



بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی مبتنی بر شایستگی‌ها در برنامه تربیت معلم دوره ابتدایی  
کشورهای مالزی، هندوستان و ایران

**A comparative study on the teacher education curriculums at the elementary levels based on the competency-based approach in Malaysia, India and Iran**

تاریخ دریافت مقاله: ۱۰/۱۱/۱۳۹۴؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳/۰۲/۱۳۹۵

منصوره مهدوی هزاوه<sup>۱</sup> دکتر حسن ملکی<sup>۲</sup>

**M. Mahdavi (Ph.D) H. Malaki (Ph.D)**  
**M. Mehrmohammadi (Ph.D)**  
**A. Abbaspour (Ph.D)**

دکتر محمود مهرمحمدی<sup>۳</sup> دکتر عباس عباس پور<sup>۴</sup>

چکیده: با توجه به سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش، دانشگاه فرهنگیان از سال ۱۳۹۳ به بازمهندسی سیاست‌ها و بازتنظیم اصول حاکم بر برنامه درسی تربیت معلم با رویکرد شایستگی محور پرداخته است. هدف از تحقیق حاضر مطالعه تطبیقی برنامه‌های درسی تربیت معلم دوره ابتدایی با رویکرد شایستگی محور کشورهای مالزی، هندوستان و مقایسه آن با ایران است، تا بتوان با نگرشی جامع و با در نظر گرفتن چالش‌ها و تجربه‌های این دو کشور در این زمینه بهره گرفت. نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که مفهوم شایستگی‌های معلمی با توجه به زمینه و بافت فرهنگی، مسائل خاص هر کشور و نگاه سیاست‌گذاران و برنامه ریزان، دستخوش تغییر است و مهم‌ترین مسائلی که کشورهای مالزی و هند با آن روبرو هستند چگونگی سنجش شایستگی‌های یکپارچه حرفه‌ای معلمی و مقاومت معلمان در برابر پذیرش اصلاحات است.

**Abstract:** According to the documents of fundamental reforms in the education system, since 2014, The Farhangian University has sought to reengineer the policies and reset the principles of teacher education curriculums based on a teacher-competency approach. The present study is an attempt to conduct a comparative study on the teacher education curriculums at the elementary levels based on the competency-based approach in Malaysia and India, and to compare the results with the education system in Iran in order to benefit from the challenges and experiences of these two countries based on a comprehensive approach. The results show that the concept of teaching competence has undergone some changes with regard to the cultural contexts, country-specific issues and the views of policy makers and planners, and assessment of integrated professional competencies in teachers and teachers' resistance against the acceptance of reforms are among the most important issues that both India and Malaysia are grappling with.

**Keywords:** Comparative study, teacher education, competency-based approach, Teacher's profession

کلیدواژه‌ها: مطالعه تطبیقی، تربیت معلم، رویکرد شایستگی محور، حرفه معلمی

## مقدمه و بیان مسئله

کیفیت و شایستگی در هر حرفه‌ای تعریف ویژه خود را دارد که آن حرفه را از دیگری متمایز می‌کند و ذات و ماهیت آن حرفه را شکل می‌دهد. بررسی‌های تاریخی نشان می‌دهد واژه کیفیت از ریشه یونانی کلمه *qualitas* گرفته شده است و به وسیله افلاطون و ارسطو برای انتخاب آنچه که در ذات یا گوهر از دیگری متمایز بوده است، به کار رفته است. بر اساس معنای تاریخی کیفیت، کیفیت یک چیز به معنای نسبت‌هایی از ویژگی است که آن چیز را از انواع دیگر متمایز می‌کند و تعالی و برتری در کیفیت، برتری خاص ذاتی آن را در بر می‌گیرد. مثلاً برای اسب، کیفیت مربوط می‌شود به توان و ظرفیتی که اسب برای دویدن و پریدن دارد و کیفیت در چاقو مربوط است به تیزی و سختی آن. اینجا دیگر رنگ اسب یا دسته چاقو صفت ذاتی و ماهوی در نظر گرفته نمی‌شود و لذا کیفیت اسب به رنگ آن و کیفیت یک چاقو با دسته آن ارزیابی نمی‌شود. ارسطو برای تعیین کیفیت انسان، عقلانیت او را ملاک قرار داده است. با این نگاه هنجاری مرتبط باکیفیت، ویژگی‌های معرف هر چیز باکیفیت از ویژگی‌های دیگری متمایز است (پیترز<sup>۱</sup>، ۱۹۷۷).

بر اساس معنای تاریخی واژه کیفیت، اگر بخواهیم کیفیت معلمی را تعریف کنیم، چه چیز ویژگی ذاتی و ماهیتی برای حرفه معلمی است؟ ملکی (۱۳۹۱) صلاحیت معلمی را مجموعه‌ای از شناخت‌ها، گرایش‌ها و مهارت‌هایی که معلم با کسب آن‌ها می‌تواند در جریان تعلیم و تربیت به پرورش جسمی، عقلی، عاطفی، اجتماعی و معنوی فراگیران کمک کند، معرفی کرده است. اینجا سؤالی که مطرح می‌شود این است که چه نوع شناخت، مهارت و گرایشی برای صلاحیت معلمی موردنظر است؟ و آیا شناخت‌ها، مهارت‌ها و گرایش‌ها برای صلاحیت معلمی در جوامع مختلف معنی یکسانی دارند؟

به نظر می‌رسد، تعریف مفهوم شایستگی برای معلم و یا آن ویژگی‌هایی که بتواند حرفه معلمی را از سایر حرفه‌ها متمایز کند، چندان ساده نیست. به عقیده بورجونژ و ترامپ<sup>۲</sup> (۲۰۱۱)، مفهوم شایستگی برای معلمان، گرچه تاریخچه طولانی در تحقیقات آموزشی و تربیتی

---

1. Peters  
2. Bourgonje & Tromp

بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی مبتنی بر شایستگی‌ها در برنامه تربیت معلم ... دارد، توافقی بر تعریف این مفهوم وجود ندارد. فقدان تعریف عملیاتی قابل قبول برای شایستگی‌ها در منابع علمی تصریح شده و این مفهوم به سازه‌ای تعبیر شده است که از دید صاحب‌نظران متفاوت است.

مفهوم شایستگی در این چند دهه دستخوش تغییر شده است. در دهه ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰، مطالعات و تحقیقات نشان دادند، برنامه‌های شایستگی محور، پیشرفت تحصیلی را در دانش-آموزان افزایش داده‌اند و نتیجه این مطالعات، اندیشه شایسته محوری با نگرش رفتارگرایی را تقویت کرد. در این دو دهه تربیت معلم شایسته محور، به علت افزایش تقاضا برای معلم باکیفیت، اثربخش و پاسخگو، محبوبیت یافت. تمرکز بر نتیجه و محصول به جای فرایند، تأکید بر نمره و آزمون، انگیزه بخشی به معلمان برای بهبود تدریس خود، کمک به بهبود آموزش دلایل دیگری برای توجه به تربیت معلم شایسته محور بود (کورتاگن، ۲۰۰۴).

در اواخر دهه ۱۹۷۰ و دهه ۱۹۸۰، تربیت معلم شایسته محور با انتقاداتی روبرو شد. منتقدان بر این اعتقاد بودند که این دیدگاه نقش معلم را بیش از حد فنی می‌نگرد؛ ارزشیابی معلمان روایی و پایایی کافی ندارد؛ لیست‌های طولانی انتظاراز معلمان منجر به سطحی شدن عملکرد آنها شده است و مهارت‌های تعریف شده، باعث شده معلم درک یکپارچه و کلی از نقش خود نداشته باشد. مطابق نگاه این منتقدان، "معلم خوب" نمی‌تواند به سادگی توسط شایستگی‌های منفک از هم و معیارها و استانداردهای از پیش تعیین شده، تعریف شود (کورتاگن، ۲۰۰۴).

در بیست سال گذشته، بعد از انتقادهای دهه ۱۹۸۰، تحقیقات آموزشی درباره نحوه یادگیری، رشد و تفکر انسان، مفهوم شایستگی را تغییر داده است. رویکرد جامع و یکپارچه ناظر به شایستگی، آن را ترکیب پیچیده‌ای از نگرش، مهارت، دانش و ارزش‌هایی می‌داند که منجر به عملکرد مؤثر معلم می‌شود. مفهوم شایستگی به معنای فرایند تکاملی با ایده آموزش مادام‌العمر، افراد را در فرایند آموزش فعال می‌داند و بر توانایی‌ها و ظرفیت‌های افراد تمرکز دارد. با این تفسیر، شایستگی محدود به رفتارهای مشخص نیست و بر فرایند تکاملی و



ظرفیت قابل توسعه تأکید دارد (بورجونز و ترامپ، ۲۰۱۱). با رویکرد و نگاه سازنده گرایی، عوامل فرهنگی در نظام آموزش و پرورش به‌عنوان یک متغیر واسطه‌ای و تأثیرگذار بین فرایند تحصیل و پیامدهای آن مورد توجه قرار گرفته است. با این نگاه، شایستگی فرهنگی، شایستگی‌های حوزه عاطفی و اجتماعی نقش معنی‌داری در پداگوژی ایفا می‌کند و به‌عنوان سازوکاری برای ارتباط تأثیرگذار معلم با دانش‌آموزان در نظر گرفته شده است (مولدر، جولیکرز، بیمنس و وسلینک، ۲۰۰۹).

به همین دلیل می‌توان گفت علت اینکه نظام‌های آموزش و پرورش از اواسط دهه ۲۰۰۰ به تربیت معلم شایسته محور مجدداً رو آورده‌اند، تغییر نگاه از پارادایم رفتارگرایی به نگاهی سازنده گرا و تغییر نگاه فنی به نگاهی جامع و یکپارچه است. علاوه بر این، تحولات اقتصادی، ترویج ارزش‌های دموکراتیک، حقوق بشر، نابرابری‌ها و خشونت‌ها و مفهوم مدرسه امن، بر تغییر این پارادایم نقش داشته‌اند. این نگاه، توسط یونسکو با مفهوم شایستگی به دور از رویکرد مبتنی بر هدف مشتق از رفتارگرایی و در قالب شرایط یادگیری در زندگی واقعی مورد تأکید قرار گرفته است (مولدر، جولیکرز، بیمنس و وسلینک، ۲۰۰۹؛ بورجونز و ترامپ، ۲۰۱۱). جدول شماره ۱، خلاصه‌ای از تحولات سازه شایستگی معلمی را نشان می‌دهد:

جدول ۱: خلاصه‌ای از تحولات مفهوم شایستگی معلمی از دهه ۱۹۶۰ تا کنون

دهه ۱۹۶۰	شایستگی، به معنای توانایی انجام یک فعالیت ویژه مطابق یک استاندارد از پیش توصیف شده؛ تحت تأثیر روانشناسی رفتارگرایی؛ و به‌عنوان مجموعه‌ای از فعالیت‌ها و مهارت‌های عملی گسسته در نظر گرفته می‌شد. قابل مشاهده بودن ملاک عمل شایسته
دهه ۱۹۷۰	اوج توجه به شایستگی محوری، به دلیل این ادعا که برنامه‌های شایستگی محور، پیشرفت تحصیلی را در دانش‌آموزان افزایش داده‌اند؛ تقویت اندیشه شایسته محوری با نگرش رفتارگرایی؛ در این دو افزایش تقاضا برای معلم باکیفیت، اثربخش و پاسخگو؛ تمرکز بر نتیجه و محصول به‌جای فرایند، تأکید بر نمره و آزمون.
دهه ۱۹۸۰	تربیت معلم شایسته محور با انتقاداتی روبرو شد: فنی نگاه کردن به نقش معلمی، عدم روایی و پایایی ارزشیابی معلمان، سطحی شدن عملکرد معلمان و عدم درک یکپارچه از مفهوم تربیت. مطابق نگاه این منتقدان، "معلم خوب" نمی‌تواند به‌سادگی توسط شایستگی‌های منفک از هم و معیارها و استانداردهای از پیش تعیین شده، تعریف شود.

بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی مبتنی بر شایستگی‌ها در برنامه تربیت معلم ...

دهه ۱۹۹۰	توجه به رویکرد جامع و یکپارچه ناظر به شایستگی، توجه به شایستگی‌ها به‌عنوان ترکیب پیچیده‌ای از نگرش، مهارت، دانش و ارزش‌هایی که منجر به عملکرد مؤثر معلم می‌شود؛ توجه بر فرایند بر فرایند تکاملی و ظرفیت قابل توسعه، رویکردهای سازنده گرای به شایستگی‌های معلمی.
دهه ۲۰۰۰ تا کنون	توجه به شایستگی‌های معلمی با رویکرد و نگاه سازنده گرای، نقش عوامل فرهنگی و چند فرهنگی، توجه به حوزه‌های عاطفی و اجتماعی، تغییر نگاه فنی به نگاهی جامع و یکپارچه؛ ترویج ارزش‌های دموکراتیک، حقوق بشر، مفهوم مدرسه امن. این نگاه توسط یونسکو مورد تأکید قرار گرفته است. یونسکو مفهوم شایستگی را به دور از رویکرد مبتنی بر هدف مشتق از رفتارگرایی و در قالب شرایط یادگیری در زندگی واقعی توصیه کرده است

علیرغم تحول معنایی سازه کیفیت و شایستگی در آموزش و پرورش، بهره‌گیری نظام‌های آموزش و پرورش از شایستگی‌ها، متفاوت بوده است. سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان از نظام شایستگی‌ها و استانداردها، بهره‌های مختلفی برده‌اند: یکی از عمده‌ترین کاربردهای شایستگی‌ها و استانداردهای مبتنی بر آن، ارائه گواهینامه و اعتبارنامه معلمی در بعضی کشورها بوده است (یونسکو، ۲۰۰۶). کاربرد نظام شایستگی‌ها در سازوکار کنترل (اسمیت<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹)، توسعه حمایت برانگیز، توسعه دموکراسی، توسعه مهارت ICT (یونسکو، ۲۰۰۶)، مواردی نظیر عدالت جنسیتی، آموزش جنسی (بورجونز و ترامپ، ۲۰۱۱)، توجه به آموزش فراگیر (فورلین<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰) نمونه‌هایی از نوع بهره‌گیری از شایستگی‌ها با توجه به اهداف سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان بوده است.

