



ORIGINAL RESEARCH PAPER

Explaining the goals of the curriculum based on teacher-researcher training at Farhangian University

H. Abedini Alavi, M. Nili AhmadAbadi*, M. Neyestani, M. liaghatdar

Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology, Isfahan University, Isfahan, Iran

ABSTRACT

Received: 12 July 2020
Reviewed: 15 September 2020
Revised: 2 October 2020
Accepted: 10 November 2020

KEYWORDS:

Curriculum
Farhangian University
Teacher as researcher
Teacher education

* Corresponding author

m.nili.a@edu.ui.ac.ir

① (+98913) 3152940

Background and Objectives: In the turn of present century, dramatic changes have taken place in education and society. Among these changes, the change from an industrial to a knowledge-based society, the change from information technology and new information in various scientific fields, and the change in occupations can be mentioned. As a result, education has faced many shortcomings based on the level of the expectations of the society and its outputs. Due to the changes in the objective of the educational systems and the changes in the dimensions of people's lives, the teacher researcher paradigm has been considered by most teacher training systems in recent years, and that is why, it has led to some reforms in teacher training programs. The main and most important components of teacher training, curriculum, consists of goals, content, teaching method and evaluation. The present study explains the goals of the curriculum based on a teacher-researcher training at Farhangian University. The goals of the study are comprised of three areas of knowledge, competence, and attitude. According to the objectives of the study a mixed research method of the exploratory type was used which consists of two qualitative and quantitative stages. In the qualitative stage interpretive phenomenological method of data collection tool was used and in the quantitative stage, a descriptive survey method was utilized.

Methods: In the qualitative section, the research population comprised of the experts in the field of teacher training among which the appropriate instances were selected through targeted sampling and the required information was collected through a semi-structured interview. Theoretical saturation was achieved from interviews with 15 experts. In the analysis of the text of the interview the interpretive content analysis was used. To validate the data, credibility, transferability, reliability and validation were used. In the quantitative stage, the research population were the faculty members of different campuses of Farhangian University, among which four provinces were selected as the sample. The multi-stage cluster sampling method was used to select the sample and using Cochran's formula 274 people were selected among the faculty members of campuses and provincial centers. Data collection was done through a researcher-made questionnaire which was extracted from the qualitative part of the research. The data were analyzed by using a single sample T-test and Friedman test.

Findings: In this study, the goals of the curriculum were explained in terms of knowledge, ability and attitude. The results showed that the area of knowledge includes reflection, critical thinking, scientific expertise and research knowledge. The area of ability is comprised of the ability to perform research, to write, to be creative, to act systematically, to be independent and self-sufficient; and the area of the attitude includes interest in research and having no prejudice and stereotypes. The quantitative results of the study also showed that the components of attention and accuracy in relation to the issues of education in the field of knowledge, students' ability to self-assess; in the area of ability, and avoidance of prejudice and black and white thinking, and in the area of attitude received the most attention by the faculty members. There is clear evidence of a gap between the goals of the Farhangian University at the executive level in terms of knowledge, ability and attitude.

Conclusion: This study showed that the goals of the teacher training curriculum need a general reformation at the executive level. It is important to pay attention to all areas of goals including knowledge, ability, and attitude and It is necessary to pay equal attention to all areas and to combine theoretical courses with the required practical work in teacher training programs.



NUMBER OF REFERENCES

32



NUMBER OF FIGURES

0



NUMBER OF TABLES

7

مقاله پژوهشی

تبیین اهداف برنامه درسی مبتنی بر تربیت معلم پژوهنده در دانشگاه فرهنگیان

حسین عابدینی علوی، محمد رضا نیلی احمدآبادی*، محمد رضا نیستانی، محمد جواد لیاقتدار

گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

چکیده

پیشینه و اهداف: از آغاز قرن حاضر تغییرات شگرفی در آموزش و پرورش و جامعه صورت گرفته است. از این تغییرات می‌توان به تغییر جامعه صنعتی به جامعه دانش بنیان، تغییر در فناوری اطلاعات و اطلاعات جدید در حوزه‌های مختلف علمی و تغییر در مشاغل اشاره کرد. در نتیجه آموزش و پرورش با توجه به سطح انتظارات جامعه و برون‌دادهای آن با کاستی‌های زیادی مواجه شده است. با توجه به تغییر اهداف نظام‌های آموزشی و تغییرات در ابعاد زندگی مردم، راهبرد معلم پژوهنده در سال‌های اخیر مورد توجه اغلب نظام‌های تربیت معلم قرار گرفته است و به همین دلیل موجب اصلاحاتی در برنامه‌های تربیت معلم شده است. برنامه درسی تربیت معلم متشکل از مؤلفه‌های اهداف، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی می‌باشد که یکی از مؤلفه‌های اصلی و مهم، اهداف برنامه درسی است. پژوهش حاضر به تبیین اهداف برنامه درسی مبتنی بر تربیت معلم پژوهنده در دانشگاه فرهنگیان پرداخته است. اهداف در سه حیطه دانش، توانش و نگرش مورد تبیین قرار گرفته است. با توجه به اهداف پژوهش، از روش پژوهش ترکیبی از نوع اکتشافی استفاده شده است، که از دو مرحله کیفی و کمی تشکیل شده است. در مرحله کیفی از روش پدیدارشناسی تفسیری تدوین ابزار جمع‌آوری اطلاعات بهره گرفته شده و در مرحله کمی روش توصیفی پیمایشی به کار رفته است.

روش‌ها: در بخش کیفی پژوهش، جامعه پژوهش متخصصان حوزه تربیت معلم می‌باشند، که از طریق نمونه‌گیری هدفمند موارد مطلوب نمونه انتخاب گردید و از طریق مصاحبه نیمه ساختار یافته، اطلاعات مورد نیاز جمع‌آوری شد. اشباع نظری از مصاحبه با ۱۵ نفر از صاحب‌نظران حاصل گردید. در تحلیل متن مصاحبه‌ها از روش تحلیل محتوای تفسیری استفاده شد. برای اعتباربخشی به داده‌ها از قابلیت اعتبار، انتقال پذیری، اعتماد و تأیید بهره گرفته شد. در مرحله کمی، جامعه پژوهش اعضای هیأت علمی واحدهای دانشگاه فرهنگیان می‌باشند که چهار استان به عنوان نمونه انتخاب گردید. روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای برای انتخاب نمونه به کار رفته و از بین اعضای هیأت علمی پردیس‌ها و مراکز استان‌ها با استفاده از فرمول کوکران ۲۷۴ نفر انتخاب شدند. جمع‌آوری اطلاعات از طریق پرسش‌نامه محقق ساخته استخراج شده از بخش کیفی پژوهش انجام گردید. داده‌ها از طریق آزمون T تک نمونه و فریدمن تحلیل شد.

یافته‌ها: در این پژوهش اهداف برنامه درسی در ابعاد دانش، توانش و نگرش مورد تبیین قرار گرفت. نتایج نشان داد که حیطه دانش شامل بازتابی بودن، تفکر نقادانه، تخصص علمی و دانش پژوهش است. حیطه توانش دربرگیرنده توانایی پژوهشگری، نوشتن، خلاقیت، سیستمی عمل کردن و استقلال و خودکارآمدی؛ و حیطه نگرش مشتمل بر علاقه‌مندی به پژوهش و عدم تعصب و کلیشه‌ای عمل نکردن است. نتایج کمی تحقیق نیز نشان داد که مؤلفه‌های توجه و دقت نسبت به مسائل تعلیم و تربیت در حیطه دانش؛ توانایی خودارزیابی دانشجویان در حیطه توانش؛ و دوری از تعصب و تفکر سیاه و سفید در حیطه نگرش از بیشترین توجه در نزد اعضای هیأت علمی برخوردارند. شواهد حاکی از فاصله اهداف دانشگاه فرهنگیان در سطح اجرایی در ابعاد دانش، توانش و نگرش می‌باشد.

نتیجه‌گیری: این تحقیق نشان داد اهداف برنامه درسی تربیت معلم در سطح اجرا نیازمند یک اصلاح کلی می‌باشد و توجه به همه حیطه‌های اهداف شامل دانش، توانش و نگرش از اهمیت بالایی برخوردار است و نیاز است به‌طور برابر به همه حیطه‌ها توجه گردد و لزوم ترکیب دروس نظری با کار عملی مورد نیاز در برنامه‌های تربیت معلم قابل ذکر می‌باشد.

تاریخ دریافت: ۲۲ تیر ۱۳۹۹
تاریخ داوری: ۲۵ شهریور ۱۳۹۹
تاریخ اصلاح: ۱۱ مهر ۱۳۹۹
تاریخ پذیرش: ۲۰ آبان ۱۳۹۹

واژگان کلیدی:

برنامه درسی
دانشگاه فرهنگیان
تربیت معلم پژوهنده
تربیت معلم

* نویسنده مسئول

m.nili.a@edu.ui.ac.ir

۰۹۱۳-۳۱۵۲۹۴۰ ①

مقدمه

در آستانه قرن حاضر تغییرات شگرفی در آموزش و پرورش و جامعه صورت گرفته است. از این تغییرات می‌توان به تغییر جامعه صنعتی به جامعه دانش بنیان، تغییر در فناوری اطلاعات و اطلاعات جدید در حوزه‌های مختلف علمی و تغییر در مشاغل اشاره کرد. در این میان

آموزش و پرورش با توجه به سطح انتظارات جامعه و برون‌دادهای آن با کاستی‌های زیادی مواجه گردیده است. درجه موفقیت هر سازمانی به متناسب بودن برون‌دادهای آن با نیازهای جامعه بستگی دارد که نظام تعلیم و تربیت در این زمینه در سال‌های کنونی با شکست مواجه شده

باید برای معلم قائل شد. معلم از آن جهت مورد تأکید و توجه و دارای نقش محوری است که کارگزار اصلی تعلیم و تربیت به‌شمار می‌رود و اهداف و منویات متعالی نظام‌های تعلیم و تربیت در ابعاد مختلف، در نهایت باید به‌واسطه او محقق شود [۱۰].

