۰ ۱۲/۳			۹- برگزاری برنامه‌های آموزشی زیر نظر اساتید توانمند
۰/۷۳۱	۴/۲۴	۶۶ ۴۱/۰	۶۹ ۴۲/۹	۲۵ ۱۵/۵	۱ /۶		۱۰- ارائه خدمات مشاوره‌ای مرتبط با آموزش ابتدایی
۰/۶۶	۴/۵۰	۹۶ ۵۹/۳	۵۳ ۳۲/۷	۱۲ ۷/۴	۱ ۰/۶		۱۱- افزایش ایمان و اعتقاد مذهبی
۰/۷۴۰	۴/۱۲	۵۵ ۳۴/۰	۷۴ ۴۵/۶	۳۲ ۱۹/۸	۱ ۰/۶		۱۲- توجه به فوق برنامه‌ها در ابعاد علمی، فرهنگی، هنری و ورزشی
۰/۷۶۴	۴/۲۶	۷۱ ۴۴/۴	۶۲ ۳۸/۸	۲۵ ۱۵/۷	۲ ۱/۳		۱۳- ایجاد زمینه برای انجام کارگروهی
۰/۶۸۵	۴/۳۶	۷۷ ۴۸/۸	۶۵ ۴۰/۴	۱۹ ۱۰/۸			۱۴- ایجاد فضای مناسب برای پرورش منزلت انسانی
۰/۶۸۱	۴/۴۶	۸۹ ۵۵/۶	۵۸ ۳۶/۳	۱۱ ۶/۸	۲ ۱/۳		۱۵- ارائه امکانات و تجهیزات آموزشی، رایانه‌ای و آزمایشگاهی

*در هر ستون عدد ردیف اول فراوانی و عدد ردیف دوم، درصد پاسخ‌گویی به هر گویه را نشان می‌دهد.

سؤال سوم: آیا بین دیدگاه مدیران در مورد شیوه‌های مناسب آموزش و تربیت معلم در مدارس ابتدایی بر حسب ویژگی‌های جمعیت شناختی (جنس، مدرک تحصیلی و سابقه خدمت) تفاوت معناداری وجود دارد؟

بر اساس یافته‌های جدول ۴، بیشترین میانگین نمره پاسخ‌های مدیران زن مربوط به «آموزش روش‌ها و فنون تدریس» با میانگین ۴/۶۶ و کمترین میانگین مربوط به توجه به فوق برنامه‌ها در ابعاد «علمی، فرهنگی، هنری و ورزشی» با میانگین ۴/۲۳ بوده است. بیشترین میانگین نمره پاسخ‌های مدیران مرد مربوط به «آموزش روش‌ها و فنون تدریس» با میانگین ۴/۷۵ و کمترین میانگین مربوط به توجه به فوق برنامه‌ها در ابعاد «علمی، فرهنگی، هنری و ورزشی» با میانگین ۴/۰۲ بوده است. براساس یافته‌های جدول ۴، t مشاهده شده در سطح $p \leq 0.05$ فقط در خصوص ارائه خدمات مشاوره‌ای مرتبط با آموزش ابتدایی (سؤال ۱۰) بین نظرات مدیران مرد و زن معنی‌دار بوده و در بقیه موارد در سطح $p \leq 0.05$ بین نظرات آنها تفاوت وجود ندارد.

براساس یافته‌های جدول (۲) در مجموع همه سؤالات مربوط به شیوه‌های آموزش و تربیت معلم در دو بعد صلاحیت‌های عمومی و تخصصی میانگین بالایی دارند. بیشترین میانگین نمره پاسخ‌ها مربوط به «آموزش روش‌ها و فنون تدریس» با میانگین ۴/۷۰ و کمترین میانگین مربوط به توجه به فوق برنامه‌ها در ابعاد «علمی، فرهنگی، هنری و ورزشی» با میانگین ۴/۱۲ بوده است.