در بسیاری از مواقع، اهداف مربوط به کیفیت حرفه معلمی، به مفهوم توسعه آموزش و پرورش و انتظار از آموزش و پرورش برای اهداف حکومت‌ها نزدیک می‌شود. آنجا که سیاستمداران درباره «چه چیز خوب است، آموزش داده شود»، مداخله می‌کنند و اهداف و یا ارزش‌های بیرونی را برای آموزش و پرورش تعیین می‌کنند. برای مثال زمانی که به دلیل تفکر صنعتی در جوامع، بر آموزش فنی حرفه‌ای تأکید می‌شود، آموزش فنی و حرفه‌ای کیفیتی از نوع ارزش ابزاری دارد. پیترز (۱۹۷۷) معتقد است که با چنین تفکری که کارآمدی صنعتی (و

1. Smith

2. Forlin

یا توجه به هر بعد خاص دیگر) جهت توسعه کشور ترغیب می‌شود، ممکن است مفهوم تمامیت (یکپارچگی)، به‌ویژه از جنبه زیبایی‌شناسی نادیده گرفته شود. گذشته از نگرانی‌هایی که در تغییرات و اصلاحات آموزشی رخ می‌دهد و ممکن است همه جنبه‌های یکپارچه و تمامیت انسان را در برنگیرد؛ سیاست‌گذاران برای نیل به اهداف موردنظر و برای توسعه آموزش و پرورش و ایجاد تغییر، - با لنزی که تعیین می‌کنند- با مسائل مختلفی دست به‌گریبانند. یکی از این مسائل مقاومت ذی‌نفعان از جمله معلمان در مقابل تغییرات است. فرهنگ مقاومت در مقابل تغییر در همه جوامع کم و بیش دیده می‌شود و آنچه نوآوری، تغییر و اصلاح نامیده می‌شود، نیاز به ساز و کارهایی برای پذیرش دارد. محققان، به آموزش و پرورش و فرهنگ‌ها و جوامع پرداخته‌اند و پیچیدگی و درهم‌تنیدگی عوامل مختلف نظیر محیط طبیعی، قومیت‌ها و ملت‌ها، نظام تولیدی و رشد اقتصادی، افکار و ارزش‌ها، شخصیت‌ها، جنبش‌های اجتماعی و سیاسی، حکومت و تغییرات سیاسی و روابط بین‌الملل را به‌عنوان جنبه‌هایی تأثیرگذار بر آموزش و پرورش معرفی کرده‌اند که البته شناسایی و تحلیل آن‌ها به‌سادگی امکان‌پذیر نیست. چرا که این عوامل با پیچیدگی شبکه‌ای دائم بر هم تأثیر می‌گذارند و تأثیر می‌پذیرند و بر پذیرش یا مقاومت تغییرات اثر دارند (۲۰۰۸ کوی، ترجمه یمنی دوزی سرخابی، ۱۳۸۹؛ آلتینکلن<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳). دلو-لاکوا<sup>۲</sup>، (۲۰۰۹) بیان می‌کند اگر برای تغییرات آموزشی شرایط و امکانات لازم مهیا نشده باشد، زمینه‌سازی انجام نشده باشد و آموزش معلمان به‌درستی انجام نشده باشد، این تغییرات منجر به نابرابری‌های بیشتر اجتماعی و طبقاتی می‌شوند.

با این توضیحات، می‌توان دریافت که تعریف ویژگی‌هایی که ذات و ماهیت حرفه معلمی را از حرفه دیگر متمایز می‌کند تا چه اندازه با چالش روبرو است. چرا که تعریف این ویژگی‌های ذاتی کیفیت با شرایط کنونی جامعه، انتظارات سیاست‌گذاران از آینده جامعه، تأثیرات جهانی بر آموزش و پرورش، مسائل شایع جامعه از یک سو و مفهوم متغیر تربیت انسان ایده آل از سوی دیگر، مرتبط است. اهمیت و ضرورت تربیت انسان، - چه با نگاه رشد

---

1. Altinyelken  
2. Dello-Iacovo

بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی مبتنی بر شایستگی‌ها در برنامه تربیت معلم ...

یکپارچه او و نگاه متعهدانه به یادگیری و دانستن و چه با مفهوم اهداف و ارزش‌های بیرونی سیاست‌گذاران به تربیت او؛ - از اصول مورد توافق همگان در آموزش و پرورش است. هدف تربیت هر انسان در متن جامعه، برای خود او و جامعه تعیین می‌شود و بازسازی‌ها و تغییرات با در نظر گرفتن متن و زمینه آن معنا می‌یابد. به همین دلیل در بسیاری از نظام‌های آموزش و پرورش دنیا، جنبش‌های به سازی، اصلاح و تحول تعلیم و تربیت را شاهد هستیم.

نظام جمهوری اسلامی ایران نیز از این تحولات به دور نمانده است. می‌توان گفت مهم‌ترین تحولات در آموزش و پرورش، بعد از انقلاب اسلامی ایران، مربوط به مبانی و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بوده است که کل نظام آموزش و پرورش را تحت تأثیر قرار داده است. بر اساس مبانی نظری تحول بنیادین جمهوری اسلامی ایران، تحول، تغییر و حرکت به سمت نظام تربیت معلم شایستگی محور آغاز شده است. با توجه به اینکه از سال ۱۳۹۲ دانشگاه فرهنگیان بازنگری در برنامه‌های درسی تربیت معلم را در دستور کار خود قرار داده است و برنامه تربیت معلم دوره ابتدایی مورد تصویب قرار گرفته است؛ این مطالعه در نظر دارد به بررسی تطبیقی نظام شایستگی محور تربیت معلم کشورهای مالزی و هندوستان و ایران بپردازد، علت انتخاب کشورهای مالزی و هند به این دلیل است که اولاً هر دو کشور رویکرد تربیت معلم شایستگی محور با نگاه جامع و یکپارچه به نظام شایستگی‌ها را اتخاذ کرده‌اند، ثانیاً هر دو کشور آسیایی و در حال توسعه هستند و ثالثاً بین کشور ایران و هند و مالزی قرابت فرهنگی وجود دارد از این نظر که مالزی کشوری اسلامی است و هند پیشینه فرهنگی نسبتاً مشترکی با ایران داشته است. کشور مالزی از سال ۲۰۰۶ و کشور هند از سال ۲۰۰۹ رویکرد تربیت معلم شایستگی محور را اتخاذ کرده‌اند. این مطالعه از این جهت ضرورت می‌یابد که با بررسی تفاوت‌ها و شباهت‌ها و نوع نگاه به نظام شایستگی‌ها از تجربه‌های کشورهای هند و مالزی بهره گرفته شود و چالش‌های احتمالی پیش رو مورد شناسایی قرار گیرد. با این هدف، این مقاله در صدد پاسخگویی به سؤالات زیر است:

۱- در کشورهای مورد مطالعه در سال‌های اخیر، چه تحولات ویژه‌ای در زمینه‌های فرهنگی و آموزشی رخ داده است؟



۲- چه تفاوت‌ها و شباهت‌هایی در نوع شایستگی‌های مورد انتظار در تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه دیده می‌شود؟

۳- عناوین دروس دانشگاهی تربیت معلم شایستگی محور در کشورهای مورد مطالعه چه شباهت‌ها و تفاوت‌هایی دارد؟

۴- سنجش و ارزشیابی شایستگی‌های کسب شده برای معلمی در کشورهای مورد مطالعه چه شباهت‌ها و تفاوت‌هایی دارد؟

### روش بررسی

این پژوهش یک پیمایش تطبیقی است و برای پاسخگویی به پرسش‌ها از اسناد و مدارک کتابخانه‌ای، سایت دانشگاه‌ها و سایت‌های مربوط به نظام‌های آموزش و پرورش کشورهای مورد مطالعه استفاده شده است. روش این تحقیق بر اساس روش پیشنهادی بردی<sup>۱</sup> شامل چهار مرحله توصیف، تفسیر، همجواری و تطبیق<sup>۲</sup> انجام شده است. منظور از توصیف، مطالعه منابع گوناگون و گسترده است و تفسیر در این روش به معنای مطالعه گسترده کشور مورد مطالعه از نظر پیشینه تاریخی، فرهنگی، اقتصادی، سیاسی و... است؛ زیرا اطلاعات مربوط به تعلیم و تربیت زمانی مؤثر است که در یک بافت و زمینه قرار بگیرد. مرحله سوم این روش همجواری است. منظور از همجواری، شباهت‌ها و تفاوت‌ها را در کنار هم گذاشتن است. این مرحله معیاری برای مقایسه فراهم می‌کند و آخرین مرحله تحلیل تطبیقی، تفسیر نهایی شباهت‌ها و تفاوت‌هاست (دهوی،<sup>۳</sup> ۱۹۹۳). کشورهای مورد مطالعه، مالزی، هند و ایران هستند. علت انتخاب کشورهای مالزی و هندوستان در این مطالعه، قرابت فرهنگی؛ در حال توسعه بودن هر سه کشور و نیز رویکرد شایسته محوری یکپارچه به تربیت معلم در این کشورهاست. پس از پاسخ به سؤال‌های مورد نظر در بخش بحث و نتیجه‌گیری به تفسیر نهایی شباهت‌ها و تفاوت‌ها با توجه به زمینه فرهنگی پرداخته خواهد شد.

---

1. Bereday

2. description, interpretation, juxtaposition & comparison

3. dahawy



بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی مبتنی بر شایستگی‌ها در برنامه تربیت معلم ...

برای گردآوری داده‌ها، برنامه درسی ملی کشور مالزی، برنامه درسی ملی هند و سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، سند طرح کلان برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان؛ سایت‌های مربوط به آموزش و پرورش کشورهای مذکور، تحقیقات مربوط به نظام-های شایستگی محور زیر نظر یونسکو، سایت‌های مربوط به دانشگاه‌های تربیت معلم این کشورها، منابع علمی و مقالاتی در زمینه تاریخی - فرهنگی کشورهای مورد مطالعه بررسی شد.

## یافته‌ها

سؤال ۱: در کشورهای مورد مطالعه در سال‌های اخیر، چه تحولات ویژه‌ای در زمینه‌های فرهنگی، اقتصادی و آموزشی رخ داده است؟

۱-۱. ایران، در ابتدای قرن بیستم، ایران یک کشور ایلی- عشایری بود که با ساختارها، سلسله‌مراتب مختلف، از اقوام متفاوت تشکیل می‌شد که اغلب هرکدام در اقتصاد خودکفا بودند. در زمان قاجاریه اقتصاد ایران نیز مانند سیاست آن به عدم تعادل دچار شد. به دنبال از دست رفتن پاره‌ای مناطق، نقشه جغرافیایی، انسانی و طبیعی کشور تغییر کرد و باعث کاهش قدرت سیاست، محدودتر شدن ظرفیت تولید، تضعیف بازار داخلی و افزایش واردات شد (کاتوزیان، ۱۳۸۵).

با روی کار آمدن رضا شاه (۱۹۲۵ میلادی) و سلسله‌ی پهلوی، ایران وارد فاز جدیدی از سیاست‌گذاری‌های اقتصادی و سیاسی شد که تغییرات دیگری را در کشور ایجاد کرد. رضا شاه دولت جدیدش را بر دو ستون اساسی بنا گذاشت که شامل ارتش و بروکراسی بود. همین تغییرات در وضعیت درآمد دولت بر زندگی مردم هم تأثیر گذاشت. چرا که در زمان او سلطه دولت بر اقتصاد کشور گسترش یافت، تعداد کارمندان دولتی بسیار زیاد شد و طبقه‌ی یقه سفید به یک طبقه مسلط در کشور تبدیل گشت. بعد از او در زمان محمدرضا شاه، دهه پنجاه اوج درآمدهای نفتی و تزریق پول زیاد به جامعه بود و در این دوران ۶۰ درصد درآمد دولت و هفتاد درصد درآمد ارزی سالانه از این منبع تأمین می‌شد (آبراهامیان، ۲۰۰۸، ترجمه فتاحی، ۱۳۸۸). با شدت گرفتن ناآرامی‌ها در سال‌های ۱۳۵۶ و ۱۳۵۷ (۱۹۷۸) و تغییر حکومت،

فضای اقتصادی ایران نیز دگرگون شد. بعد از انقلاب، با شروع جنگ فصل جدیدی از مشکلات شروع شد و همه منابع بسیج شد تا با این مسئله به مقابله پردازند. این سرمایه‌گذاری انسانی و اقتصادی وضعیت کشور را باز هم به عقب برد. پس از پایان جنگ با عراق، دولت سعی به توسعه ارتباطات، حمل و نقل، تولیدات، مراقبت‌های پزشکی، آموزش و صنعت انرژی و یکپارچه‌سازی ارتباطات و زیرساخت‌های حمل و نقل با کشورهای همسایه کرد. همچنین تحریم‌های پی در پی شورای امنیت برای تحریم هسته‌ای ایران، تأثیر منفی بر رشد اقتصادی ایران گذاشته است و در این میان شاهد سیاست‌گذاری‌هایی در قالب برنامه‌های اول، دوم و ... هدف‌مند سازی یارانه‌ها هستیم که هنوز به قیمت نفت وابسته است و تأثیرات آن بر سبک زندگی و رفتار اقتصادی ایرانیان قابل مشاهده است.

در زمینه آموزش و پرورش، ایران تغییرات متعددی در نظام آموزشی را تجربه کرده است. آموزش رسمی با تأسیس دارالفنون در سال ۱۲۲۹ شمسی (۱۸۵۱ میلادی) آغاز شد اما حدود پنجاه سال بعد، در سال‌های ۱۲۸۰ تا ۱۳۰۹ (برابر با ۱۹۰۰ تا ۱۹۳۰) قوانین آموزش و پرورش تصویب شد و وزارت معارف و اوقاف و صنایع مستظرفه تأسیس شد و آموزش و پرورش دولتی و رسمی به وجود آمد. در طی سال‌های ۱۳۱۷ تا ۱۳۳۷ (۱۹۴۰ تا ۱۹۵۸) بارها کتاب‌های درسی مورد بازنگری قرار گرفتند و در سال ۱۳۴۴ شمسی تغییر نظام آموزشی آغاز شد. بعد از انقلاب اسلامی در سال ۱۳۵۷ (۱۹۷۷ میلادی) تغییرات متعددی در بخش‌هایی از نظام آموزش و پرورش روی داد که چندان دوام نیافت و اقبال چندان‌ی در اجرا حاصل نشد (آقازاده، ۱۳۸۹). موسی پور (۱۳۹۱) بیان می‌کند که "گاه تغییر سیاست‌های آموزشی توسط مدیران ارشد به مانند ابر بهاری است گرچه ابر بهاری هم بر سر راه پیمای بیابانی برای مدتی کوتاه سایه‌ای مطبوع می‌افکند، اما هیچ‌یک از کسانی که تجربه زیستن در بیابان را دارند، حیات و فعالیت‌های خود را بر اساس آن تنظیم نمی‌کنند." (موسی پور، ۱۳۹۱، ص: ۲۴۵). تا کنون تغییراتی که در نظام آموزشی رخ داده است به تعبیر موسی پور (۱۳۹۱) مانند ابر بهاری بوده است. شاید به همین دلیل معلمان، این تغییرات را جدی تلقی نکرده‌اند؛ و در برابر تغییرات مقاومت کرده‌اند. علاوه بر این در بسیاری از اصلاحات، نقش مشارکتی معلمان (تورانی، آقایی، منطقی، ۱۳۹۱) زیرساخت‌های فیزیکی، مدیریتی، خدمات پشتیبانی، آمادگی شناختی معلمان در

بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی مبتنی بر شایستگی‌ها در برنامه تربیت معلم ...

نظر گرفته نشده و حمایت‌های اجتماعی، سازمانی و مدیریتی در اجرای برنامه‌های جدید لحاظ نشده است (فرج‌اللهی، معینی کیا، عباسی، ۱۳۹۲).

برای اولین بار بعد از پیروزی انقلاب اسلامی و با توجه به مبانی نظری سند تحول بنیادین، تغییرات بنیادین و یا به عبارت دیگر «تحول» به تغییر کل برنامه آموزش و پرورش و نظام تربیت معلم به‌طور هم‌زمان توجه دارد. در مبانی نظری تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش، تربیت انسان شایسته از نظر اسلام برای دستیابی به مراتبی از حیات طیبه به‌عنوان محور اساسی تربیت در نظر گرفته شده است و سعی شده است با نگاه فرایندی (تدریج و تعالی) برای دستیابی به این هدف توجه شود (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰). تا کنون تحقیقی مبنی بر اینکه تا چه میزان، آموزش در عمل به اهداف اسناد بالادستی نزدیک شده است، انجام نشده است، اما این موضوع روشن است که تا قبل از ابلاغ اجرایی شدن سند تحول بنیادین (۱۳۹۰) رویکرد غالب آموزشی در ایران نتیجه محور معرفی شده است. سرکارآرانی (۱۳۸۹) فرهنگ آموزش در ایران را مبتنی بر نتایج، پیامدها و نمرات معرفی می‌کند. از نظر او آموزش و پرورش در ایران، متوجه هدف‌های یادگیری قابل اندازه‌گیری است، به فرایندهای یادگیری توجهی نمی‌شود و وقت زیادی از کلاس‌ها صرف انتقال اطلاعات و راهنمایی‌های معلم برای یافتن پاسخ صحیح مسائل صرف می‌شود. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش که در سال ۱۳۹۰ تصویب و برای اجرا ابلاغ شده است بر بازمهندسی سیاست‌ها و بازتنظیم اصول حاکم بر برنامه درسی تربیت معلم با تأکید بر کارورزی و انطباق سطح شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در سطح ملی و جهانی تأکید کرده است (سند تحول بنیادین: ۱۶) و برنامه درسی ملی به‌عنوان یکی از زیر نظام‌های اصلی سند تحول بنیادین معلم را مسئول خلق فرصت‌های تربیتی و آموزشی معرفی کرده است (برنامه درسی ملی: ۱۲). برنامه درسی کلان دانشگاه فرهنگیان نیز تابع رویکرد سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی رویکرد شایستگی محور به برنامه درسی تربیت معلم دارد.

۱-۲. مالزی، واقع در جنوب شرقی آسیا، پس از استقلال از انگلیس در سال ۱۹۵۷، حکومت سلطنتی دوره‌ای را پذیرفت. جمعیت کشور مالزی حدود ۳۰ میلیون نفر است. مالزی پس از استقلال، دولت به طراحی برنامه‌های پنج‌ساله خود پرداخت. اجرای محدود برنامه پنج‌ساله اول آن کشور در سال ۱۹۵۵ آغاز گردید. این برنامه‌ها بازنگری و تکرار شدند تا این که اولین

برنامه مالزی در سال ۱۹۶۵ در سطح کلان اجرا شد. در دهه ۱۹۷۰، مالزی به تقلید از رویه چهار قدرت اقتصادی اصلی آسیا پرداخت و از وابستگی به استخراج معادن و کشاورزی به اقتصادی صنعتی تغییر هویت داد.

مالزی یک جامعه چند نژادی، چند فرهنگی و چند زبانی است. پیوندهای عمیق گروهی، داشتن حس قوی از وحدت و هویت ملی، روحیه غرور و افتخار ملی، الگوهای مهم روابط اجتماعی در مالزی است. از این رو، کشور مالزی الگویی از هماهنگی نژادی شمرده می‌شود (دانیلز، ۲۰۰۵). در دوره ۱۹۷۰ تا ۱۹۸۰، دوران شروع سیاست‌های اقتصادی بود که بر اساس آن ماهاتیرمحمد با توسعه روابط اقتصادی بخش خصوصی و دولتی، ایجاد اطمینان برای سرمایه‌گذاران داخلی و خارجی و تأکید هم‌زمان بر پیشرفت و وحدت ملی و از بین بردن فقر و بازسازی جامعه توانست جو مناسبی برای تغییرات آموزش و پرورش ایجاد کند. محور نظام آموزشی در این سال‌ها به‌طور عمده بر ایجاد هماهنگی نژادی و از بین بردن نابرابری‌های آموزشی و اقتصادی متمرکز بود.

در بخش آموزش و پرورش مالزی علیرغم پیشرفت‌های چشمگیر آموزشی بعد از استقلال در سال ۱۹۵۷، مانند نرخ ثبت‌نام ۹۰ درصدی دوره ابتدایی و راه یافتن ۹۲ درصد به آموزش متوسطه، قوانین آموزشی مصوب (گزارش رازاک) در سال ۱۹۶۰ را مورد بازنگری قرار داده است و پیشنهادهای این گزارش قوانین آموزشی در این کشور را تشکیل داده است. از سال ۲۰۰۶، برنامه‌های آموزش و پرورش با رویکرد مبتنی بر استانداردها و شایستگی‌های یکپارچه مورد توجه قرار گرفته است (بورجونژ و ترامپ، ۲۰۱۱) و در مالزی مقرر است که هر معلمی بعد از ۵ سال تدریس، معلومات خود را به روز نماید (صافی، ۱۳۹۱). مالزی اولین کشور در حال توسعه اسلامی است که در سال ۱۹۹۶ موفق به پایه‌گذاری فناوری اطلاعات و ارتباطات در سیستم آموزشی خود شده است و با به‌کارگیری فاوا در شیوه تدریس، یادگیری و مدیریت، کیفیت نظام آموزشی کشور خود را بهبود بخشیده است (پوته و علی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳؛ سوی چو، کانگ تک و عثمان<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲؛ زمانی، قصاب پور و جبل عاملی، ۱۳۸۹؛ عطاران و آیتی، ۱۳۸۸).

---

1. Puteh & Ali

2. Swee- Choo, Kung - Teck & Osman

بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی مبتنی بر شایستگی‌ها در برنامه تربیت معلم ...

علیرغم موفقیت‌های مالزی در به‌کارگیری فاوا، چوی و همکاران (۲۰۱۵) به مطالعه نقش فرهنگ در آموزش پرداخته‌اند و بیان کرده‌اند که اصلاحات آموزشی در مالزی هنوز درگیر مشکلات فرهنگی نظیر تأکید بر برونداد و نتیجه است و دانش‌آموزان به‌جای آنکه به یادگیری و تفکر عمیق هدایت شوند، به متفکران تست<sup>۱</sup> تبدیل شده‌اند. معلمان هنوز به‌عنوان منابع اطلاعات هستند و کمتر نقش تسهیلگر و راهنما را ایفا می‌کنند. نتایج تحقیقات کائر، هاشم و نومن<sup>۲</sup> (۲۰۱۵) نیز نشان داده است که معلمان مالزیایی علاقه‌مندند که بر سر کلاس‌های درس خود مسلط باشند و کمتر اجازه استقلال و تعیین‌گری را به دانش‌آموزان می‌دهند.

پوته و علی (۲۰۱۳) معتقدند که معلمان در مالزی در تغییر استراتژی‌های آموزش خود به روش‌های فعال و تجربی، مقاومت می‌کنند. آن‌ها معتقدند تغییرات مربوط به اصلاحات آموزشی در مالزی زمانی مؤثر عمل خواهد کرد که علاوه بر اینکه افراد ارزش آن را بدانند، اثربخشی تغییرات را باور داشته باشند. تغییراتی که هم تفکر و هم قلب را نشانه می‌گیرد.

تنگکو قاسم<sup>۳</sup> (۲۰۱۲) فرهنگ غالب بر آموزش و پرورش مالزی را متأثر از دو جریان فکری و فلسفی - فرهنگ اسلامی و فرهنگ چینی-، غالب بر فرهنگ‌های چندگانه مالزی می‌داند. به باور تنگکو قاسم، فرهنگ چینی تحت تأثیر تعالیم کنفوسیوس، معلم را حکیم، انتقال‌دهنده دانش به یادگیرنده، منبع اصلی دانش و فرد پاسخگو به تمام سؤالات می‌داند و یادگیری از طریق تلاش سخت را تشویق می‌کند؛ اما فرهنگ اسلامی، با توجه به اصل وحدت و اعتقاد به خداوند، ضمن آنکه نقش معلم را مهم می‌داند، اما با رویکرد ساخت و سازگرایی بیشتر مأنوس است. چرا که روش‌های آموزش علمای مسلمان بر روش‌هایی مانند استدلال، بحث و گفتگو، مشاهده و عمل استوار بوده است. این پژوهشگر معتقد است معلمانی که تحت تأثیر ارزش‌های کنفوسیوس و چینی قرار دارند، رویکرد معلم محور (به معنای انتقال دانش و یادگیری مبتنی بر حافظه) و معلمانی که تحت تأثیر ارزش‌های اسلامی قرار دارند، ضمن توجه به نقش محوری معلم، رویکرد دانش‌آموز محور (به معنای نقش مهم دانش‌آموز در ساخت

---

1. Test thinkers

2. Kaur, Hashim & Noman

3. Tengku Kasim

دانش) را در آموزش لحاظ می‌کنند. طبق نتایج تحقیقات تنگکو قاسم، اگرچه هر دو رویکرد آموزشی در مالزی مشاهده می‌شود و تلاش‌هایی برای تشویق به سمت رویکرد دانش‌آموز محوری انجام شده است، اما هنوز رویکرد غالب در بسیاری از مراکز آموزشی معلم محوری است.

با این حال سیاست‌گذاران مالزی آینده نظام آموزشی مالزی را خوش‌بینانه توصیف می‌کنند. تون حسین<sup>۱</sup> (۲۰۰۷) بیان می‌کند: آموزش و پرورش مالزی نه تنها باید به تقاضاهای کنونی پاسخ دهد، بلکه باید ظرفیت‌هایی برای پاسخ به چالش‌های آینده را نیز فراهم کند. نظام آموزشی ما این ظرفیت را دارد که به‌عنوان معیار قابل قبولی برای جامعه جهانی معرفی شود (به نقل از سوی چو، کانگ تک و عثمان، ۲۰۱۲).

۳-۱. هندوستان، واقع در جنوب آسیا، سرزمین نژادها، زبان‌ها، آیین‌ها و فرهنگ‌های فراوان و گوناگون، با جمعیت ۱ میلیارد و دویست میلیون، دومین کشور پرجمعیت جهان است. استقلال هند در ۱۵ اوت ۱۹۴۷ (۲۳ مرداد ۱۳۲۶) اعلام شد. هند پس از استقلال برنامه‌های متعدد هند پس از استقلال به‌طور عمده بر محور کاستن نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی بوده است و هنوز هم حمایت از طبقه محروم و عقب‌مانده ادامه دارد. سعی در اعطای امتیاز به طبقات پایین هند، مردود دانستن طبقه نجس در قانون اساسی هند، برای کاستن نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی، کنار زدن تعصب‌های دینی و مذهبی از طریق سکولاریسم مهم‌ترین سیاست‌هایی است که هند در طول این سال‌ها به کار گرفته است. هند در زمینه اقتصادی رشد قابل توجهی داشته است اما محققان بر این عقیده‌اند که این رشد اقتصادی، رفاه اجتماعی متعادلی ایجاد نکرده است و به‌ویژه بین مردم روستایی و شهری هند فاصله طبقاتی بیشتری ایجاد کرده است و نیز به‌ویژه در طبقه متوسط هند، فرهنگ مصرف‌زدگی ایجاد شده است (کسباکر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶). علاوه بر این، هند با مسائل اجتماعی نظیر بالاترین آمار تجاوزهای جنسی در جهان و نیز بیشترین مبتلایان به ایدز در آسیا روبرو است. هر چند که شمار مبتلایان به ایدز در این کشور رو به کاهش است.

---

1. Tun Hossein  
2. Kasbaker

بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی مبتنی بر شایستگی‌ها در برنامه تربیت معلم ...

شارما<sup>۱</sup> (۲۰۱۲) با بررسی نوآوری در نظام آموزش و پرورش هند، معتقد است که نیاز به تغییر و نوآوری در آموزش و پرورش هند به‌عنوان یک ضرورت احساس می‌شود اما مسائل اجتماعی و فرهنگی نظیر محدودیت‌های کارگروهی، اهمیت نظام سلسله مراتبی، خودپنداره پایین برای تبدیل ظرفیت‌ها به موفقیت‌های تحصیلی، نیاز قوی به کنترل در نظام آموزش و پرورش و برخی ویژگی‌های فرهنگی مردم هند (نظیر ریسک‌گریزی و تحمل کم شکست) موانعی جدی برای اصلاحات آموزشی در هند تلقی می‌شوند. به نظر شارما اگرچه رشد اقتصادی در هند مورد توجه است، اما هنوز زیرساخت‌های فرهنگی برای توسعه اقتصادی - اجتماعی فراهم نشده است.

یکی از مشکلات فرهنگی هندوستان اشتیاق به داشتن فرزند پسر است. دختران به‌عنوان عضو موقت خانواده در نظر گرفته می‌شوند و به همین دلیل به آموزش دختران اهمیت کمی داده می‌شود، برای همین، سیاست‌های آموزشی در هند این مشکل مورد توجه قرار گرفته است و هند در سرمایه‌گذاری در بخش آموزش و پرورش دوره ابتدایی و آموزش دختران به توفیقاتی دست یافته است. پروژه‌های بهار، آندرا پاراداش، اس کی پی و لوک جامیش<sup>۲</sup> به منظور ارتقاء سطح کمی و کیفی آموزش ابتدایی به‌ویژه در مناطق دور افتاده و روستایی هندوستان اجرا شده است.

آموزش و پرورش هند با مشکلات فرهنگی نظیر بی‌انگیزگی معلمان و غیبت‌های مکرر آن‌ها از کلاس درس مواجه است. برای این منظور تحقیقاتی انجام شده است و پیشنهادهایی برای کنترل نرخ غیبت ۱۵ تا ۴۲ درصدی معلمان ارائه شده است. پیشنهادهایی نظیر بازرسی و نظارت از طریق دوربین‌های تعبیه شده در مدارس، پرداخت پاداش بیشتر به معلمان در ازای حضور مرتب در کلاس درس (دافلو، هانا و ریان<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰) و توجه به بازرسی، توجه به امکانات جاده‌ای و راه‌سازی و امکانات و زیرساخت‌های مدارس (کرمر، چادهوری، راگرز، مورالیدهاران و هامر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵) نشان‌دهنده مشکلات معلمان و سیاست‌گذاران نظام آموزش و

---

1. Sharma

2. Bihar, Andhra Pradesh, Skp & Lok Jumbish

3. Dufflo, Hanna & Ryan

4. Keremer, Chaudhury, Ragers, Muraliharan & Hammer



پرورش هند است. این موارد نشان دهنده کنترل بیرونی رفتار معلمان و انگیزه ناکافی معلمان برای آموزش است. علاوه بر این موارد، مورالیدهاران و ساندارامن<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) تأثیر بازخوردهای تشخیصی معلمان بر یادگیری دانش‌آموزان را بررسی و مطالعه کرده‌اند. آن‌ها بیان کرده‌اند که در هند آزمون‌های مبتنی بر تشویق و جریمه رواج پیدا کرده است و این موضوع نیز نشان‌دهنده فرهنگ آموزش مبتنی بر نتیجه و دستاورد است و کمتر به فرایند یادگیری توجه می‌شود.

هند گام‌هایی در توسعه نظام آموزش و پرورش خود برداشته است. نظام آموزش و پرورش هند اگرچه بر اساس شرایط ایالت‌های مختلف غیرمتمرکز است اما این ایالت‌ها بر اساس یک برنامه درسی ملی برنامه‌های آموزشی خود را اجرا می‌کنند. برنامه درسی ملی هند بر اساس جلسات مشورتی مؤسسات منطقه‌ای آموزش و پرورش، نمایندگان معلمان، شورای ایالتی آموزش، شورای ملی آموزش و تحقیقات آموزشی، مؤسسات مطالعات پیشرفته در آموزش و پرورش، اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های تربیت معلم، دپارتمان‌های آموزشی و ملی با در نظر گرفتن اطلاعات از کارشناسان آموزش و پرورش و مورد تجدیدنظر قرار می‌گیرد. چارچوب آموزشی ملی کشور برای آموزش معلمان به‌طور گسترده‌ای در آموزش پیش از خدمت معلمان مورد استفاده قرار می‌گیرد. این چارچوب‌ها، راهنما یا دستورالعمل‌های اساسی را برای تمام معلمان در سراسر هند تعریف می‌کنند.

مطالعه ویژگی‌های سال‌های اخیر کشورهای مورد مطالعه، نشان می‌دهد که مالزی با اجرای سیاست‌های متوازن در زمینه‌های اقتصادی و سیاسی، ایجاد وحدت ملی نسبی توانسته است جو مناسبی برای تغییرات آموزشی به‌ویژه در بخش فناوری اطلاعات و ارتباطات ایجاد کند. معلمان مالزی تحت تأثیر باورهای خود که از زمینه فرهنگی آن‌ها برمی‌خیزد، رویکرد معلم محور و یا دانش‌آموز محور را به کار می‌گیرند، اما تمایل آن‌ها در کل به رویکرد معلم محور و نتیجه محور است و هنوز تسلط آزمون‌ها و تست‌ها بر آموزش این کشور رایج است. هند اگرچه به پیشرفت‌های اقتصادی دست‌یافته است اما درگیری‌های داخلی و قومیتی، مانعی برای تحقق اهداف توسعه و برابری در هند بوده است. همچنین هند با مسائل متعددی مانند



بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی مبتنی بر شایستگی‌ها در برنامه تربیت معلم ...

تجاوزهای جنسی و آمار بالای بیماری ایدز روبرو است. با این حال هند در بخش آموزش ابتدایی و آموزش دختران به توفیقاتی دست یافته است؛ اما هنوز با مسائلی نظیر انگیزه کم معلمان و غیبت‌های معلمان از مدارس دست و پنجه نرم می‌کند. ایران در طول سال‌ها به علت جنگ و اثرات ناشی از تحریم‌ها، بی‌ثباتی اقتصادی را تجربه کرده است و در بخش فرهنگ آموزش تا کنون رویکرد غالب بر آموزش و پرورش، رویکرد نتیجه محور و رفتاری معرفی شده است و علیرغم برنامه‌های متعددی که برای اصلاحات آموزشی در ایران اجرا شده است، برای اولین بار با پشتیبانی اسناد بالادستی، تغییر و تحولات گسترده در نظام آموزش و پرورش را شاهد هستیم. در هر سه کشور مالزی، هندوستان و ایران با مسئله مقاومت معلمان در برابر تغییر و اصلاحات آموزشی روبرو هستیم.

جدول ۲: ویژگی‌های عمده اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و آموزشی کشورهای مالزی، هند و ایران:

مالزی	اقتصاد صنعتی، سیاست‌های متوازن، حس قوی از وحدت و هویت ملی، نقش فاوا در آموزش، رویکرد غالب معلم محوری و غلبه آزمون‌ها و نتایج بر فرایندها، مشکلات فرهنگی مربوط به مقاومت معلمان
هند	رشد اقتصادی نامتوازن، نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی، فرهنگ مصرف‌زدگی، مسائل اجتماعی نظیر تجاوزهای جنسی و ایدز، فرهنگ ریسک‌گریزی، فرهنگ کار فردی در مقابل کارگروهی، انگیزه کم معلمان، غیبت معلمان از مدارس، کنترل بیرونی
ایران	عدم ثبات در اقتصاد، وابستگی اقتصادی به نفت، اثرات ناشی از تحریم‌ها در اقتصاد و سیاست، تغییرات پی در پی آموزشی، آموزش و پرورش نتیجه محور، تصویب سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر مبنای دستیابی به مراتبی از حیات طیبه (ترسیم آموزش و پرورش فرایند محور و شایستگی محور).

سؤال ۲: چه تفاوت‌ها و شباهت‌هایی در نوع شایستگی‌های مورد انتظار برای معلمان در تربیت معلم کشورهای شایستگی محور در دوره ابتدایی دیده می‌شود؟

۲-۱. ویژگی‌های آموزش و پرورش شایستگی محور ایران

در سند تحول بنیادین، در بخش هدف‌های عملیاتی، به بازمهندسی سیاست‌ها و باز تنظیم اصول حاکم بر برنامه درسی تربیت معلم به منظور انطباق سطح شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان

در سطح ملی و جهانی تأکید شده است و دوازده راهکار برای آن در نظر گرفته شده است. در راهکارهای دوازده‌گانه، توجه به صلاحیت معلمی، توانمندسازی معلمان، تربیت حرفه‌ای، شایستگی‌های اخلاقی، اعتقادی، انقلابی، حرفه‌ای و تخصصی و ارزشیابی مورد توجه قرار گرفته است. در گزارش تلفیق یافته‌های مطالعات نظری طرح سند ملی آموزش و پرورش، هشتاد و شش بار از واژه شایستگی برای معلمان و دانش‌آموزان استفاده شده است. در واقع مأموریت نهاد آموزش و پرورش تأکید بر شایستگی‌های پایه دانش‌آموزان برای رسیدن به مراتبی از حیات طیبه است (سند تحول بنیادین، ص. ۱۰)؛ به عبارت دیگر معلم شایسته، دانش‌آموز شایسته و مدرسه صالح یا شایسته برخی از کلیدواژه‌های مهم این سند هستند. در سند تحول بنیادین، باوجود تأکید بر کسب شایستگی‌ها برای معلمان و معلم باصلاحیت، تعریف جامع و مشخصی از ماهیت و نوع این شایستگی‌ها نشده است؛ اما این سند، چارچوبی برای تعیین این شایستگی‌ها با توجه به فلسفه اسلامی مشخص کرده است و آنچه مشخص است این است که شایستگی‌ها بر اساس مبانی نظری فلسفه تربیت اسلامی قابل تعریف هستند. با این تعبیر از شایستگی حرفه‌گری معلم، ابعاد کلیدی آن (شایستگی‌های کلیدی) - که در تولید برنامه درسی تربیت معلم دارای نقش کلیدی هستند - عبارت‌اند از:

شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی<sup>۱</sup> (شایستگی تخصصی رشته)؛ شایستگی‌های معطوف به دانش تربیتی<sup>۲</sup>؛ شایستگی‌های معطوف به عمل تربیتی موضوعی<sup>۳</sup> و شایستگی‌های معطوف به دانش عمومی<sup>۴</sup>. هر یک از شایستگی‌های کلیدی دربردارنده چند مؤلفه است که با عنوان «شایستگی‌های اساسی» معرفی می‌شوند. شایستگی‌های اساسی مربوط به شایستگی‌های کلیدی را می‌توان با تبیین (بیان) شایستگی‌های کلیدی، آشکار ساخت (مهرمحمدی، موسی‌پور، احمدی و همکاران، ۱۳۹۳).

<sup>۱</sup>Content Knowledge (CK)

<sup>۲</sup>Pedagogical Knowledge (PK)

<sup>۳</sup>pedagogical Content Knowledge (PCK)

<sup>۴</sup>General Knowledge (GK)

بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی مبتنی بر شایستگی‌ها در برنامه تربیت معلم ...

رویکردهای حاکم بر برنامه درسی تربیت معلم، شایستگی محوری، تربیت محوری، تلفیقی بودن، انعطاف‌پذیری و عمل‌گرایی معرفی شده است. شایستگی‌ها در نظام تربیت معلم ایران علاوه بر مفهوم صلاحیت ترکیبی از مهارت‌های شناختی، عملی، دانش ضمنی و صریح انگیزش، ارزش‌ها و اخلاق، نگرش‌ها و هیجان‌ها و رفتارهای اجتماعی مورد نیاز برای معلمی؛ مفهومی نسبی و سلسله‌مراتبی دارد و توجه به ظرفیت‌های متفاوت افراد در این حرفه نیز مورد توجه قرار گرفته است. با این حال در طرح کلان دانشگاه فرهنگیان، بر ضرورت تحقق شایستگی‌ها در حد خط پایه مقبول در همه ابعاد تأکید شده است.

## ۲-۲. ویژگی‌های آموزش و پرورش شایستگی محور مالزی

در برنامه درسی ملی مالزی دوره ابتدایی به دو مرحله سه‌ساله تقسیم شده است و برنامه درسی یکپارچه برای مدارس ابتدایی<sup>۱</sup> بر سه زمینه ارتباطات، انسان و محیط و توسعه خود متمرکز است. این سه محور در ۶ بعد مورد توجه قرار گرفته است: مهارت‌های پایه، روابط انسانی، هنر و خلاقیت، ارزش‌ها و نگرش‌ها، مهارت‌های زندگی و مشارکت در برنامه درسی (برنامه درسی ملی مالزی، یونسکو<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰).

در مالزی تربیت معلمان از طریق کالج‌های تربیت معلم<sup>۳</sup> انجام می‌گیرد. در سال ۲۰۰۶ با هدف بهبود کیفیت تربیت معلم برنامه‌های این کالج‌ها به روز رسانی شده است. سه جنبه مهم که در این برنامه‌ریزی مورد تأکید قرار گرفته است، عبارت است از: ارزش‌های حرفه‌ای آموزش، دانش و فهم و مهارت یادگیری و آموزش. وزارت آموزش و پرورش استانداردهای معلمان مالزیایی را به‌عنوان راهنما و مرجع برای معلمان و استادان تربیت معلم معرفی کرده است (وزارت آموزش و پرورش مالزی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵).

استانداردهای معلمان مالزیایی، بیانیه شایستگی‌های حرفه‌ای است که باید کسب شود و مهم‌ترین اهداف شایستگی‌های معلمان مالزی عبارت‌اند از:

1. Integrated Curriculum for Primary School (ICPS)
2. MALAYSIA - International Bureau of Education – UNESCO
3. Institute of teacher education
4. MOE.Gov.my



الف- شناسایی سطح شایستگی معلمان در ارتباط با عملکرد آن‌ها در مورد ارزش‌های حرفه‌ای آموزش، دانش، درک و مهارت آموزش و یادگیری.

ب- شناسایی سطح آمادگی و نیازسنجی‌های آموزشی به‌وسیله مؤسسات تربیت معلم به منظور اطمینان بخشی از سطح مطلوب شایستگی معلم.

ج- کمک به شناسایی راهبردهای توسعه و سیاست‌گذاری‌ها برای تربیت معلم با توجه به چالش‌های جاری و توسعه آموزش و پرورش جهانی.

این استانداردها چندگانه در سه بخش تمرین ارزش‌های حرفه‌ای معلمی، دانش و فهمیدن و مهارت‌های آموزشی معرفی شده‌اند:

۱- استاندارد اول، **تمرین ارزش‌های حرفه‌ای معلمی**. ارزش‌های حوزه فردی، اجتماعی و حرفه‌ای که معلم باید دارا باشد:

- ارزش‌هایی که تمرکز بر **حوزه شخصی** دارد: مانند اعتقاد به خداوند، صداقت، دانش، مهربانی، صبر، درایت و انصاف، مراقبت، پشتکار، رقابت، سخت‌کوشی، هوشیاری، دارا بودن مهارت‌های درون فردی و برون فردی، روحیه فعالیت داوطلبانه و بهره‌وری.

