

Critical Analysis of Teacher Empowerment Policies

- Akram Talebi**  Ph.D. in Higher Education Management / Teacher of Education, Tehran, Iran. E-mail: atalebi590@gmail.com
- Ali Khorsandi**
Taskoeh*  *Corresponding Author*, Associate Professor, Department of Educational Administration, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: khorsandi@gmail.com
- Saeed Ghiasi**
Nodooshan  Associate Professor, Department of Educational Administration, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran: ghiasi.saeed@gmail.com

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the values affecting teacher empowerment in Iranian education. The above goal by two sub-goals, identifying the obstacles that exist in the path of teacher empowerment and providing the necessary policy guidelines in order to improve teacher empowerment programs was guided. For this purpose, research data were collected by applying a combined approach in two steps of comparative study and critical analysis. In the first part, data related to teacher training in Finland, Singapore, Japan, Austria, France and Iran were provided in specific areas. In the second part, a semi-structured interview was conducted with (14) education specialists, administrators and faculty members of Farhangian University. The results showed that teacher empowerment faces many obstacles from both macro and micro dimensions. The weak economic, social and cultural status of teachers from a macro perspective and the weaknesses of in-service training, in-service, support for continuous professional development and the lack of appropriate inclusive policies from a micro perspective have hindered the empowerment of teachers. Therefore, it is recommended to change the attitude of the officials towards education and this profession in different dimensions and in a practical way in order to promote the society and move in the direction of sustainable development, In order to attract talented and interested people, inclusive recruitment policies should be reformed and appropriate in-service and in-service training and skills programs should be developed and necessary support should be provided for teacher professional development.

Keywords: Teacher's empowerment, education, Sustainable development, Critical analysis of educational policy

Cite this Article: Talebi, A., Khorsandi Taskoeh, A., & Ghiasi Nodooshan, S. (2023). Critical Analysis of Teacher Empowerment Policies. *Educational Leadership Research*, 7(26), 104-135. doi: 10.22054/JRLAT.2024.70737.1626



© 2016 by Allameh Tabataba'i University Press
Publisher: Allameh Tabataba'i University Press
DOI: 10.22054/JRLAT.2024.70737.1626



تحلیل انتقادی سیاست‌های توانمندسازی معلمان

دکتری مدیریت آموزش عالی، دانشگاه علامه طباطبائی / معلم

آموزش و پرورش، تهران، ایران. رایانامه: atalebi590@gmail.com

نویسنده مسئول، دانشیار گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی،

تهران، ایران. رایانامه: khorsandi@gmail.com

دانشیار گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. رایانامه:

ghiasi.saeed@gmail.com

اکرم طالبی

علی خورسندی

طاسکوه*

سعید غیائی ندوشن

چکیده

توانمندسازی معلمان فرایندی پیچیده و چندبعدی است که نیازمند سیاست‌گذاری پویا در ابعاد متعددی است. در پژوهش حاضر تلاش شد عوامل مؤثر بر پدیده توانمندسازی معلمان مورد بحث و بررسی قرار گیرد. پژوهش با اعمال رویکرد ترکیبی و در دو گام مطالعه تطبیقی و تحلیل انتقادی انجام شد. در بخش نخست داده‌های مربوط به آموزش معلمان در کشورهای فنلاند، سنگاپور، ژاپن، اتریش، فرانسه و ایران در محورهای مشخص جمع‌آوری گردید و در گام دوم با (۱۴) نفر از متخصصین تعلیم و تربیت، مدیران و اعضای هیئت‌علمی دانشگاه فرهنگیان مصاحبه نیمه ساختاریافته انجام شد. یافته‌های پژوهش مبین آن است که توانمندسازی معلمان از دو بعد کلان و خرد با موانع متعددی مواجه است. ضعف جایگاه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی معلمان از منظر کلان و ضعف آموزش‌های بدو خدمت، ضمن خدمت، حمایت از توسعه مستمر حرفه‌ای و فقدان سیاست جذب فراگیر مناسب از منظر خرد مانع توانمندسازی معلمان شده است؛ بنابراین توصیه می‌شود به منظور ارتقاء جامعه و حرکت در مسیر توسعه پایدار، دیدگاه مسئولین به آموزش و پرورش و این حرفه در ابعاد مختلف و به صورت عملی تغییر کرده و سیاست‌هایی متناسب با نیازهای جامعه معلمان و سطح بین‌المللی اتخاذ شده و از ورود افرادی که استعداد، علاقه و شایستگی لازم را ندارند، جلوگیری شود.

کلیدواژه‌ها: توانمندسازی معلم، آموزش و پرورش، توسعه پایدار، تحلیل انتقادی سیاست آموزشی

استناد به این مقاله: طالبی، اکرم، خورسندی طاسکوه، علی، و غیائی ندوشن، سعید. (۱۴۰۲). تحلیل انتقادی سیاست‌های

توانمندسازی معلمان. پژوهش‌های رهبری آموزشی، (۲۶)۷، ۱۰۴-۱۳۵. doi:

10.22054/JRLAT.2024.70737.1626

© ۲۰۱۶ دانشگاه علامه طباطبائی

ناشر: دانشگاه علامه طباطبائی



مقدمه

دانشگاه فرهنگیان در ایران مسئولیت تربیت، تأمین و توانمندسازی معلمان را به عهده دارد و برنامه‌های درسی و غیردرسی که دانشگاه در این خصوص تدوین می‌کند باید معلمان را برای حضور مؤثر و کارآمد در مدرسه آماده کند. نتایج پژوهش کریمی، رجایی‌پور، شهبواری و غفوری (۱۳۹۹) مبین آن است که دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان در عملکرد حرفه‌ای خود با مشکلات متعددی مواجه هستند و این موقعیت به دلیل عدم ارائه دروس کاربردی، عدم مطابقت محتواهای آموزشی با واقعیت‌های موجود در مدارس، ضعف تدریس اساتید، عدم ارتباط برخی از دروس با رشته دانشگاهی و مشکلات موجود در نحوه اجرای کارورزی در دانشگاه است.

بر اساس نتایج پژوهش رومانی و همکاران (۱۳۹۸)، سنخیت محتوی، کاربرد در آینده و محتوای دروس تخصصی به همراه عوامل دیگر موجب بی‌انگیزگی تحصیلی دانشجو معلمان شده است. پژوهش مظاهری و انصاری‌زاده (۱۳۹۷) مبین آن است که فارغ‌التحصیلان مورد مطالعه در ابعاد دانش، نگرش، ارزش‌ها و مهارت‌های مورد نیاز در سطح مطلوبی بوده اما در زمینه تمایل به ترویج نگرش‌ها و فعالیت‌های دموکراتیک دانش‌آموزان، مهارت‌های جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر اسناد و داده‌ها، تفکر واگرا و مهارت‌های تحلیلی در سطح پایینی قرار دارند. بر اساس یافته‌های پژوهش احمدی و همکاران (۱۳۹۷)، دانشجو معلمان از سواد سلامت کافی برخوردار نیستند. پژوهش معروفی و همکاران (۱۳۹۷) نشان داد میزان همخوانی مؤلفه‌های اهداف، محتوی، راهبردهای یاددهی-یادگیری و شیوه ارزشیابی برنامه درسی قصد شده از دیدگاه دانشجو معلمان و نتایج حاصل از سیاهه رفتار کمتر از حد متوسط بوده است. همچنین برنامه‌های ضمن خدمت بر اساس تجربه زیسته پژوهشگر کیفیت مطلوب را نداشته و نیازهای معلمان را مرتفع نمی‌کند.

موارد فوق مبین آن است که دانشگاه فرهنگیان، آموزش‌های بدو خدمت و ضمن خدمت نتوانسته‌اند از ابعاد و زوایای مختلف توانمندی‌های مورد نیاز جامعه هدف را تأمین کنند و معلمان کشور فاقد نگرش، دانش و مهارت لازم برای حضور در کلاس دانش‌آموزان هزاره سوم هستند. تجربه زیسته پژوهشگر نشان می‌دهد که بسیاری از معلمان با شیوه‌های نوین تدریس آشنایی نداشته و همچنان با شیوه سخنرانی و معلم محوری به تدریس مطالب می‌پردازند. از سوی دیگر تعدد بخشنامه‌های مختلف در زمینه نحوه تدریس، ارزشیابی و

غیره، نشان می‌دهد معلمان از استقلال لازم در تصمیم‌گیری برخوردار نبوده و فاقد توانمندی‌های لازم هستند. با توجه به اهمیت توانمندسازی معلمان و چالش‌های موجود در برنامه آموزش و پرورش و دانشگاه فرهنگیان، پژوهش حاضر در نظر دارد با استفاده از رویکرد ترکیبی و بهره‌گیری از روش تحلیل انتقادی به این سؤال پاسخ دهد که؛ چه عواملی در توانمندسازی معلمان در آموزش و پرورش مؤثرند؟ سؤال مذکور با دو سؤال فرعی هدایت می‌شود؛ ۱. چه موانعی در مسیر توانمندسازی معلمان وجود دارد؟ رهنمودهای سیاستی به‌منظور تدوین برنامه‌های توانمندسازی مناسب کدام‌اند؟

پیشینه پژوهش

به‌منظور روشن شدن ابعاد موضوع ابتدا اصطلاح توانمندسازی معلمان تعریف می‌شود: از دیدگاه Melenyzer (1990)، توانمندسازی معلمان فرصت و تضمینی است که اندیشه‌های آن‌ها بر شیوه عملکرد حرفه‌ای ایشان مؤثر واقع شود. طالبی (۱۳۹۹)، توانمندسازی معلمان را سطحی از بالندگی در ارزش‌ها، مهارت‌ها و دانش تعریف کرده‌اند که معلم بر اساس آن توانایی تفکر و عمل مستقل پیدا می‌کند و در مقابل تصمیم‌هایش مسئول و پاسخگو است. به‌زعم Maeroff (1988) الزامات اصلی به‌منظور توانمندسازی معلمان استقلال، شناخت و آگاهی، افزایش دانش و تصمیم‌گیری است. Harpell and Andrews (2010) توانمندسازی معلمان را اعتماد به‌نفس در تصمیم‌گیری و قدرت اتخاذ تصمیمات مناسب در موقعیتی می‌داند که باعث بهبود کیفیت آموزشی دانش‌آموزان می‌شود (طالبی، ۱۳۹۹).

پدیده توانمندسازی یک پدیده دویبعدی است که شامل بعد شناختی و سازمانی است (Kulshrestha & Pandey, 2013) با فراهم آوردن زمینه‌های توانمندسازی معلمان در ابعاد فوق، می‌توان شرایط مناسب تدریس را فراهم آورد. بدین منظور توسعه دانش در زمینه‌های ذیل توصیه شده است: ۱. دانش موضوعی، ۲. دانش عمومی آموزش: دانش محیط یادگیری و راهبردهای آموزش، ۳. دانش محتوایی آموزش: دانش برنامه آموزشی و درسی، ۴. دانش بستر و زمینه زندگی دانش‌آموزان (Morales, 1998)، ۵. دانش مجموعه‌ای از استعاره‌ها: چنین دانشی فرد را قادر می‌سازد بین تئوری و عمل پلی بزند. ۶. ارزیابی بیرونی یادگیری، ۷. آموزش بالینی، ۸. دانش استراتژی‌ها: تکنیک‌ها و ابزارهای ایجاد و پایداری محیط / جامعه یادگیری و توانایی استفاده مؤثر از آن‌ها، ۹. دانش و مهارت کار با کودکانی که از نظر فرهنگی، اجتماعی و زبانی با یکدیگر تفاوت دارند (Alidou, 2000)، Gay & Howard,

کند (واقعیت‌های اجتماعی معلمان را از عوامل مهم توسعه و تحول اجتماعی می‌داند و توسعه این آگاهی انتقادی در همه کشورها و زمینه‌ها باید به‌عنوان بخشی در دروس آمادگی معلم گنجانده شود)، ۱۱. دانش و مهارت در زمینه چگونگی استفاده از فناوری در برنامه درسی (Reynolds, 1992).