جدول ۳ مقایسه میانگین نمره میزان موافقت مدیران با شیوه مناسب آموزش معلم مدارس ابتدایی با میانگین فرضی ۳/۵

مؤلفه	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار	t	df	sig
شیوه مناسب آموزش	۴/۴۲	۰/۴۱۳	۰/۰۳۲	۲۸/۴۲	۱۶۱	

براساس جدول مقایسه میانگین با استفاده از آزمون t تک نمونه‌ای و مقدار $\text{sig} = 0.000$ می‌توان استنباط کرد که با احتمال بیش از ۰/۹۹ احتمال بین میانگین نمره میزان موافقت مدیران با شیوه مناسب آموزش با میانگین فرضی تفاوت وجود دارد. مقدار میانگین ۴/۴۲ بیانگر این است که میزان موافقت مدیران بیش از میانگین فرضی است.

جدول ۴ مقایسه میانگین نظرات مدیران در خصوص شیوه‌های مناسب آموزش و تربیت معلم برای مدارس ابتدایی

گویه‌ها	زن n=۸۰		مرد n=۸۲		t	p
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار		
۱- پرورش مهارت‌های ارتباطی	۴/۶۱	۰/۵۳۹	۴/۵۱	۰/۶۱۳	۱/۱۰	۰/۲۷۱
۲- آموزش موضوعات مربوط به روان‌شناسی تربیتی	۴/۵۵	۰/۵۰۰	۴/۵۰	۰/۶۱۳	۰/۵۶۷	۰/۵۷۱
۳- آموزش روش‌ها و فنون تدریس	۴/۶۶	۰/۵۷۲	۴/۷۵	۰/۴۳۲	۱/۱۷	۰/۲۴۱
۴- آموزش سنجش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی	۴/۴۷	۰/۵۹۴	۴/۴۳	۰/۵۴۶	۰/۴۰۱	۰/۶۸۹
۵- پرورش مهارت‌های مدیریت کلاس و مدرسه	۴/۵۵	۰/۵۹۳	۴/۵۱	۰/۶۳۳	۰/۴۶۲	۰/۶۴۴
۶- ایجاد روحیه تحقیق و پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی	۴/۳۸	۰/۶۶۸	۴/۲۴	۰/۷۴۶	۱/۲۵	۰/۲۱۲
۷- ارائه درس‌های خاص معلمان ابتدایی مانند آموزش علوم و ریاضی	۴/۵۵	۰/۵۹۳	۴/۴۱	۰/۶۴۹	۱/۳۹	۰/۱۶۵
۸- شرکت دادن دانشجویان در کارورزی‌های مورد نیاز معلمان ابتدایی	۴/۵۲	۰/۵۹۴	۴/۳۵	۰/۷۴۶	۱/۵۶	۰/۱۱۹
۹- برگزاری برنامه‌های آموزشی زیر نظر اساتید توانمند	۴/۳۸	۰/۷۰۴	۴/۳۴	۰/۶۸۸	۰/۴۲۱	۰/۶۷۴
۱۰- ارائه خدمات مشاوره‌ای مرتبط با آموزش ابتدایی	۴/۳۶	۰/۶۶۳	۴/۱۲	۰/۷۷۶	۲/۱۵	۰/۰۳۳
۱۱- افزایش ایمان و اعتقاد مذهبی	۴/۵۰	۰/۶۹۳	۴/۵۱	۰/۶۳۳	۰/۱۱۷	۰/۹۰۷
۱۲- توجه به فوق برنامه‌ها در ابعاد علمی، فرهنگی، هنری و ورزشی	۴/۲۳	۰/۶۹۷	۴/۰۲	۰/۷۶۹	۱/۸۴	۰/۰۶۷
۱۳- ایجاد زمینه برای انجام کارگروهی	۴/۳۰	۰/۷۷۳	۴/۲۲	۰/۷۵۸	۰/۶۷۳	۰/۵۰۲
۱۴- ایجاد فضای مناسب برای پرورش منزلت انسانی	۴/۳۶	۰/۷۰۱	۴/۳۵	۰/۶۷۳	۰/۱۲۴	۰/۹۰۲
۱۵- ارائه امکانات و تجهیزات آموزشی، رایانه‌ای و آزمایشگاهی	۴/۵۲	۰/۶۳۵	۴/۴۰	۰/۷۲۲	۱/۱۶	۰/۲۴۷

