



Sociology of Education

Review the Teacher Education Curriculum for Professional Educations of Elementary Period in Iran, Canada, Australia and Japan Countries

Farkhondeh Nikmohammadi¹, Mozghan Mohammadi Naeeni²*, Mahnaz Jalalvandi³

1. PhD student, Department of Curriculum Planning, Arak Branch, Islamic Azad University, Arak, Iran.
2. Assistant Professor, Department of Curriculum Planning, Arak Branch, Islamic Azad University, Arak, Iran.
3. Assistant Professor, Department of Curriculum Planning, Arak Branch, Islamic Azad University, Arak, Iran.

❖ **Corresponding Author Email:** Mm.naeni@yahoo.com

Research Paper

Abstract

Receive: 2024/09/23
Accept: 2024/12/11
Published: 2025/01/27

Keywords:

Curriculum, Teacher Education, Professional Educations, Elementary Period.

Article Cite:

Nikmohammadi F, Mohammadi Naeeni M, Jalalvandi M. (2024). Review the Teacher Education Curriculum for Professional Educations of Elementary Period in Iran, Canada, Australia and Japan Countries, *Sociology of Education*. 10(3): 329-340.

Purpose: Having an appropriate curriculum in teacher education for providing professional educations to children plays an important role in improving the quality of education for this group. Therefore, the present research was conducted with the aimed of review the teacher education curriculum for professional educations of elementary period in Iran, Canada, Australia, and Japan countries.

Methodology: The present research in terms of its purpose was fundamental and in terms of implementation method was qualitative. The research population were all the specialized and authoritative documents and texts of the teacher education curriculum for professional education in the Iran, Canada, Australia, and Japan countries, which all of them were selected as samples if they were relevant using the total sampling method. The tool of this study was note-taking from specialized and authoritative documents and texts of the teacher education curriculum for professional education in the Iran, Canada, Australia, and Japan countries, which its validity and reliability were confirmed. The data of this study were analyzed with using the content analysis method.

Findings: The findings of the present study showed that the teacher education curriculum for professional educations of elementary period in Iran, Canada, Australia, and Japan countries in terms of course units, practical training and duration has specific characteristics that have similarities and differences with each other.

Conclusion: Considering the findings of the this research in terms of course units, practical training and duration of the teacher education curriculum for professional educations of elementary period in Iran, Canada, Australia, and Japan countries, planning to improve the teacher education curriculum in Iran for professional educations is necessary and essential.