پژوهش‌ها در ایران نشان داده است برنامه درسی تربیت معلم در چهار بخش اهداف، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی فاصله آشکاری با سطح مطلوب دارند و نیاز به بازنگری جدی می‌باشد و این‌که بسیاری از معلمان در زمینه‌های دانش حرفه‌ای [۱۱]، مهارت‌های حرفه‌ای [۱۲]، صلاحیت‌های آموزشی، تدریسی، علمی، رفتاری، شخصیتی، اجتماعی، فکری، مدیریتی، عملکردی، اخلاقی، حرفه‌ای، و نیز یادگیری مادام‌العمر و فناوری آموزشی از وضعیت مطلوبی برخوردار نیستند [۱۳]. با تأکید بر ساختار جدید برای تربیت معلم تقاطع ضعفی مانند ضعف در پژوهش و تحلیل مسائل تربیتی، ضعف در نظریه‌پردازی و عمل و ارائه راهکارهایی برای بهبود تربیت معلم، ضعف در تدوین محتوای مناسب برای برنامه درسی تربیت معلم را می‌توان به هر دو نهاد آموزش عالی و آموزش و پرورش نسبت داد؛ همچنین دانشگاه از لحاظ فضا، زیرساخت‌های فیزیکی و تجهیزات، نیروی متخصص و انگیزه برای تربیت معلم پژوهنده دچار ضعف است [۱۴].

پژوهشکده تعلیم و تربیت وزارت آموزش و پرورش از سال ۱۳۷۵ تاکنون، اقدام به اجرای سالانه برنامه معلم پژوهنده نموده است. اهداف این برنامه ارج نهادن به پژوهش و نوآوری‌های معلمان و متولیان امر تربیت و ایجاد انگیزه برای رشد و بالندگی آنان؛ تقویت خودباوری فرهنگیان به‌خصوص معلمان و کمک به رشد و شکوفایی استعدادهای بالقوه آنان و فراهم‌ساختن زمینه‌های بهسازی و اثربخشی در فرآیند آموزش و پرورش؛ بسط تفکر پژوهش و حل مسائل جاری و ضروری در بدنه آموزش و پرورش؛ فراهم ساختن زمینه‌های ارتقای دانش و بازآموزی معلمان از طریق درگیرکردن آنان با پژوهش در عمل؛ مستندسازی تجربه‌های مفید فرهنگیان برای استفاده متولیان امر تربیت ایران؛ و کاهش مشکلات ناشی از کاربرد یافته‌های پژوهش متداول دانشگاهی است.

در ایران دانشگاه فرهنگیان وظیفه تربیت معلمان را به‌عهده دارد. این دانشگاه به‌عنوان تأمین‌کننده اصلی نیروی انسانی برای آموزش و پرورش شناخته می‌شود و در اساسنامه آن تأکید شده است که این دانشگاه باید باعث تحول و نوآوری در نظام تربیت معلم کشور، اصلاح و ارتقای روش‌ها و برنامه‌های آموزشی و پژوهشی تربیت معلم، توسعه زمینه پژوهندگی، تقویت روحیه پژوهشی و گسترش دانش، بینش و مهارت‌های منابع انسانی گردد [۱۵] و این میسر نیست؛ مگر اینکه اهداف برنامه‌های تربیت معلم مورد بازنگری قرار گیرد تا برنامه‌ها مطابق با آن، معلمان متناسب با این اهداف تربیت کنند.

اهداف در اسناد بالادستی به‌درستی اهداف برنامه درسی تربیت معلم را بیان می‌کند؛ ولی در سطح عمل و در آموزش و پرورش شاهد عدم کفایت معلمان در زمینه‌های مختلف هستیم که به صراحت این موضوع در تحقیقات مختلف نشان داده شده است. این تحقیق با هدف شناسایی

است. هم اکنون کشورهای مختلف سرمایه زیادی را در نظام تعلیم و تربیت خود برای رسیدن به سطح قابل قبول هزینه کرده‌اند.

آموزش و پرورش یکی از مهم‌ترین سازمان‌ها برای تربیت نیروی انسانی و انتقال فرهنگ به نسل جوان در هر کشور می‌باشد. لذا تربیت نیروی انسانی مورد نیاز این سازمان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. درمیان افراد مورد نیاز این سازمان، معلمان در نخستین اولویت‌ها قرار دارند. تحقیقات نشان داده‌اند با توجه به هزینه‌های زیاد در آموزش و پرورش پیشرفت اصلاحات آموزشی به شایستگی فردی و گروهی معلمان و ارتباط آن با ظرفیت مدرسه برای ارتقا یادگیری دانش‌آموزان بستگی دارد. کیفیت معلمان در سراسر جهان مورد توجه قرار گرفته است؛ به این دلیل که مردم نقش آموزش را در حفظ ثبات اقتصاد و اجتماعی درک کرده‌اند. کیفیت معلمان روی کیفیت مدارس و یادگیری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. معلمان قادرند با دانش و مهارتی که کسب کرده‌اند، چهره سازمان‌های آموزشی را دگرگون ساخته و با انتقال عناصر فرهنگی به نسل نوظهور و اعمال روش‌های مناسب تربیتی موجبات رشد شخصیت کودکان و نوجوانان را فراهم سازند [۱].

مواجهه با چالش‌های جهان در حال تغییر برای بشر اهمیتی انکارناپذیر یافته است. برای مواجهه با این چالش‌ها، تعلیم و تربیت یگانه راهی است که بشر پیش رو دارد. بنابراین امروزه هدف آموزش و پرورش تنها انتقال میراث فرهنگی و تجارب بشری به نسل جدید نیست؛ بلکه با توجه به تغییر و تحولات تکنولوژیکی و الزامات زندگی در دوران انفجار اطلاعات و رویارویی با نیازمندی‌های روز افزون و متنوع، باید به جای بالا بردن سطح محفوظات افراد، آموزش و پرورش را متحول نمود و آن را بر پایه تحقیق و تفکر بنا کرد تا دانش‌آموزان به یادگیرندگانی مستقل و مادام‌العمر تبدیل شوند و بتوانند از پس چالش‌های جهان در حال تغییر برآیند. اجلاس بین‌المللی در آموزش اخیراً این هدف را مورد توجه قرار داده است که چالش اصلی برای تربیت معلم مجهز کردن همه معلمان است تا یادگیری مؤثرتری در قرن ۲۱ داشته باشند [۲]. بسیاری از معلمان امروزه با گستره فزاینده‌ای از تفاوت‌های یادگیری دانش‌آموزان شامل علمی، رفتاری، جسمی یا فرهنگی در کلاس درس روبرو هستند که تربیت معلم را ملزم می‌کند به معلمان کمک کند تا در آموزش خلاق و پژوهنده باشند [۳ و ۴].

پژوهش‌ها روی تربیت معلم نشان داده‌اند: مهارت و تخصص معلم مهم‌ترین عامل در تبیین نتایج یادگیری دانش‌آموزان است [۵ و ۶]. کیفیت معلم ارتباط مثبت و معناداری با پیشرفت دانش‌آموزان دارد [۷] و به‌طور مستقیم پیشنهاد می‌کند که مرز کیفی نظام مدرسه به‌وسیله کیفیت معلمان آن ترسیم می‌شود [۸]. صافی [۹] معلمان شایسته را معلمی می‌داند که راه و رسم چگونه آموختن، چگونه اندیشیدن و چگونه زیستن را به دانش‌آموزان می‌آموزد و به خودسازی و دانش‌افزایی نیز توجه دارد.

برای دستیابی به اهداف و اصلاح تعلیم و تربیت، از میان عناصر و مؤلفه‌های گوناگون تشکیل‌دهنده نظام تعلیم و تربیت اولویت قطعی را

را مرتبط سازند و طوری تلفیق کنند که در کار معلمان، نمایان گردد [۲۱].

در مفهوم گسترده، معلمانی که در رویارویی با کار یا در مورد آن تعمق می‌کنند؛ در پژوهشی درگیر هستند که نه فقط به درک بهتر خودشان به‌عنوان معلم کمک می‌کند؛ بلکه همچنین تدریس آنها را بهبود می‌دهد. در انگلستان لاورنس استنهاوس، حرفه‌ای‌گرایی معلم همانند پژوهشگر را شامل موارد زیر تعریف کرده است:

الف- تعهد به پرسش منظم از تدریس خود به‌عنوان پایه‌ای برای رشد؛
ب- تعهد و مهارت‌های بررسی تدریس خود؛

ج - توجه به پرسش و آزمون تئوری در کار توسط کاربرد مهارت‌ها؛

د- آمادگی اجاره دادن به دیگر معلمان برای مشاهده کارشان به‌طور مستقیم یا ضبط کردن- و بحث با آنها بر پایه درستی [۱۹].

برنامه درسی برای تدریس دانشجویان در دانشگاه (Wisconsin-Madison) آمریکا برای تحریک بازتاب در مورد تدریس و زمینه آن در همه سطوح طراحی شده است. ادبیات نظری برنامه یک پژوهشگر فکور را به‌عنوان کسی که بنیادها، اهداف و نتایج کارش را در همه سطوح ارزیابی می‌کند، معرفی می‌کند. به علت باور مسلط از لحاظ تاریخی با عقلانیت فنی و معیارهای ابزاری عامل موفقیت در برنامه‌های تربیت معلم یک تأکید ویژه ای روی تشویق تعمق و تفکر واقع شده که معیارهای اخلاقی و آموزشی را به‌کار گیرند [۲۲ و ۲۳].

هدف توانمندسازی دانشجویان تربیت معلم این است که در مورد تدریس خود و زمینه آن تفکر کنند با نوع معلمی که مورد نظر این برنامه می‌باشد ارتباط دارد. در سال ۱۹۷۹ هیأت علمی حوزه ابتدایی بیانیه‌ای را پذیرفتند که کیفیت‌های لازم برای دانشجویان را مشخص می‌کرد:

۱- شایستگی‌های فنی در دانش آموزش و مدیریت کلاس درس در محتوایی که باید تدریس شود و شایستگی در مهارت‌ها و روش‌های ضروری برای درک تنش‌های کلاس درس در نظر گرفته شود. ۲- توانایی تحلیل کار یعنی دیدن این‌که چگونه رفتار مدرسه و کلاس درس (شامل اعمال خودشان) از اهداف و مقاصد پیش‌بینی شده و نشده پیروی و تأکید می‌کند. ۳- آگاهی از تدریس به‌عنوان عملی که نتایج اخلاقی و قومی داشته و توانایی گرفتن انتخاب‌هایی قابل دفاع با در نظر گرفتن رفتار مدرسه و کلاس درسشان. ۴- حساسیت نسبت به نیازهای دانش‌آموزان با ویژگی‌های اجتماعی، هوشی، نژادی و جسمی متنوع و توانایی داشتن یک نقش فعال در رشد احترام برای تفاوت‌های فردی در مدارس و کلاس درس خود [۲۴].