براساس یافته‌های جدول (۷) در کشورهای مورد مطالعه (آمریکا، انگلستان و ژاپن) در فرآیند آموزش و تربیت دانشجو- معلمان به صلاحیت‌های عمومی (پرورش مهارت‌های ارتباطی، ایجاد روحیه تحقیق و پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی، برگزاری برنامه‌های آموزشی زیر نظر اساتید توانمند، افزایش ایمان و اعتقاد مذهبی، توجه به فوق برنامه‌ها در ابعاد علمی، فرهنگی، هنری و ورزشی، ایجاد زمینه برای انجام کارگروهی، ایجاد فضای مناسب برای پرورش منزلت‌های انسانی) و صلاحیت‌های تخصصی

براساس یافته‌های جدول ۵، t مشاهده شده در سطح $p \leq 0.05$ معنی‌دار نبوده؛ بنابراین بین دیدگاه مدیران مرد و زن در مورد شیوه‌های مناسب آموزش و تربیت معلم برای مدارس ابتدایی تفاوت وجود ندارد.

براساس یافته‌های جدول ۶، f مشاهده شده در سطح $p \leq 0.05$ معنی‌دار نبوده؛ بنابراین بین دیدگاه مدیران در مورد شیوه‌های مناسب آموزش و تربیت معلم برای مدارس ابتدایی برحسب مدرک تحصیلی تفاوت وجود ندارد.

جدول ۵ مقایسه میانگین نمره میزان موافقت مدیران با شیوه مناسب آموزش و تربیت معلم

در مدارس ابتدایی بر حسب سابقه خدمت

p	f	۲۱ سال به بالا		۱۱-۲۰ سال		کمتر از ۱۰ سال		مؤلفه
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۰/۶۳۷	۰/۴۵۲	۰/۴۲۷	۴/۳۸	۰/۴۰۵	۴/۴۴	۰/۴۰۹	۴/۴۳	شیوه مناسب آموزش

جدول ۶ مقایسه میانگین نمره میزان موافقت مدیران با شیوه مناسب آموزش در

مدارس ابتدایی از نظر مدیران بر حسب مدرک تحصیلی

p	f	فوق لیسانس		لیسانس		دیپلم و فوق دیپلم		مؤلفه
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۰/۵۲۸	۰/۶۴۰	۰/۴۹۶	۴/۳۶	۰/۳۸۶	۴/۴۵	۰/۴۲۹	۴/۳۸	شیوه مناسب آموزش

(آموزش موضوعات مربوط به روان‌شناسی تربیتی، آموزش روش‌ها و فنون تدریس، آموزش سنجش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، پرورش مهارت‌های مدیریت کلاس و مدرسه، ارائه درس‌های خاص معلمان ابتدایی مانند آموزش علوم و ریاضی، شرکت دادن دانشجویان در کارورزی‌های مورد نیاز معلمان ابتدایی، ارائه خدمات مشاوره‌ای مرتبط با آموزش ابتدایی) کاملاً توجه شده است در حالی که در ایران نسبت به این کشورها این صلاحیت‌ها (عمومی و تخصصی) کمتر مورد توجه واقع شده است.

سؤال چهارم: شیوه‌های آموزش و تربیت معلم ابتدایی در کشورهای آمریکا، انگلستان و ژاپن در مقایسه با ایران چگونه است؟

شیوه‌های آموزش و تربیت معلم ابتدایی در کشورهای مورد مطالعه در این تحقیق در جدول ۵ نشان داده شده است. اطلاعات مورد نیاز برای پاسخ‌گویی به این سؤال از طریق اسناد و مدارک کتابخانه‌ای و گزارش‌های تحقیقی و جستجو در پایگاه‌های اطلاع‌رسانی مرتبط در شبکه جهانی اینترنت مانند یونسکو^{۱۹}، پروکوست^{۲۰} و سایت‌های وزارت آموزش و پرورش کشورهای مورد مطالعه جمع‌آوری شده است.

