

Research in Curriculum Planning

Vol 15. No 32 (continus 59)
winter 2018, Pages 18-45

Comparative Study of Bachelor Curriculum for Elementary Education in Iran and Selected Asia-Pacific Countries

Forough Tasdighi, Mohammad Javad Liaghatdar, Loffali Abedi

Ph.D in Curriculum Studies, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Iran.

Professor, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Iran.

Associate Professor, University of Emam Hosin, Iran.

Abstract

The purpose of the current study was to investigate Bachelor Curriculum for elementary education in selected Asia-Pacific and to compare it with Iran. So, Brady pattern and descriptive-analytic method were used. The study population comprised presenter universities of this major in Asia and Pacific and documents related to its curriculum. Due to variety forms of curriculums offered for this degree in different countries, after preliminary review, purposeful sampling method was used and 6 presenter universities of this major were selected from 4 countries. Then, their curriculum was extracted by some tables and content analysis checklists. Thus, raw data were described, coded, compared and analyzed. The obtained results indicated similarity and differences in study program of the investigated countries. Among the most significant was - such as in-person and full-time curriculums, emphasis on promoting professional competencies, and elementary schools content knowledge, and offering required and practicum courses. But, they were different in other aspects, such as: Necessity of IT, manner of presentation and number of credits of practicum courses, offered research credits, and attention to content knowledge and offered additional opportunities. Accordingly, some recommendations were given the course program in Iran, such as: giving more importance to some courses, promoting flexibility of the curriculum, evolution in the manner of presentation of dissertation, seminar and practicum courses.

Keywords: Comparative Study, Curriculum, Elementary education, Bachelor.

پژوهش در برنامه‌ریزی درسی

سال پانزدهم، دوره دوم، شماره ۳۲ (پیاپی ۵۹)
زمستان ۱۳۹۷، صفحات ۱۸-۴۵

مطالعه تطبیقی برنامه‌درسی کارشناسی رشته آموزش ابتدایی در ایران و کشورهای منتخب آسیایی - اقیانوسیه

فروغ تصدیقی، محمدجواد لیاقت‌دار*، لطفعلی عابدی

^۱ دانش‌آموخته دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه اصفهان، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، اصفهان، ایران.

^۲ استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، اصفهان، ایران.

^۳ دانشیار دانشگاه امام حسین، اصفهان، ایران.

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی برنامه‌درسی کارشناسی رشته آموزش ابتدایی در کشورهای آسیایی - اقیانوسیه و مقایسه آن با ایران بود. به این منظور از الگوی بردی و شیوه توصیفی - تحلیلی، استفاده شد. جامعه آماری پژوهش، دانشگاه‌های مجری این رشته در دو قاره آسیا و اقیانوسیه و اسناد مربوط به برنامه‌های درسی آن‌ها بود که پس از یک مطالعه مقدماتی، با توجه به تنوع صور ارائه این رشته در کشورهای مختلف، روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد و ۶ دانشگاه مجری این رشته از چهار کشور انتخاب شدند. سپس برنامه‌درسی آن‌ها به‌وسیله جدول و چک‌لیست‌های تحلیل محتوا استخراج گردید. به این ترتیب داده‌های خام توصیف، کدگذاری، مقایسه و تحلیل شدند. نتایج به‌دست‌آمده گویای تشابهات و تفاوت‌هایی در برنامه‌های درسی کشورهای مورد مطالعه بود. از جمله مهم‌ترین شباهت‌ها، ارائه دوره حضوری و تمام‌وقت، تأکید بر رشد صلاحیت‌های حرفه‌ای، تأکید بر دانش محتوای ابتدایی و ارائه دروس الزامی و کارآموزی بود؛ اما در مواردی مانند ضرورت فناوری اطلاعات، نحوه اجرا و تعداد واحد دوره‌های کارآموزی، ارائه واحدهای پژوهشی، توجه به دانش محتوا و ارائه فرصت‌های تکمیلی تفاوت‌هایی قابل مشاهده بود. بر همین اساس پیشنهادهایی از قبیل اهمیت بیشتر قائل شدن برای برخی دروس، افزایش انعطاف‌پذیری برنامه، تحول در نحوه ارائه واحدهای پایان‌نامه، سمینار و کارآموزی برای برنامه‌درسی ایران ارائه شد.

واژه‌های کلیدی: بررسی تطبیقی، برنامه‌درسی، رشته آموزش ابتدایی، کارشناسی.

* نویسنده مسئول: mjavad_liaghatda@yahoo.com

مقدمه

در سال‌های اخیر، تحولات مهمی در سطح جهانی موجب شده برنامه‌های درسی در آموزش عالی بیشتر مورد توجه سیاستمداران، محققان و برنامه‌ریزان قرار بگیرد (Mehrmohammadi & Mahmoodi, 2014). از طرفی مهم‌ترین مقوله مورد تأکید دانشجویان در ارزیابی عملکرد کیفی دانشگاه‌ها، برنامه‌های درسی ارائه شده در دانشگاه و فرایند یاددهی-یادگیری است (Iacovidou, Gibbs, & Zopiatis, 2009). این مسئله، رسالت برنامه‌ریزان درسی را برای تدوین برنامه‌های درسی باکیفیت، دوچندان می‌سازد. در این میان برنامه‌های درسی در حیطه آموزش معلمان از اهمیت بالایی برخوردار است. چراکه شایستگی هر نظام آموزشی به میزان شایستگی معلمان آن نظام و کیفیت یک نظام آموزشی به کیفیت معلمان آن جامعه وابسته است (Unesco, 1990). در همین راستا و به‌منظور بهبود عملکرد نظام‌های آموزشی، ارتقای صلاحیت و قابلیت‌های حرفه‌ای معلمان می‌بایست همواره در صدر اولویت‌های آموزش‌های دانشگاهی قلمداد شود. جهان معاصر به معلمان جدیدی نیازمند است؛ معلمانی که نه تنها به لحاظ تکنیک‌های آموزشی قوی باشند، بلکه با برخورداری از ذهنی باز و انتقادی، قادر باشند خود را با تغییرات و تقاضاهای مداوم محیط پیرامون خود تطبیق دهند و جریان رو به رشد اطلاعات را درونی سازند (Bead, Ridgeway, Brownlle, & Kalina, 2005). در این فرایند، معلم نه تنها به‌عنوان منبع اطلاعات بلکه یک الگوی رفتاری برای فراگیران به حساب می‌آید (Morais & Azevedo, 2010). این ضرورت ناشی از آن است که اقدامات بخردانه معلم به‌عنوان کارگزار اصلی تعلیم و تربیت و روح هر نظام آموزشی، تحقق اهداف متعالی آن نظام را میسر می‌سازد. به عبارت بهتر هر آنچه کودکان، نوجوانان و جوانان در مدارس می‌آموزند، متأثر از ویژگی‌ها، کیفیت‌ها، صلاحیت‌ها و قابلیت‌های علمی، فرهنگی، دینی، اجتماعی، اخلاقی و معنوی معلمان

آن‌ها است (Abdollahi, Dadjoo Tavakoli & youseliani, 2015)؛ اما باید این نکته را همواره به خاطر داشت که بنا به باور برخی از صاحب‌نظران، معلمان خوب، خوب به دنیا نمی‌آیند، بلکه خوب ساخته می‌شوند. نمی‌توان فرض کرد که هرکسی قادر است تدریس کند؛ بلکه برای این امر مهم، نیازمند گستره وسیعی از دانش و مهارت است تا آموزش و یادگیری فراگیر تضمین گردد. هیچ‌کس تمایل ندارد، تحت آموزش معلمی قرار گیرد که فاقد کفایت لازم است (Glover & Browning, 2002)؛ اما تعریف کفایت و شایستگی حرفه‌ای در ادبیات این حوزه و از دید صاحب‌نظران، مؤلفه‌های متعددی را در برمی‌گیرد (Villegas & reimers, 2007; Mohammadi, Naseri Jahromi & Rahmani, 2013; Dadjoo Tavakoli, Karimi, 2009). از جمله بنا به باور بجکیک، کمتا و میلوسویک (Bjkic, Krneta, & Milosevic, 2010) صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، نظامی از دانش، مهارت، توانایی و خواست‌انگیزی است که تحقق مؤثر فعالیت‌های آموزش و پرورش را فراهم می‌کند. توجه به این مؤلفه‌ها و اختصاص جایگاه مناسب به آنان در فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان، موجب توانمندی روزافزون آنان می‌گردد. البته منظور ما از فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان، برنامه‌ریزی بلندمدتی است که از آموزش‌های دانشگاهی تا دوره‌های ضمن خدمت را شامل می‌شود (Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke & Baumert, 2011). بدیهی است که در این میان برنامه‌های دانشگاهی نقش بسیار پررنگ‌تری را ایفا می‌نمایند. یافته‌های پژوهشی متعدد، حکایت از آن دارد که چگونگی توسعه حرفه‌ای معلمان و کیفیت آموزش‌های دانشگاهی آنان، در نحوه عملکرد ایشان و بهبود یادگیری فراگیران و افزایش کارایی کلاس درس تأثیرگذار است. در این زمینه فوی (Foey, 2007) دستیابی به یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را منوط به استفاده از معلمان آموزش‌دیده و اثربخش

Zarghani, Amin Khandaghi, Shabani) و موسی‌پور (Varaki & Mosapour, 2016) نیز دانش نظری و عملی را دو دانش اثرگذار در تدریس و عملکرد حرفه‌ای معلم می‌دانند که لازم است به‌منظور رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان و بهبود عملکرد آنان، به تقویت این دو دانش در برنامه‌های تربیت‌معلم پرداخته شود.

بدیهی است توجه به بهبود کیفیت برنامه‌های درسی و آموزش معلمان ابتدایی ضرورتی انکارناپذیر است، در غیر این‌صورت به قول متاکس (Mattox, 2010) با یادگیری سروکار خواهیم داشت که پس از آموزش از بین می‌رود و در نتیجه منجر به بهبود عملکرد فرد، نمی‌گردد (Eggleston, 2013). از این‌رو و در راستای کیفیت‌بخشی به برنامه‌های آموزش معلمان، دانشگاه‌های مختلف جهان گام‌های مؤثری را برداشته‌اند. مطالعات تطبیقی متعددی نیز کیفیت این برنامه‌ها را در کشورهای مختلف مورد بررسی قرار داده‌اند (Ahghar, 2008; Asia Pacific Economic Cooperation [APEC], 1999). به‌عنوان نمونه دستاوردهای پژوهش تطبیقی ولگاس و ریمرز (Villegas & Reimers, 2000) برنامه‌های دانشگاهی معلمان را تلفیقی از دو حوزه نظر و عمل می‌داند که باید ضمن استفاده بهینه از فناوری و آموزش از راه دور، دانش‌جو معلمان را برای کار در زمینه‌های پیچیده معلمی توانمند سازد. بررسی تطبیقی کیفیت برنامه‌های درسی آموزش عالی و تربیت معلمان به‌ویژه در رشته آموزش ابتدایی و شیوه‌های صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان، محور برخی پژوهش‌ها در ایران نیز بوده است (Habibi, 2009; Mollaenezhad & zekavati, 2012) در این زمینه یافته‌های مطالعه تطبیقی قربانی، نیلی و دلبری (Ghorbani, Nili & Delbari, 2014)، تربیت نیروی متخصص و ماهر برای جذب بازار کار، نخبه پروری، پرورش دانشجویان خلاق و نوآور و توانایی تحلیل مسائل، داشتن تفکر انتقادی، تضمین کیفیت و... را از جمله اهداف مشترک برنامه‌های درسی در آموزش

می‌داند تا با استفاده از بینش و سرعت عمل، کیفیت تدریس را افزایش دهند (Geravand & Abbas Pour, 2013). همچنین نتایج پژوهشی در ایران گویای آن است که برنامه‌های آموزش معلمان و کسب صلاحیت‌های حرفه‌ای ارتباط مستقیمی با اثربخشی تدریس و عملکرد تحصیلی فراگیران دارد (Bagheri, 2007; Esmaeili Barzi, 2013). این در حالی است که از دیگر سو، یافته‌های پژوهشی حاکی از وجود مشکلاتی در برنامه‌درسی دانشگاهی آموزش معلمان ابتدایی و تفاوت آن با وضع مطلوب است (Hosseinpour & Abdolmaleki, 2011; sekhavatjou, 2011). به‌عنوان نمونه نتایج پژوهش حسین‌پور، شریعتمداری، نادری و سیف‌نراقی (Hosseinpour, Shariatmadari, Naderi & Seif Naraghi, 2007) در رابطه با بررسی نگرش استادان علوم تربیتی به سرفصل برنامه‌های درسی رشته کاردانی و کارشناسی آموزش ابتدایی در آموزش عالی ایران نشان می‌دهد که برنامه‌های درسی فعلی با وضعیت مطلوب فاصله زیادی داشته و نیاز به بازنگری جدی دارد. به‌علاوه نتایج پژوهش‌های متعددی نیز گویای عدم کارایی دوره‌های کارورزی در برنامه دانشگاهی معلمان است (Davoodi, Keshtiaray & Yusefi, 2016; Karami & Sylanh, 2015; Liaqhatdar, 2002). فراهانی، نصراصفهان‌ی و شریف‌خلیفه‌سلطانی (Farahani, Nasr Esfahani & Sharif Khalifeh Soltani, 2011) به‌عنوان راهکار، بیان می‌دارد که باید در فرایند آموزش و تربیت معلمان، به تدوین محتوا و مواد درسی کارآمد و به‌روز، به‌کارگیری مدرسان باتجربه و کارآمد، برگزاری دوره‌های کارورزی و امکانات و تجهیزات مراکز متناسب با نیازهای معلمان توجه شود. یافته‌های مطالعه پدیدارشناسانه معروفی و کرمی (Marofi & Karami, 2015) نیز گویای آن است که با تلفیق پژوهش در برنامه‌درسی تربیت معلم می‌توان به توسعه حرفه‌ای معلمان کمک نمود. امین‌خندقی، زرقانی، شعبانی‌ورکی

ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران، نشان می‌دهد که به‌منظور بهبود کیفیت نظام تربیت‌معلم، راهبردهای تلفیق تئوری و عمل، توازن تئوری و عمل در برنامه درسی، تدوین استانداردها یا صلاحیت‌های حرفه معلمی و برقراری ارتباط قوی میان نظام تربیت‌معلم پیش از خدمت با دانشگاه‌ها و مدارس، از جمله اساسی‌ترین اصلاحات در دانشگاه‌های تربیت‌معلم کشور است. وی همچنین خاطر نشان می‌سازد که همه کشورهای علی‌رغم تفاوت در نحوه اجرا و طول دوره، واحدهای کارورزی برای حضور دانشجویان در کلاس درس در نظر گرفته‌اند. نتایج مطالعه نیک‌نیا (Nice Nia, 2009) حاصل از مقایسه کارورزی در برنامه‌درسی دانشجویان در کشورهای آمریکا، انگلیس، ژاپن، مصر و هند نیز حکایت از اهمیت واحد کارورزی در همه کشورهای مورد مطالعه دارد؛ اما میزان و نوع توجه به آن در ملل مختلف متفاوت است. به‌گونه‌ای که ۴۰ درصد محتوای برنامه‌درسی تربیت‌معلم در هند به کارورزی اختصاص یافته است و دانشگاه‌های تربیت‌معلم ژاپن به خاطر نظارت بیشتر بر واحد کارورزی، دارای مدارس الگو هستند و در آمریکا، دانشجویان پس از طی دوره کارورزی توسط کمیته ارزیابی، مورد ارزش‌یابی قرار می‌گیرند و پس از گذراندن این دوره با موفقیت، به آنان گواهی صلاحیت داده می‌شود. یافته‌های پژوهش طلایی و گندمی (Talaie & Gandomi, 2016) در رابطه با بررسی نظام تربیت‌معلم دانشگاه آکسفورد نیز گویای آن است که الگوی کارآموزانه مبتنی بر نگرش مدرسه بنیان یک مدل مشارکتی موفق میان نهاد مدرسه و دانشگاه به شمار می‌رود.