مؤلفه‌های فوق مبین آن است که توانمندسازی معلم به شیوه‌های قبل باید تغییر کند و از روش‌ها و رویکردهای جدید استفاده گردد. برخی کشورها به‌منظور دستیابی به امتیازات جهان متنوع و متغیر قرن بیست‌ویک، تغییرات چشمگیری در سیستم‌های توانمندسازی معلمان خود ایجاد کرده‌اند، اما در برخی کشورها سیاست‌های محلی و سنتی بر مسیر علمی غلبه دارد. از دیدگاه Tan and Dimmock (2014)، شرایط اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی حاکم بر جامعه و سازمان آپ بر توانمندسازی معلم مؤثر هستند (Bautista & Ortega_Ruiz, 2015). با شکل‌گیری روند بولونیا در نظام آموزش عالی اروپا، توانمندسازی معلمان نیز در اکثر کشورهای اروپایی تغییرات چشمگیری داشت و کشورهای مختلف بنا بر نیاز آموزش و پرورش و جامعه به طراحی استراتژی‌های مناسب و کاربردی در حوزه آموزش و توانمندسازی معلمان پرداخته‌اند که در ادامه برنامه‌های کشورهایی که نظام موفق دارند، آورده شده است.

آموزش و توانمندسازی معلمان در فنلاند

به‌زعم نیعمی و جاکو سیهون با ورود روند بولونیا، آموزش معلمان در فنلاند از سال ۲۰۰۵ ترکیبی از دو مقطع تحصیلی، دوره سه‌ساله کارشناسی و دوساله کارشناسی ارشد شد. مریان کودکستان باید مدرک کارشناسی آموزشی داشته باشند و سایر معلمان برای ورود به مدرسه و تدریس نیاز به کسب مدرک کارشناسی ارشد دارند. برای دریافت مدرک کارشناسی^۱ گذراندن ۱۸۰ (ECTS) و برای مدرک کارشناسی ارشد ۱۲۰ (ECTS) الزامی است و هر یک (ECTS) معادل ۲۷ ساعت آموزش است (Valčičič Zl jan & Vogrinc, 2011). با توجه به معیارهای ورودی و به‌منظور کیفیت‌بخشی به عملکرد معلمان از میان متقاضیان ورود به دانشگاه فقط ۱۰ الی ۱۵ درصد پذیرفته می‌شوند و کلیه افراد پذیرفته‌شده باید در برنامه‌های آزمایش پزشکی و مصاحبه مشارکت کنند (Meisalo, 2007).

عناصر اصلی کلیه برنامه‌های درسی آموزش معلمان شامل: رشته علمی (رشته تخصصی موردنظر و علوم تربیتی)، مطالعات پژوهشی (روش‌شناختی، پایان‌نامه کارشناسی و کارشناسی ارشد)، مطالعات آموزشی، مطالعات ارتباطات، زبان، ICT، تهیه یک برنامه مطالعه شخصی و مطالعات اختیاری است. هدف از مطالعات آموزشی ایجاد فرصت‌هایی برای تعامل آموزشی، یادگیری نحوه پرورش مهارت‌های شخصی و یادگیری نحوه برنامه‌ریزی آموزشی و ارزیابی آموزش از نظر برنامه درسی، جامعه مدرسه و ظرفیت‌های یادگیری است. یادگیری تعامل و همکاری با سایر معلمان، والدین، ذی‌نفعان مختلف و نمایندگان جامعه و همچنین تمرین تدریس هدایت‌شده نیز، از برنامه‌های مطالعات آموزشی است (Niemi, 2011). همکاران (2013)، به منظور حمایت از نو معلمان برنامه جدیدی طراحی شد که در آن از همکاران ارشد به عنوان راهنما و ناظر شخصی استفاده می‌شود (Niemi, 2015).

هدف مطالعه شخصی هدایت و راهنمایی دانشجویان در جهت توسعه برنامه‌های شغلی، آموزشی و رسیدن به اهداف تعیین شده است. بدین ترتیب دانشجویان در تحصیلات اختیاری دوره‌های مختلف، به دنبال ارتقاء رزومه و صلاحیت حرفه‌ای خویش هستند (همان، ص ۳۸). معلمانی که مایل به ارتقاء شغلی می‌باشند، می‌توانند ادامه تحصیل داده و مدرک دکتری آموزش بگیرند. همچنین امکان استفاده از فرصت‌های توسعه صلاحیت حرفه‌ای وجود دارد و در این راستا برنامه‌های مختلفی طراحی شده است؛ برنامه‌های مشاوره تحصیلی (ECTS60) برای حمایت از دانشجویان در مسیرهای یادگیری و برنامه‌ریزی شغلی، برنامه‌های آموزشی ویژه (ECTS60) به منظور کار با دانش‌آموزانی که دارای نیازهای ویژه هستند و آموزش رشته‌های جدید (ECTS25 & ECTS60) ارائه می‌شود. برخی از معلمین با تکمیل تحصیلات خود در یک موضوع شرایط بهتری کسب می‌کنند. معلمان مدارس متوسطه می‌توانند در برنامه‌های توسعه چند رشته مشارکت کرده و یک مدرک کامل دریافت کنند (Niemi, 2015).

آموزش و توانمندسازی معلمان در سنگاپور

معلم در سیستم آموزش سنگاپور، رکن اصلی محسوب می‌گردد و در شرایط کنونی باید به شایستگی‌ها و صلاحیت‌های جدیدی مجهز شود. سیستم آموزش معلمان سنگاپور بر سه رکن تأکید دارد: ۱. از دیدگاه مسئولین جایگاه و شأن معلم بر کیفیت تدریس تأثیر دارد. به

همین دلیل در سخنرانی‌های سیاسی و رسانه‌های عمومی معلم مورد ستایش قرار گرفته و برنامه آموزش معلم از اولویت‌های ملی محسوب می‌گردد (Goodwin, 2012). ۲. طراحی مدل آموزشی معلمان قرن بیست و یکم (TE21)، که هدف آن توسعه معلمان متفکر مستقل است (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Darling-Hammond, 2006; Tan & Liu, 2015). ۳. پشتیبانی و حمایت‌های متعدد از آن‌ها برای ارائه یک تدریس اثربخش؛ ۱. حمایت از فرصت‌های تحصیلی برای معلمینی که مایل به ارتقاء علمی در سطح ملی یا بین‌المللی هستند. ۲. وزارت آموزش و پرورش منابع مالی لازم را برای مطالعه پاره‌وقت، مسافرت، کار در یک مدرسه بین‌المللی یا صنایع دیگر به منظور درک بهتر فرایند آموزش و پیدا کردن چشم‌انداز جدید فراهم می‌کند. ۳. طراحی ۱۰۰ ساعت دوره آموزشی پیشرفت حرفه‌ای در سال (Sclafani & lim, 2008).

از دیگر حمایت‌های وزارت آموزش و پرورش ایجاد انجمن یادگیری شبکه‌ای در NLC و بخش‌های موضوعی و انجمن‌های یادگیری به منظور مشارکت در سایر موضوعات مربوط به توانمندسازی معلم است. با توجه به تفاوت و علائق معلمان سه مسیر شغلی آموزش، رهبری و تخصصی برای آن‌ها طراحی شده است. همچنین وزارت آموزش و پرورش سنگاپور بسته حمایتی را برای ارتقاء حرفه‌ای و نگهداری معلمان و ایجاد تعادل بین آرزوها و نیازهای زندگی شغلی آن‌ها ارائه کرده است (Ministry of Education, 2016b; Heng, 2012). برنامه توسعه حرفه‌ای و مرخصی شغلی وزارت آموزش و پرورش (2016)، به معلمان امکان تحصیل در سطح کارشناسی و کارشناسی ارشد از طریق بورسیه و وام‌های تحصیلی و مقررات مرخصی می‌دهد. فرصت‌های متعددی برای مشارکت در دوره‌ها و کنفرانس‌های توسعه حرفه‌ای به منظور کمک به ارتقاء دانش حرفه‌ای وجود دارد. از طریق برنامه AST معلمان قادر به تجربه کاری و تعالی حرفه‌ای قوی‌تر همراه با معلمان دیگر هستند (Tan et al., 2017).

آموزش معلمان توسط مؤسسه NIE^۱ که یکی از دانشکده‌های دانشگاه پلی تکنیک NTU^۲ است، ارائه می‌شود و طول دوره از یک سال تا ۴ سال (دیپلم تا کارشناسی) متغیر است. به منظور ارائه یک تدریس اثربخش آموزش‌ها به سمت «ارزش محور» و «دانش آموز محور» حرکت کرده است. چارچوب صلاحیت‌های فارغ‌التحصیلان شامل تسلط بر موضوع

1. National Institute of Education
2. Nanyang Technological University

و دانش آن، تفکر انعکاسی، تفکر تحلیلی، ابتکار عمل، آموزش اخلاق و تمرکز بر آینده قرار گرفته است. به‌منظور کسب شایستگی‌های فوق چارچوب مفهومی برنامه‌های پیش از خدمت بر اساس مفهوم دیویی طراحی شده و مبتنی بر نیازهای کودک و مطالعات برنامه درسی معلم است و شامل: ۱. دانش فراگیران و پیشرفت آن‌ها، ۲. مفاهیم محتوایی برنامه درسی و اهداف، ۳. توانایی آموزش در پرتو محتوی و فراگیرانی که باید آموزش داده شوند (Dewey, 1902). به‌منظور کیفیت‌بخشی به ورودی‌های دانشگاه، مصاحبه‌ها شامل علاقه به تدریس، توانایی برقراری ارتباط مؤثر با دیگران، خلاقیت و روحیه ابتکاری، اعتمادبه‌نفس، ویژگی‌های رهبری و پتانسیل الگوی خوب بودن طراحی و اجرا می‌شود و تنها ۳۰ درصد افراد برتر و واجد شرایط جذب می‌شوند (Tan, 2017).

آموزش و توانمندسازی معلمان در فرانسه

Sacilotto-Vasylenko and Fave-Bonnet، مؤسسه دانشگاهی برای تربیت معلم (IUFM)^۱ تا سال ۲۰۰۵ مسئولیت آماده‌سازی معلمان برای مدارس ابتدایی، متوسطه و فنی و حرفه‌ای را به عهده داشت، با پیوستن آموزش عالی فرانسه به روند بولونیا در سال ۲۰۰۵ دولت فرانسه با تأکید بر اهمیت آموزش معلمان با کیفیت بالا، قانون جدیدی را تصویب کرد. مطابق قانون جدید معلمان باید دوره ۵ ساله‌ای را گذرانده و با مدرک کارشناسی ارشد وارد حرفه معلمی شوند. مطابق مصوبه جدید محورهای اصلی آموزش معلمان شامل: کسب دانش موضوعی در دوره اول و آموزش‌های حرفه‌ای در حوزه آموزش (پداگوژی) و تدریس در دوره دوم (کارشناسی ارشد) است. آمادگی لازم برای تدریس با برخی دوره‌های پیش حرفه‌ای در دوره کارشناسی شروع شده و با تمرین در سطح کارشناسی ارشد ادامه پیدا می‌کند. دو نوع تمرین عملی در مدرسه وجود دارد: تمرین با نظارت و هدایت شده (۱۰۸ ساعت در سال اول دوره کارشناسی ارشد)، عملکرد مستقل و قرار گرفتن در مسئولیت (۱۰۸ ساعت در سال دوم دوره کارشناسی ارشد). پس از پایان دوره آموزشی موقعیت معلم به‌عنوان کارمند دولت باقی‌مانده و رشته‌های استخدام حفظ می‌شوند.