جدول ۷ شیوه‌های آموزش و تربیت معلم ابتدایی در کشورهای مورد مطالعه

کشور	انگلستان	آمریکا	ژاپن	شیوه‌های آموزش و تربیت معلم
✓	✓	✓	✓	۱- پرورش مهارت‌های ارتباطی
✓	✓	✓	✓	۲- آموزش موضوعات مربوط به روان‌شناسی تربیتی
✓	✓	✓	✓	۳- آموزش روش‌ها و فنون تدریس
✓	✓	✓	✓	۴- آموزش سنجش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی
تحدودی	✓	✓	✓	۵- پرورش مهارت‌های مدیریت کلاس و مدرسه
-	✓	✓	✓	۶- ایجاد روحیه تحقیق و پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی
✓	✓	✓	✓	۷- ارائه درس‌های خاص معلمان ابتدایی مانند آموزش علوم و ریاضی
تحدودی	✓	✓	✓	۸- شرکت دادن دانشجویان در کارورزی‌های مورد نیاز معلمان ابتدایی
-	✓	✓	✓	۹- برگزاری برنامه‌های آموزشی زیر نظر اساتید توانمند
-	✓	✓	✓	۱۰- ارائه خدمات مشاوره‌ای مرتبط با آموزش ابتدایی
✓	بی اطلاع	بی اطلاع	بی اطلاع	۱۱- افزایش ایمان و اعتقاد مذهبی
تحدودی	✓	✓	✓	۱۲- توجه به فوق برنامه‌ها در ابعاد علمی، فرهنگی، هنری و ورزشی
تحدودی	✓	✓	✓	۱۳- ایجاد زمینه برای انجام کارگروهی
✓	بی اطلاع	بی اطلاع	بی اطلاع	۱۴- ایجاد فضای مناسب برای پرورش منزلت‌های انسانی
تحدودی	✓	✓	✓	۱۵- ارائه امکانات و تجهیزات آموزشی، رایانه‌ای و آزمایشگاهی

۴- نتایج و بحث

از دیدگاه مدرسان، کارشناسان و مدیران، بهترین طرح اصلاح و بازسازی آموزش و پرورش در صورتی که معلم به تعداد کافی و با کیفیت مطلوب در اختیار نباشد، با شکست روبه رو خواهد شد. آنها اظهار داشتند، در شیوه‌های آموزش و تربیت معلمان باید به محتوا و مواد درسی متناسب با نیازهای معلم به کارگیری مدرسان با تجربه و کارآمد در مراکز تربیت معلم، دوره‌های کارورزی، افزایش سال‌های تحصیلی در مراکز تربیت معلم (از کاردانی به کارشناسی) و امکانات و تجهیزات مراکز تربیت معلم، نهایت توجه را به عمل آورد، به گونه‌ای که موارد ذکر شده باعث رشد و ارتقای صلاحیت‌های عمومی و صلاحیت‌های تخصصی دانشجویان معلمان گردد. این دیدگاه‌ها با یافته‌های وری، والک، کریستوفر و کینگ، مهرمحمدی، معین‌پور، آقازاده و مبارکی

همخوان می‌باشد.

بر اساس داده‌های جدول (۷) در کشورهای مورد مطالعه (آمریکا، انگلستان و ژاپن) در فرآیند آموزش و تربیت دانشجویان- معلمان، به صلاحیت‌های عمومی و صلاحیت‌های تخصصی کاملاً توجه شده است، در حالی که در ایران نسبت به این کشورها این صلاحیت‌ها کمتر مورد توجه واقع شده است. بر اساس یافته‌های این جدول می‌توان گفت:

۱- برنامه‌ریزان تربیت معلم ایران بیشتر مقید به حجیم‌تر کردن کتاب‌های درسی تربیت معلم بوده‌اند. بر همین اساس، بر مفاهیم به طور سطحی تأکید می‌شود و از مفهومی کردن مسائل تربیتی دور شده‌اند.

۲- کارورزی در کشورهای مذکور به صورت‌های گوناگون از قبیل کارورزی در مدرسه، مراکز آموزشی

دانشگاه‌ها و مدارس ویژه انجام می‌شود، در حالی که در ایران فقط کارورزی در مدرسه انجام می‌شود و بیشتر بر مشاهده تأکید شده است.

۳- در دوره آزمایشی تمرین معلمی در کشورهای صنعتی، راهنمایان تعلیماتی، مدیران مدارس و معلمان با تجربه به طور منظم بر این کار نظارت می‌کنند و کادر آموزشی مدارس در آموزش و ارزشیابی دانشجو-معلمان نقش ویژه‌ای به عهده دارد، در حالی که آموزش عملی در نظام تربیت معلم ایران در دوره‌ی کاردانی و کارشناسی در دو ترم انجام می‌شود و بیشتر شامل فعالیت‌های میدانی، مانند مشاهده‌ی کلاس درس و مدرسه است و تدریس مستقل به ۲ الی ۳ بار محدود شده و نظارت و راهنمایی دانشجو-معلمان به ندرت به صورت حرفه‌ای انجام می‌شود.

۴- سال‌های تحصیل در مراکز تربیت معلم ایران با کشورهای مورد مطالعه متفاوت است. بدین صورت که سال‌های تحصیل در مراکز تربیت معلم ابتدایی در این کشورها حداقل ۴ سال می‌باشد، در حالی که در ایران حداقل تحصیل در مراکز تربیت معلم دو سال می‌باشد.

یافته‌های سؤال تطبیقی در بعد آموزش و تربیت معلم با یافته‌های آقازاده، سرکارآرانی، شعبانی، درکی، یمنی، عصاره، ملایی‌نژاد و ذکاوتی همخوان می‌باشد.

۵- نتیجه‌گیری

از آنجا که در قلمرو آموزش و پرورش، معلمان نقش بسیار اساسی، مؤثر و محوری بر عهده دارند و از مهم‌ترین عوامل اثربخش نظام‌های آموزش و پرورش محسوب می‌شوند، آموزش و تربیت معلمان باید به گونه‌ای باشد که معلمان از نظر معلومات، منطبق با دنیای امروز باشند و از نظر دانش حرفه‌ای و آموزشی و پرورشی کاملاً به روز باشند. در این راستا پیشنهادهای کاربردی زیر که برگرفته از یافته‌های این کار پژوهشی است در بعد آموزش و تربیت ارائه می‌شود:

۱- اصلاح و بازنگری در محتوا و مواد درسی در جهت متناسب نمودن آنها با نیازهای معلمان: اگر مواد درسی متناسب با نیازهای معلمان تهیه و به روزرسانی شود، کمک شایانی در امر تدوین و بالا بردن مهارت‌های حرفه‌ای معلمان خواهد داشت.

۲- به کارگیری مدرسان با تجربه و کارآمد در مراکز تربیت معلم: مراکز تربیت معلم باید کار آزموده‌ترین استادان و مدرسان هر حوزه آموزشی را به عنوان مدرسان مراکز تربیت معلم به خدمت بگیرند؛ زیرا تربیت معلم شایسته، از مؤثرترین عوامل اعتلای کیفی کار مدرسه است و معلم شایسته را مدرس شایسته می‌تواند تربیت کند؛ لذا ایجاد می‌کند تا مراکز تربیت معلم به کادر ثابت و تمام وقت آموزشی مجهز باشند تا فعالیت سالیانه آنها با نقل و انتقال‌ها و تغییر و تبدیل‌های گاه و بی‌گاه متوقف نشوند و به صورتی نظام‌دار و با ثبات شکل بگیرد.

۳- افزایش سال‌های تحصیلی در مراکز تربیت معلم (از کاردانی به کارشناسی): هم اکنون دوره تربیت معلم برای رشته آموزش ابتدایی در مراکز تربیت معلم دو سال است، در حالی که حال به نظر می‌رسد افزایش طول دوره می‌تواند باعث افزایش توانمندی‌ها و ارتقای مهارت‌های حرفه‌ای دانشجو-معلمان شود.

۴- توجه به امکانات و تجهیزات مراکز تربیت معلم: محیط مجهز و کامل آموزشی، امکان اجرای برنامه‌های متنوع و وسیع تربیت معلم را افزایش می‌دهد و توجه جوانان را به خود جلب می‌کند و تأثیر مثبتی در گرایش جوانان صاحب استعداد به این حرفه خواهد گذاشت. مراکز تربیت معلم باید به کامل‌ترین ابزار کار مجهز باشند تا مدرسان بتوانند از بهترین و جدیدترین روش‌های آموزش استفاده کنند و معلمان آینده را با جدیدترین نوآوری آموزشی در رشته تحصیلی‌شان آگاه سازند.

۵- همکاری مراکز تربیت معلم با دانشگاه‌ها و مراکز علمی و تحقیقاتی: برای پاسخگویی به نیازهای معلمان، لازم است فعالیت‌های تحقیقاتی گسترده‌ای در زمینه تربیت معلم انجام شود. در این زمینه دانشگاه‌ها و مراکز تحقیقاتی برای پژوهش‌های بنیادی و کشف حقایق تازه، می‌توانند نقش بسیار اساسی بر صلاحیت‌های آموزشی (توانایی تدریس، مدیریت کلاس و...) داشته باشند.

۶- ضرورت برنامه‌ریزی واحدهای درسی تربیت معلم به صورت تلفیق تئوری و عمل: به منظور دستیابی به این هدف راهبردهای تلفیق تئوری و عمل، توازن تئوری و عمل در برنامه درسی، تدوین استانداردها با صلاحیت‌های حرفه

- ¹² Chrissstopher & Qing
¹³ Li
¹⁴ Integrated research methodology
¹⁵ Validity
¹⁶ Reliability
¹⁷ Cronbach Alpha Coefficient
¹⁸ Statistical Package for Social Sciences
¹⁹ Unesco
²⁰ ProQuest

مراجع

- [1] مهرمحمدی محمود، نگاهی به شیوه اصلاح و نوع اصلاحات ضروری در تربیت معلم، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۳، ۱۳۷۱، صفحه‌های ۵۵ الی ۳۷.
- [2] محسن پور بهرام، نقش تربیتی معلم در فرآیند تعلیم و تربیت، فصلنامه تعلیم و تربیت، سال هیجدهم و نوزدهم، شماره ۴ و ۱، ۱۳۸۱، صفحه‌های ۱۰۰ الی ۸۹.
- [3] Claussen W., *Public school elementary principals' perceptions regarding the selection of teacher*, Educational Leadership, Vol.60, No.8, 2006, pp. 48-52.
- [4] Kaplan L.S. and Owings W.A., *Enhancing teaching quality (fastback)*, Bloomington, Indian, Phi Delta Kappa Educational Foundation, 2002.
- [5] Tisher R.P. and Widen M., *One and a half decades of research on teacher education in Australia*, London, Falmer press, 1990.
- [6] Ben M., *Curriculum of teacher education program*, International encyclopedia of teaching and teacher education (second education), London, pergamon press, 1995.
- [7] Bekalo S.A. and Welford A. G., *Secondary pre-service teacher education in Ethiopia: It's impact on teacher's competence and confidence to teach practical work in science*. International Journal of Science Education, Vol. 21, No.12, 1999, pp. 1293-1310.
- [8] Grisham D.L., Laguardia A. and Brink B., *Partner in professionalism: Creating quality field experience for pre-services teachers*, Action in Teacher Education, Vol. 21, No. 4, 2002, pp. 27-40.
- [9] APEC., *Preface and highlights of the study teacher preparation and professional development in APEC members , A comparative study*, APEC Education Forum Document ,No.9, October, 1999.
- [10] آقازاده احمد، آموزش و پرورش در کشورهای پیشرفته صنعتی، تهران، انتشارات روان، ۱۳۸۳.
- [11] Akao K. and Arai A., *A databook of educational statistics*. Tokyo, Jiji Tsushinsha, 1993.