هدف برنامه‌های آماده‌سازی معلمان طراحی بافت ذهنی و سازمانی جامعه‌ای است که معلمان آینده، دانش، مهارت و حالات مورد نیاز برای عمل به عنوان تصمیم‌گیرنده، را در آن جامعه توسعه می‌دهند [۲۵].

شلیکر (Schleicher) [۲۶]، برنامه‌های پیش از خدمت معلمان را آن‌گونه که آن‌ها را به‌صورت مؤثر و مستمر برای مواجهه با چالش‌ها و مسائل آماده نماید؛ مورد توجه قرار داد تا قادر به پاسخگویی به نیازهای

اهداف تربیت معلم پژوهنده و میزان انطباق آن با اهداف برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان در سطح اجرای برنامه‌های درسی انجام شده است.

هیچ برنامه‌ای بدون هدف نمی‌تواند به نتیجه مطلوب برسد. در برنامه درسی اهداف نتایج مطلوبی هستند که برنامه در جهت رسیدن به آنها حرکت می‌کند. این نتیجه مطلوب در برنامه‌های تربیت معلم، تعلیم معلمانی است که از هر جهت آماده برطرف کردن نیازهای آموزشی فراگیران در جوامع کنونی باشند و بتوانند فراگیران را به‌طور مطلوب برای زندگی در جامعه آماده سازند و خود معلمان چالش‌های به وجود آمده در آموزش را برطرف سازند. رویکرد معلم پژوهنده یکی از رویکردهای نوین در آموزش است که مورد توجه قرار گرفته است و برنامه‌ها باید برای فراهم کردن چنین معلمانی تدوین شوند. چندین اصطلاح مرتبط تاکنون با فعالیت معلم پژوهنده در ادبیات تعلیم و تربیت مطرح شده است؛ مانند کارگزار پژوهنده، کارگزار فکور، پژوهش عملی، پژوهش تعاملی، پژوهش کلاس درس، پژوهش مبتنی بر عمل و غیره [۱۶]. با این وجود، این اصطلاحات ممکن است ماهیت و هدف اصلی معلم پژوهنده را بیان نکنند. ماهیت معلم پژوهنده با این تفسیر اساسی قابل طرح است که معلم به‌واسطه حرفه خویش باید فعالانه در مسیر تولید دانش موردنیاز نقش‌آفرین باشد. رویکرد معلم پژوهنده نقش معلم را به‌عنوان یک مصرف‌کننده منفعل یافته‌های پژوهش‌های دیگران تأیید نمی‌کند [۱۷].

تام و همکاران [۱۸] تشریح کردند که هدف تربیت معلم، محققان آموزش دیده یا حتی معلم پژوهنده نیست؛ بلکه به‌دست آوردن یک برداشت پژوهشی به تدریس است. بنابراین معلمان قادر هستند کارشان را مشاهده کنند و تحلیل و توسعه دهند. تفکر تربیتی معلم به معنی مفهوم‌سازی پدیده‌های هر روزه است. مشاهده آنها به‌عنوان جزئی از یک فرایند آموزشی گسترده‌تر و توجیه کردن اعمال و تصمیمات گرفته‌شده در این فرایند می‌باشد.

استنهاوس (Stenhouse) [۱۹] معتقد بود که معلمان باید محققین کلاس درس و مدرسه باشند و نقش فعالی در فرایند برنامه‌ریزی درسی داشته باشند. در سال‌های اخیر در تصور کار معلمان و وظایف تربیت معلم تغییراتی ایجاد شده است. کلاس درس به‌عنوان یک موقعیت اجتماعی پیچیده و معلم به‌عنوان کسی که باید تصمیمات کلیدی را در مهارت‌های یادگرفته شده، بگیرد؛ مورد توجه قرار می‌گیرد. به همین دلیل به معلمان باید کمک شود تا گرایش‌ها و عادات ذهنی را رشد دهند تا آنها را قادر سازد که در مورد کارشان متفکر باشند. اندیشه معلمان به‌عنوان تصمیم‌گیرنده وارد دوره تربیت معلم شده و توافق آشکاری درباره نیاز به آماده کردن معلمان به‌عنوان کارگزاران فکور ظهور یافته است. براساس تصور کارگزار فکور توصیه می‌شود که دانستن چگونگی انجام کارها کافی نیست. این مفهوم تنوع معنی و نظر را مورد توجه قرار می‌دهد [۲۰]. در سال‌های اخیر تغییراتی در تربیت معلم ظهور یافته است که قصد دارد توانایی‌های معلمان را ارتقا دهد تا در کارشان فکورتر باشند. بر همین اساس برنامه‌های تربیت معلم نیاز دارند تئوری و عمل

روایی صوری و محتوایی ابزار مصاحبه و پرسشنامه توسط پنج نفر از استادان مورد بررسی و تأیید قرار گرفت. براساس نظرات ارائه شده توسط اساتید و با راهنمایی استادان راهنما پرسشنامه ساخته شد. پایایی ابزار مصاحبه از طریق پایایی بین کدگذاران مورد تأیید قرار گرفت. پایایی پرسشنامه نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۴ و برای هر یک از حیطه‌های دانش ۰/۷۸، نگرش ۰/۸۷ و مهارت ۰/۸۲ تعیین شده است.

به منظور تحلیل داده‌ها در بخش کیفی، تحلیل محتوای هشت مرحله‌ای تفسیری به کار رفته است [۲۹]. مصاحبه‌ها به طور کامل مطالعه گردید. گویه‌های معنی‌دار هر توصیف استخراج شد و سپس این گویه‌ها به شکل معنی‌دار صورت‌بندی شد و دسته‌بندی معانی کسب‌شده مشخص گردید [۳۰] برای اعتبار و اعتمادبخشی به داده‌ها از قابلیت اعتبار، انتقال پذیری، اعتماد و قابلیت تأیید استفاده شد [۳۱]. برای نشان دادن اعتبار، محقق از دو کدگذار برای کدگذاری داده‌ها استفاده کرده و درجه توافق آنها نشان داد، اعتبار داده قابل قبول است. برای افزایش انتقال‌پذیری فن توصیف عمیق از حالات مصاحبه‌شوندگان که عمدتاً برای مطالعات کیفی و مردم‌نگارانه است، استفاده شده است [۳۲] برای تحلیل داده‌های بخش کمی نیز از آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار) و آمار استنباطی (آزمون فریدمن، t تک نمونه) بهره گرفته شده است.

بحث و نتایج

اهداف برنامه درسی معلم پژوهنده از دیدگاه صاحب‌نظران در سه مقوله اصلی دانش، توانش و نگرش به شرح زیر مورد تبیین قرار گرفت:

حیطه دانش

در طبقه‌بندی بلوم از اهداف برنامه درسی این حیطه به ویژگی‌های شناختی معلم اشاره دارد که خود دانش، درک و فهم، تجزیه و ترکیب را شامل می‌گردد. این حیطه در این پژوهش در زمینه اهداف مورد توجه قرار گرفته است. این مقوله در چهار گویه اصلی به شرح زیر مورد تحلیل قرار گرفت:

۱- توانایی تفکر بازتابی: معلم باید در همه موضوعات به تفکر بپردازد و هر موضوعی را باور نکند؛ مگر این‌که با شواهد تأیید شود و با تفکر بر روی مسأله بتواند به شناخت مسائل و راه‌حل‌ها دست یابد؛ حتی موارد و راهبردهایی را که مطرح می‌گردد مورد بررسی و کاوش قرار دهد تا بتواند به درستی یا نادرستی آنها پی ببرد. در این راستا متخصص شماره یک با توجه به کلیشه‌ای عمل نکردن معلم معتقد بود: «نباید رفتار کلیشه‌ای داشته باشد. باید اهل فکر، تأمل، تدبیر نوآورانه و حل مسأله به شکل نوآورانه باشد. هر موقعیتی را موقعیت منحصر به فرد تلقی کند و به صورت تازه با آن برخورد کند». در همین زمینه متخصص شماره (۲) به توانایی تجزیه تحلیل پدیده‌های کلاس اشاره کرده و بیان داشتند: معلمی در هم تنیده با پژوهش است. معلم، پدیده‌های کلاس درس را مطالعه کرده و مداخله مؤثری انجام می‌دهد. وی کلاس درس را بر مبنای پژوهش طراحی می‌کند؛ تا دانش‌آموز ژرف‌اندیش و متفکر باشد

گونگون دانش‌آموزان در عصر حاضر بوده و قادر به تعامل با والدین باشند.

راسموسن و بایر (Rasmussen & Bayer) [۲۷]. در مطالعه تطبیقی محتوای برنامه‌های تربیت معلم اول و دوم متوسطه در کشورهای کانادا، دانمارک، فنلاند و سنگاپور به این نتایج دست یافتند:

الف. اساس دانش حرفه‌ای تربیت معلم که بیشتر روایتی (نظری) می‌باشد، بخش گسترده‌ای از دانش حرفه‌ای تربیت معلم در دانمارک را تشکیل می‌دهد که در سه کشور دیگر مصداق ندارد. ب. برنامه‌های تربیت معلم در کشورهای کانادا و سنگاپور به طور وسیع پیشینه‌ای متشکل از دانش پژوهش محور و راهنمایی‌های عملی و تجارب را به کار می‌گیرد؛ در حالی که برنامه‌های تربیت معلم در کشورهای دانمارک و فنلاند این اطلاعات را به طور مجزا ارائه می‌کنند.

احمدی [۲۸] در بررسی مقایسه‌ای شیوه‌های ارتقای علمی معلمان ابتدایی سه کشور ایران، ژاپن، آلمان به این نتیجه رسیده است که معلمان نیابستی تابع شرایط محیطی و منفعل باشند؛ بلکه باید فعال و خلاق باشند تا شرایط را به نفع خویش سازمان بدهند. لذا توصیه می‌کند معلمان از طریق آموزش‌های ضمن خدمت بر محیط خود تأثیر بگذارند و از تجربیات دیگران در جهت پیشبرد کار تدریس و آموزش استفاده کنند و نیز بر بهره‌گیری از شیوه آموزش از راه دور توصیه کرده و نمونه موفق این روش را دانشگاه هاگن آلمان معرفی کرده است. با توجه به پژوهش‌های انجام گرفته مسائل زیادی پیش روی تربیت معلم قرار دارد؛ به همین علت معلمان توانایی خلاقیت، تفکر بازتابی، تصمیم‌گیری در مواجهه با این مسائل داشته باشند. از این جهت بازنگری در آموزش معلمان یکی از الزماتی است که باید به آن توجه گردد؛ لذا رویکرد معلم پژوهنده می‌تواند در این مسیر کارساز باشد. این پژوهش به دنبال تبیین اهداف برنامه درسی در ابعاد دانش، توانش و نگرش برای تربیت معلم پژوهنده می‌باشد.

روش تحقیق

پژوهش حاضر کاربردی بوده و روش آمیخته از نوع اکتشافی (کیفی-کمی) به کار رفته است. در بخش کیفی از روش پدیدارشناسی تفسیری بهره گرفته شده است. نمونه آماری در بخش کیفی، سیاستگذاران و صاحب‌نظران در حوزه دانشگاه فرهنگیان بودند. این افراد دارای تألیفات و آثار ارزشمندی در حوزه تربیت معلم بوده و از سوابق مدیریتی و اجرایی در دانشگاه فرهنگیان برخوردار بودند. در این راستا، با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند و از نوع گلوله برفی با مصاحبه نیمه ساختاریافته با ۱۵ نفر از این خبرگان، اشباع نظری در داده‌ها حاصل گردید. در بخش کمی نیز از روش توصیفی-پیمایشی استفاده شده است. جامعه آماری در این بخش را اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان سراسر کشور تشکیل می‌دادند که از طریق نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای از بین پردیس‌ها و مراکز استان‌ها به توزیع ۲۷۴ نسخه از پرسشنامه محقق ساخته بین اساتید دانشگاه فرهنگیان اقدام گردید.

۳) تخصص علمی: در همه حرفه‌ها نیاز به نوعی دانش تخصصی نقش بازاری را ایفا می‌کند. در تربیت معلم هم معلم پژوهنده باید با همه علوم که در آموزش مؤثر هستند و می‌توانند به معلم در بهتر شدن شرایط تدریس و آموزش کمک کنند، آشنا بوده و در آن زمینه‌ها مطالعه داشته باشد. در همین مورد متخصص شماره (۲) به چهار دانش اصلی اشاره کرده و بیان داشته است: «معلم به چهار دانش نیاز دارد: دانش تربیتی که به واسطه آن معلم درک می‌کند که انسان‌ها قابل رشد و کمال هستند و درک می‌کند که معلم می‌تواند به انسان‌های دیگر به عنوان راهنما کمک کند. این یعنی همان روانشناسی تدریس. دانش تخصصی در رشته‌های علمی؛ که واسطه مواجهه با موضوعات تخصصی است و باید در رشته علمی خود اطلاعات لازم را داشته باشد. دانش فناوری؛ به واسطه مواجهه با فناوری‌های نوین، معلم باید سطح مناسبی از شناخت و به‌کارگیری فناوری‌ها را داشته باشد و این یعنی شایستگی عمومی و تخصصی فناوری یا همان کار با نرم‌افزارهای کاربردی. شایستگی اختصاص فناوری‌های مرتبط به دروس خود را بداند. بدون این قابلیت معلم نمی‌تواند خود را معلم بداند.»

و در همه موقعیت‌ها تأمل کند. همچنین توانایی نقد و تحلیل و پژوهش را داشته و نقدپذیر باشد.»

۲- توانایی تفکر انتقادی: این توانایی به نقد سازنده و مؤثر از پدیده‌ها و کارهای انجام شده اشاره دارد و به نوعی به ماهیت اخلاقی و مسائل اخلاقی تعلیم و تربیت نیز می‌پردازد تا معلم بتواند در تدریس موضوعات را مد نظر قرار داده و به آداب و رسوم و اخلاق در تدریس توجه کند. در همین راستا متخصص شماره (۱۰) به نقش معلم به عنوان یک کنشگر اجتماعی و منتقد و مجتهد تأکید کرده و معتقد بودند: «معلم باید منتقد باشد؛ منتقد خود و سازمان. او باید یک کنشگر اجتماعی، دارای توانایی درک ماهیت اخلاقی باشد تا مسائل اخلاقی محیط کار را درک و حل کند. این کار مستلزم توانایی حل مسأله است و لازم است تا از سطح اخلاقی بالایی برخوردار بوده و جمود فکر نداشته باشد. معلم مجتهد فردی پویا است؛ دچار جمود فکری نمی‌شود. در جامعه و زندگی انسان‌ها اقتضائاتی داریم و اقتضائات زمانه متغیر است. معلم باید درکی از زمان و مکان داشته باشد. به دلیل مقتضیات زمانه باید در تعلیم و تربیت نیز اجتهاد داشته باشیم.»

جدول ۱: عنوان فارسی
Table 1: Attributes of the research sample

درصد (Percentage)	N	گروه (Group)	ویژگی‌های نمونه بخش کمی (Attributes of the quantitative section sample)	درصد (Percentage)	N	گروه (Group)	ویژگی‌های نمونه بخش کیفی (Attributes of the qualitative section sample)
53.3	146	مرد (Male)	جنسیت (Gender)	73.3	11	مرد (Male)	جنسیت (Gender)
46.7	128	زن (Female)		26.7	4	زن (Female)	
35.4	97	1-10 سال (1-10 years)	سال‌های تدریس (Years of teaching)	26.6	4	10-20 سال (10-20 years)	سال‌های تجربه کاری (Years of work experience)
19.3	53	10-20 سال (10-20 years)		26.6	4	20-30 سال (20-30 years)	
45.3	124	20-30 سال (20-30 years)		48.2	4	30 سال به بالا (Above 30 years)	
59.1	162	علوم انسانی (Humanities)	رشته تحصیلی (Fields of study)	33.3	5	استادیار (Assistant professor)	رتبه علمی (Academic status)
29.6	81	پایه (Sciences)		46.7	7	دانشیار (Associate professor)	
11.3	31	هنر و تربیت بدنی (Physical education and arts)		20	3	استاد (Full professor)	
100	274		کل (Total)	100	15		کل (Total)

موضوعات آموزش و پرورش را تحلیل و استنباط کنند» در رتبه آخر قرار گرفته است.

همچنین، از آزمون t تک نمونه برای مقایسه میانگین نمره حیطه دانش اهداف برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان با معیار فرضی تعیین شده برای تعیین میزان مطلوبیت در تربیت معلمان پژوهنده به‌زعم اساتید استفاده گردیده است. با توجه به آرایش داده‌ها و نظر به پراکندگی میانگین‌ها، عدد ۳/۲ به‌عنوان حدمطلوب در نظر گرفته شد که عدد برابر و بالاتر از آن به‌عنوان مطلوب و عدد پایین تر از آن به‌عنوان عدم مطلوبیت شناخته می‌شود.

جدول ۳: آزمون مقایسه میانگین نمره حیطه دانش در اهداف برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان برای تربیت معلمان پژوهنده با معیار فرضی تعیین شده از دیدگاه اساتید
Table 3. Comparison of the mean score of knowledge domain in the curriculum goals of Farhangian University for the training of researcher teachers with the hypothetical criterion determined from the faculty member's point of view

Sig	t	df	Test value	Std. deviation	Mean	شاخص آماری (Statistical Index) متغیر (Variable)
0.012	-2.54	273	3.2	0.77	3.08	دانش (Knowledge)

نتایج حاصل از جدول ۳، نشان می‌دهد که T محاسبه شده در سطح (p < 0.05) در حیطه برخورداری اهداف برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان از دانش لازم برای تربیت معلمان پژوهنده از دیدگاه اساتید، کوچک‌تر از ۰/۰۵ است؛ پس فرض صفر تأیید می‌گردد. بنابراین می‌توان گفت که از نظر اساتید، اهداف برنامه درسی در برخورداری از دانش لازم برای تربیت معلمان پژوهنده، در وضعیت مطلوب قرار ندارند و به‌عبارت دیگر، اهداف برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان، فرصت لازم ارائه دانش کافی برای تربیت معلمان پژوهنده را شامل نمی‌شود.

جدول ۲: نتایج آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی عوامل حیطه دانش در اهداف برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان از نظر اساتید
Table 2. Friedman test results for ranking Knowledge Factors in the curriculum goals of Farhangian University from the faculty members' point of view

رتبه (Rank)	عوامل حیطه دانش (Factors of knowledge domain)	میانگین رتبه به ترتیب اولویت (Mean rank in order of priority)	Chi-Square (Sig: 0.000)
1	تقویت حساسیت و دقت نسبت به مسائل و مباحث تعلیم و تربیت در دانشجوین (Enhances the sensitivity and accuracy of students in issues of education)	2.86	*54.12 Sig: 0.000
2	ترغیب جامع‌نگری نسبت به مسائل آموزش و پرورش در همه موارد (Encourages a holistic approach to education issues in all cases).	2.46	
3	تبیین درست دانشجوین از مسائل آموزش و پرورش (Students properly explain education issues)	2.36	
4	تحلیل و استنباط دانشجوین از موضوعات آموزش و پرورش (Students analyze and deduce education topics)	2.32	

دانش آموزشی محتوا؛ این دانش دربرگیرنده تعامل و تطابق سه دانش قبلی برای تدریس عمومی است. معلم باید در این دانش توانمندی‌های خود را داشته باشد که معلم پژوهنده از آن استفاده می‌کند؛ یعنی همان دانش کاربردی تدریس».

۴- دانش پژوهش: همه علوم روش‌های پژوهش و نظریاتی مخصوص خود دارند. معلم باید با روش‌ها و نظریه‌ها در پژوهش آشنایی داشته باشد که در هر زمان از روش‌های متنوع برای پژوهش استفاده کند و بتواند متناسب با شرایط از روش‌های موجود پژوهشی بهره گیرد.

در این رابطه متخصص شماره (۳) به دانش کافی معلم در پژوهش اشاره کردند و معتقد بودند: «معلمان باید از دانش کافی برای پژوهش در حوزه عمل برخوردار باشند و مهارت کافی برای پژوهش داشته باشند؛ همه چیز را قبول نکنند و کارها را با آزمایش و بررسی انجام دهند».

در ادامه متخصص شماره (۵) به ویژگی معلم خوب اشاره کرده و بیان داشتند: «یک معلم خوب کسی است که دانش تعلیم و تربیت داشته باشد؛ یعنی دانش موضوع درسی داشته باشد و پژوهش را بداند».

در بخش کمی پژوهش نتایج زیر از طریق تحلیل آماری داده‌های جمع‌آوری شده، به‌دست آمد. حیطه دانش در اهداف برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان برای تربیت معلمان پژوهنده، همان‌طور که در بخش کیفی نشان داده شد، از ۴ سؤال تشکیل شده است. به‌منظور بررسی وضعیت این عوامل نسبت به یکدیگر و به لحاظ تعیین اولویت و رتبه‌بندی این عوامل در حیطه دانش اهداف. برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان؛ از آزمون فریدمن استفاده شده که نتایج این آزمون در جدول ۲ ارائه شده است.

بر اساس نتایج ارائه شده در جدول ۲، نتیجه آزمون فریدمن (که برای بررسی معناداری رتبه‌بندی در این آزمون از آماره خی‌دو استفاده می‌شود) در سطح (p < 0.05) تأیید می‌گردد. بر اساس نتایج حاصل شده، گویه «حساسیت و دقت نسبت به مسائل و مباحث تعلیم و تربیت در دانشجوین تقویت می‌کند» به‌عنوان رتبه اول و گویه «دانشجوین،

حیطه کاربرد یا توانش

۱- پژوهشگری: معلم باید دید پژوهشی داشته باشد و آموزش و پژوهش را با هم ترکیب کند و بتواند مسائل را شناسایی کند و در جهت حل آنها بر آید. این گونه معلمان نسبت به پژوهش نگرش مثبت دارند و در همه موارد از این توانایی برای بهتر شدن کار استفاده می‌کنند. این خود شامل شناخت مسأله، توانایی استفاده از منابع برای حل آن و کاربرد روش‌های نوین در آموزش می‌گردد.

در همین راستا متخصص شماره یک بیان داشتند: «معلمی درهم‌تنیده با پژوهش است؛ معلمی از پژوهش جدا نیست. یا پژوهنده است یا معلم نیست. معلم باید احساس کند یک حرفه پژوهشی دارد. معلم باید به‌عنوان یک پژوهشگر تربیت شود». متخصص شماره (۲) نیز حرفه معلمی را یک حرفه پژوهشی می‌دانست و این‌که معلمان نیز باید حرفه خود را یک حرفه پژوهشی بدانند مورد تأکید ایشان بود. در تکمیل این مورد متخصص شماره (۵) معتقد بودند که «معلم هم آموزش می‌دهد و هم پژوهش می‌کند. آموزش از پژوهش جدا نیست. پژوهش تنیده در آموزش است و هم مصرف‌کننده تولیدات پژوهش است و هم تولیدکننده است. معلم باید همه پژوهش‌ها را رصد کند و اطلاع داشته باشد. معلم باید در جریان آموزش خود نگاه پژوهشی داشته باشد. هم مسائل را بشناسد؛ هم بفهمد چگونه مسأله را حل کند و هم راه‌حل‌ها را ارزشیابی کند و مسأله را حل کرده، نگرش مثبت نسبت به پژوهش داشته و دارای مهارت کافی برای پژوهش باشد». متخصص شماره (۶) هم به کلاس درس اشاره کرده و اینکه معلم باید با دید پژوهشی، مسائل مانع یادگیری و یاددهی را شناسایی کند و روی بررسی و حل مسائل توجه کرده تا یادگیری به‌درستی رخ دهد.

۲- توانایی نوشتن: معلم برای انجام پژوهش و جمع آوری اطلاعات و حل مسائل نیاز دارد بتواند مطالب را به درستی تدوین کرده و گزارش مفصلی از موضوع ارائه دهد. از سویی بتواند به‌عنوان یک منتقد، مسائل را با تحلیل و بررسی بنویسد و از این طریق آن را برای دیگران به‌عنوان مخاطب ارائه کند. از سویی نوشتن یک نوع روش برقراری ارتباط است و از این طریق می‌تواند نوشته‌های دیگران را درک کرده و در نوشتن مطابق با درک افراد گزارش را تنظیم کند.

در همین زمینه متخصص شماره (۱۳) تأکید بیشتری داشتند و بیان کردند: «در تربیت معلم در کنار دانش پایه باید یک سری توانایی‌های کلیدی کار شود؛ مانند این‌که کلیدی‌ترین مهارت معلمان، نوشتن است. نوشتن به‌مثابه یک توانایی است که آن را به‌عنوان نماد تفکر می‌دانیم. نوشتن متفکرانه و توانایی جستجوی منابع؛ معلم باید بتواند منابع مورد نیاز خود را پیدا کند».

۳- قدرت خلاقیت: معلم باید بتواند با استفاده از دانش و تجربه خود راهکارهای نوینی برای مسائل خود به‌دست آورد و به‌نوعی دانش جدیدی را تولید کند. معلم باید هرروز به دنبال خلاقیت در تدریس و محتوا باشد تا بتواند آموزش را با توانایی‌ها و نیازهای دانش‌آموزان منطبق سازد.

در همین راستا متخصص شماره یک به کاربرد فنون و روش‌ها به‌صورت خلاقانه اشاره کرده و نقل کردند: «از مجموعه روش‌ها و تکنیک‌ها برای گرفتن تصمیمات هوشمندانه استفاده کند بر مبنای شناخت شرایط در جاهایی که لازم است از تکنیک‌ها استفاده کند و در جای دیگر به‌جای وفادارانه، فنون را دستکاری کرده و از آن استفاده کند. معلم باید موفق به تولید دانش شخصی گردد».

در تکمیل نظرات، متخصص شماره دو به موقعیت کاری و تولید دانش توسط معلم تأکید کرده و بیان داشتند: «وقتی تکنیک‌ها نمی‌تواند به‌صورت تعدیل شده و وفادارانه مورد استفاده قرار گیرد و نیاز به دانش محلی است؛ معلم در واقع نه‌تنها نباید تکلیف عمل به تکنیک‌ها را قائل باشد؛ بلکه باید ساختاری سه لایه‌ای به‌کار گیرد. در سطح سوم گفته می‌شود معلم موفق به تولید دانش شخصی شده است».

متخصص شماره (۱۴) به شرایط عدم اطمینان و متغیر حرفه معلمی تأکید داشتند و معتقد بودند: «معلمی یک حرفه غیرقطعی است و نمی‌توان به آن معیار و متر اضافه کرد. معلم نباید از بیرون دستورالعمل دریافت کند. نمی‌توان بخشنامه داد که شامل همه شرایط غیرقابل پیش‌بینی گردد. بخشنامه‌ها با واقعیت منطبق نیست. هنر معلم این است که با شرایط بداهه برخورد می‌کند».

در ادامه متخصص شماره (۱۵) به بی‌بدیل بودن موقعیت‌های تربیتی اشاره کرده و بیان داشتند: «موقعیت‌های تربیتی دارای شاه کلید نیستند و همه آنها را با یک روش نمی‌توان حل کرد. هر موقعیت کلید خاصی لازم است؛ لذا معلم با دانشی که به‌دست آورده است، نمی‌تواند همه مسائل را حل کند و مدام باید مطالعه و تحقیق کند. باید کاوش و مطالعه به‌کار برد و فقط نمی‌توان از روش‌های علمی استفاده کرد. معلوم نیست مسائل در موقعیت‌های خاص تربیتی نیاز به روش علمی ندارد؛ شاید نیاز به کشف و شهود داشته باشد».

۴- توانایی خود/ارزیابی: معلم باید بتواند توانایی‌های خود را مورد ارزیابی قرار دهد و مسائل و مشکلات را تشخیص دهد و به قضاوت در مورد خود و کارش بپردازد. به نقل از مصاحبه شونده یک «معلم باید هویت حرفه‌ای خود را ارزیابی کند و نقاط ضعف و قوت خود را مورد ارزیابی قرار دهد». در همین زمینه متخصص شماره (۱۲) به توانایی تصمیم‌گیری و قضاوت کردن اشاره کرده و معتقد بود: «معلمی که توانایی قضاوت کردن و تصمیم‌گیری ندارد؛ نمی‌تواند ارزشیابی توصیفی را به‌درستی انجام دهد. چیزهایی که مخالف آموزش کلاس درس است به او آموزش داده می‌شود». در تکمیل سخن قبلی متخصص شماره (۱۴) نیز توانایی ارزیابی و قضاوت دیگران توسط معلم را مورد توجه قرار داده و بیان کردند: «معلم در بازتاب باید فردی دیگر را مورد قضاوت قرار دهد. مشاهده‌کننده قوی باشد. قضاوت کند. در معرض واقعیت قرار گیرد. معلمی که توانایی قضاوت کردن و تصمیم‌گیری ندارد؛ نمی‌تواند در ارزشیابی توصیفی را به‌درستی انجام دهد».

۵- توانایی تفکر سیستمی (چند جانبه‌نگری): معلم باید همه عواملی را که در آموزش دخیل هستند مورد توجه قرار دهد و از یک بعدی‌نگری

جدول ۴: نتایج آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی عوامل حیطة توانش در اهداف برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان از نظر اساتید

Table 4. Friedman test results for ranking the Ability Factors in the curriculum goals of Farhangian University from the faculty members' point of view

رتبه (Rank)	عوامل‌های حیطة توانش (Factors of Ability domain)	میانگین رتبه به ترتیب اولویت (Mean rank in order of priority)	Chi-Square (X ²)
1	دانشجویان بتوانند استعدادها و مهارت‌های خود را در زمینه معلمی ارزیابی کنند (خود ارزیابی) (Students can evaluate their talents and skills in the field of teaching. (self assessment))	4.01	
2	توانایی پرسش‌گری در زمینه مباحث تعلیم و تربیت در دانشجویان به وجود می‌آورد. (Provides students with the ability to ask questions about teaching and educational issues)	3.68	
3	برای رسیدن به اطلاعات پژوهشی مناسب دانشجویان بتوانند با افراد برخورد مناسب و گفت و شنود داشته باشند. (Students can properly interact and communicate with individuals in order to obtain relevant research information)	3.63	
4	دانشجویان توانایی نوشتن توصیفی و انتقادی در موضوعات آموزشی را کسب کنند. (Students should obtain the ability to write descriptively and critically on educational subjects)	3.29	
5	دانشجویان روش‌های جدید پژوهش جهت حل مسائل آموزش و پرورش به کار بگیرند. (Students should apply new research methods to solve teaching and educational problems).	3.25	
6	دانشجویان مهارت‌های لازم برای پژوهش در زمینه موضوعات آموزش و پرورش کسب کنند. (Students should obtain the required research skills to solve teaching and educational problems)	3.14	

*58.40
Sig: 0.000

*p<0.05

پرهیز کند و بتواند همه افرادی را که در جامعه می‌توانند برای آموزش مؤثر باشند در نظر بگیرد.

در همین راستا متخصص شماره ۵ با اشاره به منابع اطلاعاتی مختلف و توجه به آنها توسط معلم، معتقد بود: «معلم باید دانش چگونگی استفاده از منابع اطلاعاتی را داشته باشد؛ مهارت‌های مطالعه و کاربرد روش‌های مطالعه را داشته و تفکر سیستمی داشته باشد و بتواند ارتباط بین اجزا را تشخیص دهد».

۶- استقلال و خودکارآمدی: معلم در کلاس درس، خود تصمیم‌گیرنده است و باید بتواند به صورت بداهه تصمیم‌گیری کرده و از استقلال و آزادی در کار برخوردار باشد و این ویژگی در معلمان برای تهیه منابع آموزش و حتی محتوای مناسب با ویژگی‌های فراگیران نقش بیشتری را دارا می‌باشد. در همین زمینه متخصص شماره ۱ به توانایی معلم در شناخت شرایط و دست‌کاری راهبردهای آموزشی توجه کرده و بیان کردند: «معلم باید بر مبنای شناخت شرایط در جاهایی که لازم است از تکنیکها استفاده کنی و در جای دیگر به جای اجرای وفادارانه از فنون آنها را دست‌کاری کرده و از آنها استفاده کند». در ادامه متخصص شماره (۱۳) به مداخلات معلم در کلاس درس و بهبود کلاس اشاره کرده و معتقد بود: «معلم باید پدیده‌های کلاس را مطالعه کند و مداخله مؤثری برای آن داشته باشد. پدیده‌های کلاس پیچیده هستند. معلم به عنوان کارگزار فکور کلاس درس را مطالعه کرده و اقدامات مداخله‌ای را انجام داده که نتیجه آن بهبود وضعیت کلاس خواهد بود».

در تکمیل موضوع متخصص شماره (۱۵) بر آزادی عمل و انعطاف‌پذیری معلم و تغییر نقش آنها تأکید کرده و بیان کردند: «معلم باید در همه چیز انعطاف داشته و آزادی عمل داشته باشد. معلم باید متفکر باشد؛ یعنی کسی که با براندازی یک مسأله بتواند بفهمد اوضاع چگونه است و آن را بشناسد. بتواند ایده بدهد و تغییر ایجاد کند. معلم در دنیای امروز انتقال‌دهنده اطلاعات نیست. معلم هدایت‌گر است؛ تسهیل‌کننده است. معلم کنشگر فعال است؛ برای این‌که آنچه معلم می‌داند در واقع تمامی آن نیست که در طول کار به آن نیاز دارد؛ یعنی در واقع تمامی موقعیت‌های تربیتی که در طول کار با آنها درگیر است موقعیت‌های بی‌بدیل است. معلمان برای حل مسائل و انجام موقعیت‌های شغلی مدام در حال اندیشیدن و اجتهادند. آن‌ها مدام در حال تصمیم‌گیری هستند». به منظور بررسی وضعیت عوامل‌های حیطة توانش نسبت به یکدیگر و به لحاظ تعیین اولویت و رتبه‌بندی این عوامل‌ها در حیطة توانش اهداف برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان، از آزمون فریدمن استفاده شده است که نتایج این آزمون در جدول ۴ ارائه شده است.

بر اساس نتایج ارائه شده در جدول ۴، نتیجه آزمون فریدمن (که برای بررسی معناداری رتبه‌بندی در این آزمون از آماره χ^2 دو استفاده می‌شود) در سطح $p < 0.05$ تأیید می‌گردد. براساس نتایج حاصل شده، گویه «دانشجویان بتوانند استعدادها و مهارت‌های خود را در زمینه معلمی ارزیابی کنند (خود ارزیابی)» به عنوان رتبه اول و گویه «دانشجویان مهارت‌های لازم برای پژوهش در زمینه موضوعات آموزش و پرورش کسب کنند» در رتبه آخر قرار گرفته است.

پژوهشی در دانش آموز ایجاد شود. نگرش مثبت نسبت به پژوهش باعث عمل به تحقیق می شود».

۲- عدم تعصب و کلیشه ای عمل کردن: تعصب موجب می گردد که فرد از رویارویی با روش های جدید دوری کرده و نسبت به بعضی روش ها تعصب داشته و آنها را تنها داروی درمان مشکلات آموزشی دانسته و روش های نوین را به کار نگرفته و آنها را پیگیری نکرده و در این موارد کمتر به مطالعه بپردازد. این ویژگی یکی از مهم ترین عوامل برای معلمان در سال های کنونی می باشد. مصاحبه شماره ۱۵): «معلم نباید جمود فکر داشته باشد. معلم مجتهد فردی پویا است و دچار جمود فکری نمی شود. در جامعه و زندگی انسان ها اقتضائات داریم و اقتضائات زمانه متغیر است. معلم باید درکی از زمان و مکان داشته باشد. به دلیل مقتضیات زمانه باید در تعلیم و تربیت نیز اجتهاد داشته باشیم».

به منظور بررسی وضعیت این عامل ها نسبت به یکدیگر و به لحاظ تعیین اولویت و رتبه بندی این عامل ها در حیطه نگرش اهداف برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان، از آزمون فریدمن استفاده شده است که نتایج این آزمون در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶: نتایج آزمون فریدمن برای رتبه بندی عوامل حیطه نگرش در اهداف برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان از نظر اساتید

Table 6. Friedman test results for ranking Attitude Factors in the curriculum goals of Farhangian University from the faculty members' point of view

رتبه (Rank)	عوامل حیطه نگرش (Factors of Attitude domain)	میانگین رتبه به ترتیب اولویت (Mean rank in the order of priority)	خی دو (Chi-Square)
1	دانشجویان در امر پژوهش از تعصب و تفکر سیاه و سفید دوری کنند. (Students should avoid prejudice and black and white thinking in research.)	4.01	
2	دانشجو بان از سوگیری شخصی در فرایند پژوهش و ارائه نتایج پرهیز کنند. (Students should avoid personal bias in the research process and the presentation of results).	3.68	*20.60 Sig: 0.000
3	دانشجویان را نسبت به روش های پژوهش مختلف علاقه مند سازد. (Make students interested in different research methods)	3.63	

*p<0.05

همچنین، از آزمون t تک نمونه برای مقایسه میانگین نمره حیطه توانش اهداف برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان با معیار فرضی تعیین شده برای تعیین میزان مطلوبیت در تربیت معلمان پژوهنده به زعم استادان استفاده شده است. با توجه به آرایش داده ها و نظر به پراکندگی میانگین ها، عدد ۳/۲ به عنوان حدمطلوب در نظر گرفته شد که عدد برابر و بالاتر از آن به عنوان مطلوب و عدد پایین تر از آن به عنوان عدم مطلوبیت شناخته می شود.

جدول ۵: آزمون مقایسه میانگین نمره حیطه توانش در اهداف برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان برای تربیت معلمان پژوهنده با معیار فرضی تعیین شده از دیدگاه اساتید
Table 5. Comparison of the mean score of Ability Domain in the curriculum goals of Farhangian University for the training of teacher-researchers base on the hypothetical criterion determined from the faculty member' point of view

Sig	t	Df	Test value	Std. deviation	Mean	شاخص آماری (Statistical Index) متغیر (Variable)
0.001	-4.62	273	3.2	0.72	2.99	توانش (Ability)

نتایج حاصل از جدول ۵، نشان می دهد که T محاسبه شده در سطح ($p < 0.05$) در حیطه برخورداری اهداف برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان از توانش لازم برای تربیت معلمان پژوهنده از دیدگاه اساتید، کمتر از ۰/۰۵ است پس فرض صفر تأیید می گردد. بنابراین می توان گفت که از نظر اساتید، اهداف برنامه درسی در برخورداری از توانش لازم برای تربیت معلمان پژوهنده، در وضعیت مطلوب قرار ندارند و به عبارت دیگر، اهداف برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان به گونه ای تدوین یافته اند که فرصت لازم برای توانمندسازی دانشجویان جهت تربیت معلمان پژوهنده فراهم نمی آورند.

حیطه نگرش

این حیطه شامل علایق و انگیزه های فردی می شود که در آموزش کمتر مورد توجه قرار گرفته است. در زمینه پژوهش تا معلم انگیزه درونی مثبت نسبت به پژوهش نداشته باشد دست به کاری در این زمینه نمی زند و همچنین نیاز به پژوهش باید در معلمان به وجود آید و از طرفی ویژگی های یک پژوهشگر را دارا باشند.

۱- علاقه مندی و نگرش مثبت نسبت به پژوهش: معلمان علاوه بر دانش و مهارت لازم از پژوهش و تحقیق باید باور داشته باشند که تحقیق ابزاری در خدمت معلم است و در بسیاری از موقعیت ها می تواند به معلم برای آموزش بهتر و رسیدن به اهداف آموزشی کمک کند و آن را برای آموزش به خدمت بگیرد. در همین زمینه متخصص شماره (۳) اشاره داشت: «معلم باید نگرش مثبت نسبت به پژوهش داشته باشند و دارای مهارت کافی برای پژوهش باشد تا دانش کافی؛ نگرش مثبت و رفتار

در حیطه دانش به چهار حیطه اشاره گردید که شامل توانایی تفکر بازتابی به معنی اینکه دانشجو بتواند کارهای هر روز خود در آموزش را مورد بررسی قرار دهد و نسبت به مسائل تدریس حساسیت داشته باشد و پدیده‌های کلاس درس را مطالعه کرده و مداخله مؤثری داشته باشد. ویژگی بعدی به تفکر انتقادی اشاره دارد که به نقش معلم به‌عنوان یک کنشگر اجتماعی، منتقد و مجتهد تأکید دارد؛ طوری که توانایی درک ماهیت اخلاقی و مسائل اخلاقی محیط کار را داشته باشد؛ در اجتماع فردی پویا باشد و دچار جمود فکر نگردد. این ویژگی اشاره به نقدپذیر بودن نیز دارد؛ طوری که بتواند از نظرات دیگران برای بهتر شدن تدریس و آموزش خود استفاده کند. ویژگی بعدی به علمی اشاره دارد که در تدریس و آموزش کاربرد دارند و معلم باید به آنها تسلط داشته باشند که شامل دانش تربیتی، دانش محتوای دروس، فناوری و دانش آموزش محتوا است و اشاره به تعامل سه دانش قبلی برای تدریس دروس دارد. ویژگی بعدی اشاره به دانش پژوهش دارد که به ارتباط تدریس و پژوهش تأکید کرده و این که هر علمی روش‌های پژوهش مختص خود را دارد. معلمان افرادی هستند که در ارتباط با انسان‌ها، اجتماع و اغلب علمی که در جهان وجود دارد، کار می‌کنند؛ لذا باید با روش‌های پژوهش آشنا باشند. در بعد دانش در بیشتر گویه‌ها دانشگاه فرهنگیان نیاز به اصلاحات اساسی داشته و از وضعیت مطلوب فاصله زیادی دارد. دوره‌های آموزشی این دانشگاه دانش لازم برای آموزش و تدریس را برای دانشجویان مهیا نمی‌کند.

در بعد توانش به پنج ویژگی اشاره شده است که شامل توانایی پژوهشگری و دید پژوهشی در تدریس است و این که معلم بتواند آموزش را با پژوهش ترکیب کرده و مسائل را حل کند. معلم باید یک نگاه پژوهشی به تدریس داشته و توانایی انجام پژوهش را داشته باشد. ویژگی بعدی توانایی نوشتن می‌باشد که معلمان برای این که بتوانند با دیگران ارتباط مؤثر برقرار کنند و مسائل خود را با تحلیل بیان نمایند؛ باید نویسندگان خوبی باشند و اینکه بخشی از پژوهش، توانایی نوشتن می‌باشد، در این زمینه می‌توان به پژوهش‌روایتی و کیفی اشاره کرد. معلمی که نتواند تحلیل خود را بنویسد در نتیجه نمی‌تواند یک متن یا وقایع را تحلیل کند. ویژگی بعدی قدرت خلاقیت است. معلم باید با کاربرد روش‌ها و فنون تصمیمات هوشمندانه بر مبنای شناخت شرایط بگیرد و وقتی این فنون توانایی حل مشکلات را ندارند؛ بتواند آنها را با هم ترکیب کرده و روش‌های نوینی برای آموزش به‌دست آورد. ویژگی بعدی به خود ارزیابی اشاره دارد. معلمان افرادی هستند که همیشه در معرض قضاوت قرار دارند و باید توانایی قضاوت کردن را دارا باشند تا بتوانند در همه امور و مسائل آموزشی همچنین دانش‌آموزان برخورد درستی داشته باشد. از سویی باید توانایی‌ها و نقاط قوت و ضعف خود را بشناسند و مورد ارزیابی قرار دهند و این که معلمی که این توانایی را ندارد در سیستم‌های ارزشیابی کنونی نمی‌تواند کارایی لازم را داشته باشد. ویژگی بعدی تفکر سیستمی یا چندبعدنگری می‌باشد که اشاره به این دارد که آموزش به ابعاد متعددی مرتبط است و می‌توان به

براساس نتایج ارائه شده در جدول ۶، نتیجه آزمون فریدمن (که برای بررسی معناداری رتبه‌بندی در این آزمون از آماره خی‌دو استفاده می‌شود) در سطح $(p < 0.05)$ تأیید می‌گردد. بر اساس نتایج حاصل شده، گویه « دانشجویان در امر پژوهش از تعصب و تفکر سیاه و سفید دوری کنند» به‌عنوان رتبه اول و گویه « دانشجویان رانسبت به روشهای پژوهش مختلف علاقه‌مند سازد» در رتبه آخر قرار گرفته است. همچنین، از آزمون t تک نمونه برای مقایسه میانگین نمره حیطه نگرش اهداف برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان با معیار فرضی تعیین شده برای تعیین میزان مطلوبیت در تربیت معلمان پژوهنده به‌زعم اساتید استفاده گردیده است. با توجه به آرایش داده‌ها و نظر به پراکندگی میانگین‌ها، عدد $3/2$ به‌عنوان حدمطلوب در نظر گرفته شد که عدد برابر و بالاتر از آن به‌عنوان مطلوب و عدد پایین تر از آن به‌عنوان عدم مطلوبیت شناخته می‌شود.

جدول ۷: آزمون مقایسه میانگین نمره حیطه نگرش در اهداف برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان برای تربیت معلمان پژوهنده با معیار فرضی تعیین شده از دیدگاه اساتید
Table 7. Comparison of the mean score of attitude domain in the curriculum goals of Farhangian University for the training of teacher-researchers with the hypothetical criterion determined from the faculty member' point of view

Sig	T	df	Test value	Std. deviation	Mean	شاخص آماری (Statistical Index)	متغیر (Variable)
0.001	-8.38	273	3.2	0.81	2.78	نگرش (Attitude)	

نتایج حاصل از جدول ۷، نشان می‌دهد که T محاسبه شده در سطح $(p < 0.05)$ در حیطه برخورداری اهداف برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان از نگرش لازم برای تربیت معلمان پژوهنده از دیدگاه اساتید، کمتر از 0.05 است؛ پس فرض صفر تأیید می‌گردد. بنابراین می‌توان گفت که از نظر اساتید، اهداف برنامه درسی در برخورداری از نگرش لازم برای تربیت معلمان پژوهنده، در وضعیت مطلوب قرار ندارند و به‌عبارت دیگر، اهداف برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان، نگرش کافی را در تربیت معلمان پژوهنده ارائه نمی‌دهد.

نتیجه‌گیری

در سال‌های اخیر چالش‌های زیادی پیش روی آموزش و پرورش قرار گرفته است که می‌توان به تغییر در نوع اقتصاد جوامع، ترکیب جمعیتی جوامع، فناوری اطلاعات و رشد سریع علمی در رشته‌های مختلف اشاره کرد. در این میان نظام آموزشی نیز از این تغییرات مستثنی نبوده است تا بتواند خود را با این تغییرات سازگار سازد. به اعتقاد اغلب صاحب‌نظران نظام آموزشی کارایی لازم برای رسیدن به اهداف مدنظر را نداشته است. این پژوهش در دانشگاه فرهنگیان برای بررسی اهداف برنامه درسی برای تربیت معلم پژوهنده در مرحله اجرای برنامه درسی اهداف را در سه حیطه مورد بررسی قرار داد:

دروس دانشجویان با مدرسه ارتباط داشته باشند تا بتوانند مباحث تدریس شده را در مدارس مورد تحلیل و تبیین قرار دهند و سوم اینکه در اهداف مشارکت دانشجویان در تدوین برنامه درسی و توجه به منابع گوناگون مورد توجه قرار گیرد.

مشارکت نویسندگان

این مقاله برگرفته از پایان نامه مقطع دکترای برنامه ریزی درسی می باشد. که نویسنده اول مجری طرح، نویسنده دوم، استاد راهنمای اول طرح، نویسنده سوم استاد راهنمای دوم و نویسنده چهارم استاد مشاور طرح می باشند.

تشکر و قدردانی

این مقاله حاصل پایان نامه دکتری تخصصی رشته برنامه ریزی درسی در دانشگاه اصفهان است. هیچ گونه حامی مالی نداشته، در اینجا از دانشگاه فرهنگیان و اعضای هیأت علمی که در اجرای پایان نامه همکاری نمودند، اساتید محترم که در انجام کار وقت گذاشتند و همچنین از شورای پژوهشی دانشگاه اصفهان سپاسگزاری می نمایم.

تعارض منافع

در این مقاله تمامی اخلاق نشر از جمله عدم سرقت ادبی، سوء رفتار، جعل داده ها و انتشار دوگانه رعایت شده است و منافع تجاری در این راستا وجود ندارد. هیچ گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.

منابع و مأخذ

- [1] Safi A. *The organization, Rules and Regulation of Education in Iran*. Tehran: SAMT: 2000. Persian.
- [2] Organisation for Economic Co-operation and Development. *Building a high-quality teaching profession, lessons from around the world*. 2011.
- [3] Brouwer N, Korthagen F. *A Can teacher education make a difference? American Educational Research Journal*. 2005. 42(1): 153-224.
- [4] Darling-Hammond L, Bransford J. (Eds.). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons 2005.
- [5] Darling-Hammond L, Youngs P. Defining "highly qualified teachers:" What does "scientifically based research" actually tell us? *Educational Researcher*. 2002; 31(9): 13-25.
- [6] Day C, Day S P, Qing K, Stobart G. Committed for life? Variations in -teachers' work, lives and effectiveness. In M. Bayer (Ed.), *Teachers' career trajectories and work lives*. Dordrecht: Springer 2009. (pp. 49-70).

دانش آموز، خانواده و اجتماع اشاره کرد. معلم در تصمیمات خود باید به همه این ابعاد توجه کند و به نوعی دارای تفکر سیستمی باشد. ویژگی بعدی خودکارآمدی یا استقلال است که روی توانایی معلم در دستکاری محیط آموزشی و انعطاف پذیری معلمان تأکید دارد تا بتوانند با توجه به شرایط و ویژگی های یادگیرندگان تصمیمات مناسب اتخاذ کنند. در این بعد که یکی از بنیادهای آموزش تربیت معلم می باشد و دانشجویان باید بتوانند یافته های تئوری خود را در عمل به کار گیرند؛ دانشگاه از کارایی لازم در آموزش برخوردار نبوده و می توان گفت یکی از نواقص آن عدم دسترسی دانشجویان در آموزش به مدارسی بوده است که زیر مجموعه دانشگاه فرهنگیان باشد.