<https://doi.org/10.22034/ijes.2024.2047784.1669>



<https://dorl.net/dor/20.1001.1.23221445.1401.15.1.1.0>



Creative Commons: CC BY 4.0

Detailed Abstract

Purpose: Education in the current world willy-nilly is affected by the rapid changes that have occurred in new empirical knowledge, lifestyles, changing attitudes and technological advances and in such a situation, it is obvious that the education system can help the country achieve and maintain and enhance its independence and identity (Yousefi Tazeh Kand Qeshlag et al., 2024). Teacher education has specific missions and goals and its most important task is to train expert and committed teachers. Accordingly, teacher education curricula should be designed to encourage reflective practice, enhance teachers' professional abilities, integrate theory and practice, allocate significant time to internships and facilitate partnerships between universities, schools and teachers (Jokimies et al., 2025). One of the most important elements of any educational system is its curriculum, which indicates the level of progress and responsiveness of the educational system to changes and this program while outlining the manner and limits of knowledge and skills transfer, expresses the educational philosophy and goals or scientific policies of the educational system and plays an undeniable role in achieving educational goals and missions (Sadeghloo et al., 2023). Curriculum is one of the subsystems that play a fundamental role in the transformation of the educational system through the realization of educational goals and missions and it indicates the level of progress and responsiveness of the educational system to changes and developments of the environment (Al-Omari et al., 2024). The quality of the curriculum is of particular importance and after repeated design and implementation over time it should be correct and revised. Because one of the important issues in curriculum design is to give importance to continuous renewal and revision in order to improve and increase its effectiveness. This program should be close to the real world and in addition to providing rich knowledge, prepare the individual for life in the future and create security and value for him (Furukado et al., 2024). The purpose of the curriculum is to provide professional educations and this education is defined as the individual's need for further training while working and advancing in the profession, which is refers to a set of planned and designed processes and activities to increase knowledges, skills and attitudes (DeVolld et al., 2022). The professional educations are a two-way, interactive and participatory process and are called professional education because of its direct connection to the classroom and teaching profession (Huang et al., 2024). This education includes a set of activities that individuals receive inside or outside the organization through formal or informal activities and improve their performance and professional level (Porsesh et al., 2021). Educational systems consist of important factors such as curriculum leadership and management, provision and allocation of financial resources, space and equipment, evaluation, research and provision of the necessary human resources or teachers training for the education system which providing human resources in the education system through teacher education is of great importance. Therefore, the teacher education curriculum for professional education needs to be reviewed and researched and different countries are continuously seeking to optimize and synchronize their curricula in line with global changes and developments. Having an appropriate curriculum in teacher education for providing professional educations to children plays an important role in improving the quality of education for this group. Therefore, the present research was conducted with the aimed of review the teacher education curriculum for professional educations of elementary period in Iran, Canada, Australia, and Japan countries.

Methodology: The present research in terms of its purpose was fundamental and in terms of implementation method was qualitative. The research population were all the specialized and authoritative documents and texts of the teacher education curriculum for professional education in the Iran, Canada, Australia, and Japan countries, which all of them were selected as samples if they were relevant using the total sampling method. In the total sampling method, the sample size is equal to the population size and in this research, all existing specialized and authoritative documents and texts of the teacher education curriculum for professional education in the Iran, Canada, Australia, and Japan countries were selected as samples if they met the conditions for entering the research, including documents and texts on the transformation of the teacher education system, the quality of the specialized and authoritative documents and texts and their relevance to the research field if approved by several university faculty members. In this research, in addition to 13 Persian documents and texts and 4 Latin documents and texts, 3 Iranian websites, 4 Canadian websites, 5 Australian websites and 6 Japanese websites were used. The tool of this study was note-taking from specialized and authoritative documents and texts of the teacher education curriculum for professional education in the Iran, Canada, Australia, and Japan countries, which its validity and reliability were confirmed. In the other words, the validity of the findings was confirmed by the triangulation method and its reliability was confirmed by the coefficient of agreement between the two researchers and in addition, the review of professors' opinions about the identified components was approved. The data of this study were analyzed with using the content analysis method.

Findings: The findings of the present study showed that the teacher education curriculum for professional educations of elementary period in Iran, Canada, Australia, and Japan countries in terms of course units, practical training and duration has specific characteristics that have similarities and differences with each other.

Conclusion: Considering the findings of the this research in terms of course units, practical training and duration of the teacher education curriculum for professional educations of elementary period in Iran, Canada, Australia, and Japan countries, planning to improve the teacher education curriculum in Iran for professional educations is necessary and essential. As a result, the need to increase the teacher cation budget, implement measures for the correct selection of teachers student, design a systematic organization for designing the teacher education curriculum, the need to recruit and provide the human resources needed for teacher education and the need to review the goals of the teacher education system are suggested.



جامعه‌شناسی آموزش و پرورش

بررسی برنامه‌درسی تربیت معلم جهت آموزش‌های حرفه‌ای دوره ابتدایی در کشورهای ایران، کانادا، استرالیا و ژاپن

فرخنده نیک محمدی^۱، مژگان محمدی نائینی^{۲*}، مهناز جلالوندی^۳

۱. دانشجوی دکتری، گروه برنامه‌ریزی درسی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران.

۲. استادیار، گروه برنامه‌ریزی درسی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران (نویسنده مسئول).

۳. استادیار، گروه برنامه‌ریزی درسی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران.

✉ ایمیل نویسنده مسئول: Mm.naeni@yahoo.com

مقاله تحقیقاتی	چکیده
<p>دریافت: ۱۴۰۳/۰۷/۰۲</p> <p>پذیرش: ۱۴۰۳/۰۹/۲۱</p> <p>انتشار: ۱۴۰۳/۱۱/۰۸</p> <p>واژگان کلیدی: برنامه‌درسی، تربیت معلم، آموزش‌های حرفه‌ای، دوره ابتدایی.</p>	<p>هدف: داشتن برنامه‌درسی مناسب در تربیت معلم جهت انجام آموزش‌های حرفه‌ای به کودکان نقش مهمی در بهبود کیفیت آموزش به این گروه دارد. بنابراین، پژوهش حاضر با هدف بررسی برنامه‌درسی تربیت معلم جهت آموزش‌های حرفه‌ای دوره ابتدایی در کشورهای ایران، کانادا، استرالیا و ژاپن انجام شد.</p> <p>روش‌شناسی: پژوهش حاضر از نظر هدف، بنیادی و از نظر شیوه اجرا، کیفی بود. جامعه پژوهش همه اسناد و متون تخصصی و معتبر موجود برنامه‌درسی تربیت معلم جهت آموزش‌های حرفه‌ای در کشورهای ایران، کانادا، استرالیا و ژاپن بودند که همه آنها در صورت مرتبط بودن با روش نمونه‌گیری تمام‌شماری به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار این مطالعه، یادداشت‌برداری از اسناد و متون تخصصی و معتبر برنامه‌درسی تربیت معلم جهت آموزش‌های حرفه‌ای در کشورهای ایران، کانادا، استرالیا و ژاپن بود که روایی و پایایی آن مورد تأیید قرار گرفت. داده‌های این پژوهش با روش تحلیل محتوا تجزیه و تحلیل شدند.</p> <p>یافته‌ها: یافته‌های مطالعه حاضر نشان داد که برنامه‌درسی تربیت معلم جهت آموزش‌های حرفه‌ای دوره ابتدایی در کشورهای ایران، کانادا، استرالیا و ژاپن از نظر واحدهای درسی، آموزش‌های عملی و طول مدت دارای ویژگی‌های خاصی بودند که با یکدیگر شباهت‌ها و تفاوت‌هایی داشتند.</p> <p>نتیجه‌گیری: با توجه به یافته‌های این پژوهش در زمینه واحدهای درسی، آموزش‌های عملی و طول مدت برنامه‌درسی تربیت معلم جهت آموزش‌های حرفه‌ای دوره ابتدایی در کشورهای ایران، کانادا، استرالیا و ژاپن، برنامه‌ریزی جهت بهبود برنامه‌درسی تربیت معلم در ایران جهت آموزش‌های حرفه‌ای لازم و ضروری می‌باشد.</p>
<p>استناد مقاله:</p> <p>نیک محمدی ف، محمدی نائینی م، جلالوندی م. (۱۴۰۳). بررسی برنامه‌درسی تربیت معلم جهت آموزش‌های حرفه‌ای دوره ابتدایی در کشورهای ایران، کانادا، استرالیا و ژاپن. جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، ۱۰(۳): ۳۲۹-۳۴۰.</p>	



<https://doi.org/10.22034/ijes.2024.2047784.1669>



<https://dorl.net/dor/20.1001.1.23221445.1401.15.1.1.0>



Creative Commons: CC BY 4.0

مقدمه

تعلیم و تربیت در دنیای کنونی خواه و ناخواه متأثر از دگرگونی‌های پرشتابی است که در دانش تجربی نو، سبک‌زندگی، تغییر نگرش‌ها و پیشرفت‌های فناوری ایجاد و در چنین موقعیتی بدیهی است که نظام تعلیم و تربیت بتواند به کشور در راستای دستیابی به حفظ و ارتقای استقلال و هویت کمک نماید (Yousefi, Tazeh Kand Qeshlag et al., 2024). ماهیت عملکرد نظام تربیت معلم به منزله یک سازمان در آماده‌سازی حرفه‌ای معلمان برای فعالیت در حساس‌ترین بخش جامعه، یعنی نظام آموزش و پرورش اهمیت بسیار دارد و لازمه قضاوت درباره ماهیت عملکرد این نظام تضمین‌کننده کیفیت آن است (Navarro et al., 2022). نظام تربیت معلم به دنبال آن است که در فرآیند تربیت معلمان کشور با بهسازی نیازها و ضرورت‌ها در مقوله‌هایی مانند علم‌آموزی، مهارت‌افزایی، تجربه‌اندوزی، روحیه خلاقیت و خودباوری نسلی جوان و جدید از معلمان را تربیت کند تا با این رویکرد نوین به یک کیفیت برتر دست یابد و نظام آموزشی را متحول سازد (Weaver et al., 2024). تربیت معلم دارای رسالت و اهداف خاصی است و مهم‌ترین وظیفه آن تربیت معلمان متخصص و متعهد می‌باشد. بر همین اساس، برنامه‌درسی تربیت معلم باید طوری طراحی شود که عملکردهای فکورانه را تشویق کند، توانایی‌های حرفه‌ای معلمان را بالا ببرد، نظریه و عمل را توأم سازد، زمان قابل توجهی را به کارورزی اختصاص دهد و مشارکت بین دانشگاه‌ها، مدارس و معلمان را آسان سازد (Jokimies et al., 2025).

همزمان با نهادینه‌شدن نقش و اهمیت تعلیم و تربیت در توسعه و بالندگی جوامع تلاش‌های بسیاری برای بهبود آن انجام شد و در این میان برنامه‌درسی به‌عنوان قلب نظام تعلیم و تربیت و ابزاری در جهت تحقق اهداف آموزش و پرورش مورد توجه قرار گرفت (Xiong et al., 2019). یکی از مهم‌ترین عناصر هر نظام آموزشی، برنامه‌درسی آن نظام آموزشی است که نشان‌دهنده میزان پیشرفت و پاسخگویی نظام آموزشی به تغییرها است و این برنامه ضمن ترسیم چگونگی و حدود انتقال دانش و مهارت‌ها، بیانگر فلسفه و هدف‌های تربیتی یا همان سیاست‌های علمی نظام آموزشی است و نقش انکارناپذیری در تحقق اهداف و رسالت‌های آموزشی دارد (Sadeghloo et al., 2023). برنامه‌درسی جوهره هر نوع آموزش است که در ترکیب با روش‌های موثر تدریس، کارآمدی و اثربخشی نظام آموزشی را تضمین می‌کند. این برنامه یکی از زیرنظام‌هایی است که نقش اساسی در تحول نظام آموزشی از طریق تحقق اهداف و رسالت‌های آموزشی دارد و نشان‌دهنده میزان پیشرفت و پاسخگویی نظام آموزشی به تغییرها و تحول‌های محیط می‌باشد (Al-Omari et al., 2024). کیفیت برنامه‌درسی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و پس از طراحی و اجرای مکرر در طی زمان باید اصلاح شود و مورد تجدیدنظر قرار گیرد. زیرا یکی از موضوع‌های مهم در طراحی برنامه‌درسی اهمیت‌دادن به نوسازی و تجدیدنظر مستمر در راستای بهبود و افزایش اثربخشی آن می‌باشد. این برنامه باید به دنیای واقعی نزدیک باشد و علاوه بر فراهم‌آوردن دانش غنی، فرد را برای زندگی در آینده آماده سازد و برای او امنیت و ارزش بیافریند (Furukado et al., 2024).

هدف برنامه‌درسی ارائه آموزش‌های حرفه‌ای است و این آموزش به منزله نیاز فرد به آموزش بیشتