

آسیب‌شناسی دوره‌ی مهارت‌آموزی استخدامی‌های ماده ۲۸ از دیدگاه مهارت‌آموزان، مدرسان و برگزارکنندگان

مجتبی زارع خلیلی^۱، سهراب صادقی^۲، امین باقری کراچی^۳، علیرضا علیدادی^۴

چکیده

پژوهش حاضر با هدف آسیب‌شناسی دوره مهارت‌آموزی ماده ۲۸ انجام گرفت. بر این اساس از طرح پژوهش کیفی و روش مطالعه موردی کیفی استفاده گردید. مشارکت‌کنندگان پژوهش شامل ۲۰ نفر از مهارت‌آموزان، ۱۱ نفر از مدرسان و ۳ نفر از مسئولان برگزاری در مرکز سلمان فارسی بودند که از طریق نمونه‌گیری هدفمند با معیار اشباع نظری انتخاب شدند. ابزار پژوهش، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و برای تحلیل داده‌ها از روش مقایسه مستمر و تکنیک تحلیل مضمون بهره گرفته شد و یافته‌ها در قالب شبکه مضامین ارائه گردید. برای اعتباریابی داده‌ها از روش بازبینی مشارکت‌کننده استفاده شد. نتایج پژوهش حاکی از آن بود که دوره برگزارشده اثربخشی لازم را نداشته است. همچنین از دیگر نتایج پژوهش، در ارتباط با دلایل عدم اثربخشی دوره برگزار شده، آسیب‌هایی از جمله عدم کیفیت محتوا، عدم ارتباطات اثربخش، عدم زمان‌بندی نامناسب، عدم وجود مدرسان با کیفیت، عدم برنامه‌ریزی مناسب، عدم کیفیت مهارت‌آموزان، عدم ارزشیابی اثربخش، عدم وجود جو و فرهنگ قوی، عدم تامین هزینه‌ها، عدم تجهیزات و امکانات کافی، عدم پاسخگویی مناسب مسئولان از دیدگاه مهارت‌آموزان، عواملی در ارتباط با زمینه، درونداد، فرایند و برون‌داد از دیدگاه مدرسان و همچنین عواملی تحت عنوان عامل‌های درون‌سازمانی و برون‌سازمانی از دیدگاه مسئولان برگزاری دوره شناسایی شدند.

کلیدواژه‌ها: مهارت‌آموزان ماده ۲۸، آسیب‌شناسی، دانشگاه فرهنگیان.

^۱ دانشجوی دکترای مدیریت آموزشی، دانشگاه شیراز، ایران، نویسنده مسئول، m.mojtaba1381@gmail.com

^۲ عضو هیات علمی دانشگاه فرهنگیان، ایران.

^۳ استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، ایران.

^۴ گروه علوم تربیتی، عضو هیات علمی دانشگاه فرهنگیان، ایران.

مقدمه

امروزه سیستم آموزش و پرورش در راستای تحولات سریع و فزاینده در حوزه‌های فن‌آوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی و همچنین تغییرات اجتماعی حاصل از آن‌ها، یکی از پیچیده‌ترین و حیاتی‌ترین سازمان‌های هر جامعه‌ای محسوب شده، با رشد و توسعه اجتماعی-فرهنگی جوامع گره خورده است. بنابراین در شرایط کنونی جوامع بیش از پیش به اهمیت و نقش آموزش و پرورش و تمام فرایندهای آن در عرصه‌های مختلف اجتماعی پی برده و لزوم توجه بیش از حد به آن، به عنوان سیستمی تاثیرگذار و پیش‌رونده، از جمله اولویت‌های اساسی هر جامعه‌ای به شمار می‌آید.

به بیان دیگر سیستم آموزش و پرورش همواره سازمانی قدرتمند در هر جامعه‌ای بوده و به عنوان ابزاری ضروری برای ایجاد تحولات مثبت در زندگی اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی مردم مورد توجه قرار گرفته است (بودرسا^۱، ۲۰۱۶). این نقش قدرتمند و حیاتی سیستم آموزش و پرورش در قرن بیست و یکم نیز همچنان ادامه دارد و مفاهیمی همچون توسعه پایدار^۲، متاثر از نقش اساسی آموزش و پرورش در زندگی و آینده جامعه است (مایکلسن و ولز^۳، ۲۰۱۷). اکنون آموزش و پرورش آغاز به رشد تمام عیاری کرده تا از طریق برخی تغییرات و عوامل تسریع‌کننده، نیازهای فرد و جامعه را برآورده سازد (سرافینا، دوستالا و هاوولکا^۴، ۲۰۱۵).

بنابراین نظام آموزش و پرورش به طور بالقوه یکی از محوری‌ترین و تعیین‌کننده‌ترین نهادهای اجتماعی در تحقق توسعه کشورها به حساب می‌آید (کیقبادی، ۱۳۹۰). امروزه تقریباً تمام کسانی که به دنبال توسعه و اصلاحات هستند، در همه جای دنیا از آموزش و پرورش شروع می‌کنند (صبوری خسروشاهی، ۱۳۸۹) و از طرف دیگر ناکام ماندن اصلاحات اجتماعی نیز مرهون بی‌توجهی و غفلت از نهاد آموزش و پرورش بوده، بسیاری از آسیب‌های اجتماعی که

¹ boudersa

² Sustainable Development

³ michelsen and wells

⁴ serafina, dostala, havelkaa

امروزه توجه بشریت را به خود جلب نموده است، ناشی از شکست و ناتوانی همین نهاد است (همتی، گودرزی، حاجیانی، ۱۳۹۴). از این رو طبیعی است که تمام فرایندهای این نهاد حیاتی از جمله معلمان و متغیرها و مؤلفه‌های مرتبط با آن (نیازها، روش‌های یاددهی، الگوهای تدریس، نگرش، مهارت و توانایی، دانش و تخصص، نوآوری، شناخت نظام آموزشی و اهمیت آن در عصر حاضر و...) باید به دقت مورد توجه و تحلیل قرار گرفته و کسانی وظیفه تعلیم دادن و معلمی را برعهده بگیرند که از جهات و ابعاد مختلف شایستگی و صلاحیت‌های لازم در این زمینه را دارا باشند. به بیان دیگر یکی از وظایف اساسی و حیاتی نظام آموزش و پرورش، تربیت و آماده کردن معلمان است که بتوانند موجبات دستیابی و تحقق اهداف و رسالت کلان نظام آموزشی (رشد و توسعه پایدار جامعه) و همچنین اهداف خرد این نظام (شکوفایی و پرورش همه‌جانبه استعدادهای دانش‌آموزان) را فراهم کنند. بنابراین شناسایی، انتخاب و آماده کردن معلمان به عنوان یکی از مهم‌ترین ارکان نظام آموزش و پرورش، باید مورد توجه جدی مسئولان و دست‌اندرکاران نظام آموزشی کشور قرار گرفته، تمام الزامات و زیرساخت‌های لازم به منظور آمادگی آن‌ها برای حضور اثربخش و موثر در مدارس و کلاس‌های درس مهیا گردد، در غیر این صورت با عدم آمادگی معلمان برای حضور در کلاس‌های درس، آسیب‌ها و خسارت‌های جبران‌ناپذیری بر پیکره نظام آموزشی وارد آمده، تحقق آرمان‌ها و اهداف این سیستم را با چالش‌های اساسی مواجه خواهد کرد.

به بیان دیگر در شرایط کنونی، تغییرات گسترده و بحران‌های مدیریتی در سطح کلان با تأثیر مستقیم و غیرمستقیم بر سیستم آموزشی، منجر به بی‌ثباتی و آشفتگی در این سیستم شده، به گونه‌ای که در حال حاضر علاوه بر کیفیت پایین معلمان در زمینه‌های مختلف (آموزشی، پژوهشی، ارتباطی و...)، با کمبود شدید معلم در سطوح مختلف نیز دست به گریبان است و از آنجایی که دانشگاه تربیت معلم که رسالت آموزش و آماده‌سازی معلمان برای سیستم آموزشی را برعهده دارد، در شرایط فعلی نمی‌تواند همه نیازهای آموزشی در این زمینه را برآورده نماید، بنابراین برای جبران این کمبود و پاسخگویی به نیازهای آموزشی جامعه، سیستم آموزش و پرورش ناگزیر به متوسل شدن به قوانین و مقرراتی است که در این زمینه

پیش‌بینی شده است. از جمله ماده‌های قانونی که در اساسنامه دانشگاه تربیت معلم برای شرایط اضطراری در ارتباط با کمبود معلمان وجود دارد، ماده ۲۸^۱ این اساسنامه است که در سال ۱۳۹۰ برای این منظور تصویب شده است.

از این رو از آنجایی که در شرایط فعلی سیستم آموزش پرورش با چالش کمبود نیروی انسانی به خصوص معلمان مواجه است و ناگزیر به استخدام معلمان از طریق ماده ۲۸ است، به منظور اثربخشی و کیفیت بخشی استخدامی‌های از این طریق ضروری است که تمام برنامه‌ها و فرایندهای آماده‌سازی معلمان در قالب ماده ۲۸ برای ورود به حرفه معلمی به دقت مورد واکاوی و ارزیابی قرار گرفته، با شناسایی و تحلیل آسیب‌های آن در سطوح مختلف زمینه‌های لازم برای از بین بردن این آسیب‌ها فراهم گردد. پژوهش حاضر نیز در راستای تحقق و دستیابی به هدف مذکور به آسیب‌شناسی دوره مهارت‌آموزی استخدامی‌های ماده ۲۸ از دیدگاه مهارت‌آموزان، مدرسان و برگزارکنندگان این دوره با رویکردی کیفی پرداخته است.