- ارزش‌هایی که مورد تأکید برای **حوزه حرفه‌ای** هستند: عشق به حرفه معلمی، هوشمند بودن، صداقت، تمرین کار گروهی، فعال بودن و خلاق بودن.

- ارزش‌هایی که در **حوزه اجتماعی** قرار می‌گیرند: هماهنگی، مهارت‌های رشد اجتماعی، داشتن روحیه مشارکت، میهن‌پرستی و عشق به محیط‌زیست.

۲- **استاندارد دوم، دانش و فهمیدن**. این استاندارد سطوح شایستگی که معلم در رشته اصلی انتخابی خود باید دارا باشد را در برمی‌گیرد. این استاندارد مطالعات محتوای دانش و تخصص علمی، برنامه درسی و مشارکت در برنامه درسی را با این تفصیل شامل می‌شود: تبیین فلسفه، هدف، برنامه درسی و اهداف برنامه درسی مشارکتی، پیامدهای یادگیری و نیازهای یاددهی - یادگیری برای موضوعات درسی که باید آموخته شود؛ استانداردهای مربوط به موضوعات درسی تخصصی؛ تسلط بر فناوری اطلاعات و ارتباطات، منابع آموزشی و رسانه‌ها در اجرای برنامه درسی؛ راهبردهای مؤثر برای خلق محیط یادگیری

بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی مبتنی بر شایستگی‌ها در برنامه تربیت معلم ...

مناسب؛ روش‌های سنجش و ارزشیابی و اقدام پژوهی برای بهبود فعالیت یاددهی -  
یادگیری

۳- استاندارد سوم، مهارت‌های آموزشی. این مهارت‌ها با رویکردهای گوناگون در نظر گرفته می‌شوند. روش‌ها و فنون متنوع، مهارت تفکر تلفیقی، مهارت‌های نوآوری و خلاقیت، مهارت‌های یادگیری، مهارت‌های تکنولوژی و فناوری اطلاعات، مهارت‌های آسان‌سازی آموزش و مهارت‌های سنجش و ارزشیابی (بورجونژ و ترامپ، ۲۰۱۱).

### ۳-۲. ویژگی‌های آموزش و پرورش شایستگی محور هندوستان

نظام آموزش و پرورش هندوستان غیرمتمرکز به شیوه ایالتی است، دوره ابتدایی در هند ۵ ساله است اما کودکان از سن ۶ تا ۱۴ سالگی در مدارس ابتدایی ثبت‌نام می‌شوند و از آموزش رایگان بهره می‌برند (وزارت آموزش و پرورش هند، ۲۰۱۵)؛ اما از چارچوب برنامه درسی ملی کشور هند برای تربیت معلم به‌طور گسترده‌ای در آموزش قبل از خدمت معلمان در سراسر هند بهره گرفته می‌شود. این چارچوب، دستورالعمل‌هایی<sup>۲</sup> (راهنما) را در بردارد که برای آموزش معلمان ضروری است. این دستورالعمل‌ها توسط مؤسسات اتحادیه معلمان، مؤسسه ایالتی آموزش و تربیت از منطقه جنوب دهلی، دانشگاه اسلامی جامیامیلیا<sup>۳</sup>، شورای ملی تحقیقات آموزشی و علمی، شورای ملی تربیت معلم، پشتیبانی فنی توسعه منابع انسانی، دپارتمان آموزش مدرسه‌ای و سواد آموزی تعیین می‌شود (چارچوب برنامه درسی ملی تربیت معلم هند،<sup>۴</sup> ۲۰۰۹). اجرای دستورالعمل‌ها به‌طورجدی تر از سال ۲۰۰۹ در هند آغاز شده است.

در هند، صحبت از شایستگی‌ها کمتر رواج دارد و به‌جای استفاده از واژه شایستگی و استاندارد از واژه دستورالعمل یا راهنما استفاده می‌شود. به اعتقاد سیاست‌گذاران آموزش معلمان، زمانی که از شایستگی‌ها در تربیت معلم گفتگو می‌شود، رویکرد آموزش و پرورش، با رویکردی فنی در نظر گرفته می‌شود. مفهوم استاندارد، مفاهیم سفت و سخت را به ذهن

---

1. mhrd.gov.in

2. guideline

3. JamiaMillia

4. National Curriculum Framework teacher education

متبادر می‌کند؛ اما مفهوم راهنما و دستورالعمل مفهوم منطقی است و از طرف دیگر اگرچه تلاش‌هایی برای پروفایل شایستگی معلمان انجام شده است و به‌ویژه در دهه ۱۹۸۰، شایستگی‌ها برای معلمان مورد بحث واقع شده است اما تا کنون عملی شدن نظام شایستگی‌ها در تربیت معلم هند، جنبه الزام به خود نگرفته است. چرا که در آموزش قبل از خدمت، مدارس و در برنامه درسی ملی ابزاری برای ارزشیابی معلمان وجود ندارد. عدم تجانس هند از نظر اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی، مغایرت برخی از ویژگی‌های فرهنگی و سنتی هند با استانداردهای جهانی و پراکندگی امکانات مدارس در سراسر هند، عمده‌ترین دلایلی است که موجب شده است نظام شایستگی‌ها در هند جنبه اجبار و الزام نداشته باشد.

### چارچوب‌های موجود برای تربیت معلم در هند

در هند آموزش کودکان اجباری و رایگان است و عمده‌ترین دستورالعمل‌ها برای برنامه درسی تربیت معلم کودک محور هند، موارد زیر هستند:

۱. حفظ نظم و وقت‌شناسی در مدرسه
۲. انجام و تکمیل برنامه درسی با توجه به موقعیت
۳. اجرای تمام و کمال برنامه درسی با توجه به زمان خاص در نظر گرفته شده.
۴. برگزاری جلسات منظم با والدین و سرپرستان و آگاهی بخشی به آن‌ها در مورد توانایی یادگیری و پیشرفت کودکان
۵. تربیت با محوریت رشد کودک
۶. توجه به توانایی، دانش و استعداد کودک
۷. توجه به رشد توانایی‌های جسمانی و روانی کودکان
۸. ایجاد فضایی دوستانه، بدون ترس و اضطراب و کمک به کودک برای بیان نظرات آزادانه خود
۹. آموزش دانش و یادگیری فعال و اکتشافی
۱۰. توجه به زبان مادری کودک به‌ویژه در فعالیت‌های عملی
۱۱. ارزشیابی جامع و مستمر از درک کودکان از دانش و توانایی کودکان در کاربرد دانش

بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی مبتنی بر شایستگی‌ها در برنامه تربیت معلم ...

۱۲. ارزشیابی توانایی یادگیری هر کودک و در صورت نیاز در نظر گرفتن فعالیت‌ها و ارزشیابی مکمل

۱۳. اطمینان از اینکه یادگیری به دور از روش‌های روزمره و روتین انجام گرفته است  
۱۴. غنی‌سازی برنامه درسی برای رشد همه‌جانبه کودکان، به‌جای تأکید بر یادگیری وابسته و منحصر به کتاب‌های درسی

۱۵. پرورش هویت کودکان با توجه به ملاحظات سیاست‌های دموکراسی کشور هند (بورجونژ و ترامپ، ۲۰۱۱).

۱۶. تطبیق برنامه‌های درسی و کتاب‌های درسی با نیازهای محلی و منطقه‌ای.

۱۷. افزایش ارزش‌های صلح، روش مبتنی بر دموکراسی، برابری، عدالت، آزادی، برادری، دنیا محوری و وطن‌پرستی برای نوسازی و عدالت اجتماعی (چارچوب برنامه درسی ملی تربیت معلم هند، ۲۰۰۹).

در برنامه درسی تربیت معلم هند، توصیه‌های اساسی برای تربیت معلم دوره ابتدایی بیان شده است. برخی از این توصیه‌ها عبارت‌اند از:

- ۱- مشاهده و تعامل با کودکان. تمرین برقراری رابطه با کودکان و عوامل مربوط به کودکان
- ۲- شناخت خود و دیگران. باورها، فرضیه‌ها، احساسات، میزان شور و اشتیاق؛ توسعه ظرفیت برای خود تحلیل‌گری و خود ارزشیابی؛ سازگاری، انعطاف، خلاقیت و نوآوری
- ۳- توسعه عادات و ظرفیت‌ها برای یادگیری خود هدایت شده، اختصاص زمانی برای تفکر، بیان ایده‌های جدید، خود انتقادی و کار مشترک در گروه
- ۴- درگیر شدن با محتوای موضوعات درسی، بررسی دانش رشته‌ای و واقعیات اجتماعی مرتبط با محیط اجتماعی یادگیرندگان
- ۵- توسعه مهارت‌های حرفه‌ای آموزش شناسی. مشاهده، بررسی اسناد، تحلیل و تفسیر، درام، هنر، قصه‌گویی (چارچوب برنامه درسی ملی تربیت معلم هند، ۲۰۰۹).

از آنجا که طبقه‌بندی ابعاد شایستگی حرفه‌ای معلم در ایران چهار نوع شایستگی به‌روشنی مشخص شده است، با توجه به این چهار نوع شایستگی به مقایسه تأکید بر نوع شایستگی‌ها در کشورهای مالزی و هند و ایران پرداخته می‌شود:



جدول ۳ تأکید بر نوع شایستگی‌ها در کشورهای مورد مطالعه را نشان می‌دهد:

جدول ۳: تفاوت‌ها و شباهت‌ها در نوع نگاه به شایستگی‌ها در کشورهای مالزی، هند و ایران

شایستگی‌های علمی	شایستگی‌های تربیتی	شایستگی‌های عملی - موضوعی	شایستگی‌های عمومی
ایران	ماهیت تربیت موقعیت‌شناسی تربیتی ماهیت فرصت‌های تربیتی و آثار آن	دانش ترکیبی رشته برنامه‌ریزی درسی رشته آموزش رشته خلق موقعیت‌های تربیتی	دانش دینی دانش زبان ملی دانش فرهنگی - سیاسی حفظ و سلامت محیطزیست دانش زبان بین‌المللی
مالزی	پیامدهای یادگیری نیازهای یاددهی - یادگیری تبیین فلسفه و هدف برنامه برنامه مشارکتی	مهارت‌های آموزشی روش‌ها و فنون متنوع مهارت تفکر تلفیقی مهارت نوآوری و خلافت آموزش و سنجش اقدام پژوهی ارزش‌های حرفه‌ای	ارزش‌های حوزه شخصی ارزش‌های حوزه اجتماعی
هندوستان	مشاهده کودک تربیت با محوریت رشد کودک استعداد و توانایی کودک توانایی‌های جسمانی و روانی کودک ارزشیابی جامع و مستمر از درک کودکان ارزشیابی با توجه به توانایی‌های فردی	زبان مادری در آموزش یادگیری فعال و نوآوری غنی‌سازی برنامه درسی تطبیق برنامه درسی با نیازهای محلی آموزش شناسی	ارزش‌های صلح، عدالت و برابری آموزش این دنیوی شناخت خود مقررات سازمانی

مهم‌ترین شباهت‌هایی که در نظام شایسته محور تربیت معلم این سه کشور دیده می‌شود، رویکرد یکپارچه نگری به مفهوم شایستگی است. اگرچه نوع طبقه‌بندی‌ها بر اساس



بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی مبتنی بر شایستگی‌ها در برنامه تربیت معلم ...

استانداردها، دستورالعمل‌ها و شایستگی‌ها متفاوت است، اما از آنچه در ظرف این عنوان‌ها گنجانیده شده است، کم و بیش مشابهت‌هایی دیده می‌شود. ارزش‌های حوزه شخصی در کشور مالزی تا حدی با شایستگی‌های عمومی در ایران مطابقت دارد. هر سه کشور به مهارت‌های آموزشی، تربیت کودک و علمی توجه کرده‌اند. مفهوم سازه‌ای کیفیت، شایستگی و استاندارد در طول زمان - بر اساس هر آنچه جریان کلی آموزش و پرورش را تعیین کرده است -؛ تغییر یافته است و یا در زمینه و بافتی خاص پررنگ‌تر ظاهر شده است و هر نظام آموزش و پرورش مبتنی بر موقعیت‌های فرهنگی به تعیین شایستگی‌های مورد نظر می‌پردازد. برای مثال حتی با اینکه کشور مالزی در فاوا پیشرو است، نمی‌توان شایستگی استفاده از فناوری اطلاعات را به‌عنوان یک شایستگی ملی در نظر گرفت؛ چون بسیاری از مدارس روستاها دسترسی به کامپیوتر و اینترنت ندارند و یا در کشور هند وضعیت اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی نامتجانس و مغایرت برخی از ویژگی‌های فرهنگی و سنتی هند با استانداردهای جهانی و پراکندگی امکانات مدارس در سراسر هند، موجب شده است که به‌جای اینکه بر شایستگی‌ها تأکید شود، از دستورالعمل‌ها و راهنماها که از جنس نرم‌تر و قابل‌انعطاف‌تری برخوردارند، استفاده شود.

با این‌حال اگر با توجه به طبقه‌بندی انواع شایستگی‌ها در ایران، به نوع شایستگی‌ها در کشورهای مالزی و هند توجه کنیم، در مقایسه و بررسی تفاوت انواع شایستگی‌ها در این سه کشور، مشاهده می‌شود که هندوستان به دستورالعمل‌ها یا مقررات سازمانی - که به نوعی بر نظم و انضباط معلمی معطوف است -، توجه کرده است و این نوع دستورالعمل‌ها در مالزی و ایران نادیده گرفته شده است. جالب‌تر اینکه مسائل مربوط به مقررات سازمانی و حضور و نظم در مدرسه، یکی از مشکلات عمده‌ای است که نظام آموزش و پرورش هندوستان با آن روبرو است. مقایسه محتوای شایستگی‌های عمومی در هند و ایران نیز قابل‌توجه است. در ایران دین رسمی و زبان ملی عاملی برای وحدت و برابری در نظر گرفته می‌شود و در هند برای دستیابی به برابری و عدالت اجتماعی، دنیا محوری ترویج می‌شود. دانستن این حقیقت فرهنگی که مردم هند، هنوز درگیر نظام فرهنگی طبقاتی خود هستند و دین و زبان و نژاد



عوامل مهم این نظام طبقاتی به شمار می‌آیند؛ می‌تواند به فهم تأکید سیاست‌گذاران هند بر ترویج دنیا محوری برای رسیدن به برابری و عدالت کمک کند.