معلمی و نیز برنامه تلفیق فاوا در برنامه درسی تربیت معلم اتخاذ شوند.

۷- ضرورت تغییر در برنامه ارزشیابی از عملکرد دانشجوی- معلمان: ارزشیابی دانشجوی- معلمان در طول دوره، به طور پیوسته و بر اساس سنجش دانش نظری (امتحانات کتبی) و فعالیت‌های عملی (دوره‌های کارورزی، کارهای گروهی و اجرای پروژه‌ها و ...) انجام شود.

۸- ضرورت کیفیت بخشی به واحد تمرین معلمی (دوره کارآموزی معلمان): برای غنی‌سازی آموزش عملی در برنامه‌های تربیت معلم با استفاده از مدارس متفاوت (دارای کلاس چند پایه، مدارس تیز هوشان، مدارس کودکان استثنایی و ...) و افزایش طول دوره کارورزی، برنامه‌ریزی شود تا دانشجوی- معلمان بتوانند در کلاس‌های واقعی حضور یابند، تدریس کنند و درباره تجارب خود در کلاس درس با اساتید و همکلاسی‌های خود به تبادل نظر بپردازند و از طرف معلمان راهنمای مجرب و اساتید خود بازخورد مناسب دریافت کنند.

۹- به کارگیری تجارب کشورهای توسعه‌یافته در زمینه تربیت معلمان ابتدایی: در اهمیت و سودمندی مطالعات تطبیقی که درصد تبیین وجوه شباهت‌ها و تفاوت‌ها میان نظام‌های تعلیم و تربیت در کشورهای مختلف و کسب تجربه از برنامه‌ها و فعالیت‌های موفق و ناموفق آنهاست، نمی‌توان تردید کرد. عقل سلیم حکم می‌کند که در قلمرو حساس و پیچیده تعلیم و تربیت، که بخش قابل توجهی از منابع مادی و انسانی جوامع مصروف آن می‌شود، باید آموزه‌های سایر جوامع بشری را شناخت و با نقد و تحلیل به استفاده‌ی آگاهانه و هوشمندانه از آنها مبادرت ورزید.

پی‌نوشت

- ¹ Asia-Pacific Economic Cooperation
² In - school training
³ Mentor teachers
⁴ Initial teacher training
⁵ Newly qualified teachers
⁶ Head teachers
⁷ National Council for the Accreditation of Teacher Education
⁸ Navitate
⁹ Warry
¹⁰ Valke
¹¹ Information Communication Technology