در حیطه نگرش به دو ویژگی اشاره شده است که عبارتند از: علاقه و نگرش مثبت نسبت به پژوهش و دوری از تعصب و جمود فکری. در ویژگی اول به باور معلمان نسبت به پژوهش می توان اشاره کرد که می تواند در آموزش کمک کار آنها باشد و بسیاری از مشکلات را با تحقیق می توان حل کرد. ویژگی دوم به عدم جمود فکری در معلمان اشاره دارد؛ به این معنی که معلم دارای ذهنی پویا بوده و با توجه به اقتضات زمانه و پیشرفت های علوم در کار خود تغییرات مناسب ایجاد نماید. این بعد به شخصیت و ابعاد درونی دانشجویان اشاره دارد و اینکه دانشجویان با توجه به این که دانش لازم برای پژوهش را ندارند؛ رغبتی هم برای انجام پژوهش های معتبر و مرتبط با آموزش و تدریس را ندارند و از سویی فقط به یافته های خود در کلاس های درس متکی هستند و به نوعی تعصب و یک سونگری در آموزش و تدریس مبتلا می گردند و این ویژگی نیز در دانشجویان با وضعیت مطلوب فاصله دارد.

ویژگی هایی که در مورد اهداف به آنها اشاره شد؛ نوعی تعامل متقابل با همدیگر دارند؛ طوری که یک برنامه نمی تواند یک بعد از ویژگی ها را مدنظر قرار داده و ابعاد دیگر را فراموش کند. به عنوان مثال وقتی تفکر انتقادی یا نقد کردن مورد توجه است کسی نمی تواند نظرات دیگران را به کار نگیرد و از طرفی منتقد خوبی باشد. همچنین این نقد پذیری اشاره به تفکر سیستمی و چندبعد نگرشی دارد و نتیجه این تعاملات باعث تصمیم گیری مناسب و همچنین خلاقیت و استفاده از منابع گوناگون می گردد.

می توان گفت در دانشگاه و تربیت معلم همه این ویژگی ها با یکدیگر تعامل دوسویه دارند. وقتی کسی از دانش پژوهش برخوردار باشد و فرصت لازم برای پژوهش و کار عملی به او داده شود و حمایت های لازم وجود داشته باشد؛ دانشجو ترغیب می شود تا در این راه گام بردارد و از طرفی به یادگیری مادام العمر که هدف تربیت معلم در جهان می باشد جامعه عمل پوشانده شود.

با توجه به نتایج، در تبیین اهداف برای تربیت معلم باید یک رویکرد جامع مورد توجه قرار گیرد و نمی توان با افزایش حجم برنامه درسی به این اهداف دست یافت.

با توجه به یافته های پژوهش پیشنهاد می گردد: در کلیه دروس رویکرد پژوهشی از بدو ورود دانشجویان مورد توجه قرار گیرد؛ دوم در کلیه

- [22] Beyer LE, Zeichner K. Teacher education and educational foundation: A plea for discontent. *Journal of Teacher Education*. 1982. 33(3), 18-23.
- [23] Lanier J. Teacher education: Needed research and practice for the preparation of teaching professionals. In Corrigan, D. Palmer, Alexander, P (Eds), *The future of teacher education*. College Station: Texas A& M University: 1982.13-36.
- [24] Zeichner K M, Liston D P. *Teaching student teachers to reflect*. *Harvard Educational Review*. 1987; 57(1): 23-48.
- [25] Cochran-Smith M. The problem of teacher education. *Journal of Teacher Education*. 2004; 55(4): 229-295.
- [26] Schleicher A. (ed). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the world*. OECD Publishing; 2012.
- [27] Rasmussen J, Bayer M. Comparative study of teaching content in teacher education programmes in Canada, Denmark, Finland and Singapore. *Journal of Curriculum Studies*. 2014; 46(6): 798-818.
- [28] Ahmadi H. *Comparison of Methods of Scientific Promotion of Elementary Teachers in Iran, Germany, Japan*. [master's thesis]. Tehran: Allameh Tabatabai University. 2014. Persian.
- [29] Gillham B. *The Research Interview*. London: Rautledge; 2000.
- [30] Bazargan A. *Introduction to qualitative and mixed research methodology: Common approaches in behavioral sciences*. Tehran: Didar Publication; 2008. Persian.
- [31] Lincoln Y S, Guba E. *Naturalistic enquiry*. Beverley Hills, CA: Sage; 1985.
- [32] Holloway I. *Qualitative Research in Health Care*. Open University Press; 2005.
- [7] Hanushek E A. Publicly provided education. In Auerbach AJ, Feldstein. M (eds.), *Handbook of public economics*. Amsterdam North Holland: 2002. Vol. 4. pp. 2045-2141.
- [8] Barber M, Mourshed M. *How the world's best performing school systems come out on top*. London, England: McKinsey. 2007.
- [9] Safi A. [history of development of Teacher education in contemporary Iranian education: Past, present, and future]. *Quarterly Journal of Education*. 2008; 24(4): 173-204. Persian.
- [10] Mehr Mohammadi M. *Rethinking the teaching-learning and teacher training process*. Tehran: Madraseh Publication: 2000. Persian.
- [11] Samadi M. [Study the role of teachers' professional knowledge and self-efficacy on their positive and negative communication methods with students]. *Clinical Psychology Studies*. 2013. 9(17): 105-125. Persian.
- [12] DaneshPeguh Z, Farzad V. [Evaluating teachers' professional skills in the primary school]. *Educational Innovations*. 2006. 18(5): 135-170. Persian.
- [13] Karimi F. [Studying the professional competences of elementary teachers]. *Educational Leadership and Management Quarterly*. 2008; 2(5): 151-166. Persian.
- [14] Dehghan A, Mehram B, Karami M. [Evaluation of the curriculum of Farhangian University in terms of training a researcher (Case study: Shahid Beheshti and Shahid Hasheminejad campuses)]. *Higher Education Curriculum Studies*: 2016; 7(13): 78-100. Persian.
- [15] *Statute of Farhangian University*. Vice Chancellor for Education and Research, Tehran: Farhangian University.2012.
- [16] Husen T. *Research Paradigms in Education*, The International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon: 1994.
- [17] Scott D, Morrison M. *Key Ideas in Educational Research*. London: Continuum. 2006.
- [18] Toom A, Kynaslahti H, Krokfors L, Jyrhama R, Byman R, Stenberg K, et al. Experiences of a research based approach to teacher education: suggestions for future policies. *European Journal of Education*. 2010; 45(2). PartII.
- [19] Stenhouse LA. *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann Educational Books Ltd; 1975.
- [20] Schön D A. *The reflective practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books; 1983.
- [21] Korthagen FAJ, Kessels JPAM. Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher Education. *Education Researcher*.1999.4 (28)4-17.

معرفی نویسندگان

AUTHOR(S) BIOSKETCHES



حسین عابدینی علوی مدرک کارشناسی

را در سال ۱۳۸۴ از دانشگاه پیام نور واحد

دلیجان و در سال ۱۳۸۷ مدرک ارشناسی

ارشد را از دانشگاه شهید بهشتی در رشته

آموزش بزرگسالان اخذ نمودند و هم اکنون

دانشجوی دکتری برنامه درسی دانشگاه اصفهان می باشند. ایشان

دارای مقالاتی در مورد تدریس و مهارت‌های زندگی و برنامه

درسی می باشند.

Abedini Alavi, H. PhD Student, Curriculum Planning, Isfahan University, Isfahan, Iran.

h.abedinialavi@gmail.com

فرانسه در رشته برنامه‌ریزی آموزشی در سال ۱۳۸۶ اخذ نمودند. ایشان دانشجوی ممتاز در دوره کارشناسی و رتبه نخست کارشناسی ارشد بوده‌اند. تألیفات و مقالات زیادی در مورد برنامه‌ریزی آموزشی، بهبود کیفیت و تفکر انتقادی می‌باشند.

Neystani, M R. Associate Professor, Educational Planing, Isfahan University, Isfahan, Iran

m.neyestani@gmail.com



محمد جواد لیاقتدار عضو هیأت علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان، ارشناسی مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی و کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی و دکترای برنامه‌ریزی درسی آموزش و پرورش

تطبیقی در سال ۱۳۷۸ از دانشگاه پرت استرالیا می‌باشند. ایشان دارای تألیفات و مقالات زیادی در مورد آموزش و پرورش تطبیقی و توانمندسازی معلمان می‌باشند.

Liaghatdar, M J. Professor, Curriculum Planing, Isfahan University, Isfahan, Iran.

javad@edu.ui.ac.ir



محمد رضا نیلی دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان می‌باشند. ایشان مدرک کارشناسی علوم تربیتی، کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی و دکتری برنامه‌ریزی درسی را از دانشگاه اصفهان کسب نموده و در همین دانشگاه مشغول به تدریس هستند. حدود ۷۰ مقاله داخلی و خارجی و همچنین ۳ کتاب در حیطه علوم تربیتی و برنامه ریزی درسی از آثار ایشان است.

Nili Ahmad abadi, M R. Associate Professor, Curriculum Planing, Isfahan University, Isfahan, Iran.

m.nili.a@edu.ui.ac.ir



محمد رضا نیستانی مدرک کارشناسی خود را در سال ۱۳۷۵ در مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی و مدرک کارشناسی ارشد برنامه ریزی آموزشی را در سال ۱۳۷۸ و مدرک دکترای خود را از دانشگاه لیون

Citation (Vancouver): Abedini AlaviH, Nili AhmadAbadi M, Neyestani M, liaghatdar M. [Explaining the goals of the curriculum based on the educating of teacher- researcher training at Farhangian University]. *Tech. Edu. J.* 15(2): 395-408

 <http://dx.doi.org/10.22061/tej.2020.6409.2391>



COPYRIGHTS

©2021 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.