آموزش و تربیت معلم

در دهه ۱۹۸۰، گزارش‌های آموزشی بانک جهانی^۲ اعلام کرد که از جمله اهداف اصلی آموزش و پرورش، تربیت و رشد نسلی است که بتواند به صورت مستقل فکر و به صورت خلاقانه مسائل را حل کند (کلیمووا^۳، ۲۰۱۲: ۵). بنابراین از آن زمان تاکنون، کشورهای زیادی تغییراتی اساسی و بنیادی در برنامه‌های درسی و فرایندهای یاددهی-یادگیری خود به وجود آورده‌اند (بیر^۴، ۲۰۱۰). معلمان به عنوان مهم‌ترین عامل رشد و توسعه فرایند یاددهی-یادگیری و همچنین شیوه تربیت و آموزش آنان در قالب دوره‌های تربیت معلم دوباره مورد توجه قرار

^۱ تأمین بخشی از نیازهای خاص آموزش و پرورش در رشته‌هایی که امکان توسعه آن از طریق «دانشگاه» وجود ندارد، مطابق ضوابط و مقررات وزارت آموزش و پرورش از میان دانش‌آموختگان سایر دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی کشور و حوزه‌های علمیه، مشروط به گذراندن دوره یکساله مهارت‌آموزی در «دانشگاه» بلامانع می‌باشد.

^۲ The World Bank

^۳ Klimova

^۴ Beyrer

گرفت و ویژگی و مؤلفه‌های آموزش آنان از ابعاد و دیدگاه‌های مختلف واکاوی شد؛ زیرا یافته‌های پژوهشی نشان داده بود که معلمانی که دوره‌های آموزشی اثربخش و با کیفیتی را طی نکرده‌اند، از کارآمدی پایینی برخوردار بوده و نسبت به معلمان دیگر که به صورت اثربخشی دوره‌های آموزش معلمی را گذرانده‌اند، موفقیت کمتری به‌دست آورده‌اند و از کیفیت پایین‌تری برخوردار بودند (کافمن^۱، ۲۰۱۳).

امروزه معلمان دارای نقشی اساسی در آموزش و پرورش جامعه بوده و آماده‌سازی آنان برای حرفه تدریس به عنوان یک اولویت مهم در هر کشوری در نظر گرفته می‌شود؛ زیرا حرفه معلمی همواره شغلی چالش‌برانگیز و حساس بوده که توانایی رشد و پیشرفت کشورها در حوزه‌های مختلف را دارا بوده است (بودرسا، ۲۰۱۶)؛ از این رو در حال حاضر کیفیت و صلاحیت معلمان از جمله تعیین‌کننده‌های اصلی کیفیت سیستم آموزشی بوده (روکوف^۲، ۲۰۰۴) و انگیزش معلمان عاملی کلیدی برای موفقیت و یا شکست فرایندهای آموزش و یادگیری است (اورویک و ماپورو^۳، ۲۰۰۵). به بیان دیگر، در حال حاضر تأثیر معلمان بر روی رشد و پیشرفت دانش‌آموزان به صورت واضحی مشخص بوده، به طوری که از آن‌ها به عنوان مهم‌ترین عامل یادگیری دانش‌آموز در مدرسه یاد می‌کنند (هانانوی و میت لمن^۴، ۲۰۱۱). بنابراین اگرچه برخی از عوامل اثرگذار بر آموزش در مدارس (اندازه کلاس، تعداد دانش‌آموزان و...)، اثرات قابل ملاحظه‌ای بر عملکرد دانش‌آموزان دارند، اما کیفیت معلم (مهارت و دانش معلم) دارای نقشی تعیین‌کننده و حیاتی در پیشرفت و عملکرد دانش‌آموزان است (هانوشک^۵، ۲۰۰۳؛ باربر و مورشاد^۶، ۲۰۰۷). در همین رابطه بر اساس گزارش تجزیه و تحلیل سیاست‌های آموزشی در ارتباط با معلمان در ۲۵ کشور (OECD)^۷، «کیفیت معلمان»^۸، به عنوان مهم‌ترین عامل، در سیستم آموزشی شناخته شده است (باربر و مورشاد، ۲۰۰۷). این

¹ coffman

² rockoff

³ urwick and mapuru

⁴ hannaway, & mittleman

⁵ hanushek

⁶ barber & mourshed

⁷ the organisation for economic co-operation and development

⁸ Teacher quality

اهمیت و ضرورت توجه به کیفیت معلمان، ناشی از (اولا) پیچیدگی روزافزون حرفه معلمی و تدریس؛ (ثانیا) تقاضا برای افزایش معلمان با کیفیت و (ثالثا) محیط پیچیده و چالش برانگیز حرفه معلمی است (کمسیون اروپا^۱، ۲۰۰۷). کیفیت یا همان اثربخشی معلمان به معنای توسعه و پرورش پیشرفت دانش آموزان و همچنین عملکرد سیستم آموزشی نیز به شخص معلم، محیط کلاس، سازمان مدرسه و بافت سیستمی این محیط وابسته است (بوکدام و بروک^۲، ۲۰۱۴). به بیان دیگر معلمان مهم ترین عامل در درون مدرسه اند که بر روی پیشرفت و یادگیری دانش آموزان تاثیرگذار هستند؛ به همین دلیل نحوه آموزش و تربیت آنان، کیفیت تربیت و همچنین اهداف و رسالت های آموزش آنان باید به صورت جامع و دقیق مورد ارزیابی قرار گیرند.

به طور کلی آموزش و تربیت معلمان^۳ در برگیرنده فعالیت هایی است که به طور مستقیم بر مسئولیت های فعلی معلم متمرکز شده و معمولا دارای اهداف کوتاه مدت و میان مدتی است؛ به بیان دیگر اغلب از آن به عنوان آمادگی معلم برای ورود به یک موقعیت واقعی تدریس یا به عنوان پذیرش مسئولیت جدید در ارتباط با طراحی تدریس در یک موقعیت جدید یاد می شود. این آموزش شامل درک مفاهیم و اصول اساسی به عنوان پیش شرطی برای استفاده از آن ها در موقعیت تدریس و توانایی نشان دادن این اصول و شیوه ها در کلاس درس است. آموزش معلم همچنین تلاشی برای به کارگیری استراتژی های جدید در کلاس درس است که معمولا با ارزیابی، نظارت و بازخورد از دانش آموزان همراه است. محتوای آموزش معلم غالبا توسط متخصصان تعیین می شود و اغلب در فرمت های آموزش استاندارد یا از طریق نسخه های کتابی موجود است (بودرسا، ۲۰۱۶).

¹ european commission

² bokdam & broek

³ Teacher Training

اهداف آموزش و تربیت معلم

دگرگونی در نظام‌های آموزشی به‌ویژه تربیت معلم در بسیاری از کشورها آغاز شده و در کشور ما نیز اراده نظام بر تغییر بنیادین آموزش و پرورش قرار گرفته و اسناد تحولی^۱ تدوین و تصویب شده است (سمیعی‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۵). بنابراین از آنجایی که سیستم‌های آموزش معلمان و همچنین کیفیت و صلاحیت معلمان تاثیر زیادی بر تربیت و زندگی اجتماعی نسل‌های آینده در جامعه خواهند داشت، در سال‌های اخیر چالش‌ها و مشکلات مربوط به کیفیت معلمان، بسیاری از کشورها را به بازنگری در سیستم‌های آموزش و تربیت معلمان وادار کرده و آن‌ها را به بازسازی این سیستم به منظور ترویج هماهنگی جامعه، آموزش و پیشرفت ترغیب کرده است (ایساک و بسکن، ۲۰۱۳).

هدف اولیه آموزش معلمان، توسعه مهارت‌ها و قابلیت‌هایی است که با سیاست‌های آموزشی سازگار بوده و معلمان را قادر به انتقال و نهادینه کردن این سیاست‌ها می‌کند (گوستاوسون^۲، ۲۰۰۳). گفته می‌شود که آموزش معلمان به عنوان یک کسب و کار آینده‌محور در نظر گرفته می‌شود؛ زیرا معلمان را برای برآوردن نیازهای آموزشی شهروندان در آینده آماده می‌سازند (ژائو^۳، ۲۰۱۰)؛ به بیان دیگر آموزش معلمان نیازی فوری بوده که در تمام مراحل حرفه‌ای معلمان وجود دارد و هدف آن عمدتاً آماده‌سازی و ارتقای دانش و مهارت‌های معلمان است (بالانتین^۴، ساندرمن^۵، لوی^۶، ۲۰۰۸). بنابراین از آنجایی که در حاضر موضوع کیفیت آموزشی به صورت کلی و همچنین کیفیت و صلاحیت معلمان به صورت اختصاصی به عنوان چالش بزرگی در سیستم‌های آموزشی محسوب می‌شود، تحقق اهداف و چشم‌اندازهای دوره‌های

^۱ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی در آذرماه ۱۳۹۰) مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران (مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی در آذر ماه ۱۳۹۰)

^۲ gustafsson

^۳ zhao

^۴ Ballantyne

^۵ sanderman

^۶ levy

تربیت معلم به صورت اثربخش با استفاده از فعالیت‌ها و اقدامات مناسب که همان آماده‌سازی معلمان برای حضور در کلاس‌های درس است، از اولویت‌های اساسی سیستم‌های آموزشی در همه کشورها از جمله کشور ایران است و باید به صورت جدی مورد توجه مسئولان و دست‌اندرکاران قرار گیرد، تنها از این طریق است که می‌توان امیدوار بود که اهداف تعیین شده تحقق یابند. از جمله مهم‌ترین اهداف برگزاری دوره‌های تربیت معلم در کشور ایران (ماده ۲۸) می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

- آماده کردن مهارت‌آموزان برای به‌کارگیری یافته‌های علمی و روش‌های پژوهش علمی حوزه تعلیم و تربیت در محیط مدرسه و کلاس درس
- آماده کردن مهارت‌آموزان برای درک و فهم مبانی تعلیم و تربیت و آشنا کردن آن‌ها با فضای فرهنگی مدارس و ویژگی‌های متفاوت دانش‌آموزان
- آماده کردن آن‌ها برای شناخت مسئله‌های تربیتی و آموزشی در زمینه‌های مختلف و بحث و تبادل نظر و ارائه راهکارهایی برای حل آن‌ها
- ارتقای سطح نگرش، دانش و مهارت‌آموزان در حوزه‌های تعلیم و تربیت
- آشنا ساختن مهارت‌آموزان با فن‌آوری‌های نوین ارتباطی و اطلاعاتی و نحوه استفاده و به‌کارگیری آن‌ها در مدارس به منظور افزایش یادگیری دانش‌آموزان
- آماده کردن مهارت‌آموزان برای انجام کارهای تیمی و حل مسائل به صورت مشارکتی و با استفاده از روش‌ها و شیوه‌های علمی و اثربخش
- نهادینه کردن نگرش و تفکر معلمی و یادگیری مداوم در مهارت‌آموزان

به طور کلی اهمیت و ضرورت آموزش معلمان به عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل رشد، توسعه و پیشرفت دانش‌آموزان و همچنین اثربخشی کلی سیستم آموزش و پرورش تقریباً در تمام کشورها در نظر گرفته می‌شود؛ بنابراین سیستم‌های آموزش و پرورش یا دیگر نهادهای آموزش و تربیت معلم، وظایفی اساسی با توجه به شرایط و قوانین کشورهای خود برای تربیت معلمان بر عهده دارند؛ از این رو مقایسه و بررسی شیوه‌های برگزاری و دیگر مؤلفه‌های مرتبط

با تربیت معلم در کشورهای دیگر با کشور ایران، افق نوینی فراروی مسئولان قرار داده تا از این طریق بتوانند سالانه معلمان باکیفیت بیشتری را روانه مدارس کنند.

برگزاری دوره‌های تربیت معلم در پاکستان از اهمیت فزاینده‌ای برخوردار بوده، وزرات آموزش و پرورش و همچنین بخش خصوصی این کشور، مسئول برگزاری این دوره‌ها هستند. مطابق با آمار به‌دست آمده از وزارت آموزش و پرورش این کشور در حال حاضر ۲۷۷ موسسه تربیت و آموزش معلم در کشور پاکستان وجود دارد که از این تعداد ۱۳۵ موسسه دولتی، ۵۱ موسسه خصوصی و ۲۲ موسسه مستقل برای این منظور وجود دارد که در طی دوره‌ای چهارساله فنون و آموزش معلمی را فرا می‌گیرند. مهم‌ترین اهداف برگزاری دوره‌های تربیت معلم در پاکستان شامل ارتقا و افزایش صلاحیت و قابلیت‌های حرفه‌ای معلمان، ایجاد و پرورش مهارت‌های مدیریتی و اداری در معلمان آینده؛ آشنا کردن معلمان با فنون راهنمایی و مشاوره برای کمک به دانش‌آموزان، فراهم کردن آموزش‌های مدیریتی برای بررسی و تحلیل برنامه‌های درسی، آشنا کردن معلمان با مسائل آموزشی و همچنین مسائل نیازهای دانش‌آموزان، آشنا ساختن دانش‌آموزان با مواد جدید آموزشی و... است (سولمن^۱، ۲۰۰۹).

سیستم آموزش و تربیت معلمان در ترکیه از سال ۱۹۸۲ تغییر یافت و این آموزش‌ها از وظایف دانشگاه و موسسات آموزش عالی به شمار می‌آید. به این ترتیب که آموزش و تربیت معلمان در ترکیه بر عهده دانشگاه‌ها بوده، به کارگیری آن‌ها در سیستم آموزش و پرورش آن‌ها است. در حال حاضر بین وزرات آموزش و پرورش که مسئول استخدام و به کارگیری معلمان است با شورای عالی آموزش که مسئول آموزش و تربیت معلمان در کشور ترکیه است، هماهنگی و همکاری‌های کمی وجود دارد (آیدین و بسکن^۲، ۲۰۰۵). برای کمبود این هماهنگی و ارتباط کمیته ملی آموزش ترکیه برای کنترل برنامه‌های آموزش معلمان در دانشکده‌ها تأسیس شده است (اوزوگلو^۳، ۲۰۱۰ به نقل از ایسلک^۴ و بسکن، ۲۰۱۴). اصلاحات دوره‌های آموزش و تربیت معلم در کشور ترکیه، نه فقط در برگیرنده بازسازی و نوآوری در برنامه‌های آموزشی

¹ Suleman
² Aydin and Baskan
³ Özoğlu
⁴ İşlek

است؛ بلکه این دوره‌ها شامل توسعه استانداردهایی برای افزایش کیفیت آموزش‌های دوره نیز است. اعم برنامه‌های این دوره‌ها در راستای ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان برای آمادگی برای فرایند یاددهی عبارتند از (یوکسل^۱، ۲۰۱۲):

- توسعه ارزش‌های حرفه‌ای و فردی
- شناخت دانش آموزان
- تسلط بر فرایندهای یاددهی-یادگیری
- توسعه مهارت‌های نظارت و ارزیابی
- شناخت روابط جامعه، مدرسه و والدین
- شناخت و تسلط بر برنامه‌ها و محتوای دانشی موردنیاز

آموزش معلمان در کشور ایسلند از جمله عوامل اساسی در سیستم آموزش و پرورش به شمار می‌آید. تربیت و آموزش معلمان در کشور ایسلند تحت نظارت وزارت آموزش، علوم و فرهنگ است. مهم‌ترین اهداف و شایستگی‌های مورد نیاز معلمان در کشور ایسلند در برگیرنده (وزارت آموزش، علوم و فرهنگ، ۲۰۱۲)^۲:

- شناخت و درک روش‌های اصلی پژوهش در آموزش و پرورش، نظریه‌های یادگیری، تدریس و تحصیل، کاربرد نظریه‌ها، تفکر انتقادی و مواجهه با چالش‌های فوری در آموزش و پرورش معاصر.
- مهارت‌های عملی برای استفاده از روش‌های کار در کلاس، آشنایی با دانش نظری و یافته‌های تحقیق، خلاقیت در ایجاد ایده‌های حرفه‌ای، تصمیم‌گیری، پردازش، ارزیابی و تفسیر داده‌های جمع‌آوری شده مربوط به آموزش و پرورش و تحصیل
- مهارت‌های نظری برای مقابله با موقعیت‌های جدید تدریس-یادگیری، شناخت و درک آموزش و تحصیل در جامعه معاصر، آشنایی و انجام پروژه‌های پژوهشی و آشنایی مدیریت کار با افراد و گروه‌ها (همان).

¹ YÜKSEL

² Ministry of Education, Science and Culture

دانشگاه تربیت معلم به عنوان نهاد اصلی تربیت معلم و رکن تحول و تعالی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران مؤسسه‌ای است در گستره ملی با هویت ماموریت‌گرای حرفه‌ای برای تأمین، تربیت و توانمندسازی منابع انسانی نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی و منطبق بر سند تحول بنیادین و پاسخگوی تقاضاهای اجتماعی است؛ به بیان دیگر دانشگاه فرهنگیان وظیفه تأمین، تربیت و بهسازی معلمان و نیروی انسانی وزارت آموزش و پرورش را در ایران برعهده دارد. این دانشگاه در سال ۱۳۹۰ با تجمیع کلیه مراکز تربیت معلم سراسر ایران تأسیس شد. در دانشگاه تربیت معلم، دانشجو-معلمان دوره‌ای چهارساله را که متشکل از دروس نظری و عملی می‌باشد، می‌گذرانند و سپس به مدارس مورد نظر انتقال داده می‌شوند (وب‌گاه رسمی دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۱). علاوه بر این مطابق با اساسنامه دانشگاه تربیت معلم، وزرات آموزش و پرورش می‌تواند با توجه به شرایط و نیازهای موجود، از طریق ماده ۲۸ مهارت‌آموزانی را برای شغل معلمی استخدام کند. این مهارت‌آموزان موظف هستند که دوره‌ای ۱ ساله را که در برگیرنده دروس عملی و نظری به منظور آمادگی برای حضور در کلاس‌ها درس است، بگذرانند (اساسنامه دانشگاه تربیت معلم، ۱۳۹۶).

در اساسنامه دانشگاه فرهنگیان (مصوب ۱۳۹۰) اهداف این دانشگاه به این شرح آمده است:

۱. تأمین و تربیت معلمان، مدیران، مربیان، کارکنان و پژوهشگرانی مؤمن و متعهد، معتقد به مبانی دینی و ارزش‌های اسلامی و انقلابی، دارای فضایل اخلاقی و ارزش‌های والای انسانی، کارآمد و توانمند در طراز جمهوری اسلامی.
۲. تربیت، توانمندسازی و ارتقای شایستگی‌های عمومی، تخصصی و حرفه‌ای منابع انسانی با تأکید بر پرورش انسان‌های متقی، کارآفرین، خودباور، خلاق و توانا در تولید علم، فن‌آوری و نوآوری، متناسب با مبانی و ارزش‌های اسلامی و نیازهای جامعه.
۳. تسهیل فعالیت‌های آموزشی و پرورش در تلفیق علم و دین و مشارکت در نهضت تولید علم، افزایش سهم تولیدات علمی در محتوای آموزشی و تربیتی موردنیاز

آموزش و پرورش مبتنی بر مبانی و معارف اسلامی و نیازهای ملی و کاربردی کردن دستاوردهای علمی و پژوهشی از طریق تعامل پویا و سازنده با حوزه‌های علمیه و مراکز علمی و پژوهشی داخلی، منطقه‌ای و بین‌المللی.

۴. ایجاد تحول و نوآوری در نظام تربیت معلم کشور و تغییر، اصلاح و ارتقای روش‌ها و برنامه‌های آموزشی و پژوهشی تربیت معلم، بر اساس مبانی اسلامی و آخرین تحولات علمی و بهره‌مندی از فن‌آوری‌های نوین برای تحقق اهداف تعلیم و تربیت اسلامی.

۵. توسعه زمینه پژوهندگی و تقویت روحیه پژوهشی و گسترش دانش، بینش و مهارت‌های منابع انسانی و رصد کردن تحولات نظام‌های تربیت معلم و تحولات علمی در حوزه علوم تربیتی و آموزش و پرورش.

بنابراین با توجه به اهمیت آماده‌سازی مهارت‌آموزان برای حضور در کلاس‌های درس، توجه به اهداف ذکر شده و تدوین و طراحی برنامه‌ها و فرایندهای اثربخش برای حصول و تحقق این اهداف ضروری بوده و توجه بیشتر به برگزاری با کیفیت دوره‌های تربیت معلم را الزامی کرده است. به بیان دیگر در شرایط فعلی که بخشی از نیروهای مورد نیاز آموزش و پرورش از طریق ماده ۲۸ اساسنامه دانشگاه تربیت معلم تامین می‌شوند، نحوه برگزاری، شیوه‌ها و برنامه‌های آماده‌سازی معلمان در این دوره‌ها باید به دقت توسط مسئولان و دست‌اندرکاران مورد ارزیابی قرار گیرد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر به لحاظ رویکرد در دسته پژوهش‌های کیفی قرار دارد و از میان روش‌های کیفی، روش مناسب به لحاظ ماهیت، روش «مطالعه کیفی موردی»^۱ است. مشارکت کنندگان پژوهش حاضر شامل مسئولان برگزاری دوره مهارت‌آموزی، مدرسان و مهارت‌آموزانی بود که در سال ۱۳۹۶-۹۷ در دانشگاه تربیت معلم مشغول گذارندن دوره مهارت‌آموزی (تحت

¹ Qualitative case study

عنوان مهارت‌آموزان ماده ۲۸) بودند. مفاهیم و تعدادی از عوامل موثر بر عدم اثربخشی دوره مهارت‌آموزی ماده ۲۸ با استفاده از مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند با مسئولان (۳ نفر)؛ مدرسان (۱۱ نفر) و مهارت‌آموزان (۲۰ نفر) به وسیله نمونه‌گیری هدفمند و با در نظر گرفتن معیار اشباع نظری بررسی شدند. سپس به تحلیل داده‌ها با روش مقایسه مستمر^۱ و از طریق تکنیک تحلیل مضمون بر مبنای توسعه شبکه مضامین پرداخته شد و یافته‌ها در قالب شبکه‌ی مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر دسته‌بندی و سازماندهی شدند. برای اعتباریابی داده‌ها و اطلاعات کیفی به دست آمده در فرایند پژوهش، از روش همسوسازی نتایج حاصل از شبکه‌ی مضامین و بازیابی مشارکت‌کنندگان استفاده گردید. بدین ترتیب که محقق در فرایند و همچنین پایان پژوهش، مجدداً به تعدادی از مشارکت‌کنندگان مراجعه کرده و از آنان خواسته شد، تا با تکمیل گفته‌هایشان دقت نظرات خود، در ارتباط با نتایج پژوهش را تأیید کنند.

جدول ۱. مشارکت‌کنندگان پژوهش

| مدرسان | | | مسئولان برگزار کننده دوره | | | مهارت‌آموزان | | | |
|--------|-------|-------------|---------------------------|-------|-------------|--------------|-------|----------------------|-------------|
| کد | جنسیت | مدرک تحصیلی | کد | جنسیت | مدرک تحصیلی | کد | جنسیت | رشته تحصیلی | مدرک تحصیلی |
| ۱ | مرد | دکتری | ۱ | زن | دکتری | ۱ | زن | روان‌شناسی بالینی | فوق لیسانس |
| ۲ | مرد | دکتری | ۲ | زن | دکتری | ۲ | زن | فلسفه آموزش و پرورش | فوق لیسانس |
| ۳ | زن | فوق لیسانس | ۳ | مرد | فوق لیسانس | ۳ | مرد | مدیریت و برنامه‌ریزی | لیسانس |
| ۴ | مرد | فوق لیسانس | | | | ۴ | زن | روان‌شناسی بالینی | فوق لیسانس |
| ۵ | مرد | دکتری | | | | ۵ | مرد | روان‌شناسی بالینی | فوق لیسانس |
| ۶ | زن | فوق لیسانس | | | | ۶ | زن | برنامه‌ریزی درسی | فوق لیسانس |

¹ Constant comparative method

| مدرسان | | | مسئولان برگزاری دوره | | | مهارت آموزان | | | |
|--------|-------|-------------|----------------------|-------|-------------|--------------|-------|---------------------|-------------|
| کد | جنسیت | مدرک تحصیلی | کد | جنسیت | مدرک تحصیلی | کد | جنسیت | رشته تحصیلی | مدرک تحصیلی |
| ۷ | مرد | دکتری | | | | ۷ | زن | مدیریت آموزشی | فوق لیسانس |
| ۸ | مرد | فوق لیسانس | | | | ۸ | مرد | فلسفه آموزش و پرورش | فوق لیسانس |
| ۹ | مرد | دکتری | | | | ۹ | مرد | مشاوره | فوق لیسانس |
| ۱۰ | مرد | فوق لیسانس | | | | ۱۰ | مرد | مدیریت آموزشی | فوق لیسانس |
| ۱۱ | زن | دکتری | | | | ۱۱ | زن | روان شناسی بالینی | فوق لیسانس |
| | | | | | | ۱۲ | مرد | برنامه ریزی درسی | فوق لیسانس |
| | | | | | | ۱۳ | زن | برنامه ریزی درسی | فوق لیسانس |
| | | | | | | ۱۴ | زن | مشاوره | فوق لیسانس |
| | | | | | | ۱۵ | مرد | مدیریت آموزشی | فوق لیسانس |
| | | | | | | ۱۶ | مرد | روان شناسی بالینی | فوق لیسانس |
| | | | | | | ۱۷ | زن | مدیریت آموزشی | فوق لیسانس |
| | | | | | | ۱۸ | مرد | مدیریت آموزشی | فوق لیسانس |
| | | | | | | ۱۹ | مرد | مشاوره | فوق لیسانس |
| | | | | | | ۲۰ | زن | مدیریت آموزشی | فوق لیسانس |

یافته‌های پژوهش

به منظور ارزیابی و بررسی آسیب‌های موجود در برگزاری دوره مهارت‌آموزی ماده ۲۸ در راستای طراحی و تدوین چارچوبی در این زمینه، داده‌ها و اطلاعات مورد نیاز از طریق مطالعه‌ی موردی گردآوری و برای تجزیه و تحلیل این داده‌ها از تکنیک تحلیل مضمون^۱ و تشکیل شبکه‌ی مضامین استفاده گردید. تحلیل مضمون از جمله روش‌های تحلیلی مناسب در تحقیقات کیفی است که داده‌های پراکنده و متنوع را به داده‌های غنی تبدیل می‌کند (عابدی جعفری، تسلیمی، فقیهی، شیخ‌زاده ۱۳۹۳). بنابراین با توجه به این موضوع پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان که از طریق «مصاحبه نیمه‌ساختارمند^۲» ارائه شد، به شرح زیر است:

در پاسخ به سوال اول پژوهش، مبنی بر اینکه آیا اهداف دوره برگزار شده محقق شده است، تقریباً تمام مشارکت‌کنندگان (مسئولان برگزاری دوره، مدرسان و مهارت‌آموزان) اظهار کردند که دوره مهارت‌آموزی برگزار شده از مطلوبیت و کیفیت لازم و کافی برخوردار نبوده و نتوانسته است به صورت اثربخشی به هدف اساسی خود؛ یعنی آماده کردن مهارت‌آموزان برای حضور در کلاس‌های درس از لحاظ دانشی، نگرشی و مهارتی دست یابد.

سپس در پاسخ به سوال دوم پژوهش مبنی بر علل، عوامل و چالش‌های مرتبط با عدم اثربخشی دوره برگزار شده و عدم تحقق اهداف دوره مهارت‌آموزی، ابتدا از طریق مصاحبه نیمه‌ساختارمند با مشارکت‌کنندگان (مسئولان برگزاری دوره، مدرسان، مهارت‌آموزان)، داده‌ها و اطلاعات مربوطه گردآوری گردید، آنگاه متن پاسخ‌های مکتوب شده به دفعات مورد مطالعه و بازنگری قرار گرفت و فهرستی از کدهای اولیه به دست آمد (۱۳۸ کد).

در ادامه از دیدگاه مهارت‌آموزان تعداد (۸۶) کد اولیه شناسایی شد. در مراحل بعدی کدهای به دست آمده در گروه‌های مشابه و منسجمی گروه‌بندی شده، شبکه‌ی مضامین چندین بار بازبینی شد. در نهایت برای تدوین چارچوب عدم اثربخشی دوره مهارت‌آموزی برگزار شده به عنوان مضمون فراگیر، مضامین سازمان‌دهنده به تعداد (۸) و مضامین پایه به تعداد (۵۵)

¹ Thematic analysis

² Semi-structured interview

مضمون شناسایی و شبکه‌ی مضامین استخراج شد که تمام این‌ها در جدول (۲) به نمایش گذاشته شده است. همچنین از دیدگاه مدرسان دوره نیز تعداد (۳۰) کد اولیه شناسایی و در مراحل بعدی در گروه‌های مشابه گروه‌بندی شده، با در نظر گرفتن عدم اثربخشی دوره مهارت‌آموزی به عنوان مضمون فراگیر، تعداد (۱۷) مضمون پایه و تعداد (۴) مضمون سازمان‌دهنده شناسایی و استخراج گردید که در جدول (۳) مشاهده می‌کنید. در نهایت از دیدگاه مسئولان برگزاری دوره مهارت‌آموزی تعداد (۲۲) کد اولیه شناسایی و در مراحل بعدی در گروه‌های مشابه گروه‌بندی شد و با در نظر گرفتن عدم اثربخشی دوره به عنوان مضمون فراگیر؛ تعداد (۱۵) مضمون پایه و تعداد (۲) مضمون سازمان‌دهنده شناسایی و استخراج گردید که در جدول (۴) ملاحظه می‌کنید.

جدول ۲. مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر از دیدگاه مهارت‌آموزان

| مضمون فراگیر | مضمون سازمان‌دهنده | مضمون پایه |
|------------------------------|-------------------------------|--|
| عدم اثربخشی دوره مهارت‌آموزی | عدم کیفیت برنامه درسی (محتوا) | عدم کاربردی بودن محتوا، عدم تاکید بر کیفیت محتوا، توجه بیش از حد بر کمیت محتوا، عدم تناسب محتوا با اهداف دوره، عدم به کارگیری منابع جدید و به روز، عدم تطبیق عنوان دروس با منابع معرفی شده، عدم مشارکت مهارت‌آموزان در انتخاب محتوا، مجازای بودن برخی از دروس اساسی، عدم وجود برخی از دروس مورد نیاز |
| | عدم ارتباطات اثربخش | عدم ارتباط اثربخش بین مسئولان برگزارکننده با مهارت‌آموزان، عدم ارتباط اثربخش بین مدرسان با مهارت‌آموزان، عدم ارتباط اثربخش بین مسئولان آموزش و پرورش با مهارت‌آموزان، عدم ارتباط اثربخش بین مهارت‌آموزان با یکدیگر، عدم ارتباط اثربخش بین دانشگاه فرهنگیان و آموزش و پرورش |
| | زمان‌بندی نامناسب | فشرده‌گی کلاس‌ها، زمان نامناسب برگزاری کلاس‌ها، کوتاه‌مدت بودن دوره |
| | عدم وجود مدرسان با کیفیت | نگرش بدبینانه به مهارت‌آموزان، عدم دانش به روز و علمی، عدم انتقال محتوا به صورت اثربخش (روش تدریس نامناسب)، عدم انطباق تخصص با دروس تدریس شده، نداشتن دغدغه آموزشی، تاکید بیش از حد بر تئوری، عدم مهارت ارتباط موثر، بازنشستگی و بی‌انگیزگی، عدم انعطاف‌پذیری لازم |

| مضمون مضمون پایه | مضمون سازمان‌دهنده | مضمون فراگیر |
|---|----------------------------|------------------------------|
| روشن و شفاف نبودن اهداف دوره، عدم پیش‌بینی فعالیت‌ها و اقدامات لازم، عدم پیش‌بینی تجهیزات و امکانات مناسب، عدم زمان‌بندی مناسب کلاس‌ها، مراسم معارفه نامناسب، وجود ابهام در طول دوره در زمینه‌های مختلف | عدم برنامه‌ریزی مناسب | عدم اثربخشی دوره مهارت‌آموزی |
| مسائل و مشکلات شخصی، عدم نگرش معلمی، عدم انگیزه کافی، عدم آمادگی برای شرکت در دوره | عدم کیفیت مهارت‌آموزان | |
| عدم ارزشیابی تکوینی مناسب، منطبق نبودن ارزشیابی پایانی با اهداف دوره، سطح پایین ارزشیابی پایانی، ارزشیابی غیرکاربردی، عدم بازخورد مناسب، تاکید بیش از حد بر ارزشیابی | عدم ارزشیابی اثربخش | |
| عدم ادراک فضای آموزشی و پرورشی، محیط خشک و بی‌روح، عدم پویایی و انعطاف‌پذیری در سطوح مختلف، عدم ارتباطات علمی و اثربخش، وجود حس اتلاف وقت در مهارت‌آموزان | عدم وجود جو و فرهنگ قوی | |
| عدم تامین هزینه‌های مهارت‌آموزان، هزینه‌گزار ابتدایی، بی‌نظمی در تطبیق هزینه‌ها | هزینه‌ها | |
| عدم وجود تجهیزات مناسب (آزمایشگاهی و غیرآزمایشگاهی)، عدم امکانات رفاهی مناسب | امکانات و تجهیزات نامناسب | |
| عدم پاسخگویی مناسب، عدم توجه به اهمیت و ضرورت دوره، بی‌توجهی به مشکلات و مسائل موجود در طول برگزاری دوره | عدم پاسخگویی مناسب مسئولان | |

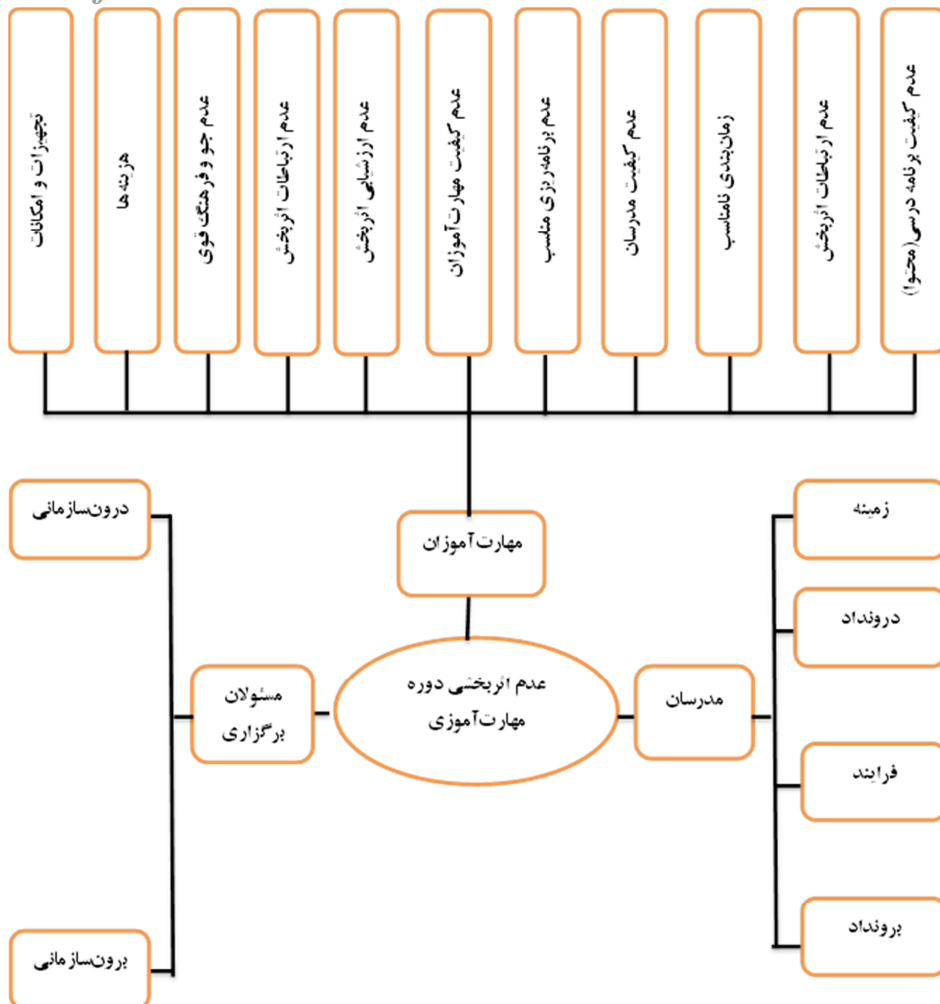
جدول ۳. مضامین پایه، سازمان دهنده و فراگیر از دیدگاه مدرسان

| مضمون پایه | مضمون سازمان دهنده | مضمون فراگیر |
|---|--------------------|-------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> - آماده کردن مهارت آموزان ماده ۲۸ برای کسب صلاحیت های معلمی - تامین بخشی از نیازهای آموزش و پرورش در ارتباط با معلمان از طریق ماده ۲۸ - تامین بخشی از نیازهای آموزشی جامعه از طریق ماده ۲۸ - نظام متمرکز آموزشی و تربیت معلم | زمینه | عدم اثربخشی دوره مهارت آموزی |
| <ul style="list-style-type: none"> - عدم آمادگی مهارت آموزان - نحوه گزینش مهارت آموزان - تجهیزات و امکانات ناکافی - جدول بندی زمانی نامناسب - ضعف مسئولان آموزش و پرورش - بودجه و منابع مالی ناکافی - ابهام در اهداف دوره - عدم مشخص بودن استراتژی های اثربخش برای رسیدن به اهداف | درونداد | |
| <ul style="list-style-type: none"> - عدم برنامه ریزی منظم و اثربخش - عدم درگیری و همراهی اثربخش مهارت آموزان - ارتباطات ضعیف در سطوح مختلف - ضعف برنامه درسی | فرایند | |
| <ul style="list-style-type: none"> - عدم آمادگی لازم و کافی مهارت آموزان برای تدریس در کلاس های درس از لحاظ نگارشی، دانشی، مهارتی | برونداد | |

جدول ۴. مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر از دیدگاه مسئولان برگزاری دوره

| مضمون فراگیر | مضمون سازمان‌دهنده | مضمون پایه |
|------------------------------|--------------------|--|
| عدم اثربخشی دوره مهارت‌آموزی | درون‌سازمانی | <ul style="list-style-type: none"> - عدم وجود زیرساخت‌های لازم و اثربخش - عدم ارتباط اثربخش دانشگاه فرهنگیان با آموزش و پرورش - بودجه و منابع مالی ناکافی - تداخل برگزاری دوره با برنامه‌های دانشگاه فرهنگیان - عدم همراهی و همکاری مهارت‌آموزان در اجرای برخی برنامه‌ها - محیط و فضای نامناسب برای برگزاری اثربخش دوره - بهره‌نگرفتن از مدرسان و معلمان اثربخش |
| | برون‌سازمانی | <ul style="list-style-type: none"> - عدم شیوه مناسب و اثربخش گزینش و انتخاب مهارت‌آموزان - عدم برنامه‌ریزی مناسب در سطح کلان - زمان نامناسب برگزاری دوره - ناکارآمدی برخی از قوانین و مقررات موجود - عدم تخصیص بودجه کافی برای برگزاری دوره - کوتاه‌مدت بودن دوره - مبهم بودن مسئولیت آموزش و پرورش در قبال دوره - نظام متمرکز آموزش مهارت‌آموزان |

بر اساس نتایج پژوهش و داده‌ها و اطلاعات به‌دست آمده از مصاحبه‌ها با مشارکت‌کنندگان، آسیب‌ها و چالش‌های موجود در برگزاری اثربخش دوره مهارت‌آموزی از دیدگاه مهارت‌آموزان در برگیرنده عوامل یازده‌گانه‌ای تحت عنوان (عدم کیفیت برنامه درسی (محتوا)، عدم ارتباطات اثربخش، زمان‌بندی نامناسب، عدم وجود مدرسان با کیفیت، عدم برنامه‌ریزی مناسب، عدم کیفیت مهارت‌آموزان، عدم ارزشیابی اثربخش، عدم وجود جو و فرهنگ قوی، هزینه‌ها، تجهیزات و امکانات ناکافی، عدم پاسخگویی مسئولان) از دیدگاه مدرسان (عوامل مربوط به زمینه، درونداد، فرایند، برون‌داد) و مسئولان برگزاری دوره (عوامل درون‌سازمانی و برون‌سازمانی) است. این عوامل در قالب نمودار (۱) نشان داده شده است.



نمودار ۱. شبکه مضامین

بررسی و تحلیل آسیب‌های موجود در برگزاری دوره مهارت‌آموزی ماده ۲۸ از دیدگاه مهارت‌آموزان، مدرسان و مسئولان برگزاری در سال ۹۷-۱۳۹۶ نشان می‌دهد که هنوز تا تحقق اهداف این دوره‌ها که همان آماده‌سازی معلمان باکیفیت برای حضور در کلاس‌های درس است، فاصله‌ای زیاد وجود دارد که باید به صورت دقیق مورد بررسی قرار گرفته و نقایص برگزاری اثربخش این دوره‌ها تا حد امکان برطرف شود؛ زیرا در صورت برگزاری غیراثربخش این دوره‌ها که به نوعی در اساسنامه دانشگاه تربیت مورد توجه قرار گرفته است،

خسارت‌ها و آسیب‌های جبران‌ناپذیری را بر پیکره نظام آموزشی وارد می‌کند؛ به بیان دیگر در صورتی که معلمان ناآماده و بی‌کیفیت وارد سیستم آموزشی کشور شوند، اثرات و پیامدهای منفی آن‌ها تا سال‌ها باقی خواهد ماند.

بنابراین ضروری است که متولیان و دست‌اندرکاران مرتبط با حوزه آموزش و پرورش کشور یعنی سیستم آموزش و پرورش و همچنین دانشگاه تربیت معلم، ارتباطات گسترده و اثربخش‌تری را در خصوص نحوه برگزاری دوره‌های مهارت‌آموزی برقرار کرده، از ابعاد و جوانب مختلف برگزاری این دوره‌ها را مورد توجه قرار دهند؛ زیرا از آنجایی که محصول و برونداد دوره‌های مذکور در نهایت به عنوان معلم وارد سیستم آموزش و پرورش خواهند شد و با توجه به اینکه دانشگاه تربیت معلم مسئول برگزاری و آماده کردن معلمان است، ارتباطات تنگاتنگ و مناسب بین آن‌ها، درباره نحوه برگزاری دوره‌های مهارت‌آموزی از جمله فعالیت‌های متناسب برای شروع دوره، فعالیت‌های حین دوره و همچنین فعالیت‌ها و اقدامات لازم برای پایان دوره از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ تنها در این صورت است که می‌توان امید داشت دوره‌های برگزار شده از کیفیت و اثربخشی لازم برخوردار بوده، می‌توان معلمانی با کیفیت را وارد سیستم آموزشی کشور کرد.

در این میان همکاری و مشارکت موثر مدرسان، مهارت‌آموزان و مسئولان برگزاری دوره نیز می‌تواند روند اجرای باکیفیت این دوره‌ها را به نوعی تضمین کرده، از آسیب‌ها و چالش‌های موجود بکاهد. چالش‌هایی که برخی از آن‌ها در خود ماهیت و فرایند ماده ۲۸ وجود داشته و تصمیم‌گیری درباره آن‌ها باید در سطح کلان گرفته شود و همچنین چالش‌هایی که در ارتباط با سیستم آموزش و پرورش و دانشگاه تربیت معلم بوده و تعاملات و ارتباطات اثربخش بین آن‌ها می‌تواند اثرات آسیب‌زای آن‌ها را تا حدود زیادی مرتفع کند و چالش‌هایی که به مهارت‌آموزان و مدرسان مربوط می‌شود و به صورت مشارکتی و تحلیلی باید درصدد کاهش آن‌ها بود. از این رو پژوهش حاضر با بهره‌گیری از نظرات مهارت‌آموزان، مدرسان و مسئولان برگزاری دوره مهارت‌آموزی ماده ۲۸، چالش‌ها و موانعی را در سطوح مختلف برگزاری دوره

و فرایندهای آن شناسایی کرد، امید اینکه مسئولان برگزاری دوره‌های مهارت‌آموزی آتی این چالش‌ها را در نظر گرفته، درصدد برگزاری هرچه اثربخش‌تر این دوره‌ها برآیند.

نتیجه‌گیری

در حال حاضر اهمیت آموزش و پرورش به عنوان عاملی ضروری برای دستیابی به پیشرفت‌های آینده، به‌ویژه در زمان بحران اقتصادی و همچنین مسائل و مشکلات اجتماعی بر همگان نمایان شده است. از طرف دیگر تغییرات گسترده اجتماعی که به صورت مثبت و حتی منفی سیستم آموزش و پرورش را تحت تاثیر قرار داده است، نیاز به معلمان باکیفیت و اثربخش را افزایش داده است، این افزایش تقاضا هم در راستای تحلیل و بررسی تغییرات اجتماعی و هم به معنای انطباق معلمان با شرایط موجود است (راگناردوتیر و جوهانسون^۱، ۲۰۱۴)، بنابراین طبیعی است که آماده‌سازی معلمان باکیفیت و اثربخش از جمله اولویت‌های اساسی تمام سیستم‌های آموزشی بوده، سالانه هزینه‌های هنگفتی را برای این منظور به کار گیرند. معلمان با عنایت به رسالت خطیری که دارند، باید به مسائل تعلیم و تربیت آگاه بوده، با شناخت کافی، مهارت‌های عملی و صلاحیت‌ها را کسب کنند تا واجد شایستگی‌هایی باشند که انسان‌سازی نتیجه کارشان باشد، نه ویران ساختن انسان‌ها و انسانیت. بنابراین چنین معلمانی نقطه آغاز هر تحول آموزشی و پرورشی بوده، بیشترین و برترین نقش را بر عهده دارند، به گونه‌ای که در این میان هیچ‌کس بر آنان پیشی نمی‌گیرد. نظر به اهمیت، اعتبار و ارزشی که بر معلم متصور است، سرمایه‌گذاری مادی و معنوی در جهت تربیت و تامین این رکن اساسی تعلیم و تربیت، بهترین و سودمندترین نوع سرمایه‌گذاری است (اسدی، ۱۳۹۲). به بیان دیگر برنامه‌ریزی برای آموزش و تربیت معلمان از مهم‌ترین مسائل هر نظام آموزشی پویا و کارآمد به شمار می‌رود. با در نظر گرفتن چنین اولیاتی برای نظام تعلیم و تربیت بهتر می‌توان به نقش و اهمیت تربیت معلمان که پرچم‌دار اصلی این حرکت هستند، پی برد (ملکی، ۱۳۹۱). از این رو رمز سلامتی و بالندگی نظام‌های تعلیم و تربیت را باید در سلامت، رشد و بالندگی معلم

¹ Ragnarsdóttir, & Jóhannesson

جستجو کرد (سمیعی، ۱۳۹۵). بنابراین با توجه به اهمیت نقش معلمان در پویایی و توسعه سیستم آموزشی و همچنین رشد و پیشرفت دانش‌آموزان ضروری است که روند آماده‌سازی و تربیت معلمان به دقت مورد توجه مسئولان و دست‌اندرکاران قرار گرفته، تا جایی که ممکن است از آسیب‌های موجود در راه تربیت معلمان جلوگیری کرد. در همین رابطه از آنجایی که بخشی از معلمان مورد نیاز سیستم آموزشی کشور از طریق آزمون‌های استخدامی تامین می‌شود و این بخش از معلمان موظف به گذراندن دوره‌های مهارت‌آموزی می‌باشند، تحلیل و ارزیابی این دوره‌ها از ابعاد و دیدگاه‌های مختلف، پیامدها و اثرات مهمی در برگزاری اثربخش تر آن‌ها داشته باشد. پژوهش حاضر نیز در راستای این مسئله به آسیب‌شناسی دوره مهارت‌آموزی برگزار شده در سال ۱۳۹۷-۹۶ از دیدگاه مهارت‌آموزان، مدرسان و مسئولان برگزاری دوره پرداخت.

در پاسخ به سوال اول پژوهش مبنی بر اینکه آیا اهداف دوره مهارت‌آموزی برگزار شده در دانشگاه تربیت معلم به منظور آمادگی مهارت‌آموزان برای تدریس در کلاس‌های درس محقق شده است، هر سه گروه مشارکت‌کننده در پژوهش؛ یعنی مهارت‌آموزان، مدرسان و مسئولان برگزاری دوره اظهار کردند که دوره برگزار شده به صورت کامل به اهداف خود دست نیافته است. به بیان دیگر دوره برگزار شده، صلاحیت‌ها و شایستگی‌های لازم به منظور آماده‌سازی معلمان برای حضور در کلاس‌های درس را در مهارت‌آموزان ایجاد نکرده است. بنابراین با توجه به ورود مهارت‌آموزان در آغاز سال تحصیلی در کلاس‌های درس، چالش اساسی در این زمینه ایجاد شده است و باید نگران عواقب و پیامدهای ناگوار آن بود. اساساً با توجه به اهمیت و ضرورت دوره‌های مهارت‌آموزی برای آماده‌سازی معلمان برای حضور در محیط‌های آموزشی و کلاس‌های درس، کوچک‌ترین بی‌توجهی و سهل‌انگاری در این زمینه آسیب‌های جدی به سیستم آموزشی کشور و در نهایت به دانش‌آموزان وارد خواهد ساخت. متأسفانه اجماع مشارکت‌کنندگان پژوهش در ارتباط با عدم دستیابی به اهداف دوره، مسئله‌ای جدی و حیاتی بوده، باید به صورت جدی مورد توجه سیستم آموزش و پرورش قرار گرفته و

با ارائه راهکارهای لازم، از پیامدها و اثرات زیان‌آورش، تا آن جایی که امکان دارد، جلوگیری کرد.

در پاسخ به سوال دوم پژوهش مبنی بر اینکه چه موانع و چالش‌هایی در راستای برگزاری اثربخش این دوره وجود داشت که نتوانست به صورت اثربخشی به اهداف خود دست یابد، مهارت‌آموزان، مدرسان و مسئولان برگزاری دوره، از دیدگاه‌های مختلف به بررسی و تحلیل این موانع و چالش‌ها پرداختند. مهارت‌آموزان به عنوان هسته مرکزی دوره مهارت‌آموزی، چالش‌ها و موانع برگزاری اثربخش این دوره را در یازده عامل مورد نظر قرار داده‌اند. عدم کیفیت برنامه درسی (محتوا) از جمله چالش‌هایی است که مهارت‌آموزان به آن اشاره کرده‌اند و آن را مانعی در راه تحقق اهداف دوره که همان کسب صلاحیت‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای معلمی برای حضور در کلاس‌های درس است، دانسته‌اند. این عدم کیفیت مناسب برنامه درسی و محتوای ارائه شده توسط مدرسان تحت تاثیر عوامل و مؤلفه‌های متعددی همچون عدم کاربردی بودن محتوا، عدم تاکید بر کیفیت محتوا، توجه بیش از حد بر کمیت محتوا، عدم تناسب محتوا با اهداف دوره، عدم به کارگیری منابع جدید و به روز، عدم تطبیق عنوان دروس با منابع معرفی شده، عدم مشارکت مهارت‌آموزان در انتخاب محتوا، مجازی بودن برخی از دروس اساسی، عدم وجود برخی از دروس اساسی است. مجموع این عوامل در وهله اول منجر به عدم کیفیت برنامه درسی و محتوای مورد استفاده شده و در وهله بعد عدم اثربخشی دوره مهارت‌آموزی را در پی داشته است. عامل مهم دیگری که از نگاه مهارت‌آموزان جزء چالش‌های اساسی دوره مهارت‌آموزی بود، به عدم ارتباطات اثربخش در طول برگزاری دوره مهارت‌آموزی برمی‌گردد. این عامل نیز خود تحت تاثیر عدم ارتباط اثربخش بین مسئولان برگزارکننده با مهارت‌آموزان، عدم ارتباط اثربخش بین مدرسان با مهارت‌آموزان، عدم ارتباط اثربخش بین مسئولان آموزش و پرورش با مهارت‌آموزان، عدم ارتباط اثربخش بین مهارت‌آموزان با یکدیگر، عدم ارتباط اثربخش بین دانشگاه فرهنگیان و آموزش و پرورش بوده، کیفیت و اثربخشی دوره را متاثر کرده و منجر به عدم تحقق اهداف مورد نظر شده است. علاوه بر این‌ها زمان‌بندی نامناسب نیز با عواملی مانند فشردگی کلاس‌ها، زمان نامناسب

برگزاری کلاس‌ها، کوتاه‌مدت بودن دوره و عدم برنامه‌ریزی مناسب تحت تاثیر روشن شفاف نبودن اهداف دوره، عدم پیش‌بینی فعالیت‌ها و اقدامات لازم، عدم پیش‌بینی تجهیزات و امکانات مناسب، عدم زمان‌بندی مناسب کلاس‌ها، مراسم معارفه نامناسب، وجود ابهام در طور دوره در زمینه‌های مختلف، عدم اثربخشی دوره مهارت‌آموزی برگزار شده را در پی داشته‌اند. عامل مهم دیگری که از نگاه مهارت‌آموزان منجر به عدم دستیابی به اهداف شده است، عدم وجود مدرسان باکیفیت (به صورت کلی) است. این عامل از جهات مختلفی همچون نگرش بدبینانه به مهارت‌آموزان، عدم دانش به روز و علمی، عدم انتقال محتوا به صورت اثربخش (روش تدریس)، عدم انطباق تخصص با دروس تدریس شده، نداشتن دغدغه آموزشی، تاکید بیش از حد بر تئوری، عدم مهارت ارتباط موثر، بازنشستگی و بی‌انگیزگی، عدم انعطاف‌پذیری لازم، علاوه بر تاثیر مخرب بر نگرش مهارت‌آموزان، عدم اثربخشی دوره مهارت‌آموزشی را نیز منجر شده است. عوامل نام‌برده تاثیرات فزاینده‌ای بر فرایند و روند دوره مهارت‌آموزی داشته‌اند و از جهات مختلف مقدمات عدم اثربخشی این دوره را فراهم کرده‌اند. از طرف دیگر علاوه بر این عوامل مهارت‌آموزان عواملی دیگری را ذکر کرده‌اند که این عوامل نیز تاثیرات زیادی بر اجرای دوره گذاشته، به نوعی مانع تحقق اثربخش اهداف را فراهم کرده‌اند. این عوامل و مؤلفه‌های مرتبط با آن شامل عدم کیفیت مهارت‌آموزان تحت تاثیر مسائل و مشکلات شخصی، عدم نگرش معلمی، عدم انگیزه کافی، عدم آمادگی برای شرکت در دوره، عدم ارزشیابی اثربخش، تحت تاثیر عدم ارزشیابی تکوینی مناسب، منطبق نبودن ارزشیابی پایانی با اهداف دوره، سطح پایین ارزشیابی پایانی، ارزشیابی غیر کاربردی، عدم بازخورد مناسب، تاکید بیش از حد بر ارزشیابی، عدم وجود جو و فرهنگ قوی با مؤلفه‌هایی همچون عدم ادراک فضای آموزشی و پرورشی، محیط خشک و بی‌روح، عدم پویایی و انعطاف‌پذیری در سطوح مختلف، عدم ارتباطات علمی و اثربخش، وجود حس اتلاف وقت در مهارت‌آموزان، هزینه‌ها که دربرگیرنده عدم تامین هزینه‌های مهارت‌آموزان، هزینه گزاف ابتدایی، بی‌نظمی در تطبیق هزینه‌ها بوده، امکانات و تجهیزات نامناسب که تحت تاثیر عدم وجود تجهیزات مناسب (آزمایشگاهی و غیرآزمایشگاهی)، عدم امکانات رفاهی

مناسب و در پایان عدم پاسخگویی مسئولان با مؤلفه‌هایی همچون عدم پاسخگویی مناسب، عدم توجه به اهمیت و ضرورت دوره، بی‌توجهی به مشکلات و مسائل موجود در طول برگزاری دوره است.

چالش‌ها و موانع موجود از دیدگاه مدرسان دوره به صورت سیستمی مورد تحلیل و ارزیابی قرار گرفته است. به بیان دیگر مدرسان با نگاهی سیستماتیک چالش‌های موجود در فرایند اجرای دوره مهارت‌آموزی را مورد واکاوی قرار داده‌اند. در این تجزیه و تحلیل عوامل نگاه سیستمی یعنی زمینه، درونداد، فرایند و برونداد و به نوعی با توجه به الگوی سیپ مورد توجه قرار گرفته است. چالش‌های مورد نظر مدرسان در عامل دورنداد، در برگیرنده مؤلفه‌هایی همچون آماده کردن مهارت‌آموزان ماده ۲۸ برای کسب صلاحیت‌های معلمی، تامین بخشی از نیازهای آموزش و پرورش در ارتباط با معلمان، تامین بخشی از نیازهای آموزشی جامعه و نظام متمرکز آموزشی و تربیت معلم است. در عامل دورنداد نیز مدرسان مؤلفه‌هایی همچون عدم آمادگی مهارت‌آموزان، نحوه‌گزینش مهارت‌آموزان، تجهیزات و امکانات ناکافی، جدول‌بندی زمانی نامناسب، ضعف مسئولان آموزش و پرورش، بودجه و منابع مالی ناکافی، ابهام در اهداف دوره، عدم مشخص بودن استراتژی‌های اثربخش برای رسیدن به اهداف باعث عدم تحقق اهداف دوره مهارت‌آموزی را ذکر کرده‌اند. همچنین فرایندهایی مثل عدم برنامه‌ریزی منظم و اثربخش، عدم درگیری و همراهی اثربخش مهارت‌آموزان، ارتباطات ضعیف در سطوح مختلف و ضعف برنامه درسی از دیگر عوامل اثرگذار بر عدم اثربخشی دوره مهارت‌آموزی بوده است. مجموعه این عوامل که مدرسان تحت عنوان زمینه، درونداد و فرایند مطرح کردند، منجر به برونداد این سیستم یا همان دوره یعنی عدم آمادگی کافی مهارت‌آموزان برای تدریس از نظر نگرش، دانش، مهارت شده است.

مسئولان برگزاری دوره مهارت‌آموزی نیز از جمله عوامل تاثیرگذار بر عدم اثربخشی دوره مهارت‌آموزی بر گزار شده بودند که درباره چالش‌ها و موانع موجود بر سر راه اجرای دوره به اظهار نظر پرداختند. از نظر مسئولان برگزاری این دوره که عمدتاً از مدیران دانشگاه تربیت معلم هستند، چالش‌ها و موانع در دو گروه کلی موانع درون‌سازمانی و موانع برون‌سازمانی باید

در نظر گرفته شوند. به بیان دیگر عوامل درون‌سازمانی مربوط به فرایندها و فعالیت‌هایی است که در درون دانشگاه تربیت معلم مانع اثربخشی دوره بوده، همچنین عوامل برون‌سازمانی عواملی هستند که در خارج از دانشگاه تربیت معلم، فرایندها و فعالیت‌های مربوط به اجرای دوره مهارت‌آموزی را تحت تاثیر قرار می‌دهند، این عوامل اگرچه در سطح کلان مطرح بوده؛ ولی به صورت مستقیم بر روی عدم اثربخشی دوره مهارت‌آموزی برگزار شده را متاثر کرده‌اند. از نظر مسئولان مهم‌ترین عوامل درون‌سازمانی که باعث شدند که اهداف دوره به صورت مناسبی محقق نشوند، شامل عدم وجود زیرساخت‌های لازم و اثربخش، عدم ارتباط اثربخش دانشگاه تربیت معلم با آموزش و پرورش، بودجه و منابع مالی ناکافی، تداخل برگزاری دوره با برنامه‌های دانشگاه تربیت معلم، عدم همراهی و همکاری مهارت‌آموزان در اجرای برخی برنامه‌ها، محیط و فضای نامناسب برای برگزاری اثربخش دوره و بهره‌نگرفتن از مدرسان و معلمان اثربخش است. از طرف دیگر عوامل برون‌سازمانی در برگیرنده مؤلفه‌هایی همچون عدم شیوه مناسب و اثربخش گزینش و انتخاب مهارت‌آموزان، عدم برنامه‌ریزی مناسب در سطح کلان، زمان نامناسب برگزاری دوره، ناکارآمدی برخی از قوانین و مقررات موجود، عدم تخصیص بودجه کافی برای برگزاری دوره، کوتاه‌مدت بودن دوره، مبهم بودن مسئولیت آموزش و پرورش در قبال دوره و نظام متمرکز آموزش مهارت‌آموزان هستند.