حمایت نو معلمان به‌وسیله معلمان با تجربه در دو سال اول زندگی شغلی اهمیت بالایی دارد. کسب مهارت‌های ICT در اولویت برنامه‌های آموزش معلمان قرار دارد و ۵۹ درصد معلمان برای تجدید یا تکمیل دانش خود از اینترنت استفاده می‌کنند و علاوه بر

1. Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM)

وبسایت‌های رسمی وزارت آموزش و پرورش هر دانشگاه منابع معلم آنلاین خود را ایجاد کرده است (Vil čičič Ziljan & Vggri,, 1111). در زمینه آموزش ضمن خدمت، وزارت آموزش و پرورش، چارچوب ملی و اولویت‌های سیاسی را تعیین و تعریف کرده، اما به دلیل کاهش پست‌های تدریس و عدم امکان جایگزینی معلمان که در جلسات آموزشی مشارکت دارند ارائه دوره‌های ضمن خدمت کاهش چشمگیری یافته است. ولی اجرای مدل‌های سازمانی جدید مانند آموزش مبتنی بر مدرسه و پروژه‌های مدرسه (کاربرد فناوری اطلاعات در آموزش و توسعه معلمان) که مقرون به صرفه هستند، توصیه می‌شود (Sacilotto-Vasylenko & Fave-Bonnet, 2011).

آموزش و توانمندسازی معلمان در ژاپن

نظام آموزش معلم در ژاپن یک نظام باز و آزاد بوده و ورود فارغ‌التحصیلان سایر رشته‌ها تحت هر شرایطی به این رشته امکان‌پذیر است. از داوطلبان نیز هیچ‌گونه تعهد خدمتی گرفته نمی‌شود و دانشجویان پس از فارغ‌التحصیلی در انتخاب شغل معلمی آزاد هستند. در حال حاضر نزدیک به ۸۴ درصد از دانشگاه‌ها و دانشکده‌های مقدماتی در ژاپن دارای دوره‌هایی هستند که دانشجویان در صورت گذراندن آن‌ها می‌توانند یکی از انواع گواهینامه‌های معلمی را دریافت کنند (حیدری عبدی، ۱۳۷۴). برای ورود به حرفه معلمی در مدارس کودکان استثنایی، ابتدایی، متوسطه اول و دوم دارا بودن گواهینامه معلمی الزامی است. گواهینامه معلمی سه نوع متفاوت دارد؛ درجه دو، درجه یک و پیشرفته. گواهینامه درجه دو منتهی به مدرک کاردانی، درجه یک مدرک کارشناسی و پیشرفته مدرک کارشناسی ارشد می‌شود. هر سه گواهینامه شامل: ۱۸ واحد درسی تخصصی، ۴۱ واحد علوم پایه آموزش و پرورش و مدرک پیشرفته ۲۴ واحد تخصصی و آموزش علوم پایه است. به‌طور کلی دروس تخصصی آماده‌سازی معلمان شامل؛ اصول آموزش و پرورش، روش تدریس، کارورزی، مدیریت مدارس، روان‌شناسی کودک و نوجوان، اخلاق حرفه‌ای، فلسفه آموزش است (حیدری عبدی، ۱۳۷۴).

معلمان مدارس دولتی به مدت یک سال و به شکل مشروط استخدام می‌شوند و در این مدت باید در برنامه‌های ضمن خدمتی که استان اجرا می‌کند، مشارکت داشته باشند. دو نوع آموزش مجزا در سال اول ارائه می‌شود؛ در دوره نخست تحت آموزش یک معلم راهنمای با تجربه، راهنمایی و مشاوره می‌گیرد (به مدت ۶ ساعت یا بیشتر در هفته). سپس بیش از ۲۵

روز در مراکز توسعه کارکنان تحت آموزش خواهد بود (Yamasaki, 2016). معلمان در سال‌های دوم، سوم، ششم و همچنین سال دهم سابقه شغلی، مجدداً آموزش‌های لازم را دریافت می‌کنند. پس از آن برنامه‌های آموزشی گوناگونی بر اساس مسیر شغلی وجود دارد، معلمان مورد تأیید مدرسه می‌توانند آموزش‌های مهارت‌های مدیریتی یا کارشناسی مشاوره را بگذرانند. بسیاری از معلمان در سمینارهای ارائه‌شده توسط مدارس، دانشگاه‌ها و انجمن تحقیقات آموزشی شرکت می‌کنند (Yamasaki, 2016).

آموزش و توانمندسازی معلمان در اتریش

به‌زعم Brune forth و همکاران (2015)، شورای تضمین کیفیت متشکل از شش متخصص خارجی، سیستم جدیدی برای آموزش معلمان در اتریش طراحی کرده است. سیستم جدید آموزش معلمان در اتریش تغییرات چشمگیری داشته و از تمرکز بر تنوع مدارس به سوی تمرکز بر گروه‌های سنی گرویده است. در برنامه جدید مدرک کارشناسی به مرور حذف می‌شود و در سال ۲۰۲۹ معلمین باید دارای مدرک کارشناسی ارشد باشند. نو معلمان در مدارس تحت آموزش معلمان باتجربه بوده و باید در ۱۵ ساعت برنامه توسعه حرفه‌ای نیز مشارکت کنند. برنامه‌های جدید آموزش معلمان شامل آموزش علمی، تجربه عملی تدریس و اصول آموزش عمومی هستند. همچنین آموزش‌های تخصصی مانند آموزش مرتبط با نیازهای ویژه و چندزبانه ارائه می‌گردد. در اتریش برنامه‌های ضمن خدمت به صورت اجباری برگزار می‌شود و همه معلمان باید سالانه در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مشارکت داشته باشند (Radinger et al., 2016).

آموزش و توانمندسازی معلمان در ایران

دانشگاه فرهنگیان بر اساس هدف عملیاتی (۱۱) سند تحول بنیادین آ.پ (۱۳۹۰) و به‌منظور «بازمهندسی سیاست‌ها و بازتنظیم اصول حاکم بر برنامه‌ی درسی تربیت معلم با تأکید بر کارورزی و انطباق سطح شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در سطح ملی و جهانی» در سال ۱۳۹۱ تأسیس شد. پذیرش دانشجو در دانشگاه فرهنگیان به دو شکل انجام می‌شود، از دیپلم و با عنوان دانشجو معلم و از طریق ماده ۲۸ و با عنوان مهارت‌آموز که شامل فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌های دیگر می‌شوند. دانشجو معلمان در کنکور سراسری شرکت کرده و پس از احراز نمره قبولی وارد مرحله مصاحبه می‌شوند، که سؤال‌ها عمدتاً عقیدتی و سیاسی است.

مهارت آموزان ماده ۲۸ پس از ثبت‌نام و طی مصاحبه وارد دانشگاه شده و در پایان دوره با کسب نمره قبولی در آزمون اصلح به‌عنوان معلم در آموزش و پرورش پذیرفته می‌شوند. برنامه درسی دانشگاه پس از تأسیس در پنج رویکرد شایستگی محور، تربیت محور، تلفیقی بودن، انعطاف‌پذیری و عمل‌گرایی در سال ۱۳۹۵ مورد تجدیدنظر قرار گرفت. بر مبنای شایستگی محوری در تدوین برنامه‌های درسی و محتوای آموزشی به شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی، دانش تربیتی، دانش تربیتی موضوعی و دانش عمومی تأکید شد (طراحی کلان برنامه درسی تربیت‌معلم، ۱۳۹۵). شایستگی معطوف به دانش موضوعی (CK)، مشتمل بر دو بعد اصلی دانش موضوعی و دستاوردهای علمی آن و روش‌های علمی کسب آن است. دانش تربیتی (PK) معطوف به دانش علمی علوم تربیتی و دانش دینی (تربیت اسلامی) است. دانش تربیتی موضوعی (PCK) حاصل تلفیق شایستگی‌های تربیتی و وجه آموزشی شایستگی‌های موضوعی است. شایستگی‌های معطوف به دانش عمومی شامل دانش دینی، دانش زبان ملی، دانش فرهنگی - سیاسی و دانش زبان بین‌المللی است (همان، ص. ۲۴). واحدهای فرهنگی، تربیتی، بهداشت و سلامت هر کدام جداگانه برنامه‌هایی را تدوین و اجرا می‌کنند، اما مشارکت در آن‌ها آزاد است.

برنامه ضمن خدمت معلمان به عهده آموزش و پرورش و زیر نظر معاونت پشتیبانی قرار دارد و معلمان باید در سال حداقل در چند دوره که مجموعاً ۴۰ ساعت شود، مشارکت کنند. معلمان امکان ادامه تحصیل در مقاطع بالاتر و مرتبط با رشته اصلی را فقط تا دو مقطع دارند؛ یعنی اگر معلمی با مدرک کاردانی استخدام شده باشد، تا سطح کارشناسی ارشد می‌تواند ادامه تحصیل دهد. البته آموزش و پرورش هیچ‌گونه حمایت مالی، زمانی یا سازمانی برای ادامه تحصیل و توسعه حرفه‌ای معلمان ندارد.

پیشینه پژوهش

مطالعات متعددی پیرامون آموزش و توانمندسازی معلمان در خارج و داخل انجام شده و هر کدام از پژوهش‌ها از بعد و دریچه خاصی به مسئله پرداخته‌اند. به‌منظور درک عمیق‌تر پدیده توانمندسازی و با توجه به متغیر و متحول بودن آن، فهم پژوهش‌های قبل و عدم تکرار آن‌ها، شناخت شیوه‌های پژوهش اعمال شده و کیفیت آن‌ها، پژوهش‌های ده سال اخیر آورده شده است.