- [۲۵] مبارکی ناصر، بررسی تحلیلی و تطبیقی آموزش ابتدایی در کشورهای انگلستان و ایران، پایان نامه کارشناسی ارشد، آموزش و پرورش تطبیقی، دانشگاه علامه طباطبایی، ۱۳۸۶.
- [۲۶] مهر محمدی محمود، باز اندیشی فرآیند یاددهی-یادگیری و تربیت معلم، تهران، انتشارات مدرسه، ۱۳۸۶.
- [۲۷] سلسبیلی نادر، تربیت معلم، ضرورت تحول در ساختار و سازمان دهی، پژوهش نامه آموزشی، شماره ۸۳، ۱۳۸۴، صفحه ۶ الی ۱۱.
- [۲۸] لیاقتدار محمد جواد، گزارش تحقیقی از وضعیت آموزش عملی در ایران، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، شماره ۱۳ و ۱۴، ۱۳۷۸، صفحه های ۸۱ الی ۱۰۲.
- [۲۹] کاشف مجد، ارزشیابی برنامه درسی جدید تربیت بدنی مراکز تربیت بدنی مراکز تربیت معلم از نظر پاسخگویی به نیازهای حرفه ای دانشجو معلمان از دیدگاه مدرسان، مدیران و دانشجویمان، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت مدرس، ۱۳۷۸.
- [۳۰] عابدی حسن علی، توانایی عمومی تدریس، پایان نامه دکتری دانشگاه تربیت مدرس، ۱۳۷۷.
- [۳۱] توانا داریوش، بررسی پیرامون معیارهای ارزشیابی مدرسین درس روش تدریس ریاضی ابتدایی در مراکز تربیت معلم استان های فارس و بوشهر، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، ۱۳۷۳.
- [۳۲] معین پور حمیده، بررسی مشکلات گزینش، تربیت و استخدام دبیر دوره متوسطه از دیدگاه مسئولین و دبیران شهر اصفهان به منظور ارائه پیشنهادات مناسب در برنامه تربیت دبیر، پایان نامه کارشناسی ارشد، برنامه ریزی آموزشی، دانشگاه علامه طباطبایی، ۱۳۷۵.
- [33] Wary S., *Teaching portfolios and pre-service teachers professional development*, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 23, No. 4, 2006, pp. 1139-1152.
- [34] Valke M., Roster I., Vebek M. and Break J.V., *ICT teacher training in Flanders*, *Teaching and Teacher Education*, Vol.23, No.12, 2007, pp.795-808.
- [۱۲] سرکارآرانی محمد رضا، اصلاحات آموزشی و مدرن سازی با تأکید بر مطالعه تطبیقی آموزش و پرورش ایران و ژاپن، تهران، انتشارات روزنگار، ۱۳۸۲.
- [۱۳] ملایی نژاد اعظم و ذکاوتی علی، بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران، فصلنامه نوآوری های آموزشی، سال هفتم، شماره ۲۶، ۱۳۸۷، صفحه های ۳۵ الی ۶۲.
- [14] Monbusho., *Statistical abstract of education, science and culture*, Tokyo, Printing Bureau, Ministry of Finance, 2006.
- [15] Ingaki T. and Kudomi Y., *The culture of teachers and teaching in Japan*, Tokyo, University of Tokyo Press, 2004.
- [۱۶] حبیبی شراره، آموزش و پرورش مقایسه ای، تهران، انتشارات آوای نور، ۱۳۸۶.
- [17] Butler D., *Accountability or freedom for teachers?* Handbook of research on teacher education, England, London, 2004.
- [۱۸] لی تان خوی، آموزش و پرورش تطبیقی، ترجمه محمد یمنی دوزی سرخابی، تهران، انتشارات سمت، ۱۳۸۸.
- [۱۹] عصاره علیرضا، مطالعات تطبیقی آموزش و پرورش دوره اول متوسطه در کشورهای منتخب، تهران، انتشارات دانش پژوه، ۱۳۸۶.
- [20] Goodlad J. I., *Teachers for our nations schools*, San Francisco, Jossey-Bass, 2007.
- [21] Holmes B., *The curriculum: A comparative perspective*, London, Unwin Hyman, 1992.
- [۲۲] شعبانی زهرا، بررسی تطبیقی برنامه تربیت معلم در چند کشور جهان، فصلنامه تعلیم و تربیت، سال بیستم، شماره ۳، ۱۳۸۳، صفحه ۱۲۱ الی ۱۵۹.
- [23] National Research Council. *Everybody counts: A report to the nation on the future of mathematics education*, Washington, DC, National Academy Press, 2008.
- [۲۴] درکی سیمین، بررسی تحلیلی ویژگی های کنونی نظام تعلیم و تربیت معلم ایران و مقایسه وجوه و تفاوت و تشابه آن با دو کشور آلمان و ژاپن، فصلنامه تعلیم و تربیت، سال بیست و یکم، شماره ۴، ۱۳۸۴، صفحه های ۱۰۹ الی ۱۵۱.

[35] Christopher P. and Qing Gu., Oxford review of education. Oxford, Rutledge, 2007.

[۳۶] گال مردیت، بورگ والتر و گال جویس، روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی، ترجمه احمد رضا نصر و همکاران، تهران، انتشارات سمت و دانشگاه شهید بهشتی، ۱۳۸۷.

[37] Li B., *The use of e-learning in pre-service teacher education*, Campus-wide Information System, Vol. 26, No. 1, 2009.