ارزش‌های حوزه شخصی و اجتماعی در مالزی با شایستگی‌های عمومی در ایران از مشابهت‌هایی برخوردار است و این مشابهت می‌تواند ناشی از تسلط ارزش‌های اسلامی در فرهنگ آموزش مالزی باشد.

**سؤال ۳- عنوان دروس تربیت معلم دوره ابتدایی در کشورهای نظام شایستگی محور چه شباهت‌ها و تفاوت‌هایی دارد؟**

### ۳-۱. عنوان دروس تربیت معلم دوره ابتدایی در ایران

عناوین دروس برنامه درسی تربیت معلم دوره ابتدایی ایران، با توجه به انواع شایستگی‌ها، تعیین شده است. دروس تخصصی الزامی دوره کارشناسی ابتدایی شامل آموزش زبان فارسی، آموزش ریاضی، آموزش علوم، آموزش مطالعات اجتماعی، آموزش هنر، آموزش دینی، آموزش تربیت بدنی، کلاس‌های چندپایه، اختلالات یادگیری و ... است. دروس مربوط به علم تربیت شامل روانشناسی و جامعه‌شناسی تربیتی، نظریه‌های یادگیری، اصول و روش‌های تدریس، اصول و روش‌های مشاوره، ارزشیابی، کاربرد هنر در آموزش، کاربرد زبان در تربیت و مدیریت آموزشگاهی است. دروس مربوط به عمل تربیتی موضوعی عبارت‌اند از: برنامه درسی در آموزش ابتدایی، طراحی واحد یادگیری، راهبردهای تدریس، تحلیل محتوا، کاربرد فناوری اطلاعات در آموزش ابتدایی، پژوهش و توسعه حرفه‌ای و کاربرد فناوری اطلاعات در آموزش. دروس عمومی عبارت‌اند از: زبان فارسی، زبان خارجی، تربیت بدنی، دانش خانواده، اندیشه اسلامی، تاریخ تحلیلی اسلامی، اخلاق اسلامی، تفسیر قرآن و نیز ۱۲ واحد دروس عمومی ویژه دانشگاه فرهنگیان شامل سلامت، نگارش خلاق، نگارش علمی، انسان در اسلام، تاریخ فرهنگ و تمدن اسلامی، نظام تربیتی اسلام، مبانی نظری نظام سیاسی اسلام. دروس تربیت اسلامی شامل فلسفه تربیت و فلسفه تربیت رسمی، اسناد و قوانین، اخلاق حرفه‌ای معلم، تاریخ اندیشه‌ها و عمل تربیتی در اسلام و ایران، نقش اجتماعی معلم از دیدگاه اسلام است. دروس اختیاری شامل برنامه‌ریزی فعالیت‌های مکمل و فوق برنامه، آموزش پیش‌دبستانی، آموزش ارزش‌ها، روانشناسی بازی، بهداشت و ایمنی در مدارس، آموزش مهارت‌های زندگی،

بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی مبتنی بر شایستگی‌ها در برنامه تربیت معلم ...

آموزش و پرورش فراگیر و پرورش تفکر و تعقل در کودکان است (برنامه بازنگری شده کارشناسی علوم تربیتی، ۱۳۹۳).

### ۲-۳. عنوان دروس تربیت معلم دوره ابتدایی در مالزی

مهم‌ترین عناوین درسی که دانشجویان رشته آموزش ابتدایی (در دانشگاه تون عبدالرزاق<sup>۱</sup>) می‌گذرانند عبارت‌اند از: دروس تخصصی مربوط به دوره ابتدایی، مهارت‌های ارتباط حرفه‌ای و ۲، دروس تربیتی شامل: آمار در آموزش و پرورش، مهارت‌های پایه‌ای دانش، مبانی آموزش و پرورش، فلسفه، تاریخ، سیاست در آموزش و پرورش، مدیریت و نظارت آموزشی، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، برنامه‌ریزی درسی، سنجش و ارزشیابی آموزشی، مشاوره، روان‌شناسی و علوم شناختی، مشارکت در برنامه درسی، مبانی فناوری اطلاعات و روش تحقیق، دروس مربوط به عمل تربیتی موضوعی: آموزش شناسی، خلاقیت، نوآوری و استعدادیابی، تمرین معلمی و سمینار، دروس عمومی شامل: مطالعات اسلامی، زبان ملی، زبان انگلیسی، آموزش و پرورش و محیط‌زیست، مهارت‌های درون فردی و برون فردی، اخلاق در آموزش و پرورش، تفکر انتقادی و درس‌های اختیاری که شامل ۸ عنوان درس در حوزه‌های مدیریت، اقتصاد، مشاوره، ادبیات و زبان‌آموزی و ریاضیات است. دانشجویان با برگزیدن یک حوزه، از ترم پنجم، تخصص خود را در یک زمینه افزایش می‌دهند.

### ۳-۳. عنوان دروس تربیت معلم دوره ابتدایی در هند

مهم‌ترین عناوین‌های درسی که دانشجویان برای اخذ درجه لیسانس در هند باید بگذرانند در دانشگاه آلاگاپا<sup>۲</sup> عبارت‌اند از: درس‌های تخصصی شامل: موضوعات درسی تخصصی، ریاضی، علوم فیزیک، زیست‌شناسی، دروس تربیتی شامل: روان‌شناسی یادگیری، معلم و آموزش و پرورش در هند، تاریخ و مدیریت، راهنمایی و مشاوره، روس مربوط به عمل تربیتی موضوعی شامل فرایند یاددهی - یادگیری؛ آموزش شناسی، کارورزی و سمینارها است. دروس عمومی شامل حقوق کودک در آموزش و پرورش، آموزش و پرورش و محیط‌زیست، سلامت و

---

1. Tun Abdul Razak

2. Alagappa

تربیت‌بدنی، زبان انگلیسی و تامل است. در این دانشگاه آزمون‌هایی برگزار می‌شود که دانشجویان باید حداقل ۵۰ درصد نمره را برای گذران واحد درسی کسب کنند. از جمله، سنجش و اندازه‌گیری، آموزش در برابر ایدز، آموزش از طریق رسانه‌های دیداری شنیداری، آموزش تربیت‌بدنی، هنر و صنایع‌دستی، مطالعه موردی، گزارش از بازدید مدرسه و مهارت ارتباط در کار گروهی. همچنین دانشجویان باید در دو زمینه تخصصی، صلاحیت معلمی خود را در عمل نشان دهند.

در آموزش و پرورش هند، به تلفیق دانش و یادگیری دانشگاهی با واقعیت‌های اجتماعی و فردی یادگیرندگان؛ نگاه انتقادی به برنامه درسی و کتاب‌های کمک‌درسی، بومی‌سازی برنامه درسی بر اثر نیازهای محلی و ارتقاء ارزش‌های مربوط به صلح و برابری، زندگی دموکراتیک، عدالت و آزادی، دنیا محوری و اهتمام برای بازسازی گرایي اجتماعی از طریق آموزش و پرورش تأکید شده است (اسرپرکاش<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲).

جدول ۴، به تفکیک شایستگی‌ها، عناوین درسی دانشگاه‌ها در ایران، مالزی و هندوستان را نشان می‌دهد:

جدول ۴: تفاوت‌ها و شباهت‌ها در عناوین درسی با توجه به انواع شایستگی‌ها

ایران	شایستگی‌های علمی	شایستگی‌های تربیتی	شایستگی‌های عملی - موضوعی - تربیتی	شایستگی‌های عمومی
	دروس تخصصی مربوط به دوره ابتدایی	روانشناسی تربیتی	برنامه‌ریزی درسی در	زبان فارسی
	اختلالات یادگیری	جامعه‌شناسی تربیتی	آموزش ابتدایی	زبان خارجی
	کلاس‌های چندپایه	نظریه‌های یادگیری	طراحی آموزشی	تربیت‌بدنی
		اصول و روش‌های تدریس، مشاوره	طراحی واحد یادگیری	دانش خانواده سلامت
		ارزشیابی	تحلیل محتوا	نگارش خلاق
		هنر در آموزش	کاربرد فناوری در	نگارش علمی
		زبان در تربیت	آموزش	دروس مربوط به تربیت
		مدیریت	پژوهش توسعه	اسلامی
		آموزشگاهی	حرفه‌ای	
			کارورزی	

بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی مبتنی بر شایستگی‌ها در برنامه تربیت معلم ...

مالزی	دروس تخصصی مربوط به دوره ابتدایی مهارت‌های پایه‌ای دانش دروس اختیاری تکمیلی (که تقریباً از ترم پنجم آغاز می‌شود و حجم زیادی را در حوزه‌های مختلف به خود اختصاص می‌دهد).	مبانی آموزش و پرورش فلسفه تاریخ سیاست در آموزش مشارکت در برنامه درسی مدیریت و نظارت آموزشی جامعه‌شناسی تربیتی مشاوره روان‌شناسی تربیتی آمار در آموزش مهارت‌های ارتباط حرفه‌ای	آموزش شناسی خلاقیت و نوآوری مبانی فناوری اطلاعات تمرین معلمی سمینار آموزشی	زبان ملی زبان انگلیسی مطالعات اسلامی محیط‌زیست مهارت‌های ارتباط بین فردی و درون فردی تفکر انتقادی اخلاق در آموزش و پرورش
هندوستان	دروس تخصصی آموزش از طریق رسانه	روان‌شناسی یادگیری معلم و آموزش و پرورش راهنمایی و مشاوره ارزشیابی تاریخ مدیریت	فرایند یاددهی - یادگیری آموزش شناسی کارورزی سمینار	حقوق کودک در آموزش زبان محلی زبان انگلیسی آموزش و پرورش و محیط‌زیست سلامت و تربیت‌بدنی آموزش در برابر ایدز مهارت ارتباط در کار گروهی

با مقایسه محتوای برنامه درسی که برای درجه کارشناسی در دانشگاه‌های کشورهای مورد مطالعه ارائه می‌شود می‌توان گفت، در دانشگاه‌های سه کشور مورد مطالعه؛ دروس مربوط به موضوعات درسی و دروس تربیتی در دوره ابتدایی مانند علوم، ریاضی، هنر، زبان آموزی و... و نیز برخی دروس پایه نظیر مبانی آموزش و پرورش، آمار و روش تحقیق، سنجش و



ارزشیابی، مشاوره و راهنمایی شغلی، جامعه‌شناسی و روانشناسی دروس مشترک و تقریباً مشابه در این دانشگاه‌ها بوده است. خلاقیت و نوآوری (مالزی)، محیط‌زیست (ایران، هند و مالزی)، مشارکت در برنامه درسی (مالزی)، آموزش در برابر ایدز (هند) دروسی هستند که شایستگی‌ها و نوع انتظارات هر کشور را از معلمان نشان می‌دهند. این عنوان‌های درسی متفاوت، نیازهای متفاوت کشورها و در نتیجه تعریف متفاوت کشورها از معلم شایسته را به‌خوبی نشان می‌دهند. در هر سه کشور به کارورزی یا تمرین معلمی توجه شده است و دروسی نظیر طراحی آموزشی و پژوهش و توسعه حرفه‌ای در بعد شایستگی عمل تربیتی موضوعی در ایران مورد توجه قرار گرفته است. با مقایسه دروس عمل تربیتی موضوعی، مشاهده می‌شود که تعداد دروس اختصاص داده شده در این بخش در ایران بیشتر است و می‌توان پیش‌بینی کرد دانشجویان ایرانی آموزش‌های مهارتی و عملی بیشتری را در مقایسه با دانشجویان مالزیایی و هندی فرامی‌گیرند. در نظام تربیت معلم شایستگی محور ایران، شایستگی‌های معلمی در محور هویت ایرانی و اسلامی تعریف می‌شوند و معلمان و دانش‌آموزان برای تحقق یک هدف مشترک که دستیابی به‌مراتب حیات طیبه است، در فرایند یاددهی - یادگیری مشارکت می‌کنند؛ به همین دلیل ماهیت دروس تربیتی و عمومی صبغه اسلامی دارد. اگرچه هم در مالزی و هم در ایران به ارزش‌های حرفه‌ای توجه شده است و در مالزی نیز اعتقاد به خداوند به‌عنوان ارزش حوزه شخصی مورد تأکید قرار گرفته است، اما وزن دروس اسلامی در ایران بسیار سنگین‌تر از وزن دروس اسلامی در مالزی است. در مالزی تنها دو درس اخلاق در آموزش و پرورش و مطالعات اسلامی ارائه می‌شود، اما در ایران دروس انسان در اسلام، تاریخ فرهنگ و تمدن اسلامی، نظام تربیتی اسلام، مبانی نظری نظام سیاسی اسلام، اخلاق حرفه‌ای معلم، تاریخ اندیشه‌ها و عمل تربیتی در اسلام و ایران، نقش اجتماعی معلم از دیدگاه اسلام دروس تربیتی و عمومی هستند که باهدف ارتقاء هویت اسلامی در دانشجو معلمان ارائه می‌شوند. در هند و مالزی به علایق شخصی دانشجویان در زمینه دانش تخصصی توجه شده است در مالزی دانشجو معلمان به‌طور اختیاری در یک حوزه به مطالعه تخصصی می‌پردازند و در هند نیز هر دانشجو معلمی باید در دو زمینه صلاحیت تخصصی داشته باشد. این موضوع در ایران مورد توجه قرار نگرفته است. نکته قابل تأمل اینکه در

بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی مبتنی بر شایستگی‌ها در برنامه تربیت معلم ...

شایستگی‌های عمومی کشور ایران حفظ محیط‌زیست موردنظر بوده است، اما عنوان درسی به محیط‌زیست تعلق نگرفته است.

سؤال ۴- سنجش و ارزشیابی شایستگی‌های کسب شده برای معلمي در کشورهای مورد مطالعه چه شباهت‌ها و تفاوت‌هایی دارد؟

#### ۴-۱. سنجش و ارزشیابی شایستگی‌های کسب شده برای معلمي در مالزی

علاوه بر شایستگی‌های ملی و عام، شایستگی‌های خاصی برای معلمان ابتدایی در نظر گرفته شده است. در سال ۲۰۰۳، نظام ارزشیابی معلمان مالزی تغییر کرد و بر اساس آن در ارزشیابی سالانه توانایی‌ها و ظرفیت‌های مربوط به دانش معلمان مورد ارزشیابی و آزمون قرار می‌گیرد. معلمین مدارس ابتدایی با یک سیستم سه سطحی مورد ارزیابی قرار می‌گیرند: آزمون‌های علمی، ارزشیابی عملکرد کلاسی و ارزشیابی بازرسان. این آزمون‌ها امکان گرفتن ارتقاء، افزایش حقوق و دستمزد بالاتر را برای کسانی که نمرات بالایی کسب می‌کنند را فراهم می‌کند (تا قبل از سال ۲۰۰۳، معلمان تنها توسط مدیران و معاونان ارشد مدیران مورد ارزشیابی قرار می‌گرفتند). همچنین گزارش ارزشیابی عملکرد سالانه با تمرکز بر عملکرد معلمان، شایستگی خاص آن‌ها را تعیین می‌کند. جدول شماره ۴، زیر شاخص‌های موردنظر برای ارزشیابی شایستگی‌ها را در مالزی نشان می‌دهد:

جدول ۵: زیر شاخص‌های موردنظر برای ارزشیابی شایستگی‌ها در مالزی

شاخص‌ها	شایستگی‌ها
مدیریت زمان	کار اثربخش
مهارت‌های ارتباطی، ارتباط با همکاران، انطباق و سازگاری با سیاست‌های ملی آموزش	مهارت‌ها و دانش
رهبری، مهارت‌های مدیریت، مهارت‌های انضباطی، مهارت‌های همکاری	کیفیت خاص

انتقادات بسیاری در مورد شایستگی‌های ویژه معلمان در مالزی گزارش شده است. اینکه صدای معلمان شنیده نمی‌شود، در طول سال بازخوردی برای عملکرد معلم داده نمی‌شود و برخی از ویژگی‌های ضروری معلم خوب، در این طرح‌ها نمی‌گنجد. برای مثال چگونه می‌توان

میزان مراقبت از کودکان را اندازه گرفت؟ چگونه می‌توان میزان شور و اشتیاق معلم در کلاس را سنجید؟ بعضی از اعتراضات معلمان عبارت‌اند از اینکه: "کیفیت تدریس چیزی فراتر از این آزمون‌هاست؛ این موضوعات در آموزش پیش از خدمت به درستی آموزش داده نشده است؛ ارزیابی‌ها به‌ویژه ارزیابی‌های بازرسان شخصی است و هیچ بازخوردی به معلمان داده نمی‌شود؛ سؤالات بیشتر از آنکه به دانش تخصصی و موضوعی مربوط باشند به قوانین سیاسی مالزی مربوط‌اند و..." (به نقل از بورجونژ و ترامپ، ۲۰۱۱).

منتقدین معتقدند که آموزش و پرورش نمی‌تواند به توانایی‌ها، ظرفیت‌ها و شاخص‌های قابل‌اندازه‌گیری ساده شود. معیارهای جهانی در همه‌جا نمی‌تواند کاربرد داشته باشد. معیارها وابسته به زمینه و بافت هر فرهنگ و هر کشور هستند. برای نمونه نمی‌توان شایستگی استفاده از فناوری اطلاعات را به‌عنوان یک شایستگی ملی در نظر گرفت. چون بسیاری از مدارس روستاها دسترسی به کامپیوتر و اینترنت ندارند (چو، کانگ تک و عثمان، ۲۰۱۲).

#### ۴-۲. سنجش و ارزشیابی شایستگی‌های کسب شده برای معلمی در هند

روش‌های ارزشیابی معلمان در هند متفاوت است. در ارزشیابی‌ها چارچوب مشخصی رعایت نمی‌شود. معمولاً مدیر مدرسه کنار دانش‌آموزان می‌نشیند و نظر خود را نسبت به نحوه آموزش بیان می‌کند. رؤسای مدارس نقش ارزشیابی معلمان را به عهده دارند. رئیس دپارتمان شورای ملی آموزش و تحقیقات آموزشی بیان می‌کند که "ابعاد کیفی آموزش معلمین، ظرفیت‌های حرفه‌ای دیگر، نگرش‌ها و ارزش‌ها، خارج از حیطه ارزشیابی قرار می‌گیرند. علاوه بر این ارزشیابی آن‌طور که باید پیوسته نیست" (مورالیدهاران و ساندارامن، ۲۰۱۰).

یکی از نمایندگان شورای ملی آموزش و تحقیقات آموزش هند می‌گوید:

"معلمین بعد از ارزیابی برای ارتقاء کار خود حمایت نمی‌شوند. فقط به آن‌ها گفته می‌شود که عملکردشان خوب و یا ضعیف بوده است. در واقع شنیدن این نظرات بدون ارائه راه‌حلی برای یک معلم بهتر بودن، چه ضرورتی دارد؟" (بورجونژ و ترامپ، ۲۰۱۱: ۹۴).

منتقدان، ارزشیابی معلمان در هند را ضعیف دانسته‌اند و به این نکته اشاره کرده‌اند که ارزیابی‌ها به کیفیت کاری معلمان منجر نمی‌شود. اگرچه معیارهای ارزشیابی در مناطق و ایالات مختلف،



بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی مبتنی بر شایستگی‌ها در برنامه تربیت معلم ...

متفاوت است شورای ملی آموزش و تحقیقات آموزشی، پیشنهادها و معیارهایی برای ارزشیابی دانشجویان تربیت معلم ارائه می‌کند که شامل این موارد است: مشاهده یادگیرنده‌ها در یک بازه زمانی خاص؛ ضبط مشاهدات توسط دانشجو و گزارش نویسی؛ چگونگی برقراری ارتباط با یادگیرنده در کارورزی (مثال؛ آماده‌سازی، انتخاب فعالیت‌ها، مطالب درسی، خلاقیت، تعامل با بچه‌ها)؛ چگونگی برنامه‌ریزی و سازماندهی (مانند مهارت‌های ارتباطی، مدیریت زمان، سازماندهی مطالب درسی)؛ بررسی گزارش دانشجویان (دیدگاه‌ها، تحلیل‌ها، تأملات)، توسعه حرفه‌ای و روان‌شناختی (ظرفیت ادغام نمودن فکر و عمل، احساس و عقل، گشودگی ذهن، حساسیت اجتماعی)؛ ارزشیابی مجموعه مهارت‌های استفاده از منابع (استفاده از کتابخانه، سازماندهی ملاقات از نمایشگاه‌ها و... داستان‌سرایی)؛ درک یادگیرنده، مسائل مربوط به برنامه‌ها و برنامه‌های درسی (مانند، مشاهده تمرینات کلاسی، تأمل در کلاس، نوآوری‌ها) بررسی نقش دانشجو به‌عنوان یک محقق (مثال؛ تحلیل کتاب‌های آموزشی و مطالب آموزشی، تحلیل خطای یادگیرنده‌ها و مشاهده سبک و استراتژی‌های یادگیری)؛ چگونگی سنجش دانش‌آموزان (نحوه ارزشیابی یادگیرنده، نوع سؤالات). لازم به ذکر است این‌ها پیشنهادهایی برای ارزشیابی هستند و معیارهای اجباری ارزشیابی محسوب نمی‌شوند (اسرپرکاش، ۲۰۱۲).

#### ۳-۴. سنجش و ارزشیابی شایستگی‌های کسب شده برای معلمی در ایران:

هنوز معلمان با رویکرد شایسته محور، در ایران مشغول به کار نشده‌اند. در ایران در نظر گرفته شده است با توجه به آزمون‌های عملکردی و موقعیتی، شایستگی‌های موردنظر به‌طور ترکیبی و تلفیقی موردسنجش قرار بگیرد و بر اساس آن به تعیین صلاحیت حرفه‌ای معلمان پرداخته شود. با توجه به نگاه کیفی و چندگانه به همه ابعاد موردنظر در تربیت معلم، نشانگرها و ابزار جهت سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای جنبه کیفی دارند.

با مقایسه برنامه‌های کشورهای مختلفی که رویکرد شایستگی محور در تربیت معلم داشته‌اند می‌توان، بیان کرد که اگرچه نگاه این کشورها به شایستگی‌های معلمی نگاهی ترکیبی است اما نقطه تمرکز این کشورها بر تربیت معلم متفاوت است. به نظر می‌رسد نحوه سنجش و



ارزشیابی میزان دستیابی به مراتب شایستگی در معلمان، اگر با روش‌های کیفی انجام شود، مفهوم شایستگی معلمان به سمت کیفیت تمایل خواهد پیدا کرد و اگر با نشانگرهای کمی سنجیده شود، مفهوم شایستگی‌ها به صورت خاص و استانداردها، نزدیک خواهد شد. جدول شماره ۵، به طور خلاصه ویژگی‌های سنجش شایستگی‌ها در تربیت معلم در کشورهای مالزی، هند و ایران را نشان می‌دهد:

جدول ۶ خلاصه ویژگی‌های سنجش شایستگی‌ها در تربیت معلم کشورهای مالزی، هند و ایران

نام کشور	رویکرد نظام تربیت معلم	ملاک‌ها سنجش و ارزشیابی شایستگی‌ها	روش‌های سنجش
مالزی	تأکید بر استانداردهای حرفه‌ای	بر اساس شاخص‌های: کار اثربخش، مهارت‌ها و دانش‌ها، کیفیت خاص	نشانگرهای کمی
هند	دستورالعمل‌ها و راهنماها	تأکید بر مهارت‌های عملکردی و کسب صلاحیت‌های حرفه‌ای	قضاوت فردی مدیر
ایران	نظام شایستگی محور	ارزشیابی صلاحیت حرفه‌ای معلمی	آزمون عملکردی

سنجش شایستگی‌های معلمی در سه کشور مورد مطالعه، متفاوت است. مطالعه تطبیقی برنامه تربیت معلم شایستگی محور در کشورهای مالزی و هند نشان می‌دهد که در مالزی، منتقدان بر برنامه تربیت معلم شایستگی محور انتقاداتی داشته‌اند و مهم‌ترین انتقادات آن‌ها این بوده است که نمی‌توان شایستگی‌ها را به شاخص‌های قابل اندازه‌گیری ساده کرد. در واقع ارزشیابی با این معنا، با آنچه که به معنای شایستگی با مفهوم در تنیده و ترکیب پیچیده دانش، مهارت، نگرش و ارزش مفهوم شایستگی را تعریف می‌کند، مغایرت دارد. هنگام ارزشیابی این ترکیب پیچیده به ناچار به حوزه‌های کلی یا استانداردهای جزئی تفکیک می‌شود و آموزش و پرورش با همه پیچیدگی‌هایش به ناچار با شاخص‌ها و نشانگرهای کمی سنجیده می‌شود. در هند چون با رویکرد منعطف‌تری به شایستگی‌ها توجه می‌شود، اگرچه ساز و کارهای ارزشیابی توسط شورای ملی آموزش و تحقیقات آموزشی پیشنهاد شده است اما مدیران مدارس مهم‌ترین نقش را در ارزشیابی معلمان از طریق مشاهده نحوه آموزش آن‌ها دارند و نحوه

بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی مبتنی بر شایستگی‌ها در برنامه تربیت معلم ...

ارزشیابی مدیران مدارس انتقاداتی در پی داشته است. در ایران اگرچه هنوز دانشجویان تحت رویکرد نظام شایستگی محور فارغ‌التحصیل نشده‌اند و ارزشیابی جامع انجام نشده است اما توجه به تجربه‌های کشورهای دیگر نیز قابل تأمل است که برنامه‌ریزی برای ارزشیابی جامع با نشانگرهای کمی، ممکن است با مفهوم یکپارچه و ذو مراتبی شایستگی‌ها در تعارض باشد.

### بحث و نتیجه‌گیری

تجربه کشورهای مختلف نیز نشان می‌دهد که آن‌ها در تعریف و زاویه دیدی که از نظام شایستگی‌ها به آموزش و پرورش می‌نگرند مسائل فرهنگی جامعه را به‌عنوان یکی از منابع مهم در نظر می‌گیرند. برای مثال ترویج الگوی چند فرهنگی در مالزی، برنامه‌های مربوط به آموزش ایدز و نیز برنامه‌های ترویج عدالت و برابری و صلح، آموزش دختران، تأکید بر نظم و حضور منظم در مدرسه در هندوستان نمونه‌هایی از برنامه‌هایی است که در این کشورها با توجه به مسائل فرهنگی جامعه طراحی و اجرا شده است. در مالزی رشد و توسعه اقتصادی و فرهنگی به‌طور متوازن رخ داده است. رشد اقتصادی در مالزی آموزش و پرورش را به سمت استفاده از فناوری و بهره‌گیری از تکنولوژی در آموزش سوق داده است. از سوی دیگر مالزی در ایجاد وحدت ملی موفق عمل کرده است و برنامه تربیت معلم مالزی نیز متأثر از روحیه وحدت ملی، بر ارزش‌های معلمی در حوزه‌های فردی، حرفه‌ای و اجتماعی توجه نموده است؛ اما هند علی‌رغم رشد اقتصادی نسبتاً چشمگیر، اما نامتوازن، در دستیابی به برابری اجتماعی توفیق چندانی کسب نکرده است و البته این موضوع از دید سیاست‌گذاران برنامه تربیت معلم هند نادیده گرفته نشده است و دستیابی به عدالت و برابری و صلح در برنامه شایستگی تربیت معلم نقش پررنگی دارد. در ایران، مفهوم شایستگی معلمی در نظام تعلیم و تربیت کشور ما برگرفته از جهان‌بینی و فلسفه نظام تربیتی اسلام است و از آموزه‌های اسلامی برای دستیابی به وحدت، برابری و اعتلای ارزش‌های انسانی مدد گرفته شده است. به همین دلیل شایستگی‌های مربوط به هویت اسلامی نقش و وزن مهمی را به خود اختصاص داده است. به نظر می‌رسد برنامه‌های شایستگی محور معلمان اگر برخاسته از زمینه و بافت فرهنگی جامعه نباشد، برنامه‌ای جدا، منفک و ایستاست که نمی‌توان اقبال چندانی در رسیدن به اهداف آن را انتظار داشت. به همین

دلیل در مطالعات تطبیقی توجه به بافت و زمینه مورد توجه قرار می‌گیرد. اینجا بار دیگر به معنای کیفیت بازمی‌گردیم، آنچه برای تربیت معلم باکیفیت، معنای ذاتی و ماهوی دارد با توجه به زمینه اقتصادی، اجتماعی و مذهبی هر فرهنگ تعیین می‌شود. به همین دلیل معلم شایسته در هند، مالزی و ایران در زمینه‌های تخصصی و علمی و تربیت کودک ممکن است مشابهت‌هایی داشته باشند اما از نظر تمرکز بر آنچه سیاست‌ها و نیازهای فرهنگی هر کشور آن را تعیین می‌کند، متفاوت‌اند.