جدول ۱. پژوهش‌های خارجی

نویسنده و سال	عنوان	هدف- روش	یافته‌ها
Celik Sahin (2021)	فرا ترکیب مطالعات آموزش معلمان در کانون آموزش‌های تیزهوشان	به روش فراترکیب به بررسی مطالعات آموزش معلمان در کانون آموزش‌های تیزهوشان پرداخته است	یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که سطح دانش، درک و آگاهی معلمان در وضعیت مناسبی نیست، معلمان به آموزش نیاز دارند و آموزش موجب نگرش مثبت در آن‌ها می‌شود. همچنین آن‌ها به توسعه حرفه‌ای اشتیاق نشان می‌دهند و معلمان با تحصیلات عالی در تعیین نیازهای دانش‌آموزان بهتر عمل می‌کنند.
Graham و همکاران (2020)	آیا سابقه تدریس معلمان تفاوتی در کیفیت تدریس به وجود می‌آورد؟	به روش کیفی به بررسی ارتباط بین سابقه تدریس معلمان و کیفیت تدریس تمرکز کرده است	نتایج پژوهش نشان داد معلمانی که تازه شروع به کار کرده‌اند (۰ الی ۳ سال) دارای کیفیت تدریس مناسب هستند، اما کیفیت تدریس معلمانی که سابقه ۴ تا ۵ سال داشتند، کاهش یافته است. یافته‌ها نشان می‌دهد که پشتیبانی هدفمند و یادگیری حرفه‌ای برای همه معلمان مفید است.
Dolton و همکاران (2018)	شاخص‌های جهانی موقعیت معلم	این نظرسنجی (پیمایش) سعی در شناسایی میزان احترام به معلمان در ۳۵ کشور و جایگاه اجتماعی آن‌ها داشت.	نتایج نظرسنجی نشان می‌دهد، معلمان چین، مالزی و تایوان با کسب رتبه یک تا سه بالاترین جایگاه را در جامعه دارند. یافته‌های اصلی مبین آن است جایگاه معلمان کشورهای مورد مطالعه در میان ۱۴ شغل، در رتبه ۷ قرار دارد. در چین و مالزی معلمان با پزشکان مقایسه شده، اما در اکثر کشورهای مورد مطالعه هم‌ردیف مددکاران اجتماعی قرار دارند. بین حقوق و نگرش حرفه‌ای ارتباط مستقیمی وجود دارد و هرچه مشاغل از جایگاه بالاتری برخوردار باشد، حقوق بالاتری دریافت می‌کنند. هرچه احترام به معلم بیشتر باشد، شخص بیشتر تشویق می‌شود فرزند خود را وارد این حرفه کند. بر اساس نتایج این پژوهش کشور سنگاپور، فنلاند، ژاپن و فرانسه به ترتیب دارای رتبه ۹، ۱۷، ۱۸ و ۱۹ هستند.

نویسنده و سال	عنوان	هدف- روش	یافته‌ها
Feinauer (2017)	تأثیر مشارکت بر توانمندسازی معلم	پژوهش حاضر با روش اقدام پژوهی، تأثیر مشارکت را بر توانمندسازی معلم مورد بررسی قرار داده است.	نتایج پژوهش مبین آن است که برنامه‌ریزی برنامه درسی مشارکتی منجر به افزایش احساس صلاحیت، خود مدیریتی و تأثیر در میان مشارکت‌کنندگان می‌شود.
Thomas (2017)	توانمندسازی معلم: مطالعه مردم‌نگاری متمرکز در برونی دارالسلام	پژوهش با استفاده از روش مردم‌نگاری به بررسی رفتارهای رهبران مدرسه، همکاران معلم، دانش‌آموزان و والدین آنها و خود معلمان پرداخت که تصور می‌کردند توانمندسازی موجب تسهیل قدرت می‌شود.	توانمندسازی معلم یک پدیده خودمحور است و فرهنگ زمینه‌ای ماهیت و میزان توانمندی را تعیین می‌کند که احتمالاً می‌تواند در یک محیط خاص اتفاق بیافتد.
Balyer و همکاران (2017)	توانمندسازی معلم: نقش مدیران مدرسه	پژوهش با روش کیفی تحلیل محتوی به دنبال تعیین نقش مدیران مدارس در توانمندسازی معلمان مدارس آنها است.	نتایج مبین آن است که مدیران می‌توانند با فراهم آوردن فرصت‌هایی برای تصمیم‌گیری مشترک، بهبود وضعیت آنها، ایجاد مکان‌های جذاب‌تر در مدارس، ایجاد روابط بر اساس اصول اعتماد و ایجاد ارتباط خوب بین معلمان، آنها را توانمند کنند؛ اما مدیران از پیشرفت حرفه‌ای آنها پشتیبانی نکرده و خودکارآمدی آنها را توسعه نمی‌دهند.
جدول ۲. پژوهش‌های داخلی			
نجفی و همکاران (۱۳۹۹)	توانمندسازی معلمان چشم‌انداز مدیریتی (بررسی نقش خودکارآمدی)	با روش همبستگی و معادلات ساختاری نقش خودکارآمدی فردی، انتقال دانش و کیفیت زندگی کاری در توانمندسازی	نتایج یافته‌ها نشان داد انتقال دانش بیشترین اثر را بر روی توانمندسازی معلمان در مقایسه با خودکارآمدی فردی و کیفیت زندگی کاری دارد.

نویسنده و سال	عنوان	هدف- روش	یافته‌ها
	فردی، انتقال دانش و کیفیت زندگی کاری)	معلمان موردبررسی قرار گرفته است.	
کریمی و همکاران (۱۳۹۹)	مشکلات عملکرد حرفه‌ای آموزگاران دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان	بررسی مشکلات عملکرد حرفه‌ای آموزگاران دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان	معلمان در حرفه خود با مشکلات متعددی از جمله مدیریت و اداره کلاس، آموزش‌های تخصصی و تعامل مؤثر با همکاران و اولیاء مواجه هستند. مشکلات فوق به دلیل ضعف ارائه دروس کاربردی، ضعف مطابقت و هماهنگی محتوای آموزشی با واقعیت موجود در جامعه و مدارس، ضعف علمی اساتید، مشکلات موجود در برنامه کارورزی است.
جعفری و طالع پسند (۱۳۹۶)	تعیین رابطه توانمندسازی معلمان با کیفیت عملکرد	با استفاده از روش همبستگی رابطه توانمندسازی معلمان با کیفیت عملکرد آنان در دبیرستان‌های شهر یاسوج موردبررسی قرار گرفت.	نتایج یافته‌ها نشان داد که بین احساس شایستگی، مؤثر بودن و استقلال در مدیریت کلاس رابطه وجود دارد. همچنین بین احساس اعتماد، مؤثر بودن و معنادار بودن با ارتباطات رابطه وجود دارد.
عرفانی و همکاران (۱۳۹۵)	اثربخشی دوره‌های آموزشی درس پژوهی بر دانش و مهارت تدریس معلمان دوره ابتدایی	با استفاده از روش علی-مقایسه‌ای اثربخشی دوره‌های آموزشی درس پژوهی بر دانش و مهارت تدریس معلمان دوره ابتدایی بررسی شد.	میانگین رتبه کاربرد نظریه‌های یادگیری، فراهم آوردن فرصت‌های یادگیری، نگرش شیوه‌های صحیح ارزشیابی، نگرش به استفاده از وسایل آموزشی و کمک‌آموزشی، انگیزه‌های کاری معلمان، مدیریت کلاس معلمان درس پژوه از عادی بیشتر بود و نشان داد که دوره‌های آموزش درس پژوهی بر روی دانش و مهارت معلمان اثربخش بوده است.
علی‌اکبری و عظیمی‌آملی (۲۰۱۶)	تأثیر توانمندسازی معلم بر تعهد او و پیشرفت دانش‌آموز	به روش کمی به دنبال بررسی تأثیر توانمندسازی معلم بر تعهد او و پیشرفت دانش‌آموز است.	نتایج پژوهش نشان داد که توانمندسازی معلم در تصمیم‌گیری‌های او در کلاس و اثربخشی سازمانی او تأثیر چشمگیری داشته و موجب بهبود عملکرد دانش‌آموز می‌شود.

نویسنده و سال	عنوان	هدف- روش	یافته‌ها
کیفی بجستانی و ولی پور ابراهیمی (۱۳۹۴)	آموزش و پرورش و نقش معلم در جامعه	با استفاده از روش توصیفی-کیفی بررسی آموزش و پرورش و نقش معلم در جامعه	معلمان نقش محوری و ویژه‌ای در تربیت انسان‌های مفید و کارآمد جامعه بر عهده دارند. معلمان رسالت تعلیم و تربیت را بر عهده دارند و به دلیل الگو بودن و نفوذ در روان انسان‌ها تأثیرات ماندگاری از خود بجا می‌گذارند.
مقایسه بررسی اثربخشی دو روش آموزش شاگرد محور و روش آموزش معلم محور بر پیشرفت تحصیلی مؤلفه‌های درک مطلب و دستور زبان پایه سوم راهنمایی مورد بررسی قرار گرفته است.	با روش آزمایشی اثربخشی دو روش آموزش شاگرد محور و روش آموزش معلم محور بر پیشرفت تحصیلی مؤلفه‌های درک مطلب و دستور زبان پایه سوم راهنمایی مورد بررسی قرار گرفته است.	بین میانگین مقیاس درک مطلب در روش تدریس دانش‌آموز محور و معلم محور تفاوت معناداری وجود دارد و در آموزش دستور زبان انگلیسی روش دانش‌آموز محور نسبت به معلم محور ارجحیت داشته و کارآمدتر است.	

روش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی-تحلیلی با رویکرد ترکیبی است. در بخش اول پژوهش مطالعه تطبیقی انجام شده و به منظور استخراج مقوله‌ها از تحلیل محتوی و کدگذاری باز و محوری بهره گرفته شد و عوامل مؤثر بر توانمندسازی معلم در کشورهای مورد مطالعه بررسی و استخراج گردید. در بخش دوم پژوهش روش تحلیل انتقادی به منظور تحلیل اسناد و مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته اجرا گردید. جهت استخراج داده‌ها در تحلیل انتقادی از کدگذاری ارزیابی و التقاطی بهره گرفته شد. بر اساس روش تحلیل انتقادی به کاررفته در پژوهش ابتدا اسناد و مدارک بالادستی و مؤثر در تدوین برنامه‌ها- برنامه دوم توسعه (۱۳۷۳)، برنامه ششم توسعه (۱۳۹۴)، سند تحول بنیادین آ.پ (۱۳۹۰) و سند نقشه جامع علمی کشور (۱۳۸۹) - بررسی، سپس اساسنامه دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۰) و برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۵) تحلیل شدند.

در گام دوم مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته‌ای بر اساس یافته‌های مرحله اول با مدیران، اعضای هیئت‌علمی و متخصصین تعلیم و تربیت دانشگاه تنظیم شد. نمونه آماری پژوهش حاضر با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند - گلوله برفی و با توجه به شاخص‌های سابقه و سمت انتخاب شدند (Burns & Grove, 2005) که مطابق جدول (۳)، شامل ۱۴ نفر از متخصصین و خبرگان آگاه به موضوع توانمندسازی معلم، مدیران و هیئت‌علمی دانشگاه فرهنگیان بودند. موانع موجود در اجرای برنامه‌ها در این گام احصاء گردید و در انتها بر اساس رویکرد جهانی و نیاز ملی رهنمودهای سیاستی لازم که موجب تغییر و تحول در پدیده توانمندسازی معلمان و تحول در سیستم آموزش معلمان می‌شود، ارائه گردید.

جدول ۳. سمت و کد مصاحبه‌شوندگان

کد مصاحبه	سمت
۱	مدیر
۲	مدیر
۳	مدیر
۴	مدیر
۵	مدیر
۶	هیئت‌علمی
۷	هیئت‌علمی
۸	هیئت‌علمی
۹	هیئت‌علمی
۱۰	متخصص تعلیم و تربیت
۱۱	متخصص تعلیم و تربیت
۱۲	متخصص تعلیم و تربیت
۱۳	متخصص تعلیم و تربیت
۱۴	متخصص تعلیم و تربیت

یافته‌ها

توانمندسازی معلم پدیده‌ای چندوجهی بوده که عوامل متعددی بر آن مؤثر هستند و ضعف و قدرت در هر عامل می‌تواند موجب تضعیف یا تقویت آن شده بر کیفیت معلم و در نهایت

بر سیستم آموزش و پرورش تأثیر بگذارد. تحلیل محتوای منابع علمی مطالعه تطبیقی عوامل مهمی را که بر توانمندسازی معلمان مؤثر هستند، نشان می‌دهد.

جدول ۴. عوامل مؤثر بر توانمندسازی معلمان

مؤلفه‌ها							مدرک	کشور
حقوق واقعی	حمایت اجتماعی و فرهنگی	ارتقاء سطح دانش	حمایت توسعه حرفه‌ای و اجرای ضمن خدمت	حمایت از نو معلمان	درجه سختی پذیرش	علمی ورود به حرفه معلمی		
برنامه‌های برون‌سازمانی	معلمان (سالیانه) (ppp ^۱ دلار)	فاقد هرگونه حمایت اجتماعی، فرهنگی حرفه معلمی	فاقد منبع مشخص	ضمن خدمت اجباری- فاقد حمایت توسعه حرفه‌ای	ندارد	نامتعادل	کارشناسی	ایران
به صورت بسیار جزئی و محدود	اطلاعات موجود نبود	حمایت اجتماعی، فرهنگی حرفه معلمی	اطلاعات موجود نبود	فراهم کردن فرصت ادامه تحصیل و توسعه مسیرهای شغلی	از نو معلمان در سال اول حمایت می‌شود.	۱۰ الی ۱۵ درصد متقاضیان	کارشناسی ارشد	فنلاند
اطلاعات موجود نبود	حدوداً ۴۰۰۰۰	حمایت اجتماعی بالا از حرفه معلمی، رتبه ۱۷ در بین ۳۵ کشور مورد مطالعه	انجمن یادگیری شبکه‌ای	از ادامه تحصیل و توسعه حرفه‌ای حمایت می‌شود. برنامه ضمن خدمت سالیانه دارد.	اطلاعات موجود نیست	۳۰ درصد تقاضاکنندگان	کاردانی، کارشناسی و کارشناسی ارشد	سنگاپور
فعالیت معلمان در شرکت‌های بین‌المللی	حدوداً ۶۰۰۰۰	حمایت اجتماعی بالا از حرفه معلمی، کسب رتبه ۱۹ بین ۳۵ کشور مورد مطالعه	منابع علمی آنلاین وزارت آ.پ و دانشگاه	برنامه ضمن خدمت تدوین شده اما حمایت نمی‌شود.	حمایت از نو معلمان را دارد	اطلاعات موجود نیست	کارشناسی ارشد	فرانسه

1. Purchasing power parity

		مؤلفه‌ها						
کشور	مدیرک علمی و روده به حرفه معلمي	درجه سختی پذیرش	حمایت از نو معلمان	حمایت توسعه حرفه‌ای و اجرای ضمن خدمت	ارتقاء سطح دانش	حمایت اجتماعی و فرهنگی	واقعی معلمان (سالانه)	حقوق برون‌سازمانی
							۱ppp(دلار)	
اتریش	کارشناسی و کارشناسی ارشد	اطلاعات موجود نیست	حمایت از نو معلمان را دارد	بین‌المللی و برنامه‌های دیگر حمایت می‌شود و برنامه‌های ضمن خدمت تدوین و اجرا می‌گردد	اطلاعات موجود نبود	در بین ۳۵ کشور بررسی شده نبود.	اطلاعات موجود نبود	اطلاعات موجود نبود
ژاپن	کاردانی، کارشناسی و کارشناسی ارشد	محدودیت ندارد	حمایت از نو معلمان دارد	حمایت از نو معلمان اجباری	اطلاعات موجود نبود	حمایت اجتماعی بالا، کسب رتبه ۱۸ بین ۳۵ کشور	بالای ۳۰۰۰۰	امکان مشارکت در سمینارهای دانشگاهی

منبع ستون‌های پنجم، ششم، هفتم و هشتم: دالتون و همکاران (۲۰۱۸)

تحلیل اسناد، برنامه‌ها و مصاحبه‌های انجام‌شده نشان می‌دهد در راستای توانمندسازی معلمان در ایران چه برنامه‌هایی توسط دانشگاه و آموزش و پرورش تدوین شده و با چه محدودیت‌هایی مواجه است. بر اساس سند تحول بنیادین آ.پ (۱۳۹۰) معلم هدایتگر فرایند تعلیم و تربیت تلقی شده و عامل اصلی تحقق مأموریت سیستم تعلیم و تربیت عمومی است. دانشگاه فرهنگیان مبتنی بر راهکار (۱۱) سند تحول بنیادین آ.پ (۱۳۹۰) و به منظور تأمین، تربیت و توانمندسازی معلمان کارآمد در سال (۱۳۹۱) تأسیس شد. نوآوری و تحول در رشته‌ها، ساختار و محتوای برنامه‌های درسی از اهداف برنامه راهبردی دانشگاه (۱۳۹۵) محسوب می‌شود. در ماده (۵) نقشه جامع دانشگاه فرهنگیان، بند (۶)، بر فراهم آوردن بستر و زمینه لازم برای مشارکت دانشجویان دانشگاه در برنامه‌ریزی‌های آموزشی و درسی مدارس تأکید شده است. جهت تحقق اهداف فوق، «برنامه درسی در سال ۱۳۹۵ با ادغام دانش تخصصی و تربیتی بازآفرینی شد» (۱). «در تدوین چارچوب ملی برنامه درسی مطالعات تطبیقی و بین‌المللی مورد استفاده قرار گرفت» (۱۰). «برنامه درسی ملی در ۱۶ عنوان رشته

تجدید نظر شد» (۹). «محتوای کتب درسی به دلیل عجله مورد آزمایش قرار نگرفت و اجرا گردید» (۲). «در برنامه درسی بار برخی واحدهای درسی بسیار زیاد است و محتوای آن‌ها با یکدیگر تداخل دارد» (۷). تجربه زیسته پژوهشگر به عنوان مدرس در دانشگاه و روند تدریس و توانمندسازی دانشجو معلمان در آن نشان می‌دهد که دانشجو فرصت و امکان مداخله در برنامه‌های درسی دانشگاه را نداشته و عواملی غیر از استاد و دانشجو در تدوین برنامه‌ها نقش دارند.

در راهبرد کلان (۸) سند نقشه جامع علمی کشور (۱۳۸۹) پدیده توانمندسازی معلمان هماهنگ با ارزش‌ها و نیازهای جامعه مورد توجه قرار گرفته است. «با توجه به تغییر ارزش‌های جامعه و بروز آسیب‌های اجتماعی جدید لازم است دانش مورد نیاز به معلمان داده شود» (۱). از این رو کارگاه‌های متعددی از سوی واحد سلامت و بهداشت روان در زمینه آسیب‌های اجتماعی، بیماری‌های خاص و همچنین سواد سلامت برگزار شده است. «البته تمرکز بر دانشجو معلمان بوده و برای مهارت آموزان ماده ۲۸ برنامه خاصی تدوین نشده و می‌توانند مشارکت کرده و مدرک بگیرند، به طور کل ۴۰ الی ۵۰ درصد دانشجو معلمان مشارکت دارند» (۵). در راهکار (۱۱) سند تحول بنیادین آ.پ (۱۳۹۰)، برنامه کارورزی مورد تأکید قرار گرفته، از این رو هدف عملیاتی (۸-۲) برنامه راهبردی دانشگاه (۱۳۹۵) به توسعه گروه‌های آموزشی و استقرار نظام ارتباط دانشگاه با مدرسه (کارورزی) پرداخته است. در دوره مدیریت ۱۳۹۱ الی ۱۳۹۶ پوشه کارورزی اصلاح شد، اما «عوامل متعددی مانند افزایش تعداد دانشجویان و عدم همکاری مدارس مانع از اجرای صحیح فرایند می‌شوند» (۷). «به تعداد واحدهای کارورزی باید افزوده شود، با افزایش واحدها و حضور دانشجویان در مدرسه و مشاوره با معلم راهنما مطالب بسیاری می‌آموزد» (۷). «در بخش کارورزی قسمت‌های حرفه‌ای و علمی باید بیشتر فعالیت کنند و کیفیت گزارش ارتقاء یابد» (۹). بخش کارورزی دستاورد چندانی ندارد، زیرا «در انتخاب مدارس و کلاس‌ها مشکل وجود دارد و معلمان راهنما دارای شایستگی‌های لازم نیستند» (۱). این در حالی است که بخش کارورزی در کسب اعتماد به نفس لازم و توانمندسازی معلمان اهمیت بالایی دارد.

از سیاست‌های مهم سند تحول بنیادین آ.پ (۱۳۹۰)، ایجاد سازوکارهای لازم به منظور جذب و نگهداشت استعدادها برتر است. «برنامه‌های تشویقی مختلفی مانند پرداخت حقوق و احتساب دوره تحصیل به عنوان سنوات خدمت موجب جذب افراد با استعداد شده

است» (۲). «گرچه نیروهای نامناسب هم جذب می‌شوند» (۷). «بسیاری از دانشجویان جذب شده دارای رتبه‌های زیر ۱۰۰۰ در مناطق ۲ و ۳ هستند، که عمدتاً متعلق به قشر ضعیف جامعه می‌باشند» (۸). تأمین تسهیلات و امکانات لازم جهت تقویت انگیزه و توسعه حرفه‌ای معلم و برگزاری دوره‌های ضمن خدمت معلمان در راهکار (۱۸) سند تحول بنیادین آ.پ (۱۳۹۰)، مورد تأکید قرار گرفته است. در بند (۳) اساسنامه دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۰) توانمندسازی و ارتقاء سطح دانش و مهارت فرهنگیان منوط به اخذ مجوز از مراجع ذی صلاح دانسته شده است. «از ابتدای ورود افراد به حرفه معلمی تا انتها و بعد از فارغ‌التحصیلی باید هماهنگی وجود داشته باشد، اما در حال حاضر چنین چیزی وجود ندارد» (۴). «دانشگاه فرهنگیان در خصوص آموزش مدیران و معلمان فعالیتی ندارد» (۱۱). مجری برنامه‌های ضمن خدمت در حال حاضر معاونت پشتیبانی وزارت آموزش و پرورش است.

در برنامه دوم توسعه (۱۳۷۳) به ایجاد بسترهای مناسب به منظور ارتقاء سطح علمی، فرهنگی و ادامه تحصیل معلمان کشور پرداخته شده و در بند (۱۳) راهبردهای کلان سند تحول بنیادین آ.پ (۱۳۹۰)، به توسعه مداوم شایستگی‌های اعتقادی، تربیتی، علمی و حرفه‌ای فرهنگیان پرداخته است. «از دیدگاه مصاحبه‌شوندگان متعدد کیفیت خروجی سیستم بسیار مهم است» (۳) و نباید به حرفه معلمی دیدی ساده‌انگارانه داشت و «قرار دادن آموزش و پرورش و حرفه معلمی در اولویت‌های پایین جامعه خسارت جبران‌ناپذیری در بلندمدت ایجاد می‌کند» (۷). در ماده (۶۳) برنامه ششم توسعه کشور، موضوع رتبه‌بندی معلمان و استقرار نظام پرداخت‌ها بر اساس شایستگی و عملکرد (برنامه ششم توسعه، ۱۳۹۴) مطرح شده و دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان متولی تأمین و تربیت معلم، مرجعیت در تدوین و اجرای رتبه‌بندی را به عهده دارد (برنامه راهبردی دانشگاه، ۱۳۹۵)؛ اما «برنامه رتبه‌بندی معلمان به صورت ناقص اجرا شده و معلمان از نظر اقتصادی، وضعیت مناسبی ندارند و افراد ممتاز و شایسته وارد نمی‌شوند» (۱۴). «عدم پرداخت حقوق مناسب موجب خروج بسیاری از نیروهای با کیفیت نیز شده است» (۱۲). «صددا و سیما و رسانه‌ها می‌توانستند جایگاه و شأن معلم را ارتقاء دهند اما با پخش برخی برنامه‌های نامناسب موجب تخریب چهره معلم می‌شوند» (۴).

شکل ۱. موانع توانمندسازی معلمان



نقد و تحلیل

عوامل متعددی در دو سطح کلان و خرد بر کیفیت عملکرد معلمان مؤثر هستند. ضعف هر کدام از این عوامل مانعی بر سر راه توانمندسازی و کیفیت معلمان در آموزش و پرورش خواهند بود. از آنجایی که مقوله توانمندسازی معلمان مربوط به آموزش و پرورش و دانشگاه فرهنگیان است و دانشگاه نیز زیرمجموعه وزارت آموزش و پرورش است، عواملی که مربوط به وزارت آموزش و پرورش باشد در سطح خرد قرار می‌گیرد و عواملی که از سطوح بالاتر مؤثر هستند در سطح کلان قرار می‌گیرند. در ادامه نخست عوامل کلان مورد تحلیل قرار گرفته و سپس به مباحث سطح خرد پرداخته می‌شود، گرچه این عوامل در عمل از یکدیگر مجزا نبوده و همان‌طور که تصویر نشان می‌دهد در دو سر طیف قرار داشته و برهم اثر دارند.

سطح کلان: جایگاه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی معلمان

حرفه معلمی نسبت به بسیاری از مشاغل پیچیدگی‌های متعددی دارد، تسلط به دانش موضوعی، چگونگی کار با دانش آموزان مختلف، شیوه برقراری ارتباط با همکاران، اولیاء، مدیر، مطالعه مداوم و به‌روزرسانی دانش و مهارت‌های تخصصی و غیره. در صورتی که معلم از نظر مالی تأمین بوده و دغدغه نداشته باشد، در حرفه خویش احترام لازم را دریافت کرده

و از جایگاه فرهنگی و اجتماعی مناسبی برخوردار باشد در کلاس درس و سایر تعاملات کارآمدتر عمل می‌کند. این مشخصه را می‌توان در سیستم آموزش فنلاند، سنگاپور و ژاپن و نتایج تحقیق Dolton و همکاران (2018) کاملاً درک کرد.

در اسناد و برنامه‌های مختلف کشور به ارتقاء جایگاه معلم تأکید شده اما در اجرا، با اعمال سیاست‌های متناقض آسیب دیده است. برنامه رتبه‌بندی معلمان که در برنامه ششم توسعه مورد تأکید بوده، با نقصان بسیار اجرا شده و رسانه‌ها با پخش برخی برنامه‌ها، سیمای معلمی را تخریب می‌کنند. معلم در صورتی معمار آینده خواهد بود که از جایگاه مناسب اجتماعی و اقتصادی برخوردار باشد و بتواند با آسودگی خاطر به توسعه حرفه‌ای و فعالیت‌های مطالعاتی بپردازد. چالش‌های اقتصادی و اجتماعی شغل معلمی موجب شده بخش کم برخوردار و نیمه برخوردار جامعه، صرفاً به دلیل مشکلات بازار کار، جذب این حرفه شوند (۸). از دیدگاه Reynolds (1992)، معلمان از عوامل مهم توسعه و تحول اجتماعی محسوب می‌شوند. نگاه کوتاه‌مدت و هزینه‌بر به حرفه معلمی موجب شده تسهیلات لازم برای توانمندسازی فراهم نشود و بسیاری از معلمان انگیزه لازم برای تحصیل نداشته باشند. از دیدگاه Tan and Dimmoc (2014) نیز شرایط اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی معلمان بر توانمندسازی آن‌ها مؤثر است؛ بنابراین شرایط حاکم به مرور موجب افت کیفیت و توانمندی معلمان خواهد شد. تخریب چهره‌ی معلمی موجب تخریب اعتماد به نفس وی شده و از سوی دیگر به دلیل چالش‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی، انگیزه لازم را جهت حضور مؤثر و کارآمد در کلاس نخواهد داشت.

سطح خرد: سیاست جذب فراگیر

لازمه آموزش و پرورش پویا و توسعه محور، معلمان پویا، متخصص، مستعد و علاقه‌مند به این حرفه است. دانشگاه‌های فنلاند، ۱۰ الی ۱۵ درصد (Meisalo, 2007) و دانشگاه سنگاپور ۳۰ درصد (Tan et al., 2017) از ثبت نام کنندگان را می‌پذیرند، در حالی که در ایران سیاست منسجم و یکپارچه‌ای به منظور جذب فراگیر وجود ندارد. بخشی از طریق کنکور و تحت عنوان دانشجو معلم جذب می‌شوند، فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌های دیگر با عنوان مهارت آموزان ماده ۲۸، گروه دوم بوده و به دلیل نیاز بالای آموزش و پرورش به منابع انسانی، آموزش‌یاران نهضت سوادآموزی، مستخدمین مدارس که مدرک دیپلم بگیرند نیز معلم شده و پس از طی دوره آموزشی وارد سیستم آموزش و پرورش می‌شوند. مهم‌ترین وجه

مشترک در جذب فراگیران مصاحبه‌های عقیدتی - سیاسی است که خود باب محافظه‌کاری و ریا را باز می‌کند و به علاقه و استعداد افراد توجه نمی‌شود. شیوه فوق در کوتاه‌مدت موجب تأمین نیروی موردنیاز آموزش و پرورش می‌شود اما به دلیل جذب افراد نامناسب که فاقد خودکارآمدی مناسب هستند، مدیریت کلاس و تدریس اختلال پیدا می‌کند.

سطح خرد: آموزش بدو خدمت

آموزش بدو خدمت از آموزش‌های مهم و تخصصی هر شغلی محسوب می‌شود. پژوهش Reynolds (1992)، Morales (1998)، Alidou (2000)، Gay and Howard (2000) و Weisman (2001)، نشان می‌دهد معلمان برای تدریس در عصر حاضر به دانش و مهارت‌های گوناگونی باید مجهز شوند. در صورتی که کارگاه‌های واحد مشاوره و بهداشت روان صرفاً برای دانشجو معلمان طراحی شده و برنامه آموزش بدو خدمت سایر گروه‌ها، فاقد مجموعه آموزش‌های این بخش است و به‌طور کل «۴۰ الی ۵۰ درصد دانشجو معلمان نیز در کارگاه‌ها مشارکت دارند» (۱۲). موضوع فوق می‌تواند در شناسایی و حل مشکلات دانش‌آموزان چالش بزرگی ایجاد کند. با وجود تنوع در پذیرش فراگیر، دانشگاه نتوانسته است برنامه‌ای منسجم و کارآمد برای کلیه گروه‌ها تدوین کند. استراتژی اتخاذ شده به‌وسیله دانشگاه و آموزش و پرورش با آموزش‌های بدو خدمت موجب تأمین نیروی انسانی آموزش و پرورش در کوتاه‌مدت خواهد شد اما در بلندمدت آسیب جدی به ارکان آموزش و پرورش وارد می‌کند. به نظر می‌رسد در برنامه‌های آموزش بدو خدمت کمیت مقدم بر کیفیت تلقی شده و ورود به حرفه معلمی به آموزش‌های سطحی خلاصه می‌شود. نتایج پژوهش کریمی و همکاران (۱۳۹۹) نیز مبین آن است که معلمان به دلیل ضعف برنامه‌های آموزش و توانمندسازی دانشگاه فاقد صلاحیت لازم برای اداره کلاس هستند.

از برنامه‌های مهم آموزش‌های بدو خدمت حمایت از نومعلمان است. مطابق مطالعه تطبیقی کشور فنلاند، فرانسه، ژاپن و اتریش این بسته حمایتی را دارند. حمایت فوق در سال نخست موجب کاهش استرس معلمان و افزایش هماهنگی آن‌ها با سیستم می‌شود. برنامه مذکور نیاز به معلم راهنما دارد که باید نو معلم را تحت آموزش و راهنمایی قرار دهد، بنابراین هزینه‌بر است. در سیستم آموزش بدو خدمت معلمان ایران چنین حمایتی وجود ندارد و گروه‌های دانشجو معلمان و مهارت‌آموزان، عملاً پس از پایان دوره تحصیل طی روند

اداری جذب آموزش و پرورش می‌شوند. عدم حمایت از نومعلمین موجب استرس و اضطراب شغلی شده و بر عملکرد آن‌ها تأثیر منفی دارد.

سطح خرد: حمایت از توسعه حرفه‌ای و آموزش‌های ضمن خدمت

در سیستم آموزشی هزاره سوم که دسترسی گسترده به اینترنت و شبکه اطلاعات جهانی وجود دارد، نیازمند معلمانی است که به صورت پیوسته و مستمر در حال ارتقاء دانش، تخصص و مهارت‌های مختلف خویش باشند. این امر مستلزم طراحی برنامه‌های ضمن خدمت مناسب و فراهم کردن تسهیلات توانمندسازی است. کشور سنگاپور، فنلاند و اتریش مطابق مطالعه تطبیقی بستر مناسبی برای توانمندسازی فراهم کرده‌اند و کشور ژاپن نیز برنامه ضمن خدمت کاملی را طراحی و اجرا می‌کند. مطابق یافته‌های پژوهش Graham و همکاران (2020) پشتیبانی هدفمند و یادگیری حرفه‌ای برای همه معلمان مفید است؛ اما در ایران هیچ‌گونه تسهیلاتی برای ادامه تحصیل معلمان فراهم نشده و آن‌ها با صرف هزینه و زمان خود و چالش‌های متعدد برنامه شغلی، اقدام به ادامه تحصیل می‌کنند. حتی در صورتی که با مدرک کاردانی جذب شده باشند، فقط مدرک مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد پذیرفته می‌شود و میزان حقوق اضافه‌شده نیز بسیار ناچیز است. این نگرش نشان‌دهنده نگاه هزینه‌بر و مصرفی به آموزش معلمان است که مغایر با اسناد بالادستی بوده و همچنین در بلندمدت موجب بی‌انگیزگی شغلی معلمان یا خروج از آموزش و پرورش می‌شود. پژوهش Thomas (2017) نیز نشان می‌دهد فرهنگ زمینه‌ای ماهیت و میزان توانمندی را تعیین می‌کند که می‌تواند در یک محیط خاص اتفاق بیفتد.

در ایران مسئولیت طراحی و اجرای برنامه‌های ضمن خدمت به معاونت پشتیبانی وزارت آموزش و پرورش سپرده شده، گرچه بر اساس اسناد دانشگاه و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش این امر وظیفه دانشگاه است. برنامه‌های طراحی شده عموماً از سوی معلمان استقبال نمی‌شود و مسئله اجبار به گذراندن حداقل ۴۰ ساعت در هر سال، موجب شده بسیاری از معلمان با پرداخت هزینه به اشخاص دیگر، در دوره و آزمون‌ها مشارکت کنند. در صورتی که یافته‌های پژوهش Graham و همکاران (2020) نشان می‌دهد عدم وجود آموزش‌های مناسب در معلمان با سابقه موجب افت کیفیت تدریس می‌شود و یافته‌های پژوهش عرفانی و همکاران (۱۳۹۵)، نیز مبین این موضوع است که دوره‌های آموزشی موجب توانمندی معلمان می‌شود. از سوی دیگر منبع علمی غنی و در دسترس همچون سنگاپور و فرانسه،

جهت ارتقاء سطح دانش معلمان در ایران وجود ندارد و عموماً معلمان جهت مطالعه بیشتر از سایت‌های مختلف و پراکنده استفاده می‌کنند.

سطح خرد: تغییر سیاست معلم محوری

هر کدام از دانش‌آموزان ویژگی‌های خاصی داشته و شیوه یادگیری متفاوتی دارند. تأکید بر معلم محوری در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در رابطه معلم و دانش‌آموز، به منزله نادیده گرفتن ویژگی‌های دانش‌آموزان و ارائه آموزش با اثربخشی ناچیز و «مطیع پروری» (۱۳) است. در حالی که آموزش و پرورش کشور سنگاپور، که در آزمون‌های تیمز و پرلز جز کشورهای با رتبه یک تا ۵ است (Ministry of Education Singapore, 2022) بر «دانش‌آموز محوری» و «ارزش محوری» در تدریس تأکید کرده است (Tan et al., 2017). تجربه زیسته پژوهشگر نشان می‌دهد که بسیاری از معلمان فاقد توانایی‌های لازم برای تدریس به شیوه دانش‌آموز محوری هستند، یا تعداد زیاد دانش‌آموزان در کلاس درس امکان اجرای روش دانش‌آموز محوری را نمی‌دهد و عموماً از روش سخنرانی بهره می‌گیرند. این چالش می‌تواند ناشی از تأکید تدوین‌کنندگان برنامه دانشگاه و ضمن خدمت‌های آموزش و پرورش بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بوده باشد و هم نگاه هزینه‌بر بودن به آموزش و پرورش از سطح کلان. نتیجه استفاده از روش سخنرانی در بلندمدت، تربیت دانش‌آموزانی فاقد خلاقیت است.

بحث و نتیجه‌گیری

ضعف‌های متعدد در سیستم توانمندسازی معلمان کیفیت و عملکرد سیستم آموزش و پرورش را به شکل مستقیم تحت تأثیر قرار داده و عدالت آموزشی را زیر سؤال برده است. نگاه مصرفی و کوتاه‌مدت به موضوع فوق و فقدان آگاهی و استفاده از شیوه‌های توانمندسازی جهانی نشان‌دهنده عدم شناخت حرفه‌های خطیر معلمی و واپس‌گرایی در این حوزه است. چنین دیدگاهی نسبت به سیستم توانمندسازی معلمان، بر محتوای برنامه درسی، کارورزی، نو معلمان، ضمن خدمت، حمایت از برنامه توسعه حرفه‌ای و حتی برنامه‌های رسانه عمومی اثر نامطلوب گذاشته است. تأکید بیش از اندازه بر مسائل عقیدتی و سیاسی در مصاحبه‌ها به جای علاقه و استعداد افراد فضای آموزش و پرورش را دچار چالش کرده و موجب شکل‌گیری فضای تزویر و ریا به جای فضای علمی و پویا شده است.

موانع کلان و خرد در توانمندسازی معلمان، چابکی و پویایی سیستم را مختل کرده است. شغلی که از منزلت اجتماعی لازم برخوردار نباشد موجب شکل‌گیری توده‌ای از منابع انسانی کم‌سواد و بی‌علاقه شده و فقر منابع انسانی مطلوب موجب شکل‌گیری سیستم آموزش و پرورش ضعیف شده است. ضعف‌های فوق در یک چرخه پیوسته با یکدیگر ارتباط دارند و در صورت عدم توجه بیش‌ازپیش به این بخش، سایر ابعاد جامعه نیز متضرر می‌شود؛ بنابراین با وجود تغییرات ژرف جهانی و به‌منظور پرورش انسان‌های کارآمد و مؤثر در عرصه‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی لازم است موضوع توانمندسازی معلمان هماهنگ با معیارهای جهانی و نیازهای ملی بازطراحی شود. بنا بر یافته‌های پژوهش و تجربه زیسته پژوهشگر پیشنهاد‌های سیاستی زیر توصیه می‌شود.

پیشنهاد سیاستی سطح کلان: تغییر دیدگاه مسئولین به آموزش و پرورش و معلمان آموزش و پرورش مرکز رشد و پرورش خرد و خلاقیت جامعه است و به‌زعم Kulshrestha and Pandey (2013)، معلمان معمار آینده هستند. احیای جایگاه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی واقعی معلم بر اساس موازین اسلام و مطابق با موقعیت آن در کشورهای پیشرفته‌ی مورد مطالعه موضوع مهمی است و این امر محقق نمی‌شود، مگر با تغییر دیدگاه از سطح کلان.

پیشنهاد سیاستی سطح خرد: سیاست جذب فراگیر مسئولین آموزش و پرورش باید نگاه بلندمدت و نامحدود داشته باشند و بر اساس آن ملاک‌های مشخص و متناسب با هزاره سوم برای جذب فراگیر تدوین کنند (۱)، ملاک‌هایی که در جهت جذب افراد خودکارآمد و علاقه‌مند باشد. با ارتقاء اجتماعی و اقتصادی معلم و تدوین ملاک‌های مناسب، صرفاً افراد جویای کار قشر متوسط به پایین جامعه جذب نخواهد شد و فرصتی برای جذب افراد مستعد و علاقه‌مند فراهم می‌شود. تدوین سیاست جذب فراگیر مناسب موجب شکل‌گیری سرمایه انسانی توانمند در آموزش و پرورش می‌شود.

پیشنهاد سیاستی سطح خرد: اتخاذ سیاست دانش‌آموز محوری از مشخصه‌های بارز قرن بیست و یکم دسترسی گسترده به اطلاعات بوده و در شرایط فوق نقش معلمان تغییر کرده است. تدوین راهکار (۸) سند تحول بنیادین آ.پ (۱۳۹۰) مبنی بر معلم محوری در ارائه دروس نظری و عملی و جلوگیری از اجرای هر سیاست دیگر

نشان‌دهنده فقدان آگاهی از روند تغییرات جهانی است. اعمال سیاست فوق مغایر با اهداف کلان نقشه جامع علمی کشور (۱۳۸۹) است که بر تقویت اخلاق و آزاداندیشی و روحیه خلاقیت در آحاد جامعه به‌ویژه نسل جوان تأکید می‌کند؛ زیرا به‌منظور پرورش انسان‌های آزاداندیش و خلاق باید به نیازهای دانش‌آموزان توجه شود و شیوه دانش‌آموز محوری اعمال گردد. پژوهش علی‌آبادی و همکاران (۱۳۹۲) نیز نشان‌دهنده اثربخشی روش تدریس دانش‌آموز محور در مقایسه با روش معلم محور است. معلم در شیوه دانش‌آموز محوری نقش مربی را خواهد داشت. برای اعمال این نقش باید از نظر علمی غنی باشد، دانش وی به‌صورت مستمر بروز رسانی شود، مهارت‌های موردنیاز روش دانش‌آموز محوری را فراگیرد و به نیازهای جدید دانش‌آموزان اشراف داشته باشد؛ بنابراین در برنامه‌های بدو خدمت و ضمن خدمت باید تجدیدنظر شود و همچنین شرایط مناسب برای توانمندسازی فراهم گردد. این موارد در صورتی محقق می‌شود که در سطح کلان مسئولین به ارزش و اهمیت جایگاه این حرفه پی برده و خواهان تغییرات واقعی باشند.

منابع

- احمدی، فاطمه زهرا، مهر محمدی، محمود، طلایی، ابراهیم، فردانش، هاشم، پاک‌نهاد، مهدیه، نقی زاده، سوسن، حامدی، هاجر، نوروزی، سپیده، و منتظری، علی. (۱۳۹۷). سنجش سواد سلامت دانشجویان دانشگاه فرهنگیان، نشریه پایش، ۱۷(۳)، ۲۶۶-۲۵۷.
- اساسنامه دانشگاه فرهنگیان. مصوب جلسه ۷۰۴ مورخ ۱۳۹۰/۱۰/۶ شورای عالی انقلاب فرهنگی. برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان. مصوب جلسه ۱۵ مورخ ۱۳۹۵/۱۰/۶ هیئت امناء دانشگاه فرهنگیان.
- حیدری عبدی، احمد. (۱۳۷۴). نظام تربیت‌معلم در ژاپن و مقایسه‌ی آن با نظام تربیت‌معلم در ایران. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۴۳ و ۴۴، ۸۶-۴۹.
- تلخایی، محمود. (۱۳۹۸). برنامه درسی تجربه‌شده آموزش ابتدایی در دانشگاه فرهنگیان تهران. فصلنامه روانشناسی شناختی، ۶(۴)، ۷۲-۵۹.
- جعفری، سکینه، و طالع پسند، سیاوش. (۱۳۹۶). تعیین رابطه توانمندسازی معلمان با کیفیت عملکرد. مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی، ۱۰(۲)، ۱۰۷-۱۲۲.
- سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی. برنامه دوم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران، مصوب (۱۳۷۳)، مجلس شورای اسلامی.

سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی. برنامه ششم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران، مصوب (۱۳۹۴)، مجلس شورای اسلامی.

سند نقشه جامع علمی جمهوری اسلامی ایران. مصوب جلسه ۶۷۹ مورخ ۱۳۸۹/۱۰/۱۴ شورای عالی انقلاب فرهنگی.

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. مصوب جلسه ۶۹۷ مورخ ۱۳۹۰/۷/۵ شورای انقلاب فرهنگی.

عرفانی، نصراله، شبیری، محمد، صحابت انور، سعید، مشایخی پور، مصطفی. (۱۳۹۵). اثربخشی دوره‌های آموزش درس پژوهی بر دانش و مهارت تدریس معلمان دوره ابتدایی. فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۲(۲۱)، ۱۹۱-۲۰۰.

کریمی، محمدصادق، رجایی پور، سعید، شهبواری، هانیه، و غفوری، خالد. (۱۳۹۹). مشکلات عملکرد حرفه‌ای آموزگاران دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۱۵(۶۵)، ۱۱۸-۸۹.

کیفی بجستانی، عباس و ولی پور ابراهیمی، نسترن. (۱۳۹۴). آموزش و پرورش و نقش معلم در جامعه، دومین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی، مشهد، <https://civilica.com/doc/498160>

طالبی، اکرم. (۱۳۹۹). تحلیل سیاست برنامه‌ها و عملکرد توانمندسازی سرمایه انسانی در دانشگاه سازمانی؛ مورد مطالعه دانشگاه فرهنگیان، رساله دکتری، دانشگاه علامه طباطبائی. طراحی کلان برنامه درسی تربیت معلم (برنامه درسی ملی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران). (۱۳۹۵). تهران، دانشگاه فرهنگیان.

معروفی، یحیی، موسی پور، نعمت‌الله، و حسینی، حسین. (۱۳۹۷). بررسی سطح همخوانی برنامه درسی قصد شده و اجرا شده دروس تربیتی دوره کارشناسی پیوسته آموزشی ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، فصلنامه مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۷(۱۸)، ۷۱-۹۸.

مظاهری، حسن، و انصاری زاده، فهیمه. (۱۳۹۷). ارزیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان قم. فصلنامه توسعه حرفه‌ای معلم، ۳(۳)، ۱۱۳-۹۱.

نجفی، حبیبه، زاهد بابلان، عادل، خالق خواه، علی، و معینی کیا، مهدی. (۱۳۹۹). توانمندسازی معلمان چشم‌انداز مدیریت آموزشی (بررسی نقش خودکارآمدی فردی، انتقال دانش و کیفیت زندگی کاری)، فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۱۱(۱)،

<http://jedu.miau.ac.ir>

Reference

Ahmadi, F. Z., Mehr-Mohammadi, M., Talaei, E., Fardanesh, H., PakNahad, M., Naghizade, S., Hamed, H., Noroozi, S., & Montazeri, A. (2018). Health

- Literacy among students of Farhangian University. *Payesh*, 17(3), 257-266
URL: <http://payeshjournal.ir/article-1-44-fa.html>
- Articles of Association of Farhangian University, Approved meeting 704, dated (2011). Supreme Council for Cultural Revolution.
- Ali-Abadi, S.H., Ebrahimi-GHavam, S., & Mohammadi, F. (1391). Comparison of the effectiveness of student-centered teaching method and teacher-centered teaching method on academic achievement of reading comprehension and grammar components of third grade English, *Journal of Educational and Scholastic Studies*, 1.
- Alidou, H. (2000). Preparing teachers for the education of new immigrant students from Africa. In: *Action in Teacher Education*, 22(2), A.
- Aliakbari, M., & Azimi Amoli, F. (1395). The Effects of Teacher Empowerment on Teacher Commitment and Student Achievement, Mediterranean. *Journal of Social Sciences*, MCSER Publishing, Rome-Italy, 17(2), 649-657.
- Burns, N., & Grove, S.K. (2005). *The Practice of nursing research; Conduct, Critique, and Utilization*, (5th ed.), Philadelphia, PA: Elsevier Saunders.
- Bautista, A., & Ortega-Ruiz, R. (2015). Teacher Professional Development: International Perspectives and Approaches, *Journal of Psychology, Society, & Education*, 7(3), 240-251.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey and Company.
- Balyer, A., Özcan, K., & Yildiz, A. (2017). Teacher Empowerment: School Administrators' Roles, *Journal of Educational Research*, 70, 1-18, www.ejer.com.tr
- Bruneforth, M., Chabera, B., Vogtenhuber, S., & Lassnigg, L. (2015). OECD Review of Policies to Improve the Effectiveness of Resource Use in Schools, Country Background Report for Austria. OECD Publishing, Paris, www.oecd.org/edu/school/schoolresourcesreview.htm.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25.
- Celik Sahin, C. (2021). A Meta-Synthesis of Teacher Training Studies in the Focus of Gifted Education, International, *Journal of Progressive Education*, 17(1). DOI: 10.29329/ijpe.2020.329.7
- Comprehensive scientific map document of the Islamic Republic of Iran. Approved meeting 679, dated (2009). Supreme Council for Cultural Revolution.
- Dolton, P., Marcenaro, O., De Varies, R., & She, P.W. (2018). *Global Teacher Status Index 2018*, Verkey Foundation. www.Verkeyfoundation.Org.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Document of fundamental transformation of education Islamic Republic of Iran. Approved meeting 697, dated (2016), Supreme Council for Cultural Revolution
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Erfani, N., Shabiri, M., Sahabat- Anvar, S., & Mashayekhi, M. (2016). Effectiveness of the training lesson study course of knowledge and teaching skills in elementary teachers, *Journal of Research in Curriculum*, 13(21), 191-200.
- Erham, L. J., Whelan, L.J., Coogon, .. , & Paan, R, C. (2020). Do teachers' years of experience make a difference in the quality of teaching? *Teaching and Teacher Education journal*, 96, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103190>
- Gay, G., & Howard, T.C. (2000). Multicultural teacher education for the 21st century. *The Teacher Educator*, 36(1), 1-16

- Goodwin, A. L. (2012). *Quality teachers, Singapore style*. In L. Darling-Hammond & A. Lieberman (Eds.), *Teacher education around the world* (22–43). New York: Taylor & Francis.
- Harpell, J. V., & Andrews, J. J. W. (2010). Administrative leadership in the age of inclusion: Promoting best practices and teacher empowerment. *Journal of Educational Thought*, 44, 189-210
- Heng, S. K. (2012). Address by Mr. Heng Swee Keat, Minister for Education, at the 6th Teachers' Conference 2012, nngppor.. <http://www.moe.gov.sg/media/speeches/2012/05/31/address-by-mr-heng-swee-keat-a.php>
- Heydari- Abdi, A. (1997). Teacher education system in Japan and its comparison with the teacher education system in Iran, *Journal of Education*, NO.43.44.
- Jafari, S., & Talepasand, S. (2018). The relation between Teachers Empowerment and Performabce Quality, *Journal of management and planning in Educational systems*, 10(2), 107-122.
- Kulshrestha, A. K., & Pandey. K. (2013). Teachers Training and Professional Competencies, *Working papers* 5(6), Voice of Research, <https://ideas.repec.org>
- Karimi, M.S., Rajaepour, S., Shahsavari, H., & Ghafouri, Kh. (2020), Professional performance shortcomings of Teachers Graduated from Teacher Training University, *Journal of Curriculum Studies*, 15(56), 89-118.
- Kifi Bajestani, A., & Valipour- Ebrahimi, N. (2015). Education and the role of the teacher in society, 2nd International Conference on Psychology, Educational Sciences and Lifestyle, Mashhad, <https://civilica.com/doc/498160>.
- Morales, F. (1998). *Participacion de padres en la escuela: component para laformación de profesores*. Santiago, Chile: CIDE
- Meisalo, V. (2007). *Subject teacher education in Finland: A Research-based approach – The role of subject didactics and networking in teacher education*. InC: Jaku-Sihvonen, R. and Niemi, H. (Eds.), *Education as Societal Contributor*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 161–180.
- Ministry of Education Sangapore, (MOE). (2016b). Career information. <https://www.moe.gov.sg/careers/teach/career-information>
- Ministry of Education Sangapore. (MOE). (2016). *21st century competencies and student outcomes framework*.<https://www.moe.gov.sg/education/educationsystem/21stcentury-competencies>
- Ministry of Education Sangapore. (2022). TIMSS 2019: Singapore Students Continue to Excel in Mathematics and Science, [www.moe.gov.sg\(2020\)](http://www.moe.gov.sg(2020))
- Management and Planning Organization, The sixth program Economic, Social and Cultural Islamic Republic of Iran, Approved meeting (1394). Islamic Consultative Assembly.
- Melenyzer, B. J. (1990). *Teacher empowerment: The discourse, meanings and social actions of teachers*. Orlando: National Council of States on Inservice Education.
- Management and Planning Organization, The Second program Economic, Social and Cultural Islamic Republic of Iran, Approved meeting (1994). Islamic Consultative Assembly
- Marufi, Y., Musapour, N., & Hassani, H. (2018). Assessing the level of consistency of the intended and implemented curriculum of the undergraduate courses of Farhangian University, *Journal of Educational and Scholastic Studies*, 7(18). 71-98.

- Maeroff, G. I. (1988). Phi Delta Kappa International. <http://www.jstor.org/stable/204033682>:
<http://www.jstor.org/stable/204033682>
- Macro design of teacher training curriculum (National Curriculum for Teacher Training of the Islamic Republic of Iran). (1395). Tehran, Farhangian University
- Mazaheri, H., & Ansarizadeh, F. (2018). Evaluating the Professional Qualifications of Farhangian University Alumni in Qom, *Journal of Teacher's Professional Development*, 3(3), 91-113.
- Najafi, H., Zahed-Babolan, A., Khaleghkhah, A., & Moienikia, M. (2020). Teachers' Empowerment of Educational Administration Perspective (Investigating the Role of Individual Self-efficacy; Knowledge Transfer and Quality of Work Life), *Journal of A new approach in educational management*, 11(41), 41-68. <http://jedu.miau.ac.ir>
- Niemi, H., & Siljander, A. M. and the group for developing mentoring (2013). *New teachers Mentoring. Towards students' and teachers well-being through mentoring (in Finnish)*. Palmenia Centre for Continuing Education. University of Helsinki
- Nieme, H. (2015). Teacher Professional Development in Finland: Towards a More Holistic Approach, 7(3). 279-294, ISSN 2171-2085 (print) / ISSN 1989-709X
- Nusche, D., Radinger, T., Busemeyer, M. R., and Henno Theisens. (2016), *OECD Reviews of School Resources: Austria 2016*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264256729-en>.
- Radinger, T., Busemeyer, M. R., & Theisens, H. (2016). *OECD Reviews of School Resources: Austria 2016*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264256729-en>.
- Reynolds, A. (1992). What is competent beginning teaching? A review of the literature. In: Review of Educational Research, 62(1), 1-35
- Villegas-Reimers, E.; Reimers, F. (1996). Where are 60 million teachers? Themissing voice in educational reforms around the world. *Prospects*, 26(3), 469-492.
- Roomani, S., Aalipour, K., & Farrokhi, S. (2019). Identifying Academic Immaturity student -Teachers in university of cultural studies: A Phenomenological Approach, *Journal of Education Strategies in Medical Sciences*, 12(52), 57-45.
- Sacilotto-Vasylenko, M., & Fave-Bonnet, M-F. (2011). *Teacher Education in France Persistent tensions*, In C. „ eeeenččč Zujjnn & J, oo grnr (Eds). European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences, (96-53). Kranj: The National School of Leadership and Education.
- Sclafani, S., & Lim, E. (2008). Rethinking human capital: Singapore as a model for teacher development. <https://assets.aspeninstitute.org/content/uploads/files/content/docs/education/SingaporeEDU>
- Talebi, A. (2020). *A Policy Analysis of Programs and Performance of Human Capital Empowerment in a Corporate University; the Case of Farhangian University*, published doctoral dissertation. Department of Education, Allameh Tabataba'i, Tehran, Iran.
- Talkhabi, M. (2019). Experienced Curriculum of Elementary Education at Farhangian University of Tehran, *Journal of Cognitive Psychology*, 6(4), 59-72.
- Thomas, S. (2017). Teacher Empowerment: A Focused Ethnographic Study in Brunei Darussalam. *The Qualitative Report*, 22(1), 47-72. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol22/iss1/3>

- Tan, O., Liu, W., & Low, E. (2017). *Teacher Education in the 21st Century*, Singapore's Evolution innovation, Springer, DOI 10.1007/978-981-10-3386-5
- Tan, O. S., & Liu, W. C. (2015). *Developing effective teachers for the 21st century: A Singapore perspective*. In O. S. Tan & W. C. Liu (Eds.), *Teacher effectiveness: Capacity building in a complex learning era* (pp. 139–157). Singapore: Cengage Learning Asia.
- Tan, C. Y., & Dimmock, C. (2014). *How a top-performing Asian school system formulates and implements policy: the case of Singapore*. *Educational Management Administration & Leadership*, 1741143213510507.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*, UNESCO: International Institute for Educational Planning, www.unesco.org/iiep
- Zujjnn, M., & Vogrinc, J. (2011), *European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences*, Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia And The National School of Leadership in Education, Kranj, Slovenia
- Weisman, E. M. (2001). Bicultural identity and language attitudes: perspectives of four Latina teachers. *Urban Education*, 36(2), 203-225.
- Yamasaki, H. (2016). Teachers and Teacher Education in Japan, *Graduate School of Education/School of Education*, 3(65), 28-19.

