

بررسی تطبیقی میزان تأکید بر استفاده از رویکرد زیبایی‌شناسانه در تدریس در برنامه‌های تربیت معلم پیش از خدمت*

فاطمه سادات میرعارفین**

دکتر محمود مهرمحمدی***

دکتر مجید علی‌عسگری****

دکتر غلامرضا حاجی حسین‌نژاد*****

چکیده

این پژوهش با هدف مقایسه صلاحیتها و شایستگیهای حرفه معلمی از منظر زیبایی‌شناسانه در هشت کشور جهان و ایران انجام شده است. انتخاب کشورها با در نظر گرفتن موفقیت آنها در مطالعات تیمز، پرلز و پیزا بوده است. این کشورها عبارت انداز: استرالیا، انگلستان، سنگاپور، فنلاند، کانادا، کره جنوبی، مالزی و هندوستان. چارچوب مطالعه شایستگیهای حرفه معلمی در پژوهش حاضر برگرفته از مقالات مهرمحمدی (۱۳۹۰ و ۲۰۱۷) بوده که عبارت اند از: کنش متأملانه، کنش متخیلانه، کنش خلاق، اتکا به دانش مربوط به پیشینه دانش‌آموزان، نسبت ویژه دیالکتیکی میان دانش نظری و عملی، دیدن (تشخیص) مسئله در موقعیت، اتکا به هوش تأملی به‌علاوه هوش تجربی، دغدغه یادگیری مادام‌العمر و مستمر، تولید دانش حرفه‌ای، انعطاف‌پذیری و سیالیت در اهداف یادگیری دانش‌آموزان، کمک به ایجاد یادگیری لذت‌بخش، التزام به استفاده از روشها یا اشکال گوناگون ارائه در آموزش و التزام به شناسش آموخته‌های دانش‌آموزان با روشهای غیر کمی (خبرگی). برای بررسی و تحلیل یافته‌ها از روش تطبیقی-مقایسه‌ای و بر اساس الگوی چهار مرحله‌ای بردی یعنی توصیف، تفسیر، همجواری و مقایسه استفاده شده است. یافته‌ها نشان‌دهنده آنکه شایستگیهای سیزده‌گانه موردنظر این پژوهش در برنامه‌های درسی تربیت‌معلم کشورهای مورد بررسی کمتر به رویکرد زیبایی‌شناسانه پرداخته‌اند. بر این اساس، برخی از کشورها، از طریق استانداردها یا الگوهایی به صلاحیتها و شایستگیهای حرفه معلمی پرداخته و برخی دیگر اسناد ملی و چارچوبهایی برای آماده‌سازی معلمان در نظر گرفته‌اند. در ایران نیز اسناد بالادستی همچون سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، سند برنامه‌درسی ملی و نیز سند معماری کلان دانشگاه فرهنگیان به برخی از وجوه و ویژگیهای حرفه معلمی پرداخته‌اند. شایان ذکر است که توضیحات ارائه‌شده در زمینه ویژگیهای حرفه معلمی در برخی از موارد، کافی، اما در اکثر موارد در حد عباراتی کوتاه و ناکافی بوده است.

کلیدواژگان: زیبایی‌شناسی، تدریس، هنرمندی، شایستگی (صلاحیت)

تاریخ دریافت: ۹۷/۶/۲۳ تاریخ پذیرش: ۹۷/۱۲/۲۲

*این مقاله از رساله دکتری نویسنده اول استخراج شده است.

** دانشجوی دکتری تخصصی برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران

*** استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

**** دانشیار گروه آموزشی برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

***** دانشیار گروه آموزشی برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

Mirarefin@hotmail.com
mehrm_ma@modares.ac.ir
aliasgari@khu.ac.ir
Hossinnejad_1@yahoo.com

مقدمه

معلم، اساس تحول و پیشرفت جوامع محسوب می‌شود، بنابراین آنچه تحولات عظیم را رقم می‌زند، توجه به معلم و سرمایه‌گذاری در نظام تربیت‌معلم است. نظامهای آموزشی هر کشور همواره در تلاش‌اند تا به بهترین وجهی به تربیت نسلاها بپردازند و بسترهای مناسب پیشرفت را برای آینده فراهم آورند. پژوهشهای انجام‌شده حاکی از ضرورت توجه به موضوع معلم و تربیت معلم و کسب هر گونه شایستگی، صلاحیت و مهارت در راستای بهبود کلاس درس است. دیکن و کریک^۱ (۲۰۰۸) معتقدند که شایستگی، ترکیبی است از دانش محتوا، فرایندها، تواناییها، رفتارها، راهبردها، نگرشها، ایده‌ها، ویژگیهای فردی، دریافت فردی و انگیزه که فرد یا گروه را در به اجرا درآوردن نقش یا مجموعه‌ای از نقشها و وظایف در سطوح مناسب (برای مثال، استاندارد مناسب) شایسته می‌سازد (به نقل از عابدی کرجی‌بان و رضاعلی، ۱۳۹۵). ملایی‌نژاد و ذکاوتی (۱۳۸۷) بیان می‌کنند که روزا ماریا تورس^۲ مشاور ارشد آموزش و پرورش یونیسف، در کتاب خود اصلاح کیفیت آموزش را در گرو صلاحیتهای حرفه‌ای معلم دانسته و معتقد است تغییر در نظام تعلیم و تربیت معلمان آینده ضروری است. وی برنامه یادگیری معلمان پیش از خدمت و ضمن خدمت را به منزله یک پیوستار نظام‌مند تلقی و نوسازی برنامه‌های درسی تربیت معلم از نظر هدف، محتوا، رویکردها، روشها، منابع و وسایل را پیشنهاد کرده است (همان منبع). از سویی هم، طی سالهای اخیر، پرداختن به زیبایی‌شناسی در تعلیم و تربیت از جمله موضوعات مورد توجه متخصصان (آیزنر^۳، ۱۹۹۴؛ ۲۰۰۳؛ گرینی^۴، ۲۰۰۷؛ رایمر^۵، ۱۹۹۲؛ ولنس^۶، ۲۰۰۷؛ مهرمحمدی، ۱۳۹۰) این حوزه بوده که برای حرفه معلمی و تربیت درک زیبایی‌شناسانه معلمان در کلاس درس، ضروری انگاشته شده است. برخی از پژوهشها در زمینه زیباشناسی در حوزه تعلیم و تربیت عبارت اند از:

نوروزی و متقی (۱۳۸۸) در پژوهشی با نام «زیبایی‌شناسی از منظر علامه جعفری و پیامدهای تربیتی آن» بیان می‌کنند که زیبایی‌شناختی به معنای وسیع کلمه نظریه‌ای است در باب زیبایی، که در آن، هر دو معنای جلوه زیبایی یعنی زیبایی طبیعی و زیبایی هنری مطرح است. به‌زعم ایشان، چیستی زیبایی، همانند چیستی هنر بر کسی شناخته شده نیست، جز اینکه در عمق وجود و فطرت

1. Deakin & Crick
2. Rosa Maria Torres
3. Eisner
4. Greene
5. Reimer
6. Vallance

انسان نهفته است و انسانها همیشه جهان و موجوداتش را با چشم زیبایی و زشتی نگاه می‌کنند. در پژوهشی تحت عنوان «اصول و مبانی تربیت هنری از منظر آیت‌الله جوادی آملی» نیز مطهری (۱۳۷۱) بیان می‌کند که گرایش به زیبایی، یکی از پایدارترین و اصیل‌ترین ابعاد فطرت انسان است. ابداعات هنری و خلاقیت‌هایی که در انواع هنر پدیدار می‌شود، همه بر اثر همین گرایش در وجود آدمی است (به‌نقل از محمص، ۱۳۹۵). اصطلاح زیبایی‌شناسی را برای نخستین بار بومگارتن^۱ در قرن هجدهم به‌کار گرفته است تا اهمیت شناختی را که از طریق حواس به‌دست می‌آید نشان دهد. بعدها این واژه برای ارجاع درکی از زیبایی که از طریق حواس حاصل می‌شود، به‌کار برده شد. زمانی که کانت آن را برای احکام زیبایی در هنر و طبیعت به‌کار گرفت، استعمال آن را تداوم بخشید. پس از آن، دیویی در قرن بیستم، مفهوم زیباشناسی در امر تعلیم و تربیت را مطرح کرد و به روشن‌کردن رابطه بین تجربه‌های زیبایی‌شناسی و زندگی پرداخت (انصاری، بختیارنصرآبادی، لیاقت‌دار و باقری، ۱۳۹۳).

رضایی (۱۳۸۳) در پژوهش خود تحت عنوان «نقد و بررسی نظریه زیباشناسی هری برودی و کاربرد آن برای تعلیم و تربیت» می‌نویسد: «برودی به‌تبعیت از اصل برابری فرصتها در آموزش و پرورش از تربیت هنری برای همه دانش‌آموزان حمایت می‌کند. وی زیبایی‌شناسی را به‌مثابه ارزش تلقی کرده و تجربه ارزشی را از این منظر، محصول تخیل بشر می‌داند. در تجربه زیباشناسی، دانش و احساس یا شناخت و عاطفه با هم ترکیب می‌شوند تا تصویرهای ذهنی از احساسات را تولید کند (ص ۱۹۶)». پورحسینی، سجادی و ایمانی (۱۳۹۳) در پژوهش خود با نام «تبیین دلالت‌های دیدگاه جان دیویی در خصوص هنر و زیبایی‌شناسی برای فرایند تدریس و یادگیری» نتیجه گرفته‌اند که جان دیویی به‌عنوان یکی از فیلسوفان تعلیم و تربیت به نقش و اهمیت هنر و زیبایی‌شناسی در زندگی و تعلیم و تربیت پی برده است. از آنجا که دیویی کل زندگی و کل فرایند تربیت را به‌صورت تجربه هنری و زیبایی‌شناسی می‌بیند، پس تجربه تدریس و یادگیری از دید او تجربه‌ای زیبایی‌شناختی است. طالب و مهرجو (۱۳۹۵) در پژوهش خود «واکاوی تجربیات معلمان از ضرورت تلفیق زیبایی‌شناسی در برنامه درسی» به بررسی پژوهش‌های متعدد در سراسر جهان در زمینه جایگاه زیبایی‌شناسی و تبیین ضرورت تلفیق هنر در برنامه درسی پرداخته‌اند و ضمن جست‌وجوی تأثیر هنر در مهارت‌های غیرهنری، به‌دنبال راهی جهت اثربخشی و پرورش خلاقیت و شکوفایی استعدادهای دانش‌آموزان در راستای کیفیت‌بخشی به برنامه‌درسی هستند. یافته‌ها

نشان داده‌اند که صرف به‌دست‌آوردن مهارت و تکیه بر اصول و عناصر هنر و طراحی به‌عنوان تنها شکل ایجاد انگیزه کافی نیست و به‌کارگیری تلفیق هنر در برنامه درسی، وقتی ارزشمند است که همراه با اکتشاف، نوآوری و در فضایی آزادانه باشد.

برودی^۱ (۱۹۹۴) در مباحث زیباشناسی، توجه به تربیت اخلاقی و ارزشی را از مسیر تربیت هنری مورد بررسی قرار داده است. وی (به‌نقل از رضایی، ۱۳۸۹) با اظهار این نکته که مدرسه و جامعه دست‌به‌دست هم می‌دهند تا ما را به انتخابهای ارزشی عادت دهند و از ما می‌خواهند تا به ایده‌آلهایی معین که جامعه در ظاهر از آنها دم می‌زند، وفادار بمانیم، تصریح می‌کند که این رویکردها هرگز به آن انواع ارزش‌گذاری روشن‌بینانه که هدف واقعی‌تر تربیت ارزشی است، دست نیافته‌اند، لذا این تردید پدید می‌آید که ممکن است بُعد دیگری از تجربه ارزشی را نادیده گرفته و از آن، غفلت کرده‌ایم. برودی این بعد را «بعد زیباشناسی»^۲ می‌نامد. به‌اعتقاد برودی اگرچه این جنبه جزء نیرومندترین عوامل در تجربه ارزشی است، لیکن در مدارس ما خیلی کم به آن توجه شده است.