پیشنهادها

با توجه به اهمیت و ضرورت آموزش و تربیت صحیح و اثربخش معلمان برای حضور در کلاس‌های درس از یک طرف و همچنین با توجه به یافته‌ها و نتایج حاصل از این پژوهش که بیانگر عدم تحقق اهداف دوره مهارت‌آموزی برگزار شده برای استخدامی‌های ماده ۲۸ بود، به منظور کاهش و جبران آسیب‌ها و چالش‌های شناسایی شده در این پژوهش برای دوره‌های بعد پیشنهادهایی ارائه می‌گردد.

در سطح کلان

- بازنگری و تجدیدنظر در ماده ۲۸ اساسنامه دانشگاه تربیت معلم در نحوه پذیرش معلمان
- تجدیدنظر و بازنگری اساسی در برنامه‌درسی ارائه شده برای دوره مهارت‌آموزی ماده ۲۸
- تفویض اختیار و مسئولیت گسترده‌تر به مراکز و دانشگاه‌های تربیت معلم برگزارکننده دوره در برخی از فرایندهای برگزاری دوره
- برگزاری دوره در زمان مناسب و طولانی‌تر کردن زمان دوره
- هماهنگی، همکاری و ارتباطات مداوم بین مسولان آموزش و پرورش و دانشگاه تربیت معلم در راستای پذیرش معلمان از طریق ماده ۲۸
- فراهم کردن کردن بودجه و منابع مالی لازم برای برگزاری دوره مهارت‌آموزی

در سطح خود (سازمانی)

- بازنگری در برنامه‌درسی موجود با توجه به اهمیت و ضرورت دروس برای مهارت‌آموزان (گنجاندن درس ارزشیابی توصیفی، دروس چندپایه به عنوان درس اصلی و...)
- گنجاندن دروسی به عنوان درس‌های اختیاری و به نوعی تکمیلی برای مهارت‌آموزان (مانند دروس ارتباط با کودکان و دانش‌آموزان، دروس بررسی و تحلیل چالش‌های مرتبط با آموزش و پرورش فعلی، روش‌های تحقیق و پژوهش و...) در برنامه درسی موجود
- تعیین چشم‌انداز و اهداف دوره مهارت‌آموزی به صورت شفاف و انتقال اثربخش آن به مهارت‌آموزان و مدرسان
- کاربردی کردن محتوای مورد تدریس توسط مدرسان

- مشخص کردن مدارس و پایه تحصیلی مهارت‌آموزان حداقل در پایان دوره مهارت‌آموزی
- ارتباط مستمر بین دانشگاه تربیت معلم و مناطق آموزشی محل خدمت مهارت‌آموزان به منظور تسهیل فرایند آموزش و یادگیری
- تشکیل جلسات متعدد و مداوم بین مسئولان برگزارکننده دوره مهارت‌آموزی با مهارت‌آموزان و مدرسان در طول دوره در راستای اثربخش‌تر کردن فرایند برگزاری دوره و تحقق اهداف
- عدم تاکید بیش از حد بر ارزشیابی کمی توسط مدرسان و توجه به ماهیت و فلسفه برگزاری دوره مهارت‌آموزی برای انجام ارزشیابی
- مشارکت دادن مهارت‌آموزان در فرایندهای مختلف دوره مهارت‌آموزی
- استفاده از معلمان با کیفیت و با دانش بالا برای ارتقای کیفی دوره مهارت‌آموزی
- شفاف کردن فعالیت‌ها و فرایندهای آموزشی و غیرآموزشی مهارت‌آموزان در طول دوره
- به‌کارگیری و استفاده از استادان با کیفیت و متخصص در حوزه تعلیم و تربیت
- زمان‌بندی و برنامه‌ریزی مناسب کلاس درس در طول دوره مهارت‌آموزی

منابع

- سمیعی‌نژاد، بیژن، (۱۳۹۵)، طراحی الگوی تاملین و تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران در دوره ابتدایی و دلالت‌های آن، رساله دکتری، دانشگاه خوارزمی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی
- سمیعی‌نژاد، بیژن و دیگران، (۱۳۹۵)، «فرآیند تربیت معلم ابتدایی در تراز جمهوری اسلامی ایران: فرصت‌ها و تهدیدها»، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۱۲۷

صبوری خسروشاهی، حبیب، (۱۳۸۹)، «آموزش و پرورش در عصر جهانی شدن؛ چالش‌ها و راهبردهای مواجهه با آن»، فصلنامه مطالعات راهبردی سیاست‌گذاری عمومی، دوره یکم، شماره ۱، صص ۱۵۳-۱۹۶.

عابدی جعفری و دیگران (۱۳۹۰)، «تحلیل مضمون و شبکه مضامین: روشی ساده و کارآمد برای تبیین الگوهای موجود در داده‌های کیفی»، اندیشه مدیریت راهبردی، سال پنجم، شماره ۲، صص ۱۵۱-۱۹۸.

کیقبادی، مرضیه، (۱۳۹۰)، یادگیری برای هر راه نوین، چالش‌های آموزش در قرن ۲۱، مرکز آینده‌پژوهی علوم و فنون دفاعی.

معاونت آموزشی و پژوهشی دانشگاه فرهنگیان، (۱۳۹۰)، اساسنامه دانشگاه فرهنگیان

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

همتی، علیرضا، محمدعلی گودرزی و ابراهیم حاجیانی، (۱۳۹۴)، «ضرورت آینده‌پژوهی در نظام‌های آموزش و پرورش»، فصلنامه آینده‌پژوهی مدیریت، سال بیست و ششم، شماره ۱۰۳

ballantyne, k. g., sanderman, a. r. & levy, j. (2008). *educating english language learners: building teacher capacity*. washington, dc: national clearinghouse for english language acquisition. <https://eric.ed.gov/?id=ed521360>

barber, m. mourshed, m. (2007). *how the world's best performing school systems come out on top*. mckinsey & company.

beyer, b. k. (2010). what research tells us about teaching thinking skills? the social studies, 99 (5) , 223-232.

bokdam, j & broek, s. (2014). teaching teachers: primary teacher training in europe - state of affairs and outlook , manuscript completed in july 2014© european union, 2014 <http://www.europarl.europa.eu/studies>

boudersa, n. (2016). *the importance of teachers' training and professional development programs in the algerian educational context: toward informed and effective teaching practices*, <http://exp-pedago.ens-oran.dz-> numéro 1- octobre 2016

- coffman, d. m. (2013). thinking about thinking: an exploration of preservice teachers' views about higher order thinking skills. unpublished phd. dissertation.usa: university of cansas
- europaean commission, communication to the council and the europaean parliament: improving the quality of teacher education, brussels, 3 august 2007, com (2007) 0392.
- gustafsson, j. (2003). what do we know about the effects of school resources on educational results? *swedish economic policy review*, 2003 (10) , 77-110.
- hannaway, j., & mittleman, j. (2011). education politics and policy in a era of evidence. in d. mitchell, r. crowson, & d. shipp, *shaping education policy* (pp. 81-91). new york: routledge
- hanushek, e. a. (2003). the failure of input-based schooling policies. *economic journal*, 113 (february) , f64-f98.
- İşlek, D & Baskan, G. A. (2013). The Reconstructions at Pre-service Teacher Training Systems in Turkey (1998-2012) , 5th World Conference on Educational Sciences - WCES, Available online at www.sciencedirect.com
- klimova, f. b. (2012). developing thinking skills in the course of academic writing. *procedia – social and behavioral sciences*, 93, 505-511.
- mahmood, k. (2009). indicators for a quality textbook evaluation process in pakistan, *journal of research and reflections in education*, vol. 3, no.2, pp 158 -176
- michelsen, g. and wells, p. j. (2017). a decade of progress on education for sustainable development reflections from the unesco chairs programme, published in 2017 by the united nations educational, scientific and cultural organization, place de fontenoy, paris sp, france
- ragnarsdóttir, g. & jóhannesson, i.a. (2014). curriculum, crisis and the work and well-being of icelandic upper secondary school teachers. *education inquiry*, 5 (1) , 43-67.
- rockoff, j.e. (2004) 'the impact of individual teachers on student achievement: evidence from panel data', *american economic review papers and proceedings* 94.2: 247-52.
- Serafina, C.; Dostala, J. and Havelkaa, M. (2015). "Inquiry-Based Instruction in The Context of Constructivism. 5th World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership". *Journal Social and Behavioral Sciences*, 186 (1): 592-599.

- urwick, j. and p. mapuru. (2005) *teacher motivation and incentives in lesotho*, maseru: lesotho college of education.
- varga, júlia. (2007). kiből lesz ma tanár? a tanári pálya választásának empirikus elemzése [who becomes a teacher? an empirical analysis of teaching career choices]. *közgazdasági szemle*, 54 (7-8) , 609-627. [http: // www.mktudegy.hu/?q=system/files/vargaj.pdf](http://www.mktudegy.hu/?q=system/files/vargaj.pdf)
- YÜKSEL, İ (2012). The Current Developments in Teacher Education in Turkey on the Threshold of European Union, *International Journal of Humanities and Social Science*,2 (8) ,
- zhao, y. (2010). preparing globally competent teachers: a new imperative for teacher education. *journal of teacher education*, 61 (5) , 422-431. <https://doi.org/10.1177/0022487110375802>