همان‌گونه که مشاهده شد اقدامات درزمینه ارتقاء کیفیت آموزش‌های دانشگاهی معلمان ابتدایی در کشورهای مختلف جهان رنگ و بوی متفاوتی به خود گرفته و در قالب برنامه‌های درسی کمابیش نوآورانه نمود یافته است. توجه به این تفاوت‌ها که شاید زاینده تفاوت در نظام‌های آموزشی و ارزش‌های حاکم بر آن جوامع

عالی کشورهای آفریقای جنوبی، استرالیا، فنلاند، انگلستان و کشورهای اروپای شمالی (دانمارک، ایسلند، نروژ و سوئد) و ایران به‌منظور افزایش کیفیت به شمار می‌آورد. نتایج حاصل از مطالعه تطبیقی امراله و حکیم‌زاده (Amrollah & Hakimzadeh, 2014) نیز حاکی از اختلاف معنادار و تفاوت اساسی بین نظام ارزیابی کیفیت برنامه‌درسی تربیت‌معلم ایران و دو کشور انگلستان و کره جنوبی در حوزه‌های ارزیابی اهداف، محتوا و فرایند یاددهی و یادگیری در برنامه‌درسی است. دستاوردهای پژوهش شعبانی (Shabani, 2004) نیز با عنوان بررسی تطبیقی برنامه تربیت‌معلم ایران و چند کشور جهان، گویای آن است که قابلیت‌ها، انگیزه‌ها، ویژگی‌های شخصیتی، اشتیاق به معلمی و... از طریق مصاحبه، مشاهده و خودارزیابی برای پذیرش حرفه معلمی امری ضروری است. از طرفی نتایج این تحقیق بر موضوع محوری برنامه‌های درسی ایران تأکید دارد. حبیبی (Habibi, 2012) نیز در مطالعه تطبیقی خود درزمینه ارتقاء صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در کشورهای ژاپن، آلمان و ایران با اشاره به ضرورت هماهنگی آموزش‌های قبل و بعد از خدمت بیان می‌دارد که در طبقه‌بندی استاندارد بین‌المللی آموزش و پرورش تصریح شده است که آموزش قبل از خدمت و ضمن خدمت باید با هم مرتبط و هماهنگ شود و آموزش معلمان به‌طور مداوم گسترش یابد تا صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمی تحقق یابد. در این رابطه نظام‌های آموزشی ژاپن و آلمان به اقداماتی درزمینه ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دست زده‌اند و تنها به آموزش ضمن خدمت در هنگام تغییر برنامه درسی اکتفا نکرده‌اند، بلکه از روش‌هایی نظیر درس پژوهی، آموزش از راه دور، شرکت در سمینارهای علمی و مطالعات گروهی، اعزام معلمان به خارج از کشور و... استفاده می‌کنند. یافته‌های تطبیقی ملانی‌نژاد و ذکاوتی (Mollaeenezhad & Zekavati, 2009) حاصل مطالعه تطبیقی برنامه‌درسی تربیت‌معلم کشورهای انگلستان،

روش پژوهش

در این پژوهش، به‌منظور بررسی تجربه کشورهای منتخب به‌وسیله فرم‌ها و چک‌لیست‌های بررسی و تحلیل محتوای اسناد، از روش توصیفی - تحلیلی و روش بررسی تطبیقی بردی (Beredy)، استفاده شده است. الگوی بردی شامل چهار مرحله توصیف، تفسیر، همجواری و مقایسه است. در توصیف، پدیده‌ها بر اساس شواهد و اطلاعات، یادداشت‌برداری و برای بررسی و نقادی مرحله بعد آماده می‌شوند. در تفسیر، به واری و تحلیل اطلاعات توصیفی مرحله قبل، پرداخته می‌شود. در همجواری، به طبقه‌بندی و کنار هم قرار دادن اطلاعاتی که در مرحله قبل آماده شده برای ایجاد چارچوبی برای مقایسه شباهت‌ها و تفاوت‌ها توجه می‌گردد. در مرحله مقایسه نیز، به بررسی مسئله تحقیق با توجه به جزئیات درزمینه شباهت‌ها و تفاوت‌ها و دادن پاسخ به سؤالات پرداخته می‌شود (Aghazadeh, 2014). جامعه آماری این مطالعه، اسناد مرتبط با برنامه‌درسی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشورهای واقع در منطقه آسیا‌پاسفیک (قاره‌های آسیا و اقیانوسیه) است که دوره کارشناسی آموزش ابتدایی در آن‌ها دایر است. در یک مطالعه مقدماتی مشخص گردید که تنوع صور ارائه این رشته در کشورهای مختلف این منطقه فوق‌العاده زیاد است و از آنجا که در پژوهش‌های تطبیقی، وجود حداقلی از مشترکات بین واحدهای تحلیل ضروری می‌نماید، محققین با پیروی از شیوه نمونه‌گیری هدفمند، معیارهای زیر را برای انتخاب نمونه لحاظ نمودند:

- دانشگاه‌هایی که در مقطع کارشناسی، رشته آموزش ابتدایی محض را ارائه می‌دهند و از این نظر تناسب بیشتری با برنامه‌درسی ایران دارند.
- دانشگاه‌هایی که دسترسی به اطلاعات موردنظر آن‌ها برای تحلیل از طریق مراجعه به سایت یا برقراری ارتباط با ایمیل و ... امکان‌پذیر باشد.

باشد، ایده‌های مناسبی را برای تدوین برنامه‌درسی این حوزه فراهم می‌سازد. لازمه این امر بررسی، واکاوی و تحلیل عناصر برنامه‌های درسی کشورهای مختلف است تا با شناسایی شباهت‌ها و تفاوت‌ها و نوآوری‌ها، چشم‌انداز وسیعی از شقوق و راه‌کارها پیش روی مجریان امر قرار گیرد و با وسعت‌بخشی به دامنه انتخاب‌ها، امکان تصمیم‌گیری درست و متناسب با نظام آموزشی کشور مهیا شود. این در حالی است که تاکنون پژوهشی در رابطه با بررسی و مقایسه برنامه‌درسی دوره کارشناسی رشته آموزش ابتدایی ایران با سایر ملل، انجام نگرفته است. از این‌رو پژوهش حاضر در پی دستیابی به این مهم، به بررسی اهداف و سرفصل برنامه‌های درسی مقطع کارشناسی آموزش معلمان ابتدایی در کشورهای منتخب آسیایی-اقیانوسیه پرداخته است تا از این طریق راهکارهایی را برای بهبود برنامه‌درسی این حوزه ارائه نماید.

پرسش‌های پژوهشی

پژوهش حاضر بر آن است تا برنامه‌درسی کارشناسی رشته آموزش ابتدایی را در کشورهای مورد مطالعه از دو قاره آسیا و اقیانوسیه بررسی و با ایران مقایسه کند و با عنایت به نوآوری‌های موجود، راهکارهایی را برای بهبود برنامه‌درسی ایران ارائه نماید. در این راستا سؤالات ویژه زیر قابل بررسی است:

۱. شباهت‌ها و تفاوت‌های برنامه‌درسی دوره کارشناسی رشته آموزش ابتدایی کشورهای مورد مطالعه در مقایسه با ایران کدام است؟
۲. نوآوری‌های موجود در برنامه‌درسی دوره کارشناسی رشته آموزش ابتدایی کشورهای مورد مطالعه کدام است؟
۳. بر مبنای تجارب کشورهای مورد مطالعه، پیشنهاد‌های قابل‌ارائه برای برنامه‌درسی این رشته در ایران کدام است؟

شد. در بعد مشخصات دوره، نحوه ارائه و طول دوره و در بعد سرفصل دوره نیز دروس الزامی، اختیاری، پایان‌نامه، کارآموزی و نیز مجموع واحدهای خاص و کل دوره قابل بررسی است.

اطلاعات توصیفی دانشگاه‌های مورد مطالعه

در این بخش یافته‌های توصیفی حاصل از پژوهش حاضر در قالب جداول و متن ارائه می‌گردد. در مواردی که بیش از یک دانشگاه از یک کشور انتخاب شده است، بسته به میزان تشابه در برنامه‌ریزی، یافته‌ها گاهاً در یک جدول و یا در مقایسه با هم بررسی شده است.

الف. کشور مورد مطالعه: استرالیا

یافته‌های حاصل از بررسی برنامه‌درسی کارشناسی آموزش ابتدایی دانشگاه‌های سیدنی و کوئینزلند مندرج در جدول ۱، در مقایسه با هم تحلیل می‌گردند:

• از بین دانشگاه‌های مورد (۱ و ۲)، دانشگاه‌هایی که دارای بالاترین رتبه‌بندی علمی در سطح جهان یا در کشور خود باشند.

از این طریق ۶ دانشگاه مجری این رشته که دارای معیارهای بالا بودند، از چهار کشور منطقه آسیا پاسفیک به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. سپس از طریق مراجعه به سایت و برقراری ارتباط از طریق ایمیل، برنامه‌درسی دانشگاه‌های کشورهای مورد مطالعه به‌وسیله فرم‌ها و چک‌لیست‌های بررسی محتوا استخراج گردید و داده‌های خام پس از انجام مراحل توصیف و کدگذاری مورد واریسی و تحلیل قرار گرفت. در این راستا و به‌منظور دستیابی به یک چارچوب مشترک برای مطالعه تطبیقی، برنامه‌درسی دانشگاه‌های مذکور ابتدا به‌صورت اجمالی مورد مطالعه قرار گرفت و با توجه به اهداف این تحقیق، ابعاد مشتمل بر ابعاد سه‌گانه مشخصات، اهداف و سرفصل دوره برای مقایسه و تحلیل در نظر گرفته

جدول ۱. برنامه‌درسی کارشناسی آموزش ابتدایی دانشگاه‌های سیدنی و کوئینزلند (Universities Sydney & Queensland) استرالیا

ابعاد	شاخص‌ها	داده‌ها
نحوه ارائه دوره	نحوه ارائه دوره	حضور
	طول دوره	۴ سال
اهداف دوره	<p>تمرکز بر روی تلفیق فناوری ارتباطات و اطلاعات درون شیوه‌های تدریس؛ آموزش و پرورش عمومی گسترده با دانش عمیق در حداقل یک حیطه؛ پوشش تمام حیطه‌های کلیدی ضروری موضوعات آموزشی ابتدایی با تمرکز ویژه بر حیطه‌های اجباری آموزش بومی، آموزش زبان انگلیسی به دانشجویان خارجی، آموزش و پرورش ویژه و هنرهای خلاق و تخصص در آن‌ها؛ فراهم‌سازی فرصت‌های توسعه و تجربه حرفه‌ای (آموزش عمل) فوق‌العاده با تلفیق سازنده علم و عمل و گسترش صلاحیت حرفه‌ای برای تدریس در یک مدرسه ابتدایی و زمینه‌های دیگر کار با کودکان تا پایه ششم؛ بهره‌مندی از دانش، نگرش و خصایص لازم برای اجرای مؤثر مسئولیت‌های پیچیده معلمان ابتدایی و ظرفیت برای ساخت، اجرا و ارزیابی برنامه‌های مناسب تجارب یادگیری برای کودکان دبستانی؛ توانایی برای حفظ، بررسی و ارزیابی توسعه حرفه‌ای خود و قدرت تحلیل انتقادی تحولات حرفه‌ای و سیاستی؛ دستیابی به یک نظریه شخصی در حال تحول آموزش و پرورش مبتنی بر درک درستی از جامعه معاصر، رشد کودکان، تنوع نقش‌های معلمان و اهداف و کارکردهای تحصیل؛ ارتقاء بلوغ و انسانیت لازم برای آموزش حرفه‌ای.</p>	

سرفصل دوره	الزامی	<p>۳۰ عنوان درس در مجموع ۱۴۰ واحد</p> <p>آموزش و پرورش، معلمان و تدریس؛ توسعه انسانی و آموزش و پرورش: کودکی و نوجوانی؛ روانشناسی تربیتی؛ دیدگاه‌های اجتماعی در آموزش و پرورش؛ انگلیسی، سواد و یادگیری؛ مفاهیم علوم ۱؛ هنرهای خلاق ۱؛ ریاضیات و حساب؛ انگلیسی: یادگیری سواد؛ پداگوژی تربیت بدنی ۱ و کاربرد آن در زمینه‌های عملی؛ آموزش و پرورش بومی استرالیایی؛ هنرهای خلاق ۲؛ آموزش ریاضیات ۱: محاسبات اولیه ۱؛ مفاهیم علوم ۲؛ تفاهم بین فرهنگی تا پایه ششم ابتدایی؛ رویکردهای مثبت به آموزش و پرورش ویژه؛ مدارس ابتدایی سالم و فعال: تربیت بدنی؛ جامعه انسانی و محیط زیست آن؛ تدریس در کلاس‌های درس چندزبانه؛ هنرهای خلاق ۳؛ مطالعه و کاربرد تحقیقات آموزشی؛ آموزش ریاضیات ۲؛ انگلیسی: سواد شدن؛ علوم و فناوری ۱؛ ترویج و رشد بهداشت مدارس؛ علوم و فن آوری ۲ تا پایه ششم؛ آموزش ریاضیات ۳؛ انگلیسی: دارای درجه بالای سواد؛ تدریس کودکان با نیازهای خاص؛ جامعه انسانی و محیط آن.</p>
اختیاری		<p>حداقل ۵ عنوان درس در مجموع ۳۲ واحد</p> <p><u>انتخاب (۱۲ واحد: ۶ واحد لیست الف و ۶ واحد ب): الف:</u> فقر جهانی و آموزش؛ مشاوره در زمینه‌های آموزشی؛ روانشناسی یادگیری و تدریس؛ خلاقیت، یادگیری و هنر معلمي؛ یا پایان‌نامه آموزشی / ب: ورزش: مسائل آموزشی معاصر؛ آموزش بین‌المللی؛ برنامه‌درسی و آموزش. <u>انتخاب یکی از واحدهای مطالعاتی ابتدایی (۸ واحد: ۴ واحد از دروس A و ۴ واحد از دروس B):</u> زبان‌های ابتدایی A؛ آموزش و پرورش ویژه IT:A در کلاس‌های درس ابتدایی A؛ تدریس انگلیسی برای فراگیران غیر انگلیسی‌زبان A؛ هنرهای درهم‌تنیده و تلفیقی A؛ کودکان بومی در مدرسه A / زبان‌های ابتدایی B؛ آموزش و پرورش ویژه B؛ IT در کلاس‌های درس ابتدایی B؛ تدریس انگلیسی برای فراگیران غیر انگلیسی‌زبان B؛ هنرهای درهم‌تنیده و تلفیقی B؛ کودکان بومی در مدرسه B. <u>انتخاب ۲ واحد مطالعاتی از طیف وسیعی از دروس دانشکده هنر و علوم اجتماعی یا علوم یا تجارت یا از درون دانشکده آموزش و پرورش (۱۲ واحد)</u></p>
سهمینار، کارآموزی و پایان‌نامه		<p>۴ عنوان درس با ۱۶ واحد</p> <p>تجارب حرفه‌ای ۲ (ابتدایی)؛ تجارب حرفه‌ای ۳ (ابتدایی)؛ تجارب حرفه‌ای ۴؛ کارآموزی تجربیات حرفه‌ای ۶ واحد: اخذ پایان‌نامه آموزشی تنها برای دانشجویان واجد شرایط و ممتاز (Honours)</p>
مجموع واحدها		<p>واحدهای مطالعاتی خاص این دوره: ۱۷۶ واحد</p> <p>کل واحدهای مطالعاتی دوره: ۱۹۲ واحد</p>
ابعاد دوره	مشخصات	<p>شخص‌ها داده‌ها</p> <p>نحوه ارائه دوره: حضوری</p> <p>طول دوره: ۴ سال</p>
اهداف دوره		<p>توسعه ظرفیت‌های موردنیاز برای معلمان در عصر اطلاعات؛ فراهم‌سازی زمینه رشد معلمان ابتدایی در تمام پایه‌ها به‌عنوان پلی در مراحل اولیه و میانه یادگیری؛ توسعه مهارت‌ها، ادراکات و دانش فارغ‌التحصیلان در جهت نشان دادن توانایی‌های متخصصین در زمینه‌های سواد و حساب؛ تنوع و تفاوت در یادگیری؛ رهبری و پژوهش؛ کارآموزی مستمر.</p>
سرفصل دوره	الزامی	<p>۲۰ عنوان درس در مجموع ۴۰ واحد</p> <p>مقدمه‌ای بر آموزش و پرورش؛ رشد کودکان و نوجوانان برای مریدان؛ حساب در زمینه سال‌های ابتدایی و میانه؛ آموزش و پرورش و خلاقیت: دانش محتوای پداگوژی؛ مقدمه‌ای بر نقش علوم و تکنولوژی آموزشی در جامعه؛</p>