در پژوهش حاضر، شایستگیهای حرفه معلمی از طریق دو پیشینه علمی مورد شناسایی و تکمیل قرار گرفته اند: مقاله اول - «تبیین چرخش زیباشناسانه در تعلیم و تربیت: درسهای خرد و کلان برای بهبود کیفیت آموزش با الهام از عالم هنر» (مهرمحمدی، ۱۳۹۰). در این مقاله، هنر بستر منحصر به فردی برای تحقق بخشیدن به کیفیتهای بسیار مغفول در تعلیم و تربیت مطرح شده است که مجموعه این کیفیتها را می‌توان به‌عنوان یک انگاره یا پارادایم جدید به حساب آورد. مهرمحمدی سپس به یازده انگاره جدید یا محورهای چرخش پیشنهادی می‌پردازد که به‌زعم آیزنر از صحنه تعلیم و تربیت غایب‌اند. این یازده محور عبارت‌اند از: ۱- قدرت قضاوت و عمل در شرایط نابرخوردار از قاعده و قانون: کلیه کنشگران عرصه تعلیم و تربیت باید بیاموزند که کلیه امور را فرموله‌شده نینگارند و در انجام دادن وظایف، کل و روابط میان اجزا را به‌دقت ببینند و از چشم دل برای تشخیص تناسب تصمیم با موقعیت بهره بگیرند. ۲- انعطاف‌پذیری در اهداف: تصمیم‌گیریها مبتنی بر هدف قطعی، تعیین شده و روشها بر اساس اهداف تعقیب می‌شوند، در حالی‌که قائل بودن به انعطاف در هدف و داشتن جسارت و قابلیت تعدیل و تغییر آن در فرایند عمل و تصمیم‌گیریهای بداهه در موقعیتهای پیش‌بینی‌نشده به‌مثابه رویکرد مکمل باید مورد توجه قرار گیرد. ۳- درآمیختگی و عدم انفکاک فرم و محتوا از یکدیگر: در عرصه هنر، غالباً فرم (روش) و محتوا به‌طرز شفاف در

1. Harry S. Broudy

2. Aesthetic dimension

تعیین کیفیت با یکدیگر در تناسب و تعامل هستند. ۴- تمام اندیشه‌ها، دریافت‌ها و دانسته‌ها (تجربه‌ها) را نمی‌توان به زبان گزاره‌ای بیان کرد: برای گفتن یا برقراری ارتباط باید از کیفیتهای گفتن غیرمعارف نیز بهره جست. زبان هنر، زبان آمیخته با صنایع گوناگون ادبی است. در این زبان از تمثیل، استعاره و ضرب‌المثلها استفاده می‌شود. ۵- میان اندیشه‌ها و ابزار و موادی که برای انتقال معنا مورد استفاده قرار می‌گیرند نسبت ذاتی وجود دارد: ارتباط میان ابزار یا رسانه مورد استفاده در بیان یا خلق معنا و مفهوم در نظام تعلیم و تربیت مورد توجه است. ۶- دامنه معنایی در دسترس انسان که مهم‌ترین شاخص فرهیختگی و کمال او می‌تواند باشد، مستقیماً تحت تأثیر اشکال بازنمایی است که وی بر آنها مسلط است: تلاش معلم باید در راستای استفاده از اشکال گوناگون ارائه، متناسب با وضعیت فرهنگی و تجربه زیسته دانش‌آموزان باشد. ۷- بازتعریف منبع انگیزشی برای عمل: تعلیم و تربیت اگر بتواند لذت در مسیر یادگیری را برای دانش‌آموزان تدارک ببیند به کیفیتی برتر دست یافته است. ۸- بازتعریف جایگاه تخیل در فرایند تربیت و کمال: در وادی هنر، هنرمند هرگز به بیان مطابق واقع تشویق نمی‌شود. هنرمند در قالب تخیلی، موفق به بیان واقعیهایی می‌شود که از عهده عالم بر نمی‌آید. ۹- قالب‌بندی پدیده‌ها از منظر زیباشناسانه: هنر، وسیله‌ای است برای تجربه کردن پدیده‌های آشنا به شکل جدید و ناآشنا، مثلاً یک قطعه سنگ را که غالباً از منظر یک زمین‌شناس می‌بینیم، می‌فهمیم و تجربه می‌کنیم، می‌توان از منظر یک نقاش یا شاعر به صورت دیگری دید، فهمید و تجربه کرد. ۱۰- استاندارد معطوف به تکرار و چندگانگی: هنر به وضوح بیان می‌دارد که برای هر مسئله‌ای تنها یک راه حل وجود ندارد، بلکه راه‌های متعددی برای مواجهه مؤثر با یک موقعیت، قابل تصور است. ۱۱- دعوت به کنش فکورانه و هشدار نسبت به عمل عجولانه: تجربه هنری اساساً با سرعت عمل یا کنشهای به اصطلاح ضربتی، نسبتی ندارد، بلکه معرف تأنی، سنجیدگی، همه‌جانبه‌نگری، توجه به ظرایف و دقایق و در نهایت، پختگی و قوام‌یافتگی است.

مقاله دوم - این مقاله (منتشر نشده) را مهر محمدی (۲۰۱۷) در سمیناری در ژاپن تحت عنوان «تدریس به عنوان هنر و معلم به عنوان هنرمند» با ده نکته ارائه کرده است: ۱- تأمل ورزی در موقعیتهای آموزشی - تربیتی: به عنوان یک فراشاستگی محسوب می‌شود که معلم را در فرایندهای آموزشی برای ایجاد یک مسیر مطلوب یاری می‌دهد. ۲- تمرکز بر دانش نظری و عملی: معلم، صرفاً طبق آنچه در منابع تخصصی آمده است، عمل نمی‌کند، بلکه با بهره‌گیری از نظریه‌های علمی، تصمیماتی بهتر و هوشمندانه‌تر در موقعیتهای کلاس اتخاذ می‌کند و در این مسیر دانش عملی هم

خلق می‌شود. ۳- راه‌حلهای آموزشی منحصر به فرد هستند: راه‌حلهای آموزشی، قطعی و قابل تعمیم به موقعیتهای دیگر نیستند. ۴- مواجهه تکثرگرایانه با دانش نظری: برای حل یک مسئله آموزشی و تربیتی باید از نظریه‌های علمی گوناگون سود جست ۵- عمل فکورانه و هنرمندانه از یک جنس هستند: این دو نوع تدریس، ریشه در یک فهم از ماهیت تدریس دارند و مفاهیم آن در هم آمیخته و یکپارچه اند ۶- توجه به فرایند خلق اثر هنری: عقلانیت بر تصمیم‌گیری و عمل، حاکم است و به صورت کل‌گرایانه به همه ابعاد و عناصر یک موقعیت توجه می‌شود ۷- یادگیرنده مادام‌العمر: جایگاه معلمی به معنای تولید دانش حرفه‌ای، شخصی و عملی به طور مداوم و آمیخته با فهم جدید است ۸- تولید دانش جدید در فضای جمعی: معلم هنرمند باید به فهم جدید و تولید دانش جدید در فضای جمعی و تعامل با همکاران توجه کند، نه به طور فردی. ۹- حس اعتماد از طریق عمل فکورانه: عمل فکورانه معلم موجب ایجاد اعتماد نسبت به مدرسه و نظام آموزشی می‌شود ۱۰- ویژگی برنامه درسی تربیت معلم: برنامه درسی وارونه به عنوان یک برنامه درسی خاص محسوب می‌شود که تربیت را از منظر تجربه میدانی و کارورزی و با حضور دانشجو-معلم در کلاسهای درس معلمان مجرب مورد توجه قرار می‌دهد. در این معنا در دانشگاه نمی‌توان معلم شد، بلکه معلم شدن باید در کلاس درس اتفاق بیفتد.

در پژوهش حاضر، برخی از شایستگیها به طور مستقیم و برخی دیگر به طور ضمنی و بر اساس استنتاج از مطالب مطرح شده در هر دو مقاله مورد شناسایی قرار گرفته و به صورت سیزده شایستگی، تکمیل و ارائه شده اند که عبارت اند از ۱- کنش متأملانه (توجه و تفکر عمیق و همه‌جانبه نسبت به موضوع در حین عمل. این شایستگی، کلان است و به عنوان فراشایستگی و روح حاکم بر تمام شایستگیها محسوب می‌شود) ۲- کنش متخیلانه (طرح ایده‌های بدیع و حدس زدن درباره موضوع) ۳- کنش خلاق (نوآوری و برخورداری از ایده‌های جدید خارج از چارچوبهای عادی) ۴- اتکا به دانش مربوط به پیشینه دانش‌آموزان (آگاهی از وضعیت عمومی، تحصیلی، خانوادگی، اجتماعی، اقتصادی، استعدادها، احساسات، تمایلات، تواناییها، نیازهای دانش‌آموزان و کاربرد به موقع آنها به منظور اثربخشی آموزش) ۵- نسبت ویژه دیالکتیکی میان دانش نظری و عملی (نیازمندی به انواع دانش و مهارتهای مربوط به حرفه معلمی و کاربرد آن در آموزش (یعنی تأثیر دوسویه نظر و عمل) ۶- دیدن (تشخیص) مسئله در موقعیت (شناسایی و تشخیص مسائل تربیتی و آموزشی در موقعیتهای کلاس) ۷- اتکا به هوش تأملی به علاوه هوش تجربی (بهره‌گیری از تجارب پیشین به همراه تأمل و تعمق در موقعیتهای تربیتی) ۸- دغدغه یادگیری

مادام‌العمر و مستمر (توسعه حرفه‌ای از طریق روزآمد نگه‌داشتن دانش) ۹- تولید دانش حرفه‌ای (رشد حرفه‌ای بر اساس پژوهش عملی یا کاربردی برای تولید دانش) ۱۰- انعطاف‌پذیری و سیالیت در اهداف یادگیری دانش‌آموزان (در نظر گرفتن اهداف بیشتر در قالب فعالیتهای یادگیری) ۱۱- کمک به ایجاد یادگیری لذت‌بخش (فراهم آوردن زمینه‌های رشد و تحول با ایجاد عوامل لذت‌بخش در کلاس مانند نور، رنگ، موسیقی زمینه‌ای، گیاه و ...) ۱۲- التزام به استفاده از روشها یا اشکال گوناگون در آموزش (شناخت انواع روش تدریس و ملزم شدن به استفاده از مناسب‌ترین آنها در موقعیت) ۱۳- التزام به سنجش آموخته‌های دانش‌آموزان با روشهای غیر کمی (خبرگی) (شناخت ابزارها و روشهای سنجش و ملزم شدن به استفاده از مناسب‌ترین آنها در موقعیت). بر اساس این رویکرد و ابعاد یا شایستگیهای نام‌برده شده، معلم با اقتباس از عالم هنر و هنرمندی، کیفیت و اثربخشی را در بالاترین مرتبه خود تعقیب می‌کند. به عبارتی معلم، همچون هنرمندان به ابعاد و ظرایف کار خود توجه می‌کند و در موقعیتهای گوناگون کلاس درس، مواجهه فکورانه و دقیق دارد. از این نظر، آیزنر، مصداق بارز کسی است که این رویکرد را در کل تربیت، معرفی کرده است. وی (۲۰۰۳) معتقد است که مأموریت اولیه تربیت، آماده‌سازی هنرمند است (به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۹۰). از نظر آیزنر، واژه هنرمندی صرفاً محدود به هنرهای زیبا نیست، بلکه هر چیزی که خوب ساخته شده باشد خواه عملی و خواه نظری، مستلزم اهداف، فرایندها و ایده‌های خوب ساخته‌شده و مستلزم قضاوت زیباشناسانه است، به مهارت فنی وابسته است، بازتابی از توجه به تناسب و وابسته به تخیل است. استدلال رید نیز در این مورد چنین است: هدف آموزش و پرورش باید آماده‌سازی هنرمند باشد. ضرورتاً منظور از واژه هنرمند؛ نقاش، شاعر و نمایشنامه‌نویس نیست؛ منظور کسی است که ایده‌ها، احساسات، مهارتها و تخیل را توسعه می‌دهد تا کاری را خلق کند که متناسب است، ماهرانه انجام می‌شود و تخیل‌ورزانه است، بدون توجه به دامنه آن (همان منبع). برای موفق شدن، هنرمند، نیازمند خوب دیدن یا درک عمیق است مانند تجربه مربوط به ارتباطات کیفی که در کار او بروز و ظهور پیدا می‌کند و موجب قضاوتهایی درباره آنها می‌شود (همان منبع). شون^۱ (۱۹۹۲، ۱۹۸۷، ۱۹۸۳) نیز بیان می‌دارد که کارگزاران ماهر در حین انجام دادن عمل، قادر به تأمل در عمل هستند. از نظر شون این تأمل، مستلزم گونه‌ای هنرمندی است که تحت عنوان هنر صورت‌بندی مسئله، هنر بداهه‌پردازی و هنر اجرا قابل توجه است. فرایند

تأمل، موجب بهبود عمل، رشد حرفه‌ای فرد و خلق دانش جدید حرفه‌ای خواهد شد (به نقل از امام جمعه و مهر محمدی، ۱۳۸۵).

از این منظر زیباشناسی در تربیت و تدریس به درک عمیق معلم از پدیده‌های پیرامون حرفه او اشاره می‌کند و با توجه به شایستگیها و صلاحیتهای حرفه‌ای در موقعیتهای پیش‌بینی نشده وی می‌تواند به‌خوبی به اتخاذ تصمیم بداهه و عمل مؤثر مبادرت ورزد. هر اندازه معلم در انجام دادن مأموریت‌های حرفه‌ای خویش، توجه و دقت نظر داشته باشد و یادگیریهای پایدار دانش‌آموزان را از طریق شناخت نیازها، موقعیتهای و ظرفیتهای ایشان پیگیری کند، رویکرد زیبایی‌شناسانه‌تری را در تدریس به‌کار گرفته است. معلم در رویکرد زیباشناسانه به کیفیت می‌اندیشد و در حین عمل، تفکر و تأمل را در رأس امور قرار می‌دهد. وی تکالیف حرفه‌ای خود را با خبرگی پی می‌گیرد و در صدد کیفیت‌بخشی به فرایند تدریس و یادگیری است. در رویکرد زیباشناسانه، معلم به سنجش‌های کیفی روی می‌آورد و قضاوت‌های حرفه‌ای او در زمینه یادگیریهای دانش‌آموزان با فاصله‌گرفتن از اندازه‌گیریهای کمی توأم است، فعالیتهای خود را در چارچوب تجویزها یا جریانات عادی و تدوین‌شده محدود نمی‌کند و به‌عبارتی، نوآوری در ارائه مطلب دارد، از کلیشه‌ها خارج می‌شود و خود را برای مواجهه با موقعیتهای پیش‌بینی نشده آماده می‌کند. همچنین در این رویکرد، اهدافی که محقق می‌شوند اغلب در فرایند آموزش خلق می‌شوند. از آنجا که اهداف تعلیم و تربیت از پیش تعیین شده‌اند، معلم به‌منظور تحقق بخشیدن به این اهداف به طراحی آموزشی می‌پردازد، این در حالی است که معلم هنرمند در موقعیتهای پیش‌بینی نشده با ذهنی گشوده و در تعامل با دانش‌آموزان، اهداف را به‌نفع یادگیرندگان تغییر می‌دهد (آیزنر، ۱۹۹۴). از این منظر باید گفت که ایفای هنرمندانه تدریس از سوی معلم به‌معنای کنار گذاشتن نظریه‌های علمی نیست و اتفاقاً، معلم به آشنایی با نظریه‌های علمی نیازمند است، چرا که هر چه معلم با نظریه‌ها آشنایی بیشتری داشته باشد، کنش و عمل او هنرمندانه‌تر و هوشمندانه‌تر و رویکرد تدریس، زیبایی‌شناسانه‌تر می‌شود و تجربه یادگیری دانش‌آموز نیز به یک تجربه زیبایی‌شناسانه تبدیل می‌شود. این پژوهش بدین منظور انجام شد تا نشان دهد برنامه‌های درسی تربیت‌معلم کشورهای مورد مطالعه تا چه میزان بر اساس صلاحیتهای و شایستگیهای تدریس معلم تدوین شده یا به آنها توجه شده و تا چه اندازه رویکرد زیباشناسانه را مد نظر قرار داده‌اند. لذا سؤال این است: «آیا برنامه‌های درسی تربیت‌معلم کشورهای مورد مطالعه در مقایسه با برنامه‌های ایران رویکرد زیباشناسانه را مورد توجه قرار داده‌اند؟»

سؤالهای پژوهش

۱. کدامیک از برنامه‌های درسی تربیت‌معلم کشورهای جهان در مقایسه با ایران بر اساس شایستگیهای حرفه معلمی بیشتر به رویکرد زیبایی‌شناسانه پرداخته‌اند؟
۲. چه شباهتها و تفاوتهایی در برنامه درسی تربیت‌معلم کشورهای مورد مطالعه از منظر زیبایی‌شناسانه وجود دارد؟

روش پژوهش

این پژوهش از نوع تطبیقی - مقایسه‌ای است و اطلاعات موردنظر برای پاسخ به سؤالات پژوهش درباره برنامه‌های درسی تربیت‌معلم کشورهای مورد مطالعه از طریق جست‌وجو در اسناد، منابع، مدارک، گزارشهای پژوهشی از جمله اسناد ملی برنامه‌های درسی تربیت‌معلم و مقالات معتبر پژوهشی به‌دست آمده است که در پاسخ به سؤال اول قابل مشاهده هستند و از چهار مرحله بردی (یمنی‌دوزی سرخابی، نجفی و رحیمی، ۱۳۹۶) استفاده شده است:

۱. توصیف: در این مرحله بر اساس اسناد، پژوهشها یا مقالات داخلی و خارجی، مباحث مربوط به سیاست‌گذاریها و برنامه‌های درسی تربیت‌معلم کشورهای منتخب موردبررسی قرار گرفته و رویدادهای قابل توجه در تربیت‌معلم هر کشور بازخوانی و توصیف شده‌اند. ۲. تفسیر: در این مرحله، اطلاعات حاصل از مرحله اول مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته و شایستگیهای حرفه‌ای معلم، مؤلفه‌های اصلی در تحلیل به‌شمار آمده‌اند. ۳. همجواری: در این مرحله، اطلاعات حاصل از دو مرحله قبلی، به ارائه چارچوبی برای مقایسه شباهتها و تفاوتها منجر شده‌اند. ۴. مقایسه: در این مرحله، نتایج نهایی بر اساس میزان حضور شایستگیهای معلمی در برنامه‌های درسی تربیت‌معلم کشورها و مقایسه آنها مورد بررسی قرار گرفته است.

جامعه و نمونه پژوهش

در این پژوهش کشورهایی که در مطالعات بین‌المللی تیمز، پرلز و پیزا شرکت داشته و در آنها به مقام یا رتبه قابل توجهی دست‌یافته یا نظام آموزشی آنها در زمره نظامهای آموزشی پیشرفته است، مورد توجه بوده‌اند. از میان این کشورها تعداد هشت کشور به‌طور هدفمند انتخاب شدند. هر یک از آنها می‌تواند نماینده کشورهای دیگر در آن قاره یا آن سوی جهان باشد. این کشورها عبارت‌اند از: استرالیا، انگلستان، سنگاپور، فنلاند، کانادا، کره جنوبی، مالزی و هندوستان.

یافته‌های پژوهش

در این بخش بر اساس منابع و مستندات در دسترس پژوهشگر به بررسی شایستگیهای موردنظر در مقام حضور یا عدم حضور آنها در برنامه درسی تربیت معلم کشورها در مقایسه با ایران پرداخته شده است. به عبارتی آنچه در ذیل می‌آید، از طریق جست‌وجو در منابع داخلی و خارجی با صرف وقت بسیار بوده است. شایان ذکر است که این پژوهش در برنامه‌های تربیت معلم کشورها در پی رویکرد زیبایی‌شناسانه از طریق شایستگیها و صلاحیتهای مورد نظر بوده است. پس از تحلیل و جمع‌بندی، جدول نهایی مقایسه میزان استفاده از رویکرد زیبایی‌شناسانه از طریق شایستگیهای مورد نظر، به شکل خلاصه، بخش پایانی را تشکیل می‌دهد.

پاسخ به سؤال اول - کدام یک از برنامه‌های درسی تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه در مقایسه با ایران، بیشتر به رویکرد زیبایی‌شناسانه بر اساس شایستگیهای حرفه معلمی پرداخته است؟

پاسخ به این سؤال با استناد به منابع و متون بررسی شده، بوده است. همچنین به منظور پرهیز از اطناب، از درج نام کشورهایی که ردپایی از شایستگی مورد نظر را در برنامه درسی تربیت معلم خود ندارند، پرهیز شده است. شایان ذکر است آنچه در منابع و مستندات در زمینه شایستگیهای حرفه معلمی از طریق استانداردها، الگوها یا پژوهشهای انجام شده قابل دسترس بوده‌اند، در متن مورد اشاره قرار گرفته‌اند. گفتنی است در برخی از موارد، توضیحات کافی و وافی به مقصود، برای شایستگی مورد نظر نیز مشاهده نشد، لذا در هر مورد که توضیح بیشتری وجود داشته، پژوهشگر به آن پرداخته است.

کنش متأملانه حین عمل

استرالیا: پژوهشهای انجام شده در استرالیا معلم را به عنوان کارگزار فکور معرفی کرده‌اند. این پژوهشها نشان می‌دهند که معلمان خوب حداقل به طور مداوم کیفیت کار خود را مورد توجه قرار می‌دهند. این رفتار به بازنگری در عمل تدریس نسبت داده شده است که به آموزش مؤثر کمک می‌کند (بار و ملور^۱، ۲۰۱۶).

انگلستان: در برنامه‌ریزی و آموزش دروس به عنوان یک استاندارد، به تأمل هدفمند برای اثربخشی دروس و رویکردهای تدریس اشاره شده است (استانداردهای معلمی، وزارت آموزش و پرورش انگلستان، ۲۰۱۱).

سنگاپور: مهارت‌های تأملی و منش‌های تفکر جزء مهارت‌های مربوط به مدل ویژگی‌های تدریس حرفه‌ای در قرن بیست و یکم تعریف شده است. تفکر تأملی و عمیق نیز یکی از شایستگی‌های اصلی است که به آن توجه شده است. در مدل تدریس تأملی نیز برای کمک به تقویت تجربیات معلمان و تأمل منظم بر روش‌ها و فعالیت‌های تدریس، معلم به‌طور مداوم، فعالیت‌های خود را پالایش می‌کند و بهبود می‌بخشد. برای مثال در حین انجام تدریس از خود سؤال می‌کند که چه اتفاقی افتاده است؟ حالا چه باید کرد؟ همچنین تأمل به‌عنوان یکی از رویکردهای اصلی آموزشی معرفی شده است که در همه ابعاد تدریس نقش دارد: تلاش گروهی در خدمت به یادگیری، میکروتیچینگ (بازبینی و تحلیل تدریس)، تمرین مدرسه‌ای، یادگیری مسئله-محور، مطالعات موردی، پوشه کار الکترونیکی، یادگیری ترکیبی، ایفای نقش (مؤسسه ملی آموزش و پرورش^۱، ۲۰۱۰).

کانادا: به تربیت معلمان فکور اشاره شده است (گامبیر، براد، اِونز و گسکل^۲، ۲۰۰۸).

مالزی: مربی حرفه‌ای نیاز به توسعه، بهبود، یادگیری، بررسی و پژوهش دارد. توسعه شایستگی حرفه‌ای شامل توسعه خود، همراه بودن با هر دانش و پژوهش جدید و تأمل بر چگونگی تجربه تدریس است که باید مورد بررسی قرار گیرد و در عمل تدریس ماندنی شود. آموزش، تفکر متأملانه را افزایش می‌دهد، به‌گونه‌ای که به مربیان کمک می‌کند تا فرایند تدریس را ارزیابی کنند. علاوه بر این، توسعه و بهبود تفکر خودتأملی مربوط به شایستگی حرفه‌ای را تسهیل می‌نماید که به‌نوبه خود موجب افزایش کیفیت تدریس در آینده می‌شود (یانگ، داد و رحمان^۳، ۲۰۱۵).

هندوستان: در بحث از حرفه‌ای‌سازی معلمان از ایجاد و رشد و توسعه معلمان فکور با نگرش مثبت، ارزش‌ها و چشم‌اندازها، همراه با مهارت‌های تدریس سخن به‌میان آمده و بر آن تأکید شده است. توانمندی در تأمل کردن به‌منظور توسعه و رشد همه‌جانبه معلم نیز مورد اشاره قرار گرفته است (چارچوب برنامه‌درسی ملی تربیت معلم^۴، ۲۰۰۹).

ایران: از صلاحیت معلم در برنامه‌ریزی درسی و طراحی آموزشی تا دخل و تصرف‌هایشان در جهت ارتقا کیفیت برنامه و کیفیت آموزش و یادگیری و مشروعیت معلم فکور سخن به‌میان آمده است (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰).

1. National Institute of Education (NIE)

2. Gambhir, Broad, Evans & Gaskell

3. Yong, Daud & Rahman

4. National Curriculum Framework for Teacher Education

کنش متخیلانه

مالزی: در خصوص برخورداری معلمان از ارزشهای حرفه‌ای به توانایی تخیل و تصور حرفه‌ای اشاره شده است (گو، سعد و وانگ^۱، ۲۰۱۲).

کنش خلاق

سنگاپور: ابتکار عمل و خلاقیت در تدریس جزء صلاحیتهایی است که سنگاپور برای معلمان خود تعریف کرده است (استانداردهای شایستگی تدریس^۲، ۲۰۱۰). عنوان نوآوری و کارآفرینی نیز در میان مهارتهای معلمی مشاهده می‌شود (مؤسسه ملی آموزش و پرورش، ۲۰۱۰).