نکته قابل‌توجه دیگر این است که علیرغم اینکه وزن دروس در شایستگی عمل تربیتی موضوعی و عمومی در ایران بیشتر است و این می‌تواند نقطه قوت برنامه شایستگی محور تربیت معلم دوره ابتدایی ایران باشد، به‌ویژه اینکه اسناد بالادستی نظیر سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی با تأکید بر نقش معلم به‌عنوان مسئول خلق فرصت‌های تربیتی و مسئول طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه، رویکرد شایستگی محور برنامه درسی تربیت معلم را پشتیبانی می‌کنند. البته باید در نظر داشت، در صورتی که زیرساخت‌ها و امکانات (نظیر فراهم آوردن فرصت‌های تجربه و عمل در موقعیت، تأمل در حرفه و خود و...) با رویکرد برنامه هماهنگ نباشد، این بعد شایستگی وابسته به عمل و موقعیت ممکن است در معرض آسیب قرار بگیرد.

این مسئله قابل تأمل است که هم در هند و هم در مالزی معلمان از سنجش و ارزشیابی شایستگی‌های معلمی رضایت ندارند. انتقادات بسیاری در مورد شایستگی‌های ویژه معلمان گزارش شده است. اینکه صدای معلمان شنیده نمی‌شود، در طول سال بازخوردی برای عملکرد معلم داده نمی‌شود و برخی از ویژگی‌های ضروری معلم خوب، در این طرح‌ها نمی‌گنجد. این چالش جدی در کشورهای هند و مالزی، اهمیت نحوه سنجش و ارزشیابی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان را در نظام آموزش و پرورش ایران نشان دهد. اجرای ارزشیابی جامع و سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان نقش مهمی در اجرای مطلوب برنامه درسی بازننگری شده ایفا می‌کند، مشروط بر اینکه سازوکار ایجاد پروفایل توسعه حرفه‌ای دانشجویان از آغاز ورود تا پایان تحصیل فراهم شود؛ به ارزشیابی تکوینی توجه شود؛ برنامه به‌درستی اجرا شود؛

بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی مبتنی بر شایستگی‌ها در برنامه تربیت معلم ...

و از همه مهم‌تر به برنامه درسی پنهان در اجرای برنامه توجه شود. دلو-لاکوا<sup>۱</sup>، (۲۰۰۹) بیان می‌کند اگر برای تغییرات آموزشی شرایط و امکانات لازم مهیا نشده باشد، زمینه‌سازی انجام نشده باشد و آموزش معلمان به‌درستی انجام نشده باشد، هر تغییری منجر به نابرابری‌های بیشتر اجتماعی و طبقاتی می‌شود.

هند و مالزی با مقاومت معلمان در برابر تغییر مواجه شده‌اند. تجربه نشان داده است معلمان در ایران نیز در مقابل تغییرات و اصلاحات، مقاومت می‌کنند. از چالش‌های مهم دیگری که ممکن است در اجرای نظام شایستگی محور در ایران پیش آید، هم‌رنگی و همراهی فارغ‌التحصیلان تربیت معلم با معلمان سنتی است. شمپ، اسپارکز و تمپلین<sup>۲</sup> (۱۹۹۳) در تحقیقات خود به این نتیجه دست‌یافته‌اند که فضای جاری، دوره حرفه‌ای در دانشگاه را کم‌ارزش و نامطمئن می‌کند و تلاش برای اصلاح مدارس از طریق اصلاح برنامه تربیت معلم چشم‌انداز محدودی برای موفقیت پدید می‌آورد. این مطالعات نظر کوی (۲۰۰۸) را تأیید می‌کند: "تغییرات مدرسه و جامعه از دو جنس متفاوت نیستند و با هم رخ می‌دهند." بنابراین در رویکرد تربیت معلم شایسته محور باید به مقاومت در مقابل تغییر نیز اندیشید. یکی از راه‌هایی که می‌توان اثرات ناشی از مقاومت معلمان را کاهش داد، اجرای مرحله‌بندی شده تغییرات است. به اعتقاد گرینبرگ و بارون<sup>۳</sup> (۲۰۰۰) مقاومت زمانی رخ می‌دهد که معلمان نیاز به تغییر را درک نکرده باشند. آن‌ها در چنین شرایطی به قصد حفظ وضع موجود، مقاومت نشان می‌دهند چرا که تغییرات برای آن‌ها ناشناخته، مبهم، نامطلوب و حتی تهدید به حساب می‌آید. به‌ویژه که شرایط زمینه‌ای و امکانات لازم هم برای تغییرات فراهم نشده باشد. این محققان پیشنهاد می‌کنند که هنگام اجرای برنامه‌های اصلاحات، از طریق آنچه برای معلمان آشنا و راحت است می‌توان حس امن ایجاد کرد. اصلاحات پیشنهادی هرچه به مسائل مدرسه و موقعیت محلی نزدیک‌تر باشد، قابل‌پذیرش‌تر است و هرچه معلمان و دانشجو معلمان، خود در طراحی و نحوه اجرای برنامه‌ها مشارکت داشته باشند مقاومت کمتر است؛ بنابراین می‌توان

---

1. Dello-Iacovo

2. Schempp, Sparkes & Templin

3. Grinberg & Baron

با تشکیل کارگروه‌های تخصصی متشکل از مسئولان آموزش و پرورش و اعضای هیأت علمی مراکز و پردیس‌های تربیت معلم استانی زمینه‌های اجرایی شدن برنامه‌های شایستگی محور را فراهم کرد. تغییرات زمانی با حس خوب همراه می‌شود که ذی‌نفعان به‌عنوان مشارکت‌کننده در تولید برنامه، اجرای آن و ارزشیابی آن دخالت داشته باشند.

## منابع

- آبراهامیان، ارون (۲۰۰۸). *تاریخ ایران مدرن*. ترجمه محمدابراهیم فتاحی (۱۳۸۸). نشر نی
- آقازاده، احمد (۱۳۸۹). *تاریخ آموزش و پرورش ایران*. تهران: انتشارات ارسباران.
- برنامه درسی ملی (۱۳۹۱).
- تورانی، حیدر. آقایی، امیر. منطقی، مرتضی (۱۳۹۱). تجارب جهانی در زمینه نوآوری‌های آموزشی از منظر شیوه تولید، پذیرش و اجرای نوآوری در آموزش عمومی ایران. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*. ۴۳. (۱۱). ۷-۳۹.
- سند تحول بنیادین (۱۳۹۰).
- سرکارآرانی. محمدرضا (۱۳۸۹). رویکرد فرهنگی به آموزش: *مجله رشد معلم*. ۲۵۰ (۱۲-۴).
- صافی، احمد (۱۳۹۱). *تربیت معلم در ایران، ژاپن، مالزی، آلمان، انگلستان، هند و پاکستان*. تهران: نشر ویرایش.
- زمانی بی بی عشرت، قصاب پور، بیتا و جبل عاملی، جلال (۱۳۸۹). بررسی نقاط قوت، ضعف، فرصت‌ها و تهدیدهای فراروی مدارس هوشمند، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، سال نهم، (۳۶)، زمستان، ۱۰۱-۷۹.
- فرج‌اللهی، مهران. معینی کیا، مهدی. عباسی، رضا (۱۳۹۲). بررسی موانع بهره‌گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند تدریس و یادگیری از دیدگاه دبیران ناحیه دو استان قم. *فصلنامه فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*: ۳. (۱۱). ۷۰-۵۷.
- عطاران، محمد. آیتی، محسن (۱۳۸۸). *اصول برنامه درسی مبتنی بر فاوا. مطالعات برنامه درسی*. (۱۲). ۴۷-۱۵.
- کاتوزیان، محمدعلی (۱۳۸۵). *آزادی و لجام گسیختگی در انقلاب مشروطیت*. تهران: موسسه اطلاعات.

بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی مبتنی بر شایستگی‌ها در برنامه تربیت معلم ...

کوی، لوتان (۲۰۰۸). آموزش و پرورش فرهنگ‌ها و جوامع. ترجمه محمد یمنی دوزی سرخابی (۱۳۸۹). تهران: انتشارات سمت.

ملکی، حسن (۱۳۹۱). *صلاحیت‌های حرفه معلمی*. تهران: انتشارات مدرسه.

موسی پور، نعمت‌الله. (۱۳۹۱). رویکردهای حاکم بر تغییر در نظام آموزش و برنامه درسی ایران: از رویکرد مهندسی تا رویکرد فرهنگی. *مجله راهبرد فرهنگ*. (۱۷ و ۱۸): ۲۷۳-۲۴۳.

مهرمحمدی، محمود، موسی پور، نعمت‌الله، احمدی آمنه، صدری، عباس، صادق زاده، علیرضا، ساکی رضا (۱۳۹۳). *طراحی کلان برنامه درسی تربیت معلم*. تهران: دانشگاه فرهنگیان.

Altinyelken, H.K. (2013). *Teachers' Principled Resistance to Curriculum Change: A Compelling Case from Turkey*. In: A. Verger, H.K. Altinyelken, and M. De Koning (Eds.) *Global Education Reforms and Teachers: Emerging Policies, Controversies and Issues*. Brussels: Education International.

Bourgonje, P. and Tromp, R. (2011) *Quality Educators: An International Study of Teacher Competences and Standards*. Education International Oxfam.

Carnoy, M., Brodziak, I., Luschei, T., Beteille, T. & Loyalka, P. (2009). *Do Countries Paying Teachers Higher Relative Salaries Have Higher Student Mathematics? Achievement?* Amsterdam: IEA.

Choy, S.C., Sedhu, D.S., Liew, Y.L., Lee, M.y. Malenee, A. Anuar, N (2015). Influence of Culture on Students' Awareness of How and Why They Learn. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*: 12: 49-67

Dahawy, Bayoumi Mohamed. "Pre-school Education in Egypt, Oman, and Japan: A Comparative Perspective." *Research/Technical Reports* (April 1993): 1-38.

Daniels, Timothy P. (2005): *Building cultural nationalism in Malaysia: identity, representation, and citizenship*. London.

Dello-Iacovo, B. (2009). 'Curriculum reform and "Quality Education" in China: An Overview.' *International Journal of Educational Development*, 29 (3), 241-249.

Duflo, E., Hanna, R., Ryan, S. P. (2010). Monitoring Works: Getting Teachers to Come to School. *CEPR Discussion Paper No. DP6682*. Available at SSRN: <http://ssrn.com/abstract=1141004>

- Forlin, C (2010). *Teacher Education for Inclusion, Changing Paradigms and Innovative Approaches*. London, Routledge.
- Greenberg, J. and Baron, R. A. (2000). *Behaviour in organizations*. New Jersey: Prentice Hall.
- Houston, W. R. (2009). Conceptualizing, developing, and testing standards for teacher educators. In C. L. Klecka, S. J. Odell, W. R. Houston & R. HMcBee (Eds.), *Vision for teacher educators: Perspectives on the Association of Teacher Educators' standards (45-63)*. New York: Association of Teacher Educators and Rowman & Littlefield Education.
- Kaur, A., Hashim, R. A., Noman, M (2015). Teacher autonomy support intervention as a classroom practice in a Thai school. *Journal for Multicultural Education*: 9 (1):10-27.
- Kasbekar, A. (2006). *Pop culture India! Media, arts, and lifestyle*. Santa Barbara, Calif: ABC-CLIO.
- Kremer, M., Muralidharan, K., Chaudhury, N., Hammer, J., Rogers, F.H. (2005). Teacher Absence in India a snapshot. *Journal of the European Economic Association*.3 (2-3): 658-667.
- Korthagen, F.A.J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more  
Holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 20. 77-97.
- Malaysia - International Bureau of Education – UNESCO (2010). Available in: <http://www.ibe.unesco.org/en/services/external-links/national-education-agencies.html> (last checked by the author on the 21th of October 2015).
- Mhrd.gov.in (2015). Available in: [http://mhrd.gov.in/documents\\_reports](http://mhrd.gov.in/documents_reports). (Last checked by the author on the 21th of October 2015).
- Moe.gov.my (2015). Available in: <http://www.moe.gov.my/en/praperkhidmatan>. (Last checked by the author on the 21th of October 2015).
- Mulder, M., J. Gulikers, H. Biemans, & R. Wesselink (2009). The new competence concept  
In higher education: error or enrichment? *Journal of European Industrial Training*, 33, 8/9, pp. 755-770.



- Muralidharan, K., and Sundararaman, V. (2010). The Impact of Diagnostic Feedback to Teachers on Student Learning: Experimental Evidence from India, *the Economic Journal* , 120 (546): 187-203.
- National Curriculum Framework teacher education (2009). *National Council of Educational Research and Training*, New Delhi.
- Peters, R. S. (1977). Education and the education of teachers. London: Routledge & Kegan Paul.
- Schempp, P., Sparkes, A., & Templin, T. (1993). The micropolitics of teacher induction. *American Educational Research Journal*, 30, 447-472.
- Sharma, p (2012). India's National and Regional Innovation Systems: Challenges, Opportunities and Recommendations for Policy Makers, *Industry and Innovation*. 19 (6). 517-537.
- Smith, M. K. (1999). *Competence and competency: What is competence? How has it Been reduced to competency? What is the impact on education and training?* In Mark K. Smith: In fed (the informal education homepage)
- Sriprakash, A. (2012). *Pedagogies for development: the politics and practice of child-centred education in India*. Dordrecht: Springer.
- Swee-Choo, Kung teck. W. Osman, R (2012). Student-teachers' approaches to learning, academic performance and teaching efficacy. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*.9: 31-46.
- Tengku Kasim, T.S.A. (2012). Teaching and learning experiences in Malaysian higher education: A case study of a teacher education programme. New Zealand: Auckland University of Technology
- Puteh, S.N., Ali. A (2013). teachers' perception towards the use of the play-based approach in the language and literacy development of preschoolers. *Malaysian journal of learning and instruction*. 10: 79-98.
- UNESCO (2006). ICT competency standards for teachers: Policy framework: UNESCO
- University of Alagappa (2015). Available in: [http://alagappauniversity.ac.in/departments/programs.php?dept\\_id=33](http://alagappauniversity.ac.in/departments/programs.php?dept_id=33). (Last checked by the author on the 21th of October 2015).

University of Tun Abolrazak (2015). Available in:  
<http://www.unirazak.edu.my/pintar/fess/fess.htm?bed.htm> (last checked  
by the author on the 21th of October 2015).