<p>سوادآموزی در زمینه سال‌های ابتدایی و میانه؛ مقدمه‌ای بر تدریس علوم انسانی و اجتماعی؛ بهداشت، رفاه و دانش محتوای پداگوژی آموزش و پرورش؛ یادگیری، ذهن و آموزش و پرورش؛ آموزش ریاضیات ۱؛ آموزش زبان انگلیسی ۱؛ مبانی برنامه‌درسی سال‌های اولیه؛ تنوع و آموزش فراگیر؛ آموزش بهداشت و تربیت بدنی؛ دانش بومی و آموزش و پرورش؛ آموزش ریاضیات ۲؛ آموزش برنامه‌درسی علوم انسانی و اجتماعی؛ آموزش تکنولوژی و هنر در قرن بیست و یکم؛ آموزش علوم در مدارس ابتدایی و راهنمایی؛ آموزش زبان انگلیسی ۲.</p>		
<p>حد اقل ۴ عنوان درس با حداقل ۸ واحد یا از دروس دوره تخصصی تکمیلی (minor) در یک رشته در زمینه‌های: زبان‌شناسی کاربردی، چینی، علوم کامپیوتر / فناوری اطلاعات، انگلیسی، فرانسوی، ریاضی عمومی، علم جنرال، آلمانی، بهداشت و تربیت بدنی، تاریخ، اندونزیایی، ژاپنی، کره‌ای، موسیقی، فلسفه، اسپانیایی، مطالعات دین و مطالعات جامعه و محیط‌زیست (انتخاب همه دروس از یک یا چند دوره تخصصی تکمیلی) یا از دو لیست حیطه‌های برنامه‌درسی شامل ریاضی، زبان انگلیسی، علوم، بهداشت و تربیت بدنی، هنر (موسیقی، هنرهای تجسمی، رقص، تئاتر و رسانه‌ها و فیلم)، تکنولوژی، طراحی، تاریخ، جغرافیا، تعلیمات مدنی، اقتصاد، برخی از دوره‌های کسب‌وکار و انتخاب زبان‌ها غیر از انگلیسی از هر لیست ۴ واحد. حد اقل ۴ واحد دروس اختیاری مستقیم مرتبط با حیطه‌های موضوعی باشد.</p>	<p>اختیاری</p>	
<p>عنوان درس در مجموع ۱۶ واحد تجربه حرفه‌ای ابتدایی ۱؛ تجربه حرفه‌ای ابتدایی ۲؛ تجربه حرفه‌ای ابتدایی ۳؛ تجربه حرفه‌ای ابتدایی ۴؛ تجربه حرفه‌ای ابتدایی ۵؛ معلم به‌عنوان یک حرفه‌ای. پایان‌نامه تنها برای دانشجویان ممتاز (Honours)</p>		<p>سمینار، کارآموزی و پایان‌نامه</p>
<p>کل واحدهای مطالعاتی دوره: ۶۴ واحد</p>	<p>واحدهای مطالعاتی خاص این دوره ۶۰-۵۶ واحد</p>	<p>مجموع واحدها</p>

مجزا و مستقل تحت واحدهای الزامی تأکید فوق‌العاده‌ای بر این دروس داشته است. همچنین گنجاندن واحدهای بسیار در آموزش هنر که اغلب در رده دروس الزامی است، گویای عنایت بیشتر این دانشگاه به آموزش‌های هنری به‌عنوان یکی از محتواها و پداگوژی‌های اصلی در دوره ابتدایی در مقایسه با دانشگاه کوئینزلند است. در خصوص توجه به علوم و ریاضی نیز قضیه مشابه است. در رده واحدهای اختیاری هر دو دانشگاه در دروس هنر و برخی حیطه‌های برنامه‌درسی تأکید کم‌وبیش یکسانی دارند؛ اما نحوه و نوع تخصص‌های آن‌ها متفاوت است. به‌طور کلی تنوع و دامنه انتخاب‌های دروس اختیاری در دانشگاه کوئینزلند بیشتر از دانشگاه سیدنی است؛ اما تعداد واحد اختصاص یافته به این دروس در دانشگاه سیدنی بیشتر است. از طرفی دروسی که در دانشگاه سیدنی تحت عنوان

اطلاعات جدول ۱ گویای آن است که نوع و طول این دوره در هر دو دانشگاه استرالیا حضوری ۴ ساله است. اهداف هر دو دانشگاه بر تلفیق فناوری اطلاعات در شیوه‌های تدریس و افزایش صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان همراه با کارآموزی و تجربیات حرفه‌ای تأکید دارند؛ اما همان‌طور که مشاهده می‌شود، دانشگاه سیدنی در زمینه اهداف تنوع، فراگیری و جامعیت بیشتری نسبت به دانشگاه کوئینزلند دارد. واحدهای مورد اشتراک در دروس الزامی زیاد است. دروسی همچون روانشناسی، ریاضی، سواد انگلیسی، هنر، بهداشت، فن‌آوری، روش تحقیق و پداگوژی در هر دو دانشگاه کم‌وبیش مورد تأکید هستند. به‌طور خاص دانشگاه سیدنی با گنجاندن دروس مرتبط با نقش دیدگاه‌های اجتماعی و تفاهم بین فرهنگی در آموزش ابتدایی و نیز آموزش چندزبانه، محیط‌زیست در دروس

با تعداد واحد متفاوت، برای دانشجویان واجد شرایط و ممتاز، پایان‌نامه ارائه می‌نمایند. همچنین هر دو دانشگاه کارورزی را با تعداد واحد یکسان و هر دو مرحله‌بندی شده از مقدماتی تا پیشرفته با تمرکز یکی از مراحل بر تحقیق در حوزه آموزش ارائه می‌دهند؛ اما نوع ارائه و تعداد عنوان درس و میزان تأکید در درس کارآموزی متفاوت است.

ب. کشور مورد مطالعه: نیوزلند

داده‌های حاصل از مطالعه دانشگاه اوکلند به‌عنوان مهم‌ترین دانشگاه کشور نیوزلند در جدول ۲ ارائه شده است:

دروس الزامی بر آن تأکید بیشتری شده است، در دانشگاه کوئینزلند تحت عنوان دروس اختیاری و دوره تخصصی تکمیلی ارائه شده است. در مجموع می‌توان گفت که واحدهای اختیاری دانشگاه سیدنی رده‌بندی شده در حوزه‌های دانش محتوا، پداگوژی، پداگوژی محتوا و گاهاً عمومی با لیست آزاد است و در دانشگاه کوئینزلند دانش محتوا، عمومی با لیست آزاد و دوره تخصصی تکمیلی است. این مطلب گویای هدفمند بودن و نگاه جامع هر دو دانشگاه در ارائه دروس اختیاری است که در آن سعی شده طیف متنوعی از دروس اختیاری- پداگوژی، اختیاری- محتوایی، اختیاری- تخصصی و اختیاری- عمومی ارائه گردد. هر دو دانشگاه

جدول ۲. برنامه‌درسی کارشناسی آموزش ابتدایی دانشگاه اوکلند (Auckland University) نیوزلند

ابعاد	شاخص‌ها	داده‌ها
مشخصات دوره	نحوه ارائه دوره	حضور
	طول دوره	۳ سال تمام‌وقت یا ۶ سال پاره‌وقت
اهداف دوره	یادگیری تکنیک‌های تدریس و نظریه‌های مؤثر در زمینه آموزش و یادگیری و چگونگی استفاده از آن‌ها در زمینه‌های مدرسه و کلاس درس؛ دستیابی به بینشی عمیق در زندگی واقعی در مورد آنچه تدریس می‌شود بر اثر تجربه عملی گسترده و دست‌اول از تدریس در مدارس در طول کارآموزی؛ توسعه دانش در زمینه برنامه‌درسی ملی	
سرفصل دوره	الزامی	۱۵ عنوان درس در مجموع ۲۲۵ واحد آموزش هنر در دوره ابتدایی؛ آموزش زبان و ادبیات در ابتدایی ۱؛ آموزش ریاضیات و آمار در دوره ابتدایی ۱؛ حمایت از دانشجویان؛ تاریخ و جامعه در آموزش و پرورش نیوزیلند؛ رشد، یادگیری و تدریس؛ بهداشت و تربیت بدنی در دوره ابتدایی؛ آموزش علوم در دوره ابتدایی؛ آموزش مطالعات اجتماعی در دوره ابتدایی؛ تکنولوژی آموزشی در دوره ابتدایی؛ آموزش ریاضیات و آمار در دوره ابتدایی ۲؛ افزایش پیشرفت تحصیلی برای یادگیرندگان متنوع؛ ارزیابی برای یادگیری و تدریس؛ آموزش زبان و ادبیات در دوره ابتدایی ۲؛ سیاست‌ها، فلسفه و آموزش و پرورش؛ (هرکدام ۱۵ واحد).
	اختیاری	انتخاب ۳ عنوان درس در مجموع ۴۵ واحد از طیف وسیعی از دروس اختیاری ارائه شده
	سهمینار، کارآموزی، پایان‌نامه	۴ عنوان درس در مجموع ۹۰ واحد کارآموزی: معلم حرفه‌ای در دوره ابتدایی ۱؛ کارآموزی در دوره ابتدایی ۲؛ معلم حرفه‌ای؛ کارآموزی؛ فراهم‌سازی پیشرفت تحصیلی در دوره ابتدایی. پایان‌نامه ندارد
	مجموع واحدها	واحدهای مطالعاتی خاص این دوره: ۳۶۰ واحد کل واحدهای مطالعاتی دوره: ۳۷۵ واحد

واحدهای کارآموزی و نیز سمینار است که در مجموع ۹۰ واحد درسی از کل ۳۶۰ واحد تخصصی را شامل می‌شود که چیزی قریب به یک‌چهارم کل واحدهاست. این دوره فاقد واحد پایان‌نامه است. دیگر ویژگی این دوره تأکید بالا بر واحدهای خاص این دوره است. به‌گونه‌ای که از کل ۳۷۵ واحدهای مطالعاتی دوره، ۳۶۰ واحد، جزء واحدهای مطالعاتی خاص این دوره است.

ج. کشور مورد مطالعه: چین

یافته‌های مطالعاتی حاصل از بررسی اسناد دانشگاه ماکائو در جدول ۳ نشان داده شده است:

مطالب درج‌شده در جدول ۲ گویای آن است که این دوره در این دانشگاه به‌صورت حضوری تمام‌وقت و پاره‌وقت ارائه می‌شود. در دروس الزامی، تأکید فوق‌العاده بر یادگیری محتوا کاملاً بارز و مشهود است. علاوه بر این انتخاب ۳ عنوان درس در مجموع ۴۵ واحد از طیف وسیعی از دروس اختیاری ارائه شده در این برنامه، امکان‌پذیر است. این امر بیانگر آن است که دانشگاه اوکلند نیوزلند با ارائه یک برنامه از پیش تعیین شده با تمرکز بالا بر دروس الزامی و اجباری، انعطاف‌پذیری و توجه کمتر به علائق دانشجویان را در برنامه لحاظ نموده است. ویژگی شاخص این برنامه تأکید بالا بر

جدول ۳. برنامه‌درسی کارشناسی آموزش ابتدایی دانشگاه ماکائو (Macau University) چین

ابعاد	شاخص‌ها	داده‌ها
مشخصات دوره	نحوه ارائه دوره	حضوری
	طول دوره	۴ سال تمام‌وقت
اهداف دوره	فراهم‌سازی زمینه آموزش و آماده‌سازی معلمان آینده ابتدایی با کیفیت بالا و برخورداری دانشجویان از یک مبنای مستحکم در حرفه آموزش ابتدایی؛ اشتیاق فراوان دانشجویان برای تعهد به آموزش ابتدایی؛ برخورداری دانشجویان از پایگاه دانش غنی در حوزه‌های محتوایی مرتبط با آموزش ابتدایی؛ علاقه‌مندی دانشجویان به پژوهش در زمینه آموزش ابتدایی؛ و تسلط دانشجویان بر فناوری اطلاعات در آموزش ابتدایی.	
سرفصل دوره	الزامی	۱۳ عنوان درس در مجموع ۳۹ واحد جامعه‌شناسی آموزش؛ روش‌های تدریس موضوع محور (ریاضیات ابتدایی)؛ ۱؛ اصول و نظریه‌ها برای آموزش ریاضیات ابتدایی؛ تکامل کودک؛ روش‌های تدریس موضوع محور (ریاضیات ابتدایی)؛ ۲؛ روانشناسی تربیتی؛ تلفیق IT در تدریس و یادگیری؛ آموزش مطالعات اجتماعی در مدارس ابتدایی؛ مشاوره و راهنمایی؛ آموزش علم و فن‌آوری؛ مقدمه‌ای بر آموزش و پرورش؛ فلسفه آموزش و پرورش؛ نظریه‌های برنامه‌درسی و آموزش.