فنلاند: معلمان در اجرای روشهای تدریس و سنجش و ارزشیابی از آزادی بسیاری برخوردارند (نییمی^۳، ۲۰۱۵). لذا این امکان وجود دارد که آزادی عمل در روش، زمینه‌ساز خلاقیت معلم باشد.

کره جنوبی: تأکید بر آموزش علوم، فناوری، مهندسی، هنر و ریاضیات^۴ به منظور حل خلاقانه مسائل مشاهده می‌شود (کیم و کیم^۵، ۲۰۱۶). این درحالی است که آموزش STEAM به منظور بالا بردن علاقه دانش‌آموزان به درک علم و کاربرد آن با تمرکز بر ارتباط علم با سایر رشته‌ها، از جمله هنر و حل مسائل روزمره طراحی شده است (جو، هانگ و سانگ^۶، ۲۰۱۶). برای معلمان نیز با این رویکرد برنامه‌هایی تدارک دیده شده است.

مالزی: یکی از استانداردهای حرفه‌ای که معلمان باید کسب کنند، فعال و خلاق بودن است. برخورداری معلمان از مهارتهای نوآوری و خلاقیت نیز با اهمیت تلقی شده است (مهدوی‌هزاه، ملکی، مهرمحمدی و عباس‌پور، ۱۳۹۵).

هندوستان: در برنامه درسی تربیت معلم، خلاقیت و نوآوری به عنوان یک فرصت مناسب و اساسی مورد نیاز قلمداد شده است (چارچوب برنامه درسی ملی تربیت معلم، ۲۰۰۹).

اتکا به دانش مربوط به پیشینه دانش‌آموزان

استرالیا: در بخش دانش حرفه‌ای معلم، به شناخت دانش‌آموزان و نحوه یادگیری آنها اشاره شده است. معلم باید دانش‌آموزان را از جنبه‌های گوناگون شناسایی کند. رشد فیزیکی، اجتماعی، فکری، زمینه‌های زبانی، فرهنگی، مذهبی و اجتماعی و اقتصادی متنوع، استراتژیهای تدریس برای

1. Goh, Saad & Wong

2. Teaching Competency Standards

3. Niemi

4. Science, Technology, Engineering, the Arts and Mathematics (STEAM)

5. Kim, B.-H. & Kim, J.

6. Jho, Hong & Song

دانش‌آموزان بومی و غیربومی، تفاوت در تدریس مطابق با نیازهای خاص یادگیری و راهبردهایی برای حمایت از مشارکت کامل دانش‌آموزان ناتوان به چشم می‌خورند (مؤسسه استرالیایی تدریس و رهبری مدرسه^۱، ۲۰۱۵).

انگلستان: به آگاهی از توانمندیهای دانش‌آموزان و پیشینه دانش آنها و برنامه‌ریزی برای تدریس مؤثر اشاره شده است. توجه به تفاوت‌های فردی، درک درست از موانع یادگیری دانش‌آموزان و بهترین راه غلبه بر آنها، آگاهی از رشد فیزیکی، اجتماعی و فکری کودکان به منظور حمایت از آموزش آنها در مراحل مختلف رشد، درک درست از نیازهای همه دانش‌آموزان (از جمله آنانی که نیازهای آموزشی خاص دارند، آنانی که از تواناییهای سطح بالا برخوردارند، کسانی که زبان انگلیسی، زبان دوم آنهاست، کسانی که دارای ناتوانیهای خاص هستند) و توانمندی در ارزیابی شیوه‌های تدریس متفاوت برای مشارکت و حمایت از آنها از جمله مواردی هستند که در زمینه شناخت دانش‌آموزان در بخش پاسخ به نقاط قوت و نیازهای همه دانش‌آموزان آمده است (استانداردهای معلمی، وزارت آموزش و پرورش انگلستان، ۲۰۱۱).

سنگاپور: باور به اینکه همه بچه‌ها می‌توانند یادگیرند و نیز تعهد نسبت به پرورش استعدادهای کودک در بخش ارزشهای مربوط به یادگیرنده، نیازمند آگاهی معلم در زمینه ویژگیها و ظرفیتهای یادگیری دانش‌آموزان است که مورد تأکید قرار گرفته است. به علاوه، دانش معلم نسبت به دانش‌آموزان در مدل ویژگیهای تدریس حرفه‌ای در قرن بیست و یکم و مدل تدریس تأملی مشاهده می‌شود (مؤسسه ملی آموزش و پرورش، ۲۰۱۰)، اما در زمینه اینکه معلم دقیقاً به چه آگاهی‌هایی نیازمند است، توضیحاتی وجود ندارد.

فنلاند: از تمرکززدایی سخن به میان آمده است که به معلمان اجازه می‌دهد تا در زمینه محلی، تنوع میان دانش‌آموزان را در آموزش مدنظر قرار دهند (لاوونن^۲، ۲۰۱۷) که در این مورد احتمالاً تنوع فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و ... مدنظر است. همچنین شناسایی، به رسمیت شناختن و تدارک برنامه برای نیازهای ویژه دانش‌آموزان، جزء وظایف معلمان در نظر گرفته شده است (نییمی^۳، ۲۰۱۵).

1. Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL)
2. Lavonen

کانادا: در برنامه‌های تربیت معلم به آگاهی نسبت به یادگیرندگان اشاره شده است. همچنین درک رشد جوانان و یادگیری دانش‌آموزان در حوزه شایستگی معلم مورد توجه قرار گرفته است (گامبیر و همکاران، ۲۰۰۸) و توضیحات بیشتری وجود ندارد.

مالزی: شایستگی تدریس شامل توانایی ارائه برنامه درسی تلفیقی متناسب با نیازهای فردی کودکان، ارزیابی رفتار و فعالیتهای یادگیری است. معلم باید با فعالیتهای رشد و هدایت کودکان از طریق تجربه زندگی روزمره آشنا شود. برقراری مهارتهای ارتباطی، معلم را قادر به شناسایی شرایط ساختاری و اجتماعی- اقتصادی خانواده‌ها می‌کند. شایستگی درک دانش‌آموزان از نظر معلمان، توجه به نیازها و موفقیت آنهاست. در این زمینه، نگرانیهای معلمان در تأثیر آموزش بر موفقیت دانش‌آموزان، شکیبایی، تمرکز بر دانش‌آموزان مسئله‌دار و علائق دانش‌آموزان، مدنظر است (یانگ و همکاران، ۲۰۱۵).

هندوستان: توجه به نیازهای یادگیری همه کودکان از جمله آنانی که به حاشیه رانده شده و ناتوانایی دارند (چارچوب برنامه‌درسی ملی^۱، ۲۰۰۵). به‌علاوه، معلم باید یادگیری علمی را با واقعیت‌های اجتماعی و شخصی یادگیرندگان تلفیق کند و پاسخگوی تنوع در کلاس درس باشد. از درک معلم در زمینه پیشینه اجتماعی، فرهنگی و سیاسی کودکان و حساسیت او نسبت به نیازها و مشکلات دانش‌آموزان نیز سخن به‌میان آمده است (چارچوب برنامه‌درسی ملی تربیت معلم، ۲۰۰۹).

ایران: یکی از شایستگیهای حرفه‌ای و تخصصی معلم (مربی)، شناخت و بسط ظرفیتهای وجودی دانش‌آموزان و خلق فرصتهای تربیتی و آموزشی است که زمینه درک و انگیزه اصلاح مداوم موقعیت آنان را فراهم می‌سازد (برنامه‌درسی ملی، ۱۳۹۱).

نسبت ویژه دیالکتیکی میان دانش نظری و عملی

استرالیا: معلم به برخورداری از دانش مربوط به مفاهیم و ساختار محتوا و راهبردهای تدریس ملزم شده است (مؤسسه استرالیایی تدریس و رهبری مدرسه، ۲۰۱۵).

انگلستان: برخورداری از دانش موضوعی سودمند و دانش برنامه درسی یکی از استانداردهای تعریف شده است ((استانداردهای معلمی، وزارت آموزش و پرورش انگلستان، ۲۰۱۱). توسعه و بهبود علم تعلیم و تربیت، مدیریت رفتار و سنجش، دانش و فهم نظری-عملی به‌همراه بهبود دانش

موضوعی در زمره اصلاحات جدید در زمینه صلاحیتهای معلمان به چشم می‌خورند (مک‌نامارا، موری و فیلیس^۱، ۲۰۱۷).

سنگاپور: برخورداری از مهارتهای تعلیم و تربیتی، مدیریت بر افراد، خودمدیریتی، مدیریت اجرایی، مهارتهای ارتباطی، مهارتهای فنی و روش‌شناسانه جزء این شایستگی محسوب می‌شوند، زیرا معلم باید برای هر یک از آنها مطابق با تحولات جهانی، دانش نظری مربوط را کسب کند و نتایج یادگیری را بهبود بخشد. دانش تعلیم و تربیتی، دانش در ارتباط با جامعه، مبانی و سیاستهای آموزشی، دانش برنامه درسی، دانش در ارتباط با سواد چندفرهنگی، آگاهیهای جهانی و آگاهیهای محیط زیست، ویژگیهای برجسته معلم قرن بیست و یکم است. در مدل رویکرد کلی و جامع برای تقویت تربیت معلم به رابطه میان نظر و عمل اشاره شده و توازن میان دانش نظری و یادگیری مبتنی بر عمل را مورد نیاز قلمداد کرده است که در این زمینه پیوند محکم میان نظریه و عمل در برنامه‌های تربیت معلم به معلمان اجازه می‌دهد تا بر هر دو نوع دانش نظری و عملی به منظور انتقال اثربخش در مدرسه تسلط یابند. به علاوه، در مدل تدریس تأملی از دانش معلم نسبت به روشهای یاددهی-یادگیری سخن به میان آمده است (مؤسسه ملی آموزش و پرورش، ۲۰۱۰).

فنلاند: معلمان در فنلاند یک دوره تربیت معلم قوی از حیث نظری و عملی با تأکید بر توسعه دانش تعلیم و تربیتی و مبتنی بر پژوهش دریافت می‌کنند (سازمان همکاری اقتصادی و توسعه^۲، ۲۰۱۳). همچنین، معلمان برای تدریس خود با توجه به نیازها و سبکهای یادگیری دانش‌آموزان، آموزش می‌بینند. پژوهش-محوری در برنامه‌های تربیت معلم، به تلفیق نظریه‌های آموزشی، روش‌شناسیهای پژوهشی و تمرین مدرسه‌ای اشاره دارد (سالبرگ^۳، ۲۰۱۰). به علاوه، معلمان باید دانش کاملی نسبت به جدیدترین یافته‌های پژوهشی موضوع تدریس داشته باشند (نییمی، ۲۰۱۵).

کانادا: در برنامه‌های تربیت معلم از دانش موضوعی، دانش برنامه درسی، دانش عمومی تعلیم و تربیتی و دانش زمینه‌های آموزشی در عمل سخن به میان آمده است. همچنین از طریق توسعه حرفه‌ای مداوم، معلمان، شایستگیهای خود را در برخی از حوزه‌ها از جمله برنامه‌ریزی، آموزش، سنجش، مهارتهای ارتباطی مؤثر، درک ویژگیهای حرفه‌ای و اخلاقی بازسازی می‌کنند. معلمان در دوره کارشناسی ارشد در رشته‌های هنر، تعلیم و تربیت و مطالعه کودک فارغ‌التحصیل می‌شوند. از طریق دروس نظری و تجارب میدانی، برنامه‌های تربیت معلم نیز به موضوعاتی می‌پردازد: برنامه

1. McNamara, Murray & Phillips
2. Organisation for Economic Co-operation and Development
3. Sahlberg

درسی و آموزش، قانون مدرسه، مدیریت کلاس درس، روان‌شناسی تربیتی، جامعه‌شناسی مدرسه‌ای و حرفه‌گرایی. آگاهی از اصول، فعالیتها و مبانی تدریس نیز جزء برنامه‌هاست (گامبیر و همکاران، ۲۰۰۸). در دانش حرفه‌ای، تأمل بر پیشرفت دانش‌آموزان، نظریه یادگیری، علم تعلیم و تربیت، برنامه‌درسی، اخلاقیات، پژوهشهای تربیتی، و سیاستها و قوانینی که قضاوت حرفه‌ای را در عمل نشان می‌دهند، مورد تأکید قرار گرفته است (کالج معلمان اونتاریو^۱، بی‌تا).

مالزی: یکی از دروسی که در آموزش پیش از خدمت، آموزش داده می‌شود فلسفه آموزش و پرورش است که به‌گونه‌ای با نظریه‌های تعلیم و تربیت از منظر فلسفه ارتباط دارد. مهارت در مدیریت، مهارت در پرورش روحی، اصول آموزش و پرورش، روان‌شناسی تربیتی، مطالعات تعلیم و تربیتی، جامعه‌شناسی تربیتی، روشهای تدریس و تمرین معلمی نیز جزء دروسی هستند که در مراکز تربیت معلم ارائه می‌شوند (فرهمندیان، ۱۳۷۹).

هندوستان: یکی از ویژگیهای معلمی، به‌کارگیری دانش به مثابه تجارب شخصی در زمینه‌های مشترک تدریس و یادگیری است (برنامه‌درسی ملی، ۲۰۰۵). همچنین دو حوزه گسترده برنامه درسی را در نظر گرفته‌اند: الف) مبانی آموزش و پرورش شامل مطالعات یادگیرنده، مطالعات معاصر و مطالعات تربیتی. این مباحث، مقدمه‌ای بر مطالعه کودک، رشد کودکی و نوجوانی است. در اینجا به‌جای تمرکز صرف بر نظریه‌های روان‌شناسی رشد کودک، بر توجه به پیشینه‌های متنوع اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی کودکان تأکید شده است. تمرکز بر ویژگیهای زمینه‌های اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی مدنظر است، بنابر این معلم باید با مفاهیم متشکل از مجموعه‌ای از رشته‌های گوناگون از جمله جامعه‌شناسی، تاریخ، فلسفه، علوم سیاسی و اقتصاد درگیر شود. مبانی آموزش و پرورش مانند معنای تربیت، برنامه درسی، تدریس، یادگیری و مدرسه باید با نگاهی به مبانی بحثهای پیشرفته در مورد مسائل مربوط به نظریه و عمل تربیتی مد نظر قرار گیرند (ب) برنامه درسی و نظریه تعلیم و تربیت شامل مطالعات برنامه‌درسی و مطالعات تعلیم و تربیتی است. در این دروس دانشجو-معلمان با مفروضات معرفت‌شناختی، ایدئولوژیکی درباره دانش، یادگیرنده و یادگیری، دلالت‌های آنها برای برنامه‌درسی، تعلیم و تربیت و سنجش آموزش مدرسه‌ای آشنا می‌شوند. در توسعه روان‌شناختی و حرفه‌ای معلم به نظریه و عمل برای توسعه خود، رشد فردی، بهبود و توسعه بینش نسبت به خود اشاره شده است (چارچوب برنامه‌درسی ملی تربیت معلم، ۲۰۰۹). درک موضوعات مربوط به یادگیرنده، برنامه درسی و تعلیم و تربیت، یعنی، دوره‌های عملی مکمل نظریه

یادگیری با استفاده از مطالعات برنامه‌درسی شامل مشاهده شیوه‌های تدریس در کلاس درس نیز مدنظر است (چارچوب برنامه‌درسی ملی تربیت معلم، ۲۰۰۹).

ایران: در اسناد مورد بررسی، از شایستگیهای ویژه‌ای در زمینه هویت حرفه‌ای مربیان (دانش تخصصی و دانش و مهارت تربیتی) نام برده شده است که از طریق تدارک فرصتهای متنوع، امکان انتخاب، اولویت‌بندی و به‌کارگیری آموخته‌ها در عرصه عمل، متناسب با استعدادها و توانمندیهای فردی و نوع مسئولیت حرفه‌ای فراهم می‌شود: ۱- شایستگیهای معطوف به دانش موضوعی (شایستگی تخصصی رشته): آگاه از دانش رشته‌ای- توانا در تحقیق در آن رشته. در اینجا تسلط بر دانش موضوعی (دستاوردهای علمی) و توانمندی در به‌کارگیری دانش روشی (روشهای علمی) مدنظر است. ۲- شایستگیهای معطوف به دانش تربیتی: آشنا با دانش تربیتی و توانا برای برنامه‌ریزی و اجرای برنامه‌درسی. به عبارتی، کاربرد دانش تربیتی در موقعیتهای متفاوت تربیتی موردتوجه قرار گرفته است. ۳- شایستگیهای معطوف به عمل تربیتی موضوعی: قادر به آموزش در رشته. این شایستگی، حاصل درهم‌تنیدگی و ادراک ترکیبی و به‌کارگیری دانش موضوعی و دانش تربیتی در موقعیتهای تربیتی است. ۴- شایستگیهای معطوف به دانش عمومی: این شایستگی به برخورداری از سواد دینی، سواد زبانی (ملی)، حفظ سلامت و حفظ محیط‌زیست تأکید دارد. همچنین توانایی تحلیل پدیده‌های فرهنگی-سیاسی و توانایی استفاده از زبان بین‌المللی مورد توجه است (موسی‌پور و احمدی، ۱۳۹۴؛ عطاران و همکاران، ۱۳۹۶).

دیدن (تشخیص) مسئله در موقعیت

استرالیا: یکی از استانداردهای بخش عمل حرفه‌ای، مدیریت بر رفتارهای چالش‌برانگیز نام برده شده است که در آن، معلم باید دانش عملی خود را در ارتباط با مدیریت بر رفتارهای چالش‌برانگیز نشان‌دهد (مؤسسه استرالیایی تدریس و رهبری مدرسه، ۲۰۱۵).

اتکا به هوش تأملی به‌علاوه هوش تجربی

این شایستگی در اسناد بررسی‌شده برنامه‌های درسی تربیت‌معلم کشورهای مورد مطالعه مشاهده نشد.

دغدغه یادگیری مادام‌العمر و مستمر

استرالیا: به درگیرشدن معلم در یادگیری حرفه‌ای اشاره شده است که باید به‌منظور بهبود عمل تدریس، نقش خود را در شناسایی نیازهای یادگیری حرفه‌ای و منابع مرتبط درک کند و در تداوم یادگیری بکوشد (مؤسسه استرالیایی تدریس و رهبری مدرسه، ۲۰۱۵).

انگلستان: در این زمینه تنها به یک عبارت کوتاه بسنده شده است و توضیح بیشتری به چشم نمی‌خورد: معلمان، دانش و مهارت‌های خود را روزآمد نگه می‌دارند (استانداردهای معلمی، وزارت آموزش و پرورش انگلستان، ۲۰۱۱).

سنگاپور: تلاش برای یادگیری و بهبود جزء ارزشهای هویتی معلم نام برده شده است (مؤسسه ملی آموزش و پرورش، ۲۰۱۰).

فنلاند: از آنجا که تمرکززدایی آموزشی در فنلاند به تصمیم‌گیری در سطح محلی و در نظر گرفتن ویژگیهای محلی منجر می‌شود، از تعهد معلمان نسبت به یادگیری مستمر و مادام‌العمر حمایت می‌کند (لاوونن، ۲۰۱۷). معلمان دارای تحصیلات عالی هستند و دانشی کافی نسبت به جدیدترین پژوهشهای انجام‌شده درباره یادگیری و تعلیم و تربیت دارند (گاربه، لفانتین، شیل، سالکونن و والتین^۱، ۲۰۱۶).

کانادا: توجه به یادگیری حرفه‌ای مداوم در برنامه‌های تربیت معلم مورد تأکید قرار گرفته است و معلمان نسبت به عمل اثربخش و یادگیری دانش‌آموز تعهد دارند. این عمل حرفه‌ای از طریق تجربه، پژوهش، همکاری و دانش، نمایان می‌شود. معلمان تلاش می‌کنند دانش حرفه‌ای خود را روزآمد کنند (کالج معلمان انتاریو، ۲۰۱۶). از سویی هم گفته شده است که یادگیری مستمر معلمان موجب رشد و تکامل حرفه‌ای آنان می‌شود. تعهد به یادگیری مداوم، یک اصل محوری برای حرفه‌ای‌گرایی معلم است. دانش حرفه‌ای و کارآمدی مربیان از طریق درگیر شدن در یادگیری حرفه‌ای تقویت می‌شود که این امر به‌طور جدی با یادگیری دانش‌آموز مرتبط است. درگیر شدن در فرصتهای متعدد یادگیری، عمل حرفه‌ای معلمان را بهبود می‌بخشد (چارچوب یادگیری حرفه‌ای برای حرفه معلمی^۲، ۲۰۱۶).

هندوستان: یکی از نقشهای معلمی، یادگیری چگونگی ایجاد کار مولد و یک رسانه آموزشی برای کسب دانش در موضوعات مختلف، ارزش‌گذاری و یادگیری مهارتهای متعدد است (چارچوب برنامه‌درسی ملی، ۲۰۰۵). به‌علاوه، برنامه درسی تربیت معلم، باید فرصتهای مناسب و اساسی را برای دانشجو-معلمان برای توسعه و بهبود عادات و ظرفیت خودیادگیری فراهم آورد (چارچوب برنامه‌درسی ملی تربیت معلم، ۲۰۰۹).

1. Garbe, Lafontaine, Shiel, Sulkunen & Valtin

2. Professional Learning Framework for the Teaching Profession

ایران: در این مورد به برنامه‌ریزی به‌منظور رشد و ساماندهی و تعالی مراتب هستی‌شناختی و ارتقای شایستگیهای اعتقادی، اخلاقی، حرفه‌ای و تخصصی اشاره شده است و ارتقای خودبه‌خودی سطح حرفه‌ای مربیان، یکی از شایستگیهای موردنظر در زیرنظام تربیت‌معلم و تأمین منابع انسانی است (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰). همچنین از معلم به‌عنوان یادگیرنده و پژوهشگر آموزشی و پرورشی نام برده شده است (برنامه‌درسی ملی، ۱۳۹۱).

تولید دانش حرفه‌ای

انگلستان: در بخشی از سند استانداردهای معلمی (۲۰۱۱) از ترویج ارزش پژوهشگری در حد یک عبارت کوتاه سخن به‌میان آمده است و توضیح دیگری ندارد.

سنگاپور: پژوهندگی از ارزشهای هویتی معلم معرفی شده است که به‌عنوان یک ویژگی اصلی برای معلم قرن بیست و یکم قابلیت اجرایی دارد. بررسی و پژوهش مدرسه-محور در مدل پیوند میان نظریه و عمل به‌عنوان یک راهکار برای بهبود یادگیریها مشاهده می‌شود. به‌علاوه، پژوهش به‌عنوان یکی از رویکردهای اصلی آموزشی مطرح شده است که در مواردی از عمل تدریس از جمله تمرین مدرسه‌ای، یادگیری مسئله-محور، مطالعات موردی و یادگیری ترکیبی به‌کار گرفته می‌شود (مؤسسه ملی آموزش و پرورش، ۲۰۱۰).

فنلاند: در متون بررسی شده، معلم به‌عنوان پژوهشگر معرفی شده است. از این منظر برنامه‌های تربیت‌معلم بر پژوهش-محوری تأکید دارند (سالبرگ، ۲۰۱۵). تلفیق نظریه‌های آموزشی، روش‌شناسیهای پژوهشی و تمرین، نقشی مهم در برنامه‌های تربیت‌معلم دارند (سالبرگ، ۲۰۱۰). یکی از ویژگیهایی که معلمان فنلاندی را از معلمان سایر کشورها متمایز می‌کند، انجام دادن پژوهش در زمینه تربیت‌معلم است. آنان روشهای گوناگون پژوهشی را با شرکت در سمینارها و پروژه‌های پژوهشی یاد می‌گیرند و در مطالعات تربیتی مورد استفاده قرار می‌دهند. خلق دانش و تفکر انتقادی و علمی به‌عنوان هدف اصلی مطرح شده اند. انجام دادن پژوهش، جزء مهم‌ترین توانمندیهایی است که برای معلمان تدارک دیده شده تا به تفکر انتقادی، تفکر مستقل، سواد علمی و پرسش از پدیده‌ها و دانش نائل آیند (نیمی، ۲۰۱۵). معلمان باید صلاحیتها و شایستگیهای عملی خود را به‌عنوان یک پژوهشگر بهبود ببخشند و اقدامهای آموزشی و تربیتی را تحلیل گرانه و نقادانه با یکدیگر به‌کار گیرند (گاربه و همکاران، ۲۰۱۶).

کره جنوبی: بنیاد پیشبرد علوم و خلاقیت کره^۱، کنفرانس سالانه STEAM را برای تسهیل پژوهش عملی یا کاربردی (اقدام پژوهی) از طریق آموزش ضمن خدمت معلمان و ترویج همکاری جامعه پژوهشی معلمان در نظر گرفته است (جو و همکاران، ۲۰۱۶). از آنجا که اقدام پژوهشی از راه حل های مناسب علمی برای مسائل کلاس درس در تولید دانش محلی است، می تواند با این شایستگی همخوانی داشته باشد.

مالزی: یکی از شایستگی هایی ضروری برای معلم، اقدام پژوهی برای فعالیتهای یاددهی- یادگیری است (مهدوی هزاوه و همکاران، ۱۳۹۵). از این منظر همراه بودن معلم با دانش و پژوهش جدید و تأمل بر چگونگی تجربه تدریس مورد تأکید است (یانگ و همکاران، ۲۰۱۵).

هندوستان: یکی از معیارهایی که برای ارزشیابی معلم در نظر گرفته شده، معلم به عنوان پژوهشگر است که در توضیح آن، از این موارد سخن به میان آمده است: فرصتهایی برای یادگیری از سوابق مشاهده، تحلیل مشاهدات و تفسیر واقعیت در چارچوبهای نظری و تجربی از طریق پروژه های تحقیقاتی مبتنی بر کلاس درس، مهارتهای متعدد عمل متأملانه، تجزیه و تحلیل کتابهای درسی و مواد جایگزین، تجزیه و تحلیل خطاهای یادگیرندگان و مشاهده سبکهای یادگیری و استراتژیهای آنها (چارچوب برنامه درسی ملی تربیت معلم، ۲۰۰۹). به نظر می رسد توجه به این امور بتواند معلم را در تولید دانش مربوط به کلاس و موقعیتهای آموزشی یاری کند.

ایران: از معلم پژوهنده بر اساس دخل و تصرفهای وی در ارتباط با بخش تجویزی یا الزامی برنامه درسی یاد شده تا بتواند به ارتقای کیفیت آموزش و یادگیری کمک کند (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰). یادگیرنده بودن و پژوهشگر آموزشی و پرورشی نیز ویژگی دیگری است که در اسناد و متون، قابل مشاهده است (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱). توانایی به کارگیری روشهای پژوهش تربیتی در حل مسائل خرد موقعیتهای تربیتی (اقدام پژوهی) نیز شایستگی دیگری است که مورد توجه قرار گرفته است (موسی پور و احمدی، ۱۳۹۴).

انعطاف پذیری و سیالیت در اهداف یادگیری دانش آموزان

انگلستان: معلمان باید انتظارات زیادی را برای هر دانش آموز تعیین کنند. آنها باید کار انعطاف پذیری را برای دانش آموزانی که میزان پیشرفت آنها به طور قابل توجهی بالاتر از حد انتظار

1. Korea Foundation for the Advancement of Science and Creativity (KOFAC)

است، برنامه‌ریزی کنند. معلمان حتی باید برای دانش‌آموزانی که سطوح پایینی از موفقیت‌های قبلی را دارند یا از زمینه‌های محروم اجتماع آمده‌اند، برنامه‌ریزی کنند (برنامه درسی ملی انگلستان، ۲۰۱۴).
ایران: در بحث تمرکززدایی و آزادسازی برنامه درسی به دخل و تصرف‌های قصد نشده، اراده نشده یا سیاستگذاری نشده، اشاره شده است (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰) که به گونه‌ای به انعطاف‌پذیری معلم در برنامه درسی به منظور کیفیت‌بخشی به آموزش و یادگیری می‌پردازد. به علاوه، انعطاف‌پذیری و پویایی یکی از ویژگی‌هایی است که در جهت دستیابی به مراتب حیات طیبه، باید دانشجو-معلم کسب کند (موسی‌پور و احمدی، ۱۳۹۴).

کمک به ایجاد یادگیری لذت‌بخش

این شایستگی در اسناد بررسی شده برنامه‌های درسی تربیت‌معلم کشورهای مورد مطالعه مشاهده نشد.

التزام به استفاده از روشها یا اشکال گوناگون ارائه در آموزش

استرالیا: طراحی و اجرای تدریس و یادگیری اثربخش یکی دیگر از استانداردهای مورد نظر در حرفه تدریس است. معلم باید طیفی از راهبردهای تدریس را در نظر بگیرد. به علاوه در انتخاب و استفاده از منابع، شناخت خود را درباره طیفی از منابع شامل فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا) که دانش‌آموزان را در یادگیری درگیر می‌کند، نشان دهد. به عبارت دیگر، لازم است معلم، ابزارهای گوناگون را برای ارائه تدریس اثربخش به کار گیرد (مؤسسه استرالیایی تدریس و رهبری مدرسه، ۲۰۱۵).

انگلستان: تطبیق تدریس برای پاسخ به نقاط قوت و نیازهای همه دانش‌آموزان یکی از استانداردهای مورد توجه حرفه معلمی است. در این بخش به تفاوت‌های فردی و رویکردهای تدریس مؤثر توجه شده و درک درست از موانع یادگیری دانش‌آموزان و یافتن بهترین راه غلبه بر آنها بدون توضیحات بیشتر مورد تأکید بوده است (استانداردهای معلمی، وزارت آموزش و پرورش انگلستان، ۲۰۱۱).

سنگاپور: برخورداری از مهارت‌های نرم‌افزاری و تسهیلی یکی از ویژگی‌های معلمی در نظر گرفته شده است. همچنین یکی از رویکردهای اصلی تعلیم و تربیتی، فن مدل‌سازی نام گرفته است که در آن، معلم در برخی از اشکال و روش‌های تدریس درگیر می‌شود از جمله میکروتیچینگ (بازبینی و تحلیل تدریس)، یادگیری ترکیبی، ایفای نقش. استفاده از کار گروهی،

تمرین مدرسه‌ای، مطالعات موردی و یادگیری ترکیبی در زمره انواع روشهای تدریس به‌شمار می‌آیند (مؤسسه ملی آموزش و پرورش، ۲۰۱۰).

فنلاند: معلمان از طریق مهارت‌های تفکر تعلیم و تربیتی، فرایند تدریس را مطابق با دانش و عمل تربیتی معاصر ساماندهی می‌کنند (سالبرگ، ۲۰۱۰) و یادگیری مشارکتی، یادگیری مسئله-محور، تمرین تأملی و آموزش کامپیوتر را در دانشگاه فرامی‌گیرند (سالبرگ، ۲۰۱۵). یافته‌های پژوهشی درباره چگونگی تدریس و یادگیری به آنها کمک می‌کند تا اقداماتشان را بهبود بخشند (همان منبع). آزادی در اجرای روشهای تدریس، انتخاب روشهای مناسب آموزشی و آموزش به شیوه‌ای مؤثر و کارآمد در زمره شایستگیهای معلمان است (نیمیمی، ۲۰۱۵؛ گاربه و همکاران، ۲۰۱۶).

کانادا: معلمان بسیار شایسته، طیفی وسیع از شیوه‌های گوناگون را برای اهداف تدریس اعمال می‌کنند و با تنوع یادگیرنده و تغییر اجبارهای محیطی منطبق می‌شوند. به‌علاوه، فرایند یاددهی-یادگیری در مدارس در زمینه، ترکیب و نیازها متنوع است (گامبیر و همکاران، ۲۰۰۸). همه برنامه‌های تربیت معلم شامل یک تجربه میدانی به نام تمرین عملی است که در آن، معلمان متقاضی، در نظارت و ارزشیابی تدریس در کلاسهای درس درگیر می‌شوند و تحت هدایت و جهت‌دهیهای معلمان میزبان واجد شرایط (مجرب) قرار می‌گیرند (همان منبع). در عمل حرفه‌ای، معلمان از علم تعلیم و تربیت، سنجش و ارزشیابی، منابع و فناوری در برنامه‌ریزی برای پاسخ‌گویی به نیازهای فردی دانش‌آموزان و جوامع یادگیری به‌طور مناسب استفاده می‌کنند. آنان عمل حرفه‌ای خود را از طریق بررسی، گفت‌وگو و تأمل مداوم مورد بازنگری و بازسازی قرار می‌دهند (کالج معلمان انتاریو، بی‌تا).

کره جنوبی: تدریس عملی، بخشی مهم از برنامه‌درسی در فرایند آماده‌سازی معلم است. معلمان در برنامه‌های تدریس عملی شرکت می‌کنند که طی چندین سال تحصیلی به طور تکراری ارائه می‌شوند. این برنامه‌ها شامل فعالیتهای متنوعی هستند مانند مشاهده، مشارکت، تدریس کلاسی، کار مدیریتی عملی و ... (اینگرسول^۱، ۲۰۰۷).

مالزی: استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در تدریس، یادگیری و مدیریت، کیفیت نظام آموزشی را بهبود بخشیده است. همچنین از تسلط بر فناوری اطلاعات و ارتباطات، منابع آموزشی و رسانه‌ها در اجرای برنامه درسی، راهبردهای مؤثر برای خلق محیط یادگیری مناسب، رویکردهای گوناگون در روشها و فنون متنوع، مهارتهای فناوری اطلاعات و مهارتهای آسان‌سازی آموزش سخن

به میان آمده است (مهدوی هزاوه و همکاران، ۱۳۹۵). معلمان به استفاده از روشهای صحیح تعلیم و تربیتی برای درگیر کردن دانش آموزان در یادگیریهایشان می پردازند تا بر اساس تفاوت توانمندیهای آنان، درس، جالب تر شود. گفته شده که راهبردهای متنوع و فنون مربوط به دانش تعلیم و تربیتی در عمل، مورد حمایت قرار می گیرند (گو و همکاران، ۲۰۱۲).

هندوستان: به تجارب یادگیری مشارکتی مانند ایفای نقش، انواع پروژه ها، بحث و گفت و گو، مشاهده و بازدید اشاره شده است. همچنین برنامه درسی تربیت معلم، فرصتهای مناسب و اساسی را برای دانشجو-معلمان به منظور مشاهده، مستندسازی، تجزیه و تحلیل و تفسیر، نمایش، هنر، داستان گویی و بررسیهای تأملی فراهم می آورد (چارچوب برنامه درسی ملی تربیت معلم، ۲۰۰۹). **ایران:** از دانش روش کار سخن به میان آمده (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰)، اما توضیح بیشتری مبنی بر چگونگی و انواع آن مشاهده نشد.

التزام به سنجش آموخته های دانش آموزان با روشهای غیر کمی (خبرگی)

استرالیا: به استفاده از انواع سنجش، دادن بازخورد و گزارش درباره یادگیری دانش آموزان اشاره شده است. از بازخورد مناسب و به موقع در زمینه یادگیریهای دانش آموزان، توانایی تفسیر داده های سنجش یادگیریهای دانش آموزان و اصلاح عمل تدریس نیز سخن به میان آمده است (مؤسسه استرالیایی تدریس و رهبری مدرسه، ۲۰۱۵).

انگلستان: استفاده دقیق و فراوان از سنجش یکی از استانداردهای حرفه معلمی در این کشور است. ذیل این استاندارد به مواردی اشاره شده که نشان دهنده توجه به این موضوع است: درک چگونگی سنجش موضوعات، استفاده از انواع سنجشهای تکوینی و پایانی به منظور اطمینان از میزان پیشرفتهای دانش آموزان، استفاده از داده های مربوط برای برنامه ریزیهای بعدی، بازخورد منظم به دانش آموزان به صورت شفاهی و نشانه گذاری دقیق و تشویق دانش آموزان به پاسخ گویی به بازخوردها (استانداردهای معلمی، وزارت آموزش و پرورش انگلستان، ۲۰۱۱).

سنگاپور: چارچوب ارائه شده برای سنجش آموخته های دانش آموزان، نشان از توجه به این موضوع دارد. از طریق مؤلفه های این چارچوب، معلمان، دارای سواد سنجش سطح بالا می شوند و می توانند بهترین شیوه ها را در کلاس درس به کار گیرند تا به طور اثربخش به سنجش دانش آموزان بپردازند: طراحی تکالیف سنجش مناسب، برنامه ریزی سنجش به عنوان بخشی از فرایند یاددهی-یادگیری اثربخش، درک اهداف و معیارهای سنجش، توسعه ظرفیت خودسنجی به سمت

تأمل و خودیادگیری، بازخورد برای کمک به بهبود یادگیرندگان، اجرا، نمره و تفسیر اثربخش، تشخیص هدف و رویه‌های اخلاقی (مؤسسه ملی آموزش و پرورش، ۲۰۱۰).

فنلاند: معلمان در اجرای روشهای سنجش و ارزشیابی از آزادی بسیار برخوردارند (نیمی، ۲۰۱۵). در نتیجه می‌توانند روشهای گوناگون سنجش را به اقتضای شرایط در کلاس درس به‌کارگیرند. همچنین، سنجش قوتها و ضعفهای هر یک از دانش‌آموزان به عهده معلمان است (گارب و همکاران، ۲۰۱۶).

کانادا: در عمل حرفه‌ای به‌طور گذرا به سنجش و ارزشیابی برای استفاده در کلاس درس اشاره شده است (کالج معلمان انتاریو، بی‌تا).

مالزی: یکی از ویژگیهای معلمان در تدریس، مهارتهای سنجش و ارزشیابی نام برده شده و جزء شایستگیهای است که آنان باید کسب کنند (مهدوی‌هزاوه و همکاران، ۱۳۹۵). سنجش کلاس درس، طرحی برای درک نیازهای دانش‌آموز در یادگیری، هدایت معلم در امر آموزش و منعکس‌کننده نقاط قوت و ضعف روند تدریس و یادگیری است (وراتراج، کانسان عبدالله و اسماعیل^۱، ۲۰۱۴).

هندوستان: نگاه به ارزشیابی به منزله یک فرایند تربیتی مداوم، یک ویژگی مورد نظر در برنامه‌های تربیت معلم است (چارچوب برنامه‌درسی ملی تربیت معلم، ۲۰۰۹). نقشهای مهم هر معلم در سنجش پیشرفتهای کودکان به لحاظ رشد روان‌شناختی و معیارهای ارائه‌شده در برنامه درسی، مشخص و گفته شده است که آزمون باید نه فقط اطلاعات، بلکه سطح بالاتری از اهداف یادگیری را پوشش دهد و معلمان باید نقش ارزشیابی را در ایجاد انگیزه برای یادگیری کودکان تشخیص‌دهند (همان منبع). معلم نیز باید در کلاس درس به این موارد وفادار بماند: شاخصهای کیفی که به نمره منجر می‌شوند، مشخص شوند از جمله مشاهده یادگیرندگان در شرایط خاص: تعداد ساعات مشاهده، روش استفاده‌شده، یادداشتهای مفصل، فرمتهای ثبت و ضبط، کدگذاری داده‌ها، گزارش، تجزیه و تحلیل و تفسیر. همچنین برخی از موارد دیگر عبارت اند از نوشتن و نگهداری گزارش: یادداشتهای داده‌های کیفی؛ تمرینهای مدرسه‌ای در ارتباط با یادگیرنده: انتخاب فعالیتها، مواد، تحولات کلاس درس، تعامل با کودکان، تأمل در مسائل مربوط به یادگیری دانش‌آموزان، توضیحات، خلاقیت، نظم و انضباط، تأثیرات مختلف محتوا. لذا نگاه به سنجش به منزله کمک به یادگیری و نه صرفاً به‌عنوان یک شاخص یادگیری معرفی شده است. برای ارزیابی

پارامترهای ذکر شده در بالا، از ابزار مناسب برای یادگیری کمی و کیفی استفاده می‌شود که عبارت اند از: برنامه‌های مشاهده و سوابق، نمون‌برگها (چک‌لیستها)، سنجش نمونه‌کارها^۱، مطالعه‌موردی، گزارش پروژه، مشارکت در کارگاهها، سمینارها، بحثها، پرسشنامه باز-پاسخ و مصاحبه‌ها، آزمونهای شفاهی و کتبی، سوابق انباشته‌شده، نیمرخها و نیز فرمهای خودارزیابی. بر اساس موارد مطرح‌شده به‌نظر می‌رسد، معلم باید معیارهای سنجش کیفی را در کلاس درس مورد توجه قرار دهد (چارچوب برنامه‌درسی ملی تربیت معلم، ۲۰۰۹).

ایران: بازخورد دادن به‌منظور بسط و توسعه ظرفیتهای وجودی و کسب شایستگیها و دستیابی به حیات طیبه متریان، یکی از وظایفی است که برای زیرنظام تربیت معلم در اسناد مورد بررسی مشاهده می‌شود (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰). این در حالی است که از نحوه بازخورد دادن و کم و کیف آن مطلبی به چشم نمی‌خورد. به‌علاوه، مسئولیت ارزشیابی برنامه‌های درسی و تربیتی در سطح کلاس یکی از تکالیف معلم در نظر گرفته شده است (برنامه‌درسی ملی، ۱۳۹۱).

پاسخ به سؤال دوم - چه شباهتها و تفاوتهایی در برنامه‌درسی تربیت‌معلم کشورهای مورد مطالعه از منظر زیبایی‌شناسانه و بر اساس شایستگیهای معلمی وجود دارد؟

بر اساس منابع بررسی‌شده، پاسخ به سؤال میزان حضور یا عدم حضور شایستگیهای مورد نظر حرفه معلمی در برنامه‌های تربیت‌معلم کشورهای مورد مطالعه، میزان استفاده از رویکرد زیبایی‌شناسانه را تعیین می‌کند. به‌عبارت دیگر مشخص می‌شود که از نظر کیفی و کمی (تعداد)، حضور شایستگیهای حرفه معلمی در برنامه‌های درسی تربیت‌معلم کشورها چگونه بوده است. لذا تعداد حضور شایستگیها و نوع برخورد برنامه‌های درسی تربیت‌معلم کشورهای مورد مطالعه با شایستگیها اساس شباهتها و تفاوتها را تشکیل می‌دهند. برخی از کشورها شایستگیهای معلمی را در برنامه‌های خود در حد یک اشاره، عبارت یا مضمونی کوتاه مشخص کرده و حتی در برخی از موارد به چند جمله کلیدی بسنده نموده‌اند و برخی دیگر از کشورها برای شایستگیهای حرفه‌تدریس، توضیحاتی مفصل‌تر ارائه کرده‌اند. جدول شماره ۱ به‌طور اجمال شباهتها و تفاوتهای حضور شایستگیها را نشان می‌دهد.

جدول ۱: بررسی شایستگیهای سیزده گانه در برنامه های درسی تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه

شایستگیهای سیزده گانه	کشورها								
	استرالیا	انگلستان	سنگاپور	فنلاند	کانادا	کره	مالزی	هندوستان	ایران
تأمل و تفکر	✓	✓ ت.ن.	✓		✓ ت.ن.		✓	✓ ت.ن.	✓ ت.ن.
تخیل ورزی							✓ ت.ن.		
خلاق بودن		✓ ت.ن.	✓ ت.ن.	✓ ت.ن.		✓ ت.ن.	✓ ت.ن.	✓ ت.ن.	
دانش نسبت به پیشینه دانش آموزان	✓	✓	✓ ت.ن.	✓	✓ ت.ن.		✓	✓	✓ ت.ن.
نسبت معلم با دانش نظری و عملی	✓ ت.ن.	✓ ت.ن.	✓	✓	✓		✓	✓	✓
تشخیص مسئله در موقعیت	✓ ت.ن.								
اتکا به هوش تأملی علاوه بر هوش تجریدی									
دغدغه یادگیری مادام العمر و مستمر	✓ ت.ن.	✓ ت.ن.	✓ ت.ن.	✓ ت.ن.	✓			✓	✓ ت.ن.
تولید دانش حرفه ای		✓ ت.ن.	✓	✓		✓	✓ ت.ن.	✓	✓ ت.ن.
انعطاف پذیری در اهداف یادگیری دانش آموزان		✓							✓ ت.ن.
کمک به ایجاد تجربه یادگیری لذت بخش									
استفاده از روشها یا اشکال گوناگون در آموزش	✓	✓ ت.ن.	✓	✓	✓ ت.ن.	✓	✓	✓	✓ ت.ن.
سنجش آموخته های دانش آموزان	✓	✓	✓	✓ ت.ن.	✓ ت.ن.		✓ ت.ن.	✓	✓ ت.ن.
جمع	۷	۸	۸	۷	۶	۳	۸	۸	۸

ت.ن.: دارای توضیحات ناکافی

الف) شباهتها

بررسیهای انجام شده نشان می‌دهند که همه کشورهای مورد مطالعه دو شایستگی «نسبت ویژه دیالکتیکی دانش نظری و عملی» و «التزام به استفاده از روشها یا اشکال گوناگون در آموزش» را به‌گونه‌ای مد نظر قرار داده‌اند حتی کوتاه و در حد اشاره. همچنین هیچ یک از کشورهای مورد مطالعه به دو شایستگی «اتکا به هوش تأملی علاوه بر هوش تجربی» و «کمک به ایجاد تجربه یادگیری لذت‌بخش» نپرداخته‌اند. به‌علاوه در برخی از کشورهای مورد مطالعه، تکالیف و وظایف معلمان از طریق استانداردها، الگوها و چارچوبهای مشخص و مدونی تعیین‌شده‌اند که پیروی از آنها به مثابه تعهد و التزام مورد توجه قرار گرفته است، مانند استرالیا، انگلستان، سنگاپور، کانادا و هندوستان. برنامه‌های درسی تربیت‌معلم سایر کشورها توصیفهایی از ویژگیهای حرفه معلمی دارند که از طریق متون و اسناد بررسی‌شده، قابل استخراج بوده‌اند.

ب) تفاوتها

با استناد به بررسیهای انجام‌شده در اسناد و منابع مربوط به برنامه‌های درسی تربیت‌معلم، برخی از کشورهای مورد مطالعه به تعداد کمتر و برخی دیگر به تعداد بیشتری از شایستگیها پرداخته‌اند: کره جنوبی به چهار مورد، کانادا به شش مورد، استرالیا و فنلاند به هفت مورد، انگلستان، سنگاپور، مالزی، هندوستان و ایران به هشت مورد. به‌علاوه، شایستگیهای حرفه تدریس در برخی از برنامه‌های مورد مطالعه توضیحاتی روشن و مناسب دارند و برخی دیگر به‌شکلی گذرا و در حد عبارتی کوتاه مورد توجه قرار گرفته‌اند. همان‌گونه که جدول شماره ۱ نشان می‌دهد، بر اساس توضیحات سؤال اول پژوهش، در برنامه‌های درسی تربیت‌معلم ایران، هفت مورد از شایستگیها دارای توضیحات ناکافی هستند که نسبت به سایر کشورها بیشترین تعداد به‌شمار می‌آیند. در میان شایستگیهای ارائه‌شده در برنامه‌های درسی تربیت‌معلم کشورهای مورد مطالعه، شفاف‌ترین توضیحات مربوط بودند به تفکر و تأمل: سنگاپور؛ خلاق بودن: کره جنوبی؛ اتکا به دانش مربوط به پیشینه دانش‌آموزان: استرالیا، انگلستان، مالزی و هندوستان؛ نسبت ویژه دیالکتیکی میان دانش نظری و عملی: سنگاپور، فنلاند، کانادا، هندوستان و ایران؛ دغدغه یادگیری مادام‌العمر و مستمر: کانادا؛ تولید دانش حرفه‌ای: سنگاپور، فنلاند؛ التزام به استفاده از روشها یا اشکال گوناگون ارائه در آموزش: فنلاند، کانادا، مالزی و هندوستان؛ التزام به سنجش آموخته‌های دانش‌آموزان با روشهای غیر کمی (خبرگی): سنگاپور و هندوستان. توضیحات با شفافیت کمتر در زمینه شایستگیها نیز مربوط بودند به تفکر و تأمل: انگلستان، کانادا و ایران؛ خلاق بودن: سنگاپور، فنلاند و هندوستان؛ اتکا به دانش مربوط به پیشینه دانش‌آموزان: کانادا و ایران؛ نسبت ویژه دیالکتیکی میان دانش نظری و عملی: استرالیا؛ دغدغه یادگیری مادام‌العمر و مستمر: سنگاپور؛ تولید دانش حرفه‌ای: انگلستان؛

انعطاف‌پذیری و سیالیت در اهداف یادگیری دانش‌آموزان: ایران؛ التزام به استفاده از روشها یا اشکال گوناگون در آموزش: ایران؛ التزام به سنجش آموخته‌های دانش‌آموزان با روشهای غیرکمی (خبرگی): کانادا و ایران.