<p>۱۸ عنوان درس در مجموع ۵۴ واحد</p> <p>تربیت‌بدنی برای مدارس ابتدایی ۲؛ موسیقی ۲ برای کودکان؛ هنرهای تجسمی ۲: تئوری و عمل در ابتدائی (هرکدام ۳ واحد). برنامه‌درسی و مواد آموزشی چینی در آموزش ابتدایی یا آموزش زبان انگلیسی ۱ در مدارس ابتدائی (هرکدام ۳ واحد)؛ روش‌های تدریس چینی در آموزش ابتدایی یا آموزش زبان انگلیسی ۲(هرکدام ۳ واحد)؛ خواندن هدایت شده و آموزش نثر و نظم (ادبیات) چین یا آموزش کلاس درس انگلیسی (هرکدام ۳ واحد). آموزش PE/ یا آموزش موسیقی یا آموزش هنرهای تجسمی (هرکدام ۳ واحد). خواندن هدایت شده و آموزش نثر و نظم (ادبیات) چین یا آموزش کلاس درس انگلیسی (هرکدام ۳ واحد). تربیت‌بدنی ۱ یا موسیقی ۱ یا نوازندگی ۱ یا هنرهای تجسمی ۱: اکتشاف و کشف (هرکدام ۳ واحد). ۳۳ واحد از بین دروس: مدیریت آموزشی؛ تحقیقات آموزشی؛ آموزش‌وپرورش ویژه؛ اصول اخلاقی معلمی و توسعه حرفه‌ای معلم؛ درک اهمیت و آموزش ادبیات کودکان؛ تفکر و یادگیری با IT؛ تدریس و یادگیری آموزش‌وپرورش ملی؛ تدریس تلفیقی فعال و طراحی برای آموزش ابتدایی؛ آموزش ریاضیات ابتدایی و پژوهش؛ زبان‌شناسی و آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم؛ مدیریت کلاس؛ پژوهش در آموزش ریاضیات؛ همراهی پیانو پیشرفته برای موسیقی کلی کلاس درس؛ هنرهای تجسمی ۳ / درک فرهنگ بصری؛ آموزش فرهنگ سنتی چین؛ شیوه‌های نگریستن: نقاشی به عنوان تحقیق؛ موسیقی ۳ - ORFF/KODALY روش‌های آموزش موسیقی؛ نوازندگی ۳ - ORFF/KODALY روش‌های آموزش موسیقی؛ کیفیت تربیت‌بدنی؛ تربیت‌بدنی ۳ (هرکدام ۳ واحد)</p>	<p>اختیاری</p>	
	<p>۱ عنوان درس در مجموع ۶ واحد</p> <p>تدریس تحت نظارت و تجربه مدرسه، پایان‌نامه ندارد</p>	<p>سَمینار، کارآموزی، پایان‌نامه</p>
<p>کل واحدهای مطالعاتی دوره: ۱۳۵ واحد</p>	<p>واحدهای مطالعاتی خاص این دوره: ۹۹ واحد</p>	<p>مجموع واحدها</p>

در رابطه با کشور ترکیه لازم به ذکر است که اگرچه کشوری اوراسیایی است اما بخش بزرگ کشور (۹۷٪) با عنوان آناتولی یا آسیای کوچک در جنوب باختر آسیا و خاورمیانه و تنها بخش کوچکی از آن (۳٪) به نام تراکیه در منطقه بالکان در جنوب خاور اروپا قرار دارد. در نتیجه این کشور جزء قاره آسیا به شمار می‌رود تا آنجا که عنوان آسیای صغیر را به آن داده‌اند (Zdanowski, 2014; National Geographic Atlas of the World, 2015). به‌علاوه در پژوهش حاضر، دانشگاه‌هایی از بخش آسیایی ترکیه انتخاب شدند. به دلیل تشابه بسیار بالا در برنامه‌درسی دو دانشگاه غازی و کارادنیز، یافته‌های حاصل در یک جدول ارائه گردیده است:

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، اهداف این دوره در دانشگاه ماکائو شامل آماده‌سازی معلمان آینده ابتدایی با کیفیت بالا و متعهد به آموزش ابتدایی با برخورداری از پایگاه دانش غنی در حوزه‌های محتوایی مرتبط با آموزش ابتدایی همراه با فناوری اطلاعات و پژوهش در زمینه آموزش ابتدایی است. در دروس الزامی تأکید بسیار بر پداگوژی محتوا مشاهده می‌شود. این در حالی است که امکان انتخاب گسترده و متنوع در دروس اختیاری قابل ملاحظه است. گرچه در این بین، تأکید بالا بر هنر و موسیقی بسیار چشمگیر است. به‌طور کلی واحدهای اختیاری این دانشگاه در حوزه‌های دانش محتوا، پداگوژی و پداگوژی محتوا ارائه شده است. د. کشور مورد مطالعه: ترکیه

جدول ۴. برنامه‌درسی کارشناسی آموزش ابتدایی دانشگاه‌های غازی و کارادنیز (Gazi & Karadeniz Technical Universities) ترکیه

ابعاد	شاخص‌ها	داده‌ها
دوره مشخصات	نحوه ارائه دوره	حضوری
	طول دوره	۴ سال تمام‌وقت
اهداف دوره	<p>پرورش معلمان کلاس‌های درس آینده بر مبنای دانشی از مسائل اساسی علمی و همچنین مهارت‌ها و استعداد‌های لازم برای این حرفه؛ تسلط دانشجویان بر ترکیب دانش نظری با عملی؛ پرورش دانشجویان در جهت ارائه نقش الگویی مناسب برای دانش‌آموزان خود به‌عنوان یک فرد و یک معلم؛ توانایی بهبود خود و مدیریت زمان با ساختار بندی ارتباطات مؤثر؛ مسئولیت در قبال اطاعت از قوانین علمی - اخلاقی؛ حساسیت نسبت به انسان، جامعه و طبیعت؛ آگاه بودن از اهمیت یادگیری مادام‌العمر.</p>	
سرفصل دوره	الزامی	<p>۳۷ عنوان درس در مجموع ۱۳۸ واحد</p> <p>ادبیات کودکان؛ آموزش خواندن و نوشتن در مدارس ابتدایی؛ آموزش علوم زنده؛ تئاتر در تدریس و آموزش ابتدایی؛ اندازه‌گیری و ارزیابی در تدریس؛ مدیریت کلاس؛ آموزش ریاضی ۱؛ آموزش ریاضیات ۲؛ آموزش زبان ترکی؛ آموزش علوم اجتماعی؛ آموزش و پرورش سال‌های اولیه کودکی؛ مشاوره و آموزش؛ آموزش اطلاعاتی از فرهنگ دینی و اخلاقی؛ آموزش هنر؛ آموزش هنرهای تجسمی؛ آموزش موسیقی؛ آموزش و پرورش کودکان با نیازهای خاص؛ تدریس در کلاس‌های درس چندپایه؛ تلفیق در آموزش ابتدایی؛ آموزش زیست محیطی؛ فناوری ارتباطات در آموزش و پرورش؛ فن‌آوری‌های آموزشی و سیر تکاملی مواد؛ آموزش علم و فناوری ۱؛ آموزش علم و فناوری ۲؛ مقدمه‌ای بر علوم تربیتی؛ روانشناسی تربیتی؛ اصول و روش‌های تدریس؛ تکنیک‌های پژوهش علمی؛ تکنیک‌هایی برای سبک خوشنویسی؛ تربیت بدنی و فرهنگ ورزش؛ تربیت بدنی و آموزش بازی؛ نرم‌افزارهای علوم و تکنولوژی ۱؛ نرم‌افزارهای علوم و تکنولوژی ۲؛ موسیقی ۱: کودکی؛ آموزش ترافیک و کمک‌های اولیه در مدارس ابتدایی؛ تاریخ آموزش و پرورش ترکیه و مدیریت مدرسه.</p>
		<p>۱ عنوان درس در مجموع ۳ واحد</p> <p>مسائل و مشکلات در آموزش ابتدایی و راه‌حل‌های پیشنهادی یا آموزش بزرگسالان.</p>
مجموع واحدها	اختیاری	<p>۳ عنوان درس در مجموع ۱۶ واحد</p> <p>تجربه آموزشی در ترم ۶؛ تمرین تدریس ۱ و ۲ در ترم ۷ و ۸؛ در مجموع ۱۴ هفته یک روز در هفته کارآموزی در هر ترم. پایان‌نامه ندارد</p>
	سهمینار، کارآموزی، پایان‌نامه	<p>کل واحدهای مطالعاتی دوره: ۲۴۰ واحد</p>

واحدهای هنر و تربیت‌بدنی با اختصاص تعداد واحد درخور توجه به آن‌ها در رده دروس الزامی، تأکید بیشتری شده است. دوره مذکور، فاقد پایان‌نامه است و دوره‌های کارآموزی این دانشگاه مجموعاً در ۱۴ هفته مستمر به‌صورت یک روز در هفته اجرا می‌گردد. ویژگی شاخص این دوره، نسبت ۱/۵ برابری واحدهای مطالعاتی خاص به کل واحدهای مطالعاتی دوره است.

ه. کشور مورد مطالعه: ایران

در این پژوهش، اهداف و محتوای سرفصل برنامه‌درسی دوره کارشناسی رشته آموزش ابتدایی - آخرین برنامه‌درسی مصوب با جدیدترین بازنگری - مبنای کار قرار داده است.

مطالب جدول ۴ نشان می‌دهد که از جمله مهم‌ترین اهداف دوره، پرورش معلمان آینده بر مبنای دانش و مهارت علمی و حرفه‌ای؛ تلفیق حوزه نظر و عمل؛ ارائه نقش الگویی مناسب برای دانش‌آموزان؛ توانمندی مدیریت و ارتباطی بالا؛ اخلاق‌مداری؛ حساسیت نسبت به انسان، جامعه و طبیعت؛ توجه به اهمیت یادگیری مادام‌العمر است. اکثر واحدهای دوره، جزء دروس الزامی است و شامل واحدهای پداگوژی و پداگوژی محتوا و فناوری است. در صورتی که میزان دروس اختیاری، تنها ۳ واحد و در حوزه پداگوژی است. این امر حکایت از وجود برنامه از پیش تعیین شده دارای انعطاف‌پذیری کم دارد. همچنین بر تلفیق فناوری اطلاعات و نیز

جدول ۵. برنامه‌درسی کارشناسی رشته آموزش ابتدایی دانشگاه‌های ایران

ابعاد	شاخص‌ها	داده‌ها
دوره مشخصات	نحوه ارائه دوره	حضوری تمام‌وقت
	طول دوره	۴ سال
اهداف دوره	<p>هدف کلی: توسعه ظرفیت حرفه‌ای مربیان به‌منظور خلق فرصت‌های یادگیری؛ دستیابی به دانش پایه، پرورش مهارت‌ها، باورها و گرایش‌های زمینه‌ساز عمل و تداوم عمل یادگیرنده در دستیابی به شایستگی‌های مورد انتظار در نظام آموزشی؛ تربیت معلمان واجد شایستگی‌های لازم جهت اشتغال به فعالیت‌های آموزشی، پرورشی در دوره ابتدایی.</p> <p>اهداف فرعی/ شایستگی‌ها: کسب توانایی در زمینه روش‌های تدریس در حوزه‌های محتوایی دوره ابتدایی؛ تصمیم‌گیری مبتنی بر اصول و مبانی تربیت اسلامی و یافته‌های علمی برای تأثیرگذاری مثبت بر رفتار دانش‌آموزان و تقویت هویت ایرانی - اسلامی در سطح کلاس درس و مدرسه؛ کاربرد انعطاف‌پذیر زبان آموزش برای سازمان دادن فرصت‌های یادگیری و کمک به دانش‌آموزان متناسب با ویژگی‌های آنان در گروه‌های مختلف (دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، دانش‌آموزان تیزهوش و...); تحلیل برنامه‌درسی موضوعات مختلف دوره ابتدایی برای انطباق با ویژگی‌های بومی و نیازهای یادگیرندگان و طراحی تهیه و اجرای رویکرد تلفیق در سازمان دادن فرصت‌های یادگیری یکپارچه برنامه‌درسی بر اساس مفاهیم و مهارت‌های پایه دوره ابتدایی؛ شناسایی راه‌حل‌های اثربخش برای موقعیت‌های تربیتی در کلاس درس/ مدرسه با به‌کارگیری اصول و مبانی تربیت اسلامی و یافته‌ها و روش‌های علمی و ارزیابی نتایج اجرای آن در بهبود عملکرد حرفه‌ای خود؛ تحلیل ماهیت کسب تجربیات دست‌اول و تبدیل دانش غیررسمی به دانش سازمان‌یافته رسمی از سوی دانش‌آموزان دوره ابتدایی با درک و توسعه فرایند رشد شناختی و توانایی حل مسئله آنان؛ استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات برای خلق/ غنی‌سازی فرصت‌های آموزشی/ تربیتی و توسعه توانایی‌های حرفه‌ای؛ استفاده از زبان هنر؛ اتخاذ تصمیماتی با مشارکت عوامل درگیر در آموزش/ تربیت</p>	
سرفصل دوره	الزامی	<p>۵۲ عنوان درس در مجموع ۱۰۶ واحد</p> <p>روانشناسی رشد کودک؛ اصول و مبانی آموزش و پرورش ابتدایی؛ روش تحقیق و آمار در علوم تربیتی؛ ادبیات کودکان و نوجوانان؛ مبانی آموزش زبان فارسی؛ آموزش زبان فارسی ۱؛ آموزش زبان فارسی ۲؛ مبانی آموزش ریاضی؛ آموزش ریاضی؛ مبانی آموزش علوم تجربی؛ آموزش علوم تجربی؛ مبانی آموزش مطالعات اجتماعی؛ آموزش مطالعات اجتماعی؛ مبانی آموزش دینی؛ آموزش دینی؛ آموزش قرآن؛ مبانی آموزش هنر؛ کارگاه آموزش هنر ۱؛ کارگاه آموزش هنر ۲؛ کارگاه آموزش هنر ۳؛ مبانی آموزش تربیت‌بدنی؛ آموزش تربیت‌بدنی؛ آموزش و پرورش فراگیر در دوره ابتدایی ۱؛ برنامه‌ریزی درسی کلاس‌های چندپایه؛ زبان تخصصی (متون تخصصی آموزش ابتدایی)؛ اختلالات یادگیری ۱؛ اختلالات یادگیری ۲؛ فنون راهنمایی و مشاوره در دوره ابتدایی؛ برنامه‌ریزی درسی در آموزش ابتدایی؛ راهبردهای تدریس در آموزش ابتدایی؛ طراحی آموزشی در آموزش ابتدایی؛ طراحی واحد یادگیری در آموزش ابتدایی؛ ارزشیابی کیفی (توصیفی) در دوره ابتدایی؛ تحلیل محتوای کتاب درسی ۱؛ تحلیل محتوای کتاب درسی ۲؛ کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش ابتدایی ۱؛ کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش ابتدایی ۲؛ کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش ابتدایی ۳؛ تجربه‌های خاص حرفه‌ای در آموزش ابتدایی؛ پژوهش و توسعه حرفه‌ای ۱؛ پژوهش‌روایی؛ پژوهش و توسعه حرفه‌ای ۲؛ اقدام پژوهی ۱؛ پژوهش و توسعه حرفه‌ای ۳؛ درس پژوهی ۱؛ روانشناسی تربیتی؛ جامعه‌شناسی تربیتی؛ نظریه‌های یادگیری و آموزش؛ اصول و روش‌های تدریس؛ اصول و روش‌های راهنمایی و مشاوره؛ ارزشیابی از</p>

یادگیری؛ کاربرد هنر در آموزش؛ کاربرد زبان در تربیت؛ مدیریت آموزشی؛ آموزش و پرورش تطبیقی با تأکید بر دوره‌های تحصیلی.		
انتخاب ۲ واحد از ۱۶ واحد انتخابی برنامه‌ریزی فعالیت‌های مکمل و فوق‌برنامه؛ آموزش و پرورش پیش‌دستانی؛ آموزش ارزش‌ها؛ روانشناسی بازی؛ بهداشت و ایمنی در مدارس؛ آموزش فنون و مهارت‌های زندگی؛ آموزش و پرورش فراگیر در دوره ابتدایی (۲)؛ پرورش تفکر و تعقل در کودکان.	اختیاری	
۵ عنوان درس در مجموع ۱۰ واحد کارورزی ۱؛ کارورزی ۲؛ کارورزی ۳؛ کارورزی ۴؛ پایان‌نامه: پروژه / کارنامه.	سمینار، کارآموزی، پایان‌نامه	
کل واحدهای مطالعاتی دوره: ۱۵۰ واحد	واحدهای مطالعاتی خاص این دوره: ۱۱۸ واحد	مجموع واحدها

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، طول و نوع دوره تمام‌وقت ۴ ساله است. در بخش اهداف، طیف مبسوطی از اهداف در حوزه‌های دانش و مهارت و نگرش قابل مشاهده است. نکته قابل ملاحظه، تأکید خاص بر توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای جهت اشتغال در دوره ابتدایی است. همچنین توجه به تفاوت‌های فردی و گروه‌های مختلف دانش‌آموزی (نیازهای خاص، تیزهوش و...)، پداگوژی محتوا و استفاده از زبان هنر و فناوری برای غنی‌سازی فرصت‌های یادگیری از جمله نکات حائز اهمیت است؛ اما دانش محتوا در اهداف دوره مورد کم‌توجهی قرار گرفته است. از جمله نکات پراهمیت در بخش دروس الزامی سرفصل دوره می‌توان به گنجاندن درس کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش ابتدایی ۱ و ۲ و ۳، آموزش کارگاهی هنر و افزایش توجه به کودکان با نیازهای ویژه و اختلالات یادگیری، برنامه‌ریزی درسی کلاس‌های چندپایه و ارزشیابی کیفی (توصیفی) در دوره ابتدایی همسو با اهداف دوره اشاره کرد؛ اما در میان مباحث سرفصل، توجه به آموزش و پرورش مناطق بومی مشهود نیست. در زمینه دانش‌های محتوایی دوره ابتدایی (ریاضی، علوم، علوم اجتماعی، زبان، هنر) تأکید سرفصل بر دانش پداگوژی محتوا بوده و کمتر به دانش محتوا توجه شده است. در دروس اختیاری سرفصل اگرچه در نگاه اول

دامنه انتخاب، بالا به نظر می‌رسد اما با مطالعه کامل سرفصل و آگاهی از اعمال برخی از محدودیت‌های ایجاد شده، عملاً گزینه‌های انتخابی کاهش می‌یابد و به این ترتیب انعطاف‌پذیری برنامه و هماهنگی آن با علائق دانشجوی معلمان کاهش می‌یابد. نگاه گذرا به دروس کارآموزی نیز، تأکید بسیار بالا بر پژوهش در واحدهای تجربه میدانی را نشان می‌دهد؛ اما علی‌رغم اختصاص ۱۰ عنوان درسی، در عمل، تنها ۱۲ واحد از مجموع ۱۰۹ واحد مطالعاتی خاص دوره به این دروس اختصاص یافته است. همچنین دانشجوی معلمان موظف به گذراندن پایان‌نامه می‌باشند. این در حالی است که با شیوه‌های تحقیق و پژوهش که پیش‌نیازی ضروری برای برخورداری از توانمندی انجام پایان‌نامه است، تنها در ۳ واحد درسی آن هم به صورت مشترک با آمار، آشنا می‌شوند.

بررسی یافته‌های پژوهش

یافته‌های حاصل از بررسی و تحلیل اسناد و مدارک کشورهای مورد مطالعه بر اساس چارچوب تحقیق حاضر و به تفکیک سؤالات پژوهشی به شرح زیر است:

بررسی پرسش اول: شباهت‌ها و تفاوت‌های برنامه‌درسی دوره کارشناسی رشته آموزش ابتدایی کشورهای مورد مطالعه در مقایسه با ایران کدام است؟

بررسی برنامه‌درسی دوره کارشناسی رشته آموزش ابتدایی در کشورهای مورد مطالعه، بیانگر تفاوت‌ها و شباهت‌هایی است که در جدول زیر به برخی از مهم‌ترین آن‌ها اشاره می‌شود:

جدول ۶. تفاوت‌ها و شباهت‌های موجود در برنامه‌درسی دوره کارشناسی رشته آموزش ابتدایی مورد مطالعه

ابعاد	تفاوت‌ها	شباهت‌ها
مشخصات دوره	طول دوره امکان اخذ دوره به صورت پاره‌وقت	نحوه ارائه دوره به صورت حضوری نحوه ارائه دوره به صورت تمام‌وقت
اهداف دوره	میزان و نوع تأکید بر مؤلفه‌های حیطه‌های دانش و نگرش و مهارت	تأکید بر پرورش معلمان کلاس‌های درس آینده از طریق پرورش مهارت‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای، تأکید بر دانش محتوا در دوره ابتدایی
سرفصل دوره	نحوه ارائه واحدهای الزامی و اختیاری (وجود تفاوت در نوع، تنوع محتوایی و تعداد واحد)، میزان تمرکز در ارائه واحدهای اختیاری، ارائه واحدهای تکمیلی در برنامه‌درسی دوره، وجود واحدهای درسی پایان‌نامه و سمینار، تعداد و معیارهای اخذ واحدهای سمینار و پایان‌نامه، نحوه ارائه واحدهای کارآموزی (تفاوت در تعداد واحد و درجه استمرار)، تعداد واحدهای دوره (کل و تخصصی).	ارائه دروس الزامی ارائه واحدهای کارآموزی

با وجود مبانی مشترک، تفاوت‌های دانشگاه‌ها در هر سه بعد بیشتر از شباهت‌های آن‌هاست. این مطلب از یک سو نشان از وجود برنامه‌های درسی بدیع و خلاق در دانشگاه‌های مورد مطالعه دارد و از سوی دیگر گویای گستردگی طیف نیازهای آموزش معلمان در مقطع ابتدایی است که بسته به خاستگاه مؤسسات آموزش عالی دارای تعدد و تنوع بی‌شمار است و در هر کدام به نوعی در برنامه‌درسی دانشگاهی نمود پیدا کرده است.

بررسی سؤالات دوم: نوآوری‌های موجود در برنامه‌درسی دوره کارشناسی رشته آموزش ابتدایی کشورهای مورد مطالعه کدام است؟

برخی از مهم‌ترین نوآوری‌های حاصل از بررسی اسناد و مدارک کشورهای مورد مطالعه در جدول ۷ ارائه شده است:

همان‌طور که در جدول ۶ مشاهده می‌شود از یک طرف در برخی شاخص‌های ابعاد سه‌گانه مانند: ارائه دوره حضوری و تمام‌وقت، تأکید بر پرورش معلمان آینده از طریق پرورش مهارت‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای، تأکید بر دانش محتوای ابتدایی و ارائه دروس الزامی و کارآموزی - البته با اندک تفاوتی در نوع و میزان تأکید آن‌ها - دانشگاه‌های مورد مطالعه مشابه هم عمل می‌کنند؛ اما از طرف دیگر در نشانگرهای متعددی از قبیل ضرورت فناوری اطلاعات، شکل اجرای دوره‌های کارآموزی و انترنی و تعداد واحد آن، وجود واحدهای پژوهشی در نیم‌سال‌های پایانی تحصیل، اهمیت به دانش محتوا و نیز فراهم‌سازی زمینه لازم برای فرصت‌های تکمیلی در برنامه تفاوت آشکاری قابل مشاهده است. در یک جمع‌بندی کلی می‌توان گفت که

جدول ۷. ایده‌های خلاقانه در برنامه‌درسی دوره کارشناسی رشته آموزش ابتدایی مورد مطالعه

ابعاد	ایده‌های خلاق	دانشگاه صاحب ایده
مشخصات دوره	متغیر بودن طول دوره	سیدنی، اوکلند، کوئینزلند، ماکائو، غازی و کارادینز
	امکان اخذ دوره به صورت پاره‌وقت (۶ سال)	اوکلند
اهداف دوره	افزایش توانایی بهبود خود، رهبری و مدیریت زمان با ساختاربندی ارتباطات مؤثر با فراگیران	کوئینزلند، غازی و کارادینز
	اشتقاق دانشجویان برای تعهد به آموزش ابتدایی و تأکید بر تنوع مسئولیت‌های پیچیده معلمی	سیدنی و ماکائو
	آگاهی از اهمیت یادگیری مادام‌العمر	غازی و کارادینز
	قدرت تجزیه و تحلیل انتقادی تحولات حرفه‌ای و سیاسی و توسعه دانش در زمینه فرهنگ	سیدنی و اوکلند
	اهمیت توجه به هنرهای خلاق و آموزش زبان انگلیسی و لزوم کسب تخصص در آنها	سیدنی
	ایجاد ظرفیت لازم برای ساخت، اجرا و ارزیابی برنامه‌های مناسب تجارب یادگیری کودکان	سیدنی
	توسعه مهارت‌ها، ادراکات و دانش فارغ‌التحصیلان در جهت نشان دادن توانایی‌های متخصصین و علاقه‌مندی آنان در زمینه پژوهش در آموزش ابتدایی	کوئینزلند و ماکائو
	ارتقاء بلوغ و انسانیت لازم برای آموزش حرفه‌ای، مسئولیت در قبال اطاعت از قوانین علمی - اخلاقی و حساسیت نسبت به انسان، جامعه و طبیعت	سیدنی، غازی و کارادینز
	تأکید بر تسلط دانشجویان بر فناوری اطلاعات و تلفیق آن در شیوه‌های تدریس	سیدنی، کوئینزلند و ماکائو
	لزوم ارائه آموزش متناسب با زبان و دیگر ویژگی‌های بومی و کسب تخصص در آن	سیدنی و اوکلند
تربص دوره	وجود تنوعی در ارائه دروس اختیاری از پداگوژی، پداگوژی محتوا، دانش محتوا تا آزاد	سیدنی، ماکائو، کوئینزلند، اوکلند، غازی و کارادینز
	وجود و نیز تنوع در ارائه دوره تخصصی تکمیلی متنوع در رده دروس اختیاری	کوئینزلند تحت عنوان: (minor)
	لیست بندی کردن دروس انتخابی با امکان اخذ تعداد واحد مشخص از هر لیست	سیدنی و کوئینزلند
	برخوردراری از برنامه متمرکز و ارائه دروس از قبل تعیین شده	اوکلند، غازی و کارادینز
	وجود تنوعی در ارائه دروس الزامی از پداگوژی، پداگوژی محتوا تا دانش محتوا	ماکائو، سیدنی، کوئینزلند، اوکلند، غازی و کارادینز
	وجود پایان‌نامه و سمینار مرتبط با واحدهای کارآموزی	سیدنی، کوئینزلند، اوکلند و ماکائو
	مداوم و مستمر بودن نحوه ارائه واحدهای کارآموزی در سال‌های تحصیلی	کوئینزلند، غازی و کارادینز
	اهمیت بالا برای دروس کارآموزی و ارائه مسئولیت کامل اداره یک کلاس به دانشجو (در تمامی زمینه‌های برنامه‌درسی) در پایان کارآموزی به همراه جایابی در مدارس مختلف و در تمام پایه‌های ابتدایی با بهره‌مندی از مدل همیار تدریس	سیدنی، کوئینزلند و اوکلند

محتوا تا لیست آزاد، ارائه دوره تخصصی تکمیلی، وجود پایان‌نامه و سمینار مرتبط با واحدهای کارآموزی و مداومت در ارائه کارآموزی در سال‌های تحصیلی با ارائه مسئولیت کامل به دانشجو همراه با کاربرد مدل‌های تدریس اثربخش از جمله ایده‌های نوآورانه در دانشگاه‌های مورد مطالعه به حساب می‌آید.

بررسی سؤال سوم: بر مبنای تجارب کشورهای مورد مطالعه، پیشنهادات قابل‌ارائه برای برنامه‌درسی این رشته در ایران کدام است؟
در این بخش پیشنهاداتی مبتنی بر یافته‌های حاصل از پژوهش، در جدول ۸ ارائه گردیده است:

بر اساس داده‌های جدول ۷ از جمله عناصر ابداعی دوره در بعد اول، متغیر بودن طول و امکان اخذ دوره به‌صورت پاره‌وقت است. در بعد دوم می‌توان به مواردی از قبیل تأکید بالا بر هنرهای خلاق، آموزش بومی، تلفیق فناوری اطلاعات با حیطه‌های محتوایی و یادگیری مادام‌العمر، مهارت رهبری، مدیریت زمان و ارتباط، قدرت تحلیل انتقادی و توسعه دانش در زمینه فرهنگ اشاره نمود. در بعد سوم نیز نشانگرهایی نظیر توجه به بهره‌مندی از برنامه منعطف با تنوعی در ارائه دروس الزامی و اختیاری از یادگیری، یادگیری محتوا، دانش

جدول ۸. پیشنهادات برگرفته از تجارب برنامه‌درسی دوره کارشناسی رشته آموزش ابتدایی کشورهای منتخب برای برنامه‌درسی ایران

ابعاد	پیشنهادات
موضوع تخصصی دوره	وجود انعطاف‌پذیری در طول دوره با توجه به سوابق و آینده تحصیلی فراهم‌سازی امکان اخذ دوره به‌صورت پاره‌وقت
اهداف دوره	مهیا نمودن بسترهای لازم برای آگاهی از اهمیت یادگیری مادام‌العمر، رهبری و مدیریت زمان و ارتباطات مؤثر با فراگیران، ساخت، اجرا و ارزیابی تجارب یادگیری مناسب برای کودکان، علاقه‌مندی به پژوهش در آموزش ابتدایی افزایش توان نقادانه تحولات حرفه‌ای، سیاسی و فرهنگی و نیز ارزیابی توسعه حرفه‌ای خود، پرورش افراد مسئولیت‌پذیر، دارای تعهد و حساسیت نسبت به قوانین اخلاقی با توجه به پیچیدگی نقش‌های متنوع معلم ابتدایی تأکید بر پرورش قابلیت‌های حرفه‌ای و توسعه توانمندی‌های فارغ‌التحصیلان در تمام زمینه‌های لازم برای تخصص در این حوزه از جمله هنرهای خلاق، آموزش و پرورش ویژه، آموزش بومی، تلفیق فناوری اطلاعات با حیطه‌های محتوایی و یادگیری، آموزش زبان انگلیسی، تأکید بر پرورش معلمان کلاس‌های درس آینده از طریق پرورش مهارت‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای و تأکید بر دانش محتوا در دوره ابتدایی.
سرفصل دوره	استفاده از برنامه منعطف برای افزایش توان انتخابی، ارائه دوره تخصصی تکمیلی متنوع در جهت تنوع موضوعی واحدهای اختیاری با عنایت به ابعاد مختلف حرفه معلم ابتدایی، برخورداری از انعطاف‌پذیری و تنوع در ارائه واحدهای الزامی، ارائه واحدهای پایان‌نامه و سمینار مرتبط با دوره‌های کارآموزی آنان، افزایش سهم واحدهای عملی (کارآموزی و سمینار) نسبت به واحدهای نظری در برنامه‌درسی به‌منظور استفاده مناسب از تجربه عملی، مداومت در ارائه واحدهای کارآموزی از سال‌های ابتدایی تا سال‌های پایانی دوره، استفاده مناسب از سازمان‌دهی ماریچی در ارتباط عمودی واحدهای کارآموزی و فراهم‌سازی طیفی از تجارب یادگیری از مشاهده تا برخورداری از مسئولیت کامل در برنامه‌ریزی، طراحی، اجرا و مدیریت کلاس درس در تمامی زمینه‌های برنامه‌درسی و در تمام پایه‌های دوره ابتدایی.

همان‌طور که در جدول ۸ ملاحظه می‌شود پیشنهادهایی برای برنامه‌درسی رشته آموزش ابتدایی در ایران قابل ارائه است که از آن جمله می‌توان گفت که برنامه این رشته باید از انعطاف‌پذیری لازم در طول دوره با توجه به سوابق و آینده تحصیلی برخوردار باشد. همچنین در بعد اهداف باید امکان بیشتری برای پرورش توانمندی‌هایی همچون یادگیری مادام‌العمر، توانمندی ارتباطی، رهبری و مدیریت زمان، ساخت، اجرا و ارزیابی تجارب یادگیری مناسب، نقادی تحولات حرفه‌ای، سیاسی و فرهنگی و نیز ارزیابی توسعه حرفه‌ای و پژوهشی دانش‌جو معلمان فراهم گردد. از طرفی زمینه‌های آماده‌سازی معلمان آینده با امکان تسلط بر هنرهای خلاق، آموزش بومی، تلفیق فناوری اطلاعات با حیطه‌های محتوایی و پداگوژیکی، آموزش زبان دوم و... در این برنامه باید مهیا شود. البته برخی از این زمینه‌ها در برنامه فعلی مورد توجه قرار گرفته است؛ اما با در نظر گرفتن اهمیت آن، تأکید بیشتر و نگاه هوشمندانه‌تری را طلب می‌کند. همان‌طور که مشاهده شد برخی از دانشگاه‌ها در این رابطه گام‌های بسیار مؤثری برداشته‌اند و با فراهم‌سازی فرصت‌های تکمیلی متنوع بر غنای برنامه خود افزوده‌اند. همچنین امکان انتخاب از طیف وسیعی از واحدهای اختیاری، وجود انعطاف‌پذیری در ارائه واحدهای الزامی با جایگاه بارز دانش محتوا، ارائه واحدهای پایان‌نامه و سمینار و توجه بیشتر به نحوه ارائه واحدهای کارآموزی و افزایش سهم آن‌ها، راهکارهایی مناسب جهت ارتقاء کیفیت برنامه‌درسی این رشته است.

نتیجه‌گیری

محیط رقابتی آموزش عالی در دنیای امروزی، نیازهای جدیدی را برای ذی‌نفعان از جمله دانشجویان، جامعه و کارفرمایان پدید آورده است که آموزش عالی باید برای پاسخ‌گویی به این نیازها توانایی لازم را داشته باشد. یکی از راه‌های پاسخ‌گویی دانشگاه‌ها به چنین نیازهایی،

افزایش کیفیت فعالیت‌های دانشگاهی است (Jaafari, Ghourchian, Behboodian & Shahidi, 2012). در این میان آموزش‌های دانشگاهی تربیت معلمان ابتدایی و ارتقاء کیفیت آن‌ها نیز همواره مورد توجه مؤسسات آموزش عالی بوده و به اشکال و صور مختلف در قالب برنامه‌های درسی نمود یافته است. چراکه عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان به کارآمدی معلمان بستگی دارد (Azadmard, Kagbaf, Faramarzi & Talebi, 2012) بدیهی است، واکاوی عناصر این برنامه‌های درسی در ملل مختلف، ضمن شناخت بیشتر، طیفی وسیعی از شقوق مختلف را پیش روی برنامه‌ریزان قرار می‌دهد تا از این طریق تصمیماتی متناسب با نظام آموزشی کشور اتخاذ گردد؛ اما این مهم در رابطه با برنامه‌درسی کارشناسی رشته آموزش ابتدایی ایران، انجام نگرفته و پژوهشی که به بررسی و مقایسه این برنامه با سایر ملل بپردازد، تاکنون انجام نشده است. از این رو این مطالعه با هدف بررسی برنامه‌درسی دوره کارشناسی رشته آموزش ابتدایی در کشورهای آسیایی - اقیانوسیه و مقایسه آن با ایران صورت گرفت. در این راستا از چهار کشور این منطقه، ۶ دانشگاهی که مجری این رشته بودند، انتخاب شدند و برنامه‌درسی آن‌ها با روش توصیفی - تحلیلی، مورد بررسی و مقایسه با ایران قرار گرفت.

یافته‌های حاصل از بررسی سؤال یک پژوهش در زمینه "شبهت‌ها و تفاوت‌های برنامه‌درسی دوره کارشناسی رشته آموزش ابتدایی کشورهای مورد مطالعه در مقایسه با ایران" حاکی از آن است که علی‌رغم وجود تشابه و مبانی مشترک در برخی از نشانگرهای ابعاد سه‌گانه نظیر: "حضور و تمام‌وقت بودن دوره، تأکید بر پرورش مهارت‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، ارائه واحدهای الزامی و کارآموزی؛ این دانشگاه‌ها در شاخص‌های متعددی متفاوت عمل نموده‌اند. از بین این شاخص‌ها می‌توان به مواردی مانند جایگاه تلفیقی فناوری اطلاعات در دانش‌های محتوایی، درهم تنیدگی نظر و عمل در برنامه، میزان اهمیت برای دروس

یادگیری مادام‌العمر (غازی و کارادنیز)، کسب تخصص در آموزش زبان انگلیسی، قدرت تحلیل نقادانه رویدادهای حرفه‌ای - سیاسی و توسعه دانش در زمینه فرهنگ (سیدنی) و درهم تنیدگی نظریه و عمل در برنامه (سیدنی، غازی و کارادنیز)، نیز از جمله نکات حائز اهمیت در بعد اهداف دوره در مقایسه با ایران به شمار می‌رود. اهداف ایران علی‌رغم گستردگی و پوشش بسیاری از حوزه‌های مورد نیاز در برنامه، از جامعیت کافی برخوردار نیست. به‌عنوان نمونه با وجود پوشش مطلوب دانش پداگوژی و نیز پداگوژی محتوا، کمترین توجه به دانش محتوا شده است و نیز فرصتی برای آموزش و پرورش بومی و پرورش معلم نقاد و آگاه به تحولات اجتماعی و حرفه‌ای و توجه به مهارت‌های مورد نیاز در این زمینه فراهم نگردیده است. بدیهی است که عدم ارائه دانش‌های محتوایی مورد نیاز دوره ابتدایی، موجب کاهش قابلیت دانش‌جو معلم در تدریس دروس محتوایی این دوره و بالطبع کاهش کارایی آموزش و پیشرفت تحصیلی فراگیران می‌گردد. به‌علاوه از آنجا که از اهداف آموزش و پرورش این دوره، پرورش شهروندی آگاه برای درک تحولات اجتماعی، فرهنگی، سیاسی، حرفه‌ای و نیز دارای مهارت‌های لازم برای درک اقوام و فرهنگ‌های متنوع در حد سن خود است، معلمی فاقد این توانمندی، زمینه‌ساز تحقق این اهداف، نمی‌تواند باشد. همچنین در بررسی سرفصل دوره ایده‌های خلاقانه‌ای قابل مشاهده است که از آن میان می‌توان به نشانگرهایی از قبیل تدوین برنامه منعطف با ارائه طیف وسیع و متنوعی از پداگوژی، پداگوژی محتوا، دانش محتوا تا لیست آزاد در رده دروس الزامی و اختیاری (ماکائو، سیدنی و کوئینزلند)، با فراهم‌سازی زمینه ارائه واحدهای تخصصی تکمیلی (کوئینزلند) در برنامه اشاره داشت. از طرفی در برخی از دانشگاه‌ها، متمرکز بودن برنامه و ارائه برنامه از قبل تعیین شده (اوکلند، غازی و کارادنیز) نمود بیشتری دارد. این در حالی است که سرفصل ایران سیر خطی و از پیش تعیین شده‌ای را

کارآموزی و نحوه استمرار و اجرای آن، وجود پایان‌نامه و سمینار مرتبط با واحدهای کارآموزی، میزان توجه به دانش محتوا، انعطاف‌پذیری برنامه و میزان توان انتخابی دانشجو و نیز توجه به فراهم‌سازی زمینه برای ایجاد فرصت‌های تکمیلی در برنامه‌درسی در مقایسه با ایران اشاره نمود که در مباحث مرتبط با سؤال دوم پژوهش، رویکرد هر دانشگاه به تفکیک در هر کدام از این نقاط تفاوت، بررسی و نوآوری‌های آن‌ها ارائه می‌گردد؛ اما آنچه در یک نگاه کلی قابل درک است، وجود تفاوت‌های بارز در برنامه‌درسی کشورها نسبت به تشابهات آن‌هاست. همان‌طور که پیش‌تر گفته شد این مسئله را می‌توان ناشی از توجه به نیازهای آموزشی متعدد و متنوع کشورهای مختلف در مقطع ابتدایی دانست که موجب شکل‌گیری و تدوین برنامه‌های درسی بدیع در نظام‌های آموزش عالی آن‌ها شده است.

نتایج حاصل از بررسی سؤال دوم نیز در رابطه با نوآوری‌های موجود در برنامه‌درسی دوره کارشناسی رشته آموزش ابتدایی کشورهای مورد مطالعه به تفکیک ابعاد سه‌گانه قابل بحث است. در این راستا در بعد مشخصات دوره می‌توان به وجود انعطاف در طول و همچنین امکان اخذ دوره به‌صورت پاره‌وقت (دانشگاه‌های سیدنی، کوئینزلند، اوکلند، ماکائو، غازی و کارادنیز) اشاره نمود. این در حالی است که دوره کارشناسی رشته آموزش ابتدایی در ایران به‌صورت تمام‌وقت و ۴ ساله است و انعطاف‌پذیری در اجرای دوره وجود ندارد و تنها یک مسیر ورود با یک رویه یکسان برای متقاضیان در نظر گرفته شده است و در نتیجه به نیازها و علائق دانشجویان کم‌توجهی شده است و این امر کاهش انگیزه دانشجویان را در پی دارد. توجه به شاخص‌هایی نظیر آموزش بومی، هنرهای خلاق و آموزش و پرورش ویژه (سیدنی)، تلفیق فناوری اطلاعات با حیطه‌های محتوایی و پداگوژیکی (سیدنی، کوئینزلند و ماکائو)، توانایی خودراهبری، مدیریت زمان و ارتباط بهینه با فراگیران (کوئینزلند، غازی و کارادنیز)، توجه به

واحدهای کارآموزی در طول ترم‌های تحصیلی و حضور و درگیری مستقیم و متناوب دانشجومعلم به‌صورت مستمر در مدرسه همراه با افزایش تدریجی مسئولیت دانشجومعلم همراه با نظارت دانشگاهی، به‌درستی لحاظ نشده است. این دروس صرفاً در طی ۴ ترم (ترم ۳ تا ۶) ارائه می‌گردد. در نتیجه دانشجومعلم عملاً فرصت محدودی برای تجربه و دست‌ورزی در محیط واقعی مدرسه و کلاس درس دارد. این امر موجب پرورش فارغ‌التحصیلی می‌گردد که عملاً با محیط واقعی کلاس درس بیگانه است و از توانمندی لازم برای رویارویی با چالش‌های آن برخوردار نیست.

یافته‌های حاصل از بررسی سؤال سوم در زمینه تجارب کشورهای مورد مطالعه، حاوی نکات ارزنده‌ای برای برنامه‌درسی ایران است که به تفکیک ابعاد سه‌گانه قابل ارائه است. در این زمینه با توجه به نوآوری‌های دانشگاه‌های مورد مطالعه، می‌توان در سازوکار اجرایی و قوانین و مقررات این دوره در ایران تغییراتی در جهت امکان اخذ مدارک مرتبط دوگانه به‌صورت همزمان و ترکیب برنامه در صورت نیاز و به‌صورت انتخابی با برنامه‌های مرتبط و نیز تنوع در مسیر ورود به رشته را فراهم کرد و از این طریق و با منعطف نمودن طول برنامه، به سوابق و نیز آینده تحصیلی دانشجومعلمان توجه بیشتری نمود. از این طریق نقش دانشجو از پذیرندگی در برنامه‌درسی به عنصری فعال و محوری بدل می‌شود. به‌گونه‌ای که قادر است بسته به نیاز، علائق و تجارب خود مسیر تحصیلی خویش را ترسیم نماید. در برنامه کنونی صرفاً یک مسیر خطی به دانشجو ارائه شده است: متقاضی پس از قبولی در کنکور این رشته وارد دانشگاه شده و بعد از گذراندن واحدهای از پیش تعیین شده موفق به اخذ مدرک کارشناسی می‌گردد. در صورتی که در دانشگاه‌های دیگر مسیرهای متعددی برای ورود به رشته پیش‌بینی شده است. از طرف دیگر دانشجو به‌صورت همزمان مجوز تحصیل در دوره‌های مرتبط و امکان اخذ هر دو مدرک را دارا است.

دنبال می‌کند و بالطبع تقدم و تأخر دروس و رعایت پیش‌نیاز به شدت مورد تأکید است. این امر گویای توجه بیش از حد به نحوه ارتباط متوالی در مواد برنامه‌درسی و غفلت از ارائه مواد درسی به‌صورت موازی است. تعداد واحد انتخابی در سرفصل صرفاً ۲ واحد است و از طرفی هیچ مسیر انتخابی دیگری برای دانشجو در نظر گرفته نشده است. از این رو انعطاف‌پذیری پایین دوره و محدودیت انتخاب دانشجو به‌صورت بارزی نمود پیدا کرده است؛ به‌عبارت‌دیگر دانشجو نقش کلیدی و محوری در برنامه‌درسی ندارد و صرفاً پذیرنده برنامه‌درسی است. از دیگر ویژگی‌های بارز سرفصل دانشگاه‌ها، وجود پایان‌نامه (سیدنی و کوئینزلند) و سمینار (اوکلند و ماکائو) در ارتباط مستقیم با واحدهای کارآموزی، توجه به عنصر مداومت در ارائه واحدهای کارآموزی در نیمسال‌های مختلف تحصیلی (کوئینزلند، غازی و کارادنیز) همراه با ارائه طیفی از تجارب متعدد به دانشجو معلم از مشاهده صرف کلاس تا اداره کامل یک کلاس در تمام زمینه‌های برنامه‌درسی (سیدنی) و در مدارس و پایه‌های مختلف دوره ابتدائی (اوکلند) با کاربرد مؤثر مدل‌های نوین تدریس (کوئینزلند) و افزایش سهم دروس کارآموزی از نسبت یک‌سوم تا یک‌چهارم (کوئینزلند و اوکلند) در مقایسه با ایران است که توجه به این موارد، تأثیر بارزی بر افزایش پتانسیل پژوهشی و نیز تجربی دانشجومعلمان خواهد داشت. سرفصل ایران در این زمینه گرچه نسبت به سرفصل قبلی هم از نظر تعداد واحد و هم سرفصل درس پیشرفت قابل ملاحظه‌ای داشته و بسیاری موارد لحاظ شده است اما با اختصاص تنها ۴ عنوان درس در مجموع ۸ واحد سهم بسیار اندکی از برنامه ۱۵۰ واحدی این رشته (معادل نسبت یک‌هفدهم واحدهای کل دوره) را به خود اختصاص داده است. در نتیجه سرفصل مبسوط این دروس علی‌رغم بسیاری از محاسن، به دلیل عدم اختصاص زمان کافی به آن، عملاً نمی‌تواند از کارایی لازم برخوردار باشد. از طرفی تأکید بر مداومت در ارائه

اهداف برنامه‌درسی فعلی بیشتر به جنبه‌های اخلاقی توجه نموده و از جامعیت لازم برخوردار نیست. ضرورت برخورداری از دانش غنی محتوایی در تلفیق با فن‌آوری، درهم‌تنیدگی نظر و عمل در برنامه، توجه به شاخص‌های اقوام و عناصر متنوع فرهنگ بومی، تسلط دانشجو معلم بر متغیرهای فرهنگی، سیاسی اجتماعی و اهمیت نگاه به معلم به‌عنوان مدیر و نیز به‌عنوان یادگیرنده مادام‌العمر از جمله مواردی است که در اهداف سرفصل فعلی کمتر مورد توجه قرار گرفته است. گرچه نشانه‌هایی از آن در سرفصل مبسوط برخی دروس، قابل مشاهده است؛ اما از آنجا که اهداف به منزله چرخ راه در برنامه‌درسی است، توجه به دامنه شمول آن‌ها موجب الهام بخشی و هدایت صحیح در جهت تعیین مواد سرفصل و حفظ جامعیت آن خواهد بود. به‌علاوه در بخش سرفصل دروس؛ دروس ارائه شده در برنامه پیشنهادی برای ایران باید زمینه پرورش مجموعه‌ای از قابلیت‌های حرفه‌ای مورد نیاز برای بازار کار را در دانشجو معلم فراهم آورد. از این‌رو نگاه جامع در سرفصل دوره و دروس مرتبط با آن، در ارتباط مستقیم با اهداف و با عنایت به چندبعدی بودن تخصص در حرفه معلم ابتدایی حائز اهمیت است. در این زمینه با توجه به یافته‌های حاصل از بررسی تطبیقی برنامه‌درسی کشورهای مورد مطالعه پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود:

۱. اهمیت بیشتر قائل شدن برای برخی دروس در برنامه

- دانش‌های محتوایی دوره ابتدایی (ریاضی، علوم تجربی، تاریخ، جغرافیا، علوم اجتماعی، زبان و ادبیات فارسی، هنرهای خلاق از قبیل نقاشی، خوشنویسی، موسیقی و ...)

اصولاً حرفه معلمی در دوره ابتدایی یک حرفه چندبعدی است و فارغ‌التحصیل این رشته باید علاوه بر برخورداری از توانمندی معلمی و شناخت مخاطبان این دوره، شناخت گسترده‌ای از محتواهای مورد تدریس در پایه‌های مختلف دوره ابتدایی داشته باشد؛ بنابراین برنامه‌درسی دانشجو معلمان رشته آموزش ابتدایی ایران باید آنان را برای ارائه این دانش‌های محتوایی آماده

این مسئله نیز موجب پرورش قابلیت‌های بیشتری در دانشجو معلم با توجه به علائق و نیازهای او می‌گردد. به‌علاوه در راستای تنوع بخشی به اهداف این دوره و با برخورداری از یک نگاه جامع، برنامه‌درسی پیشنهادی باید ضمن پرورش افراد متعهد و بااخلاق، با فراهم‌سازی زمینه یادگیری مداوم و مادام‌العمر، پرورش روحیه تعهد و نقادی تحولات حرفه‌ای، سیاسی و فرهنگی، ظرفیت فکری آنان را در عرصه‌های مختلف جامعه محلی، ملی و بین‌المللی به‌عنوان شهروند و نیز به‌عنوان معلم افزایش دهد و توان نقد و ارزیابی خود و حرفه معلمی، رهبری آموزشی و استفاده مؤثر از تکنیک‌های مدیریت زمان و ارتباطات مناسب، توانمندی تدوین، اجرا و ارزیابی تجارب یادگیری مناسب را ارتقاء بخشد. یافته‌های پژوهشی نیز اهداف فوق را در پرورش قابلیت‌های حرفه‌ای معلمان مؤثر دانسته‌اند. در این رابطه موسسه بین‌المللی آموزش و پرورش کودکان (The Association for Childhood Education International, 2004) "توانایی برقراری ارتباط شفاهی و کتبی با مردم، آگاهی از چگونگی تأثیر نیروهای سیاسی، تاریخی بر زندگی مردم و درک شباهت‌ها و تفاوت‌های جوامع و گروه‌های فرهنگی" و انجمن همکاری اقتصادی آسیا پاسیفیک (APEC, 1999) نیز مواردی از قبیل "اخلاق و توانایی و روزآمدسازی یادگیری و یادگیری مادام‌العمر، مهارت‌ها و نگرش‌های مورد نیاز برای تدریس اثربخش، مهارت‌های ارتباطی" را از جمله صلاحیت‌های حرفه‌ای ضروری در برنامه آماده‌سازی معلمان ابتدایی می‌دانند. دستاوردهای پژوهش تطبیقی ولگاس و ریمرز (Villegas & Reimers, 2000) نیز مهارت‌های ایجاد ارتباط بین معلم و والدین را از جمله موارد مهم در برنامه‌های دانشگاهی قبل از خدمت معلمان ذکر می‌کنند. به اعتقاد برخی محققان، نگرش‌های معلمان در میزان تعهد آنان به وظایفشان و شیوه‌ای که آن‌ها با فراگیرانشان تدریس و رفتار می‌کنند، همچنین کیفیت درک آنان در ارتقای سطح شغلی‌شان مؤثر است (Chen & Rovegno, 2000; Darling-Hammond, 2000).

تسلط بر موضوع درس است، کلاس درس چنین معلمی، پیامد آموزشی مطلوبی نخواهد داشت و از کارآمدی لازم برخوردار نیست. توجه به اهمیت این امر به‌ویژه با توجه به تحولات نظام آموزش و پرورش در کشور و سپردن کلاس‌های محتوایی متفاوت (ریاضیات، علوم تجربی، علوم اجتماعی، هنر و...) به معلمانی که در آن خصوص تجربه بیشتری دارند، باید بیشتر مدنظر قرار گیرد. متأسفانه مبنای این تقسیم‌بندی در شرایط حاضر تنها تجربه و کارآمدی معلم است نه نوع تخصص و آموزش‌های دانشگاهی. این امر موجب شده که محتواهای به ظاهر کم‌اهمیت‌تر و سهل‌تر (علوم اجتماعی و...) قربانی محتواهای به قولی پراهمیت‌تر و دشوارتر (ریاضی، علوم تجربی و...) شوند و بدین ترتیب از وجود معلمان کارآمد بی‌بهره بمانند. این در حالی است که زمینه کسب تخصص در هر کدام از دانش‌های محتوایی باید در دوران تحصیلات دانشگاهی ایجاد شود. در این خصوص درک چندتخصصی بودن این رشته، برنامه‌های دانشگاهی را به سمت وسوی تناسب آموزش‌ها با دوره اول ابتدایی (سه‌ساله اول) و دوره دوم ابتدایی (سه‌ساله دوم) سوق می‌دهد و در هر دوره (به‌ویژه دوره دوم) توجه به ضرورت تسلط بر تخصص‌های خاص آن دوره را خاطر نشان می‌سازد. برخی محققان نیز دانش‌محتوا، دانش پداگوژی و چگونگی یادگیری آن را از جمله قابلیت‌های حرفه‌ای مورد تأکید در برنامه‌درسی آموزش معلمان کشورهای مورد مطالعه عنوان نموده‌اند که به‌نوعی بر ارتقاء صلاحیت‌های دانشی و مهارتی معلمان و بهبود عملکرد آنان مؤثر می‌باشند (APEC, 1999, Smith, Desimone, Zeidner, Dunn, Bhatt & Rumyantseva, 2007) ماشایکوا و لابن (Mushayikwa & Lubben, 2009) به‌گونه‌ای مشابه، بهبود دانش‌محتوایی و روش تدریس معلمان را از جمله فرایندهای توسعه حرفه‌ای آنان برمی‌شمرد. علاوه بر این مواردی از قبیل " توانایی درک و فهم، تجزیه و تحلیل و

سازد. آن‌ها باید اطلاعات وسیعی در زمینه‌های ریاضیات، علوم تجربی، تاریخ، جغرافیا، علوم اجتماعی، زبان و ادبیات فارسی، هنرهای خلاق (نقاشی، خوشنویسی، موسیقی و...) دارا باشند و این امر به راحتی و با اخذ یک یا چند واحد درسی محدود در هر کدام از این زمینه‌ها امکان‌پذیر نیست. این در حالی است که در سرفصل فعلی ایران، تنها به پداگوژی این دروس توجه شده و در آن بین، تنها در معدود مواردی، تسلط بر دانش محتوایی آن‌ها مطرح گردیده است. دروس مرتبط با برخی دانش‌های محتوایی شامل ریاضی پایه (۳ واحد)، زیست‌شناسی، شیمی، فیزیک پایه (۳ واحد)، اصول و قواعد آموزش قرآن و مهارت‌های هفتگانه پیش‌نیاز فناوری اطلاعات (برای هر کدام گواهی لازم است)، تحت عنوان دروس جبرانی تنها برای آن دسته از دانشجویان علوم انسانی است که موفق به کسب حداقل نمره ۱۲ در آزمون مربوطه نشده‌اند، ارائه می‌گردد. از طرفی به این دروس در برنامه عمومی سرفصل نیز توجهی نشده است. از طرفی تعداد بسیار محدود واحد اختصاص یافته و عدم توجه به تمامی ابعاد و انواع مختلف دانش در یک حوزه تخصصی، تنها زمینه آشنایی با آن حوزه را فراهم ساخته است. این در حالی است که کشورهای مورد مطالعه علاوه بر اختصاص واحدهایی به این دروس در واحدهای جنرال و عمومی خود، فرصت‌های مناسبی را نیز در غالب واحدهای خاص دوره فراهم نموده‌اند. به‌عنوان نمونه دانشگاه کوئینزلند علاوه بر دروس الزامی، در رده دروس اختیاری فرصت گذراندن حداقل ۸ واحد درسی در یکی از موضوعات ریاضی، علوم، هنر، بهداشت و حتی تکنولوژی و طراحی و تاریخ و جغرافی و ... را مهیا کرده است. مسلماً عدم توجه به این امر موجب تربیت فارغ‌التحصیلی می‌شود که به‌عنوان نمونه برای تدریس ریاضی دوره ابتدایی، از دانش ریاضی بی‌بهره است و یا در بهترین حالت، به دانش حداقلی در این حوزه مجهز است و از آنجا که یکی از فاکتورهای اساسی تدریس،

و نحوه استفاده از آن را بدانند. به عبارت بهتر، در سرفصل این دروس بایستی هم به دانش و مهارت محض فناوری عنایت داشت و هم کاربرد فناوری و نرم‌افزارهای مختلف آموزشی در تدریس دروس مختلف ریاضی، علوم تجربی، هنر و ... مدنظر قرار داد. بر اساس دستاوردهای پژوهش تطبیقی ولگاس و ریمرز (Villegas & Reimers, 2000) و وانگ، یانگ و کیم (Hwang, Yang & Kim, 2010) نیز برنامه‌های دانشگاهی قبل از خدمت معلمان باید مبتنی بر فناوری اطلاعات باشد؛ و به‌طور خاص برنامه دانشگاهی معلمان ابتدایی منجر به کسب مهارت در کاربست رسانه‌ها و تکنولوژی گردد (ACEI, 2004).

▪ آموزش و پرورش مناطق بومی

کشور ما دارای تنوع فرهنگی، قومی، زبانی و... است و این امر موجب شده تا دانش‌آموزان با طیف وسیعی از ویژگی‌های مختلف در کلاس‌های درس حاضر باشند. در این شرایط معلم ابتدایی باید ضمن شناخت این تفاوت‌های فرهنگی، قومی و ... زمینه ارتباط با دانش‌آموزان را فراهم آورد. یکی از بارزترین تفاوت‌ها در این زمینه تفاوت‌های زبانی است. دانش‌آموز با زبان مادری غیر از زبان فارسی، وارد مدرسه می‌شود و متأسفانه به دلایل مختلف (کمبود معلم بومی، توزیع نامناسب معلمان و ...)، معلم کلاس، بومی آن منطقه نیست و زبان ارتباطی با دانش‌آموز را نمی‌داند! راهکار این امر در جذب دانش‌جو معلمان بومی بر اساس محل خدمت و توزیع مناسب آن‌ها نهفته است که هم‌اکنون این رویه اعمال نمی‌شود. در کنار آن باید زمینه کسب دانش و مهارت و بینش مواجهه مناسب با وجود این تنوع در کلاس درس، در دوران تحصیلی دانشجویان فراهم آید که به این مهم نیز در سرفصل فعلی توجه نشده است. در حالی که در دانشگاه سیدنی، دروس آموزش و پرورش بومی، تدریس در کلاس‌های درس چندزبانه، به‌عنوان دروس الزامی و کودکان بومی در مدرسه ۱ و ۲ به‌عنوان دروس اختیاری در سرفصل

ارزیابی تعداد زیادی از منابع علمی منتشر شده، اعتماد به نفس به توانایی خود در اجرای وظایف ریاضی، دانش و مهارت علوم فیزیکی و علوم زمین، دانش و مهارت برای هنرهای نمایشی و بصری و دانش "از جمله مؤلفه‌هایی به شمار می‌آیند که پیشنهاد شده است در برنامه دانشگاهی معلمان ابتدایی گنجانده شوند (The Association for Childhood Education International [ACEI], 2004).

▪ تلفیق بهینه فناوری اطلاعات با حوزه‌های محتوایی و پداگوژیکی

در عصر کنونی ضرورت و اهمیت تسلط دانش‌جو معلمان بر دانش و مهارت‌های فناوری اطلاعات بر کسی پوشیده نیست که در سرفصل دروس رشته آموزش ابتدایی تا حدی به آن توجه شده است؛ اما در کنار تسلط بر دانش محتوای فناوری اطلاعات، دستیابی به دانش و مهارت پداگوژی فناوری اطلاعات و ارتباط آن با حوزه‌های محتوایی دوره ابتدایی، حائز اهمیت است که در این خصوص در سرفصل ایران توجه کمتری شده است. این درس در سرفصل ایران تحت ۳ عنوان درس مجموعاً به ارزش ۳ واحد ارائه شده است. در صورتی که در دانشگاه کوئینزلند علاوه بر اختصاص ۳ درس در رده دروس الزامی، همان‌طور که در بالا اشاره شد، حداقل ۸ واحد نیز به‌صورت اختیاری قابل انتخاب است. یا در دانشگاه سیدنی ۴ درس فناوری در درس الزامی و اختیاری لحاظ شده است و در دانشگاه غازی و کاراد نیز ۶ عنوان درس در حوزه فناوری پایه و نیز در تلفیق با حوزه‌های پداگوژی و محتوایی در دروس الزامی گنجانده شده است. توجه به این حوزه بدان جهت است که فارغ‌التحصیل این رشته باید توانایی کاربست فناوری را در کلاس‌های مختلف آموزشی دارا باشد و بتواند از تکنولوژی موجود در دروس ریاضی، علوم تجربی، هنر و ... به‌درستی و در جهت بهبود فرایند یاددهی یادگیری، بهره مناسب ببرد. به‌عنوان نمونه وی باید هم به مبانی کامپیوتر مسلط باشد و هم نرم‌افزارهای کاربردی در حوزه علوم و ریاضی را بشناسد

گنجانده شده است. دانشگاه‌های کوئینزلند و اوکلند نیز به این مهم توجه داشته‌اند.

در مجموع و در راستای ارائه راهکار قابل اجرا برای برنامه درسی ایران درزمینه موارد فوق و با عنایت به چندبعدی بودن تخصص در حرفه معلم ابتدایی و از آنجا که ارائه چند واحد درسی محدود درزمینه خاص صرفاً موجب شناخت مقدماتی آن حوزه می‌گردد، نیاز به ارائه دوره‌های تکمیلی اختیاری در کنار دوره اصلی و ارائه مدرک همسو با آن در کنار مدرک اصلی کارشناسی آموزش ابتدایی، بیشتر احساس می‌شود. بدین ترتیب دانشجوی بر اساس علاقه و نیاز خود، مختار است بین دوره‌های تکمیلی ارائه شده، دوره یا دوره‌هایی را برگزیند و پس از طی دوره، مدرک متناظر با آن را دریافت نماید؛ به عبارت دیگر با توجه به عدم امکان دستیابی به تخصص در همه دانش‌های محتوایی (ریاضی، علوم تجربی، هنر و ...)، آموزش و پرورش مخصوص کودکان ابتدایی با نیازهای ویژه، فناوری اطلاعات، آموزش و پرورش مناطق بومی و ... در چارچوب یک برنامه درسی خاص، ارائه دوره تخصصی تکمیلی می‌تواند فرصتی مفید در این زمینه باشد تا دانشجوی معلمان با توجه به زمینه‌های مورد علاقه و نیاز خود، از موقعیت‌های آموزشی متنوع بهره گیرند. البته همکاری سایر دانشکده‌ها و رشته‌های تحصیلی دانشگاه‌ها در این زمینه، ضمانت اجرایی این راهکار را افزایش می‌دهد.