نتیجه‌گیری

در نظامهای آموزشی، معلمان همواره به‌عنوان مهم‌ترین عامل تأثیرگذار در کسب تجارب یادگیری دانش‌آموزان به‌شمار می‌آیند، بنابراین سرمایه‌گذاری در تربیت معلم و غنی‌سازی برنامه‌های آموزش معلمان به تقویت بنیه نظام آموزشی منجر می‌شود. به عبارت دیگر هر اندازه نظام آموزشی توجه خود را به صلاحیتها و شایستگیهای معلم معطوف نماید، اثربخشی بیشتری را در کارنامه دستاوردهای خود خواهد داشت. به‌زعم دیبایی‌صابر، عباسی، فتحی‌واجارگاه و صفایی‌موحد (۱۳۹۵) بقا و کارآمدی نظامهای آموزشی به دانش و تخصصهای متنوع، تواناییها و مهارتهای منابع انسانی به‌ویژه معلمان آنها بستگی دارد. هر چه معلمان از آمادگی، شایستگی و توانمندی بیشتری برخوردار باشند، سهم بیشتری در ارتقای سطح کارایی نظامهای آموزشی خواهند داشت. نتایج پژوهش ایشان نشان داد که در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران در مجموع ۶۲ مرتبه به مؤلفه‌های مرتبط با شایستگی حرفه‌ای معلمان، توجه شده است. یافته‌های پژوهشی که کریمی (۱۳۸۷) با عنوان مطالعه صلاحیتهای حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی انجام داده، نشان‌داده‌اند که معلمان دوره ابتدایی از نظر صلاحیتهای آموزشی، علمی، رفتاری، شخصیتی، اجتماعی، فکری، مدیریتی، عملکردی، اخلاقی، حرفه‌ای، یادگیری مادام‌العمر و فناوری از وضعیت مطلوبی برخوردار نیستند و صلاحیت آنان در مؤلفه‌های فناوری، یادگیری مادام‌العمر، حرفه‌ای، عملکردی، فکری و تدریس از سطح متوسط کمتر است. یافته‌های پژوهش ملایی‌نژاد (۱۳۹۱) نشان‌می‌دهند که عملکرد دانش‌آموزان با عملکرد مراکز تربیت‌معلم، رابطه مثبت و معناداری دارد. لذا بسیاری از صاحب‌نظران، افزایش کیفیت تدریس معلم را به‌عنوان هدف کلی مراکز تربیت‌معلم مطرح کرده‌اند. در پژوهش حاضر، رویکرد زیباشناسانه از طریق شایستگیهای معلمی مدنظر قرار گرفته‌است. به‌عبارت دیگر، معلم هر چه بیشتر در فرایند تدریس و یادگیری به ظرایف، دقایق و جوانب کار خود توجه کند و در عمل، آنها را به‌کار گیرد، رویکرد زیبایی‌شناسانه‌تری را در تدریس اتخاذ کرده است. یافته‌های پژوهش نشان داده‌اند که در برنامه‌های درسی تربیت‌معلم کشورهای مورد مطالعه به برخی از شایستگیهای موردنظر حرفه معلمی پرداخته‌اند، اما در بسیاری از موارد توضیحات کافی و وافی به مقصود نداشته و لذا کمتر رویکرد زیبایی‌شناسانه را به اجرا درآورده‌اند. ایران نیز از این قاعده مستثنی نیست و در برنامه‌های درسی تربیت‌معلم خود به رویکرد زیبایی‌شناسانه نپرداخته‌است.

منابع

- امام‌جمعه، محمدرضا و مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۵). نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه به‌منظور ارائه برنامه‌درسی تربیت‌معلم فکور. *فصلنامه مطالعات برنامه‌درسی*، ۱ (۳)، ۶۶-۳۰.
- انصاری، مریم؛ بختیارنصرآبادی، حسنعلی؛ لیاقت‌دار، محمدجواد و باقری، خسرو. (۱۳۹۳). تحلیلی بر نظریه تجربه زیبایی‌شناسی جان دیویی. *فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی‌درسی*، ۲ (۱۴)، ۶۲-۵۱.
- برودی، هری. (۱۹۹۴). جستاری در تربیت زیبایی‌شناسی (ارزش‌گذاری بصیرتمندانه)، ترجمه منیره رضایی (۱۳۸۹). تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، چاپ اول.
- پورحسینی، محمد؛ سجادی، سیدمهدی و ایمانی، محسن. (۱۳۹۳). تبیین دلالت‌های دیدگاه جان دیویی در خصوص هنر و زیبایی‌شناسی برای فرآیند تدریس و یادگیری. *فصلنامه علمی - پژوهشی، پژوهش در یادگیری آموزشی* و مجازی، ۲ (۷)، ۱۰۰-۸۳.
- دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران. تهران: شورای عالی آموزش و پرورش با همکاری شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- _____ . (۱۳۹۱). *برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران*، مصوبه اسفند ۱۳۹۱. تهران: شورای عالی آموزش و پرورش با همکاری سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
- دیبايي صابر، محسن؛ عباسی، غفت؛ فتحی‌واجارگاه، کوروش و صفایی‌موحد، سعید. (۱۳۹۵). تبیین مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان و تحلیل جایگاه آن در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران. *دوفصلنامه پژوهشهای آموزش و یادگیری (دانشور رفتار)*، ۱۳ (۲)، ۱۲۴-۱۰۹.
- رضایی، منیره. (۱۳۸۳). نقد و بررسی نظریه زیباشناسی هری برودی و کاربرد آن برای تعلیم و تربیت با تأکید بر فرایند یاددهی - یادگیری. رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.
- طالب، زهرا و مهرجو، ناهید. (۱۳۹۵). واکاوی تجربیات معلمان از ضرورت تلفیق زیبایی‌شناسی در برنامه‌درسی. *فصلنامه مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۲ (۱۱)، ۱۴۵-۱۳۷.
- عابدی کرجی‌بان، زهره و رضاعلی، روح‌الله. (۱۳۹۵). *دانش تربیتی/تخصصی معلمان: کتابچه راهنما برای معلمان، کارشناسان و دانشجویان تربیت‌معلم*. تهران: انتشارات آوای نور.
- عطاران، عاطفه؛ موسی‌پور، نعمت‌الله؛ عطاران، محمد و حسینی‌خواه، علی. (۱۳۹۶). چشم‌اندازی تاریخی به بازنگری برنامه‌های درسی تربیت‌معلم در ایران. *فصلنامه مطالعات برنامه‌درسی ایران*، ۱۲ (۴۶)، ۱۱۸-۸۵.
- فرهمنديان، محمد. (۱۳۷۹). نگاهی به نوسازی تربیت‌معلم در مالزی. *رشد معلم*، (۱۵۱)، ۲۴-۲۵.
- کریمی، فریبا. (۱۳۸۷). مطالعه صلاحیتهای حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار*، ۲ (۴)، ۱۶۶-۱۵۱.
- محصل، مرضیه. (۱۳۹۵). اصول و مبانی «تربیت هنری» از منظر آیت‌الله جوادی آملی. *بصیرت و تربیت اسلامی*، ۱۳ (۳۸)، ۵۳-۳۱.
- ملایی‌نژاد، اعظم. (۱۳۹۱). صلاحیتهای حرفه‌ای مطلوب دانشجومعلمان دوره آموزش ابتدایی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۱ (۴)، ۶۲-۳۳.

- ملایی‌نژاد، اعظم و ذکاوتی، علی. (۱۳۸۷). بررسی تطبیقی نظام برنامه‌درسی تربیت‌معلم در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۷ (۲۶)، ۶۲-۳۵.
- موسی‌پور، نعمت‌الله و احمدی، آمنه. (۱۳۹۴). طراحی کلان(معماری) برنامه‌درسی تربیت معلم(برنامه‌درسی ملی تربیت‌معلم جمهوری اسلامی ایران). شورای برنامه‌ریزی درسی دانشگاه، کمیته اصلی عمومی گروه هماهنگی برنامه‌ریزی تربیت‌معلم، شورای عالی برنامه‌ریزی آموزشی؛ دانشگاه فرهنگیان، معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی.
- مهدوی‌هزاوه، منصوره؛ ملکی، حسن؛ مهرمحمدی، محمود و عباس‌پور، عباس. (۱۳۹۵). بررسی تطبیقی نظام برنامه‌درسی مبتنی بر شایستگی‌ها در برنامه‌درسی تربیت‌معلم دوره ابتدایی کشورهای مالزی، هندوستان و ایران. *فصلنامه مطالعات برنامه‌درسی ایران*، ۱۱ (۴۱)، ۶۴-۲۳.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۰). تبیین چرخش زیباشناسانه در تعلیم و تربیت: درس‌های خرد و کلان برای بهبود کیفیت آموزش با الهام از عالم هنر. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۲۷ (۱)، ۳۴-۱۱.
- نوروزی، رضاعلی و متقی، زهره. (۱۳۸۸). زیبایی‌شناسی از منظر علامه جعفری و پیامدهای تربیتی آن. *فصلنامه بانوان شیعه*، ۶ (۲۱)، ۱۰۹-۱۳۲.
- یمنی‌دوزی سرخابی، محمد؛ مهدی، مهدی؛ نجفی، رامین و رحیمی، سمیه. (۱۳۹۶). تغییرات مفهومی در حوزه برنامه‌ریزی در آرای راسل ایکاف. *دوفصلنامه مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی*، ۶ (۱۱)، ۷۹-۱۰۳.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). (2015). *Accreditation of initial teacher education programs in Australia: Standards and Procedure*. Melbourne: AITSL.
- Bahr, N., & Mellor, S. (2016). Building quality in teaching and teacher education. *Australian Education Review No. 61*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Department for Education. (2011). *Teachers' standards: Guidance for school leaders, school staff and governing bodies*. Available at www.gov.uk/government/publications.
- _____. (2014). *The national curriculum in England*. December.
- Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (3rd ed.). New York: Macmillan Publishing Co.
- _____. (2003). Questionable assumptions about schooling. *Phi Delta Kappan*, 84(9), 648-657.
- Gambhir, M., Broad, K., Evans, M., & Gaskell, J. (2008). *Characterizing initial teacher education in Canada: Themes and issues*. Toronto, Canada: Ontario Institute for Studies in Education.
- Garbe, C., Lafontaine, D., Shiel, G., Sulkunen, S., & Valtin, R. (2016). *Literacy in Finland: Country report. Children and adolescents*. European Literacy Policy Network (ELINET).
- Goh, P., Saad, N., & Wong, K. (2012). The 'voices' of beginning teachers in Malaysia about their conceptions of competency: A phenomenographic investigation. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7), 58-70.

- Greene, M. (2007). Art and imagination: Overcoming a desperate stasis. In A. C. Ornstein, E. F. Pajak, & S. B. Ornstein (Eds.), *Contemporary issues in curriculum*, (4th ed. p. 32-38). Boston: Allyn & Bacon.
- Ingersoll, R. (2007). *A comparative study of teacher preparation and qualifications in six nations*. CPRE Research Reports. Retrieved from https://repository.upenn.edu/cpre_researchreports/47
- Jho, H., Hong, O., & Song, J. (2016). An analysis of STEM/STEAM teacher education in Korea with a case study of two schools from a community of practice perspective. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(7), 1843-1862.
- Kim, B. H., & Kim, J. (2016). Development and validation of evaluation indicators for teaching competency in STEAM Education in Korea. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(7), 1909-1924.
- Lavonen, J. (2017). Governance decentralisation in education: Finnish innovation in education. *Revista de Educación a Distancia*, 53, 1. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/53/1>
- McNamara, O., Murray, J., & Phillips, R. (2017). *Policy and research evidence in the 'reform' of primary initial teacher education in England*. A report for the Cambridge Primary Review Trust, Pearson Education.
- Mehrmohammadi, M. (2017). *Teaching as an art and teacher as an studio artist*. Paper presented at the meeting at Aichi University of Education (AUE), July 4 (Unpublished).
- National Council for Teacher Education. (2009). *National curriculum framework for teacher education: Towards preparing professional and humane teacher*. NCTE Document 2009/10, New Delhi.
- National Council of Educational Research and Training. (2005). *National Curriculum Framework*. NCERT Document, India.
- National Institute of Education (NIE). (2010). *A teacher education model for the 21st century (TE21)*. A report by the National Institute of Education, Singapore.
- Niemi, H. (2015). Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach. *Psychology, Society & Education*, 7(3), 279-294.
- OECD. (2013). *Education policy outlook: Finland*. Paris: OECD Publishing
- Ontario College of Teachers. (n.d.) *Ce document est également disponible en français à*. Available at: www.oceo.ca
- _____. (2016). *Professional Learning Framework for the Teaching Profession*. Available at: https://www.oct.ca/-/media/PDF/Professional%20Learning%20Framework/framework_e.pdf
- Reimer, B. (1992). What knowledge is of most worth in the arts? In B. Reimer, & R. A. Smith (Eds.), *The arts, education and aesthetic knowing*. Ninety-First Yearbook for the National Society of the Study of Education (p. 20-50). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Sahlberg, P. (2010). *The secret to Finland's success: Educating Teachers*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education, Research Brief.

-
- _____. (2015). *Finnish Lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?* (2nd ed.). Columbia University: Teachers College Press.
- SEAMEO INNOTECH Regional Education Program (SIREP). (2010). *Teaching competency standards in southeast Asian countries: Eleven country AUDIT*. Philippine: SEAMEO INNOTECH.
- Vallance, E. (2007). Questions asked in art-museum education research. In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education*, Part One (p. 701-716). Springer.
- Varatharaj, R. K., Kanesan Abdullah, A. G., & Ismail, A. (2014). Assessment practices among Malaysian cluster school teachers. *International Journal of Research in Management & Business Studies*, 1(3), 23-27.
- Yong, M., Daud, K. B., & Rahman, A. A. (2015). Competence of preservice preschool teachers at teacher education institute of Malaysia. *International Educative Research Foundation and Publisher*, 3(5), 46-57.