۲. افزایش انعطاف‌پذیری برنامه

ارائه یک برنامه منعطف با افزایش امکان انتخاب منجر به پوشش طیف گسترده‌ای از علائق، نیازها و زمینه‌های علمی و محتوایی می‌گردد. همان‌طور که در برنامه درسی دانشگاه‌های مورد مطالعه مشاهده شد، قدرت انتخاب در دانشگاه‌های ماکائو، سیدنی و کوئینزلند بالا است. دانشگاه ماکائو با هدف افزایش انعطاف‌پذیری برنامه، ۵۴ واحد از ۸۳ واحد خاص دوره را به دروس اختیاری اختصاص داده است. دانشگاه‌های سیدنی و کوئینزلند

نیز هرکدام با ارائه راهکاری از جمله لیست‌بندی دروس اختیاری، فراهم نمودن فرصت تکمیلی در برنامه، امکان اخذ مدارک دوگانه هرکدام به‌نوعی سعی در افزایش انعطاف‌پذیری برنامه داشته‌اند. به عبارتی هدفمندی و نگاه جامع در هر دو دانشگاه منجر به ارائه طیف وسیعی از دروس اختیاری-پداگوژی، اختیاری-محتوایی، اختیاری-تخصصی اختیاری-عمومی شده است؛ اما برنامه‌درسی ایران یک سیر خطی و از پیش تعیین‌شده‌ای را ارائه می‌دهد که عملاً قدرت انتخاب و مشارکت دانشجویان در برنامه درسی را محدود می‌نماید. این مهم علاوه بر ایجاد یکنواختی در برنامه و پیامد آن، افت انگیزه دانشجویان، منجر به عدم توجه به نیازهای دانشجویان و نیز نظام آموزشی می‌گردد و فارغ‌التحصیلانی با توانمندی‌ها و محدودیت‌های کم‌وبیش مشابه را در پی خواهد داشت.

۳. تحول در نحوه ارائه واحدهای پایان‌نامه، سمینار و کارآموزی و افزایش سهم آن‌ها در برنامه

ارائه واحد پایان‌نامه و سمینار در صورتی مفید به حال دانشجویان خواهد بود که در ارتباط مستقیم با واحدهای کارآموزی و نیز دانش‌محتوایی آن‌ها باشد و دانشجویان از این طریق پیوندی ملموس با تجارب عملی ناشی از حضور در کلاس درس واقعی برقرار کنند. در این خصوص موضوع پایان‌نامه و سمینار باید مبتنی بر تجربه زیسته دانشجویان در مدرسه و کلاس‌های درس و در امتداد آن، انتخاب شود و با شیوه‌های پژوهشی مانند اقدام پژوهی و نظایر آن مورد بررسی قرار گیرد. از سوی دیگر دوره‌های کارورزی، کارآموزی و انترنی نیز همواره به جهت تعامل بیشتر دانشجویان با ابعاد متفاوت محیط مدرسه و کلاس درس در برنامه درسی معلمان ابتدایی گنجانده می‌شود. این دروس در برنامه درسی دانشگاه‌های کوئینزلند و اوکلند و نیز سیدنی سهم قابل توجهی را به خود اختصاص داده‌اند و از طرفی دانشجویان موظف است در همه ابعاد

(Douglas, 2012) نیز در زمینه وضعیت دانشجو معلمان دوره ابتدایی قبل از آغاز دوره کارورزی و بعد از آن؛ ضمن تأکید بر اهمیت کارورزی؛ دانش محتوا، دانش پداگوژی و دانش پداگوژی محتوا را صوری از دانش معلمان می‌داند که با حضور و تدریس قبل از آغاز به کار در حرفه معلمی و در روند کارورزی در محیط واقعی کلاس درس با تجارب عملی رشد می‌یابد. در پایان بر اساس نتایج این پژوهش، پیشنهاد می‌شود به منظور بهبود هرچه بیشتر برنامه‌درسی این رشته، راهکارهای ارائه شده در برنامه اعمال گردد. امید است که توصیه‌های ارائه شده، آموزه‌هایی را برای برنامه‌درسی این رشته در ایران در پی داشته باشد.

منابع

- Abdollahi, B., Dadjoo Tavakoli, A., & youseliani, G. (2015). The identification and validation of effective teachers professional competencies. *Journal of Educational Innovations*, 13(49), 48-25. [In Persian].
- Abdolmaleki, Y. (2011). *The study the appropriateness of the curriculum East Azarbaijan teacher training centers with the required competencies from the viewpoints of teachers and students of teacher training centers*(Master thesis), Tabriz University, Faculty of Educational Sciences. [In Persian].
- Aghazadeh, A. (2014). *Comparative Education*. Tehran: Samt Publication. [In Persian].
- Ahghar, G. (2008). *The impact of social and philosophical foundations elementary curriculum on the performance of teachers*. Tehran: Institute of Education. [In Persian].
- Amrollah, O., & Hakimzadeh, R. (2014). Towards a Deliberative Curriculum; A Study of Theoretical and Practical Requirements. *Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 5(9), 7-25[In Persian].
- Asia Pacific Economic Cooperation(APEC).- (1999). *Comparative survey of teacher education*. Retrieved from <http://www.apec.org/>.
- Azadmard, S., Kagbaf, M., Faramarzi, S., & Talebi, H. (2012). The effect of education on the basis of the successful intelligence on the teacher-student learning cognitive outcome in

برنامه‌درسی (هدف‌گذاری، طراحی، اجرا، ارزشیابی) و نیز در تمام دانش‌های محتوایی (ریاضی، علوم و ...) و در همه پایه‌های ابتدایی کسب تجربه نماید و به دلیل اینکه کیفیت تجربه وابسته به موقعیت است، این مهم باید در مدارس مختلف صورت گیرد تا طیفی از تجارب متنوع حاصل آید. این تجربه از مشارکت حداقلی دانشجو در کلاس و مدرسه به سمت مشارکت حداکثری تحول می‌یابد. در برنامه‌درسی ایران، برنامه کارورزی مبتنی بر پژوهش‌های روایی، اقدام پژوهشی، درس‌پژوهی و کنش‌پژوهی به همراه سمینار ارائه می‌گردد و مواد مطلوبی در چارچوب سرفصل گنجانده شده است اما این فرصت تجربه‌اندوزی محدود است. محدودیت هم از این نظر که دانشجو موظف نیست در تمامی ابعاد برنامه و نیز تمام موضوعات درسی دوره ابتدایی و همه پایه‌ها مشارکت کند و هم از منظر سهم این دروس در برنامه که بازه زمانی مناسبی را در اختیار ندارد و عملاً دانشجو نمی‌تواند بهره‌درستی ببرد. از طرف دیگر دانشجو به مدارس مختلف نیز هدایت نمی‌شود؛ بنابراین ضرورت بازنگری در این بخش احساس می‌گردد. چراکه برنامه‌های عملی و ایجاد فرصت تجربه میدانی را می‌توان به قلب تپنده برنامه‌درسی و آموزش معلمان تشبیه کرد. در اینجا چه از منظر یک ساختارگر نگاه کنیم یا از زاویه دید یک تجربه‌گرا و یا با دیویی هم‌صدا شویم، نمی‌توانیم نقش درگیری عمیق در بطن موقعیت و ایجاد تجربه زیسته وسیع در پرورش توانمندی‌های دانشجومعلمان را منکر شویم. کیفیت تجربه و موقعیتی که مسلماً با گذراندن چند واحد درسی آن هم با میزان مسئولیت محدود، میسر نیست و عملاً مهر تأییدی بر وجود شکاف واقعی بین آموزش‌های دانشگاهی و توانمندی‌های لازم محیط عملی کلاس درس و به عبارتی گسست بین نظر و عمل است. چراکه کارورزی توأم با نظارت، دانشجومعلمان را در فهم نقش معلمی یاری می‌دهد (George, Worrell, Rampersad & Rampaul, 2015). پژوهش داگلاس

- the educational psychology lesson. *Research in Curriculum Planning*, 13(23), 40-52. [In Persian].
- Bagheri, S. (2007). *The review and compare effectiveness of teachers absorbed from Literacy Movement Organization and teacher training centers and higher education in elementary school Maragheh city*(Master thesis), Allameh Tabatabaei University, Faculty of Educational Sciences[In Persian].
- Bead, P. L., Ridgeway, V.G., Brownlle, F., & Kalina, S. (2005). The power of reflective writing for students and teachers. In *Reading, Writing and Thinking: roceeding of the 13th European conference of Reading*.
- Bjelic, D., Krneta, R., & Milosevic, D. (2010). Teacher education from elearner to e-teacher: master curriculum. *Journal of Educational Technology*, 9, 202-2012.
- Chen, W., & Rovegno, I. (2000). Examination of expert and novice teachers' constructivist-oriented teaching practice using a movement approach to elementary physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 357-372.
- Dadjoo Tavakoli, A. (2012). *The identification and validation of elementary effective teachers professional competencies*(Master thesis), Tarbiat Moallem University of Tehran, Faculty of Psychology and Educational Sciences. [In Persian].
- Darling- Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archive*, 8(1).
- Davoodi, A., Keshtiaray, N., & Yusefi, A. (2016). Phenomenological Explanation of Curriculum Principles of the Teaching Experience (Internship) in Farhangian University. *Journal of Theory & Practice in Curriculum*, 6 (3), 5-28[In Persian].
- Douglas Adler, J. (2012). *from campuz to class room: a study of elementry teacher canadeans' pedagogical content knowlege*(Doctoral dissertatio), The University of British Columbia.
- Eggleston, M. (2013). Integrating e-Learning into your training portfolio. *Training Industry Quarterly magazine*.
- Esmaeili Barzi, M. (2013). *The effect of teacher job competencies on fourth-grade students reading literacy development based on PIRLS data 2006*(Master thesis), Islamic Azad University Central Tehran Branch: Faculty of Psychology and Educational Sciences. [In Persian].
- Farahani, A., Nasr Esfahani, A., & Sharif Khalifeh Soltani, M. (2011). The evaluation of educational methods and elementary teacher training in higher education the country system. *Journal of Technology Education*, 5(1). [In Persian].
- George, J., Worrell, P., Rampersad, J., & Rampaul, B. (2015). *Becoming a primary school teacher in trinidad and tobago(Part 2, Teaching practice experience of Trainees)*.
- Geravand, M., & Abbas Pour, A. (2013). The compare effectiveness of teachers absorbed from teacher training centers and ... from the perspective of middle school administrators Tehran City. *Journal of Educational Psychology*, 8(24), 99-118. [In Persian].
- Ghorbani, S., Nili, M., & Delbari, S. (2014). A Comparative Study of Assessing the Quality of Higher Education Curriculum. *Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 5(9), 90-106[In Persian].
- Glover John, A. Browning Roger, H. (2002). *Educational psychology*. (A. Kharrazi, Trans.) Tehran: University Publishing Center. [In Persian].
- Habibi, K. (2012). *A comparative study of improving the professional competencies of teachers in Japan, Germany and Iran*(Master thesis), Allameh Tabatabaei University, Faculty of Educational Sciences. [In Persian].
- Hosseinpour, A., Shariatmadari, A., Naderi, E., & Seif Naraghi, M. (2007). Attitudes of Educational Professors to the Curriculum Syllabus in the Technician and Bachelor courses of Elementary Education in Higher Education of Iran. *Research in curriculum planning*, 1 (15):118[In Persian].
- Hosseinpur, M., & sekhavatjo, M. (2011). The study of elementary education curriculum from the perspective of educational experts. *The Journal Environmental Science and Technology*, 12(2) [In Persian].
- Hwang, D. J., Yang, H. K., & Kim. H. (2010). *e-learning in the republic of Korea*. Unesco Institute for Information Technologies in Education. Applying and Evaluating Understanding-Oriented.
- Iacovidou, M., Gibbs, P., & Zopiatis, A. (2009). An exploratory use of the stakeholder

- approach to defining and measuring quality: The case of cyprriot higher education institution. *Quality in Higher Education*, 15(2), 147-165.
- Jaafari, P., Ghourchian, N., Behboodian, J., & Shahidi, N. (2012). Developing a structural model for the relationship between faculty members self-efficacy and competencies with teaching quality in islamic azad university. *Research in Curriculum Planning*, 9(5), 49-67. [In Persion].
- Karami, M., & Sylan, A. (2015). Design of Internship learning environments: from Chaotic learning environments to constructivist. *Journal of Foundations of Education*, 5(1), 71-88 [In Persion].
- Karimi, F. (2009). The study of elementary teachers professional competencies. *Journal of Leadership and Educational Administration Islamic Azad University Garmsar Branch*, 4, 166-151. [In Persion].
- Liaqhatdar, M. (2002). Teachers Practical training Status in Iran. *Quarterly Journal of Research on Issues of Education: Iranian Society of Education*, 13, 14 [In Persion].
- Marofi, Y., & Karami, Z. (2015). A Phenomenological Study of Integrating Research in Teacher Training Curriculum for Professional Development. *Journal of Curriculum Studies (J.C.S.)*, 10 (38), 37-60 [In Persion].
- Mattox, J. R. (2010). Manager engagement: reducing scrap leaning, *TrainingIndustry Quarterly*, fall 2010 / A Training Industry, Inc. ezine / www.trainingindustry.com/TIQ
- Mehrmohammadi, M., & Mahmoodi, F. (2014). Upsidedownness: a new approach to curriculum design in professional fields(with emphasis on education). *Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 3(6), 141-177. [In Persion].
- Mohammadi, M., Naseri Jahromi, R., & Rahmani, H. (2013). Evaluation of external effectiveness of the undergraduate curriculum in Bandar Abbas Azad Islamic University-based on the eye competency model. *Research in Curriculum Planning*, 10(10), 20-32. [In Persion].
- Mollaenezhad, A., & Zekavati, A. (2009). The comparative of teacher education curriculum in England, Japan, France, Malaysia and Iran. *Journal of Educational Innovations*, 7(26), 62-35 [In Persion].
- Morais, M. F., & Azevedo, I. (2010). What is a creative teacher and what is a creative pupil? perceptions of teacher. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 330-339.
- Mushayikwa, E., & Lubben, F. (2009). Self-directed professional development-hope for teachers working in deprived environments?. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 375-382.
- National Geographic Atlas of the World. (2015).* Washington, D.C.: National Geographic. (10th ed.). ISBN 0-7922-7528-4. 68-69 & 90-91.
- Nice Nia, S. (2008). Comparative Study on the Choice, Education,, maintenance and Evaluation of Teachers in Iran and the Countries of the United States, Britain, Japan, Egypt, and India in order to provide appropriate ways to improve Iran's educational system(Master thesis), Shahid Rajaei University Faculty of educational management [In Persion].
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116-126.
- Shabani, Z. (2004). Comparative Study of Teacher Training Program in Iran and several countries, *Journal of Education*, 79(3), 121-160 [In Persion].
- Smith, T. M., Desimone, L. M., Zeidner, T., Dunn, A. C., Bhatt, M., & Rummyantseva, N. (2007). Inquiry-oriented instruction in science: who teachers that way?. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9(29), 169-199.
- Talae, E., & gandomi, F. (2016). Analysis of the Teacher Education Internship model at Oxford University and provide implications for the teacher education system of Iran. *Journal of Education*, 6(1), 31 [In Persion].
- The Association for Childhood Education International. (2004). *Acei position paper, Preparation of Elementary Teachers*. Retrieved from <http://www.acei.org/>
- Unesco. (1990). *Education for the future, regional meeting in Bangkok, educational research of the ministry of Education*.
- Villegas, E., & Reimers, G. (2007). *teacher professional development:an international*

review of the literature. Unesco; international institute for educational planning.

Villegas, E. & Reimers, F. (2000). *The professional development of teachers as lifelong learning: models, practices and factors that influence it.* Washington, D.C: The Board on International Comparative Studies in Education (BICSE), of the National Research Council.

Zarghani, A., Amin Khandaghi, M., Shabani Varaki, B., & Mosapour, N. (2016). Rethinking on Paradigms for Curriculum Implementation: The Linkage between Teachers Theoretical and Practical Knowledge. *Journal of Foundations of Education*, 6(1), 46-68 [In Persian].

Zdanowski, J. (2014). *Middle eastern societies in the 20th Century.* Cambridge Scholars Publishing, 11. ISBN 978-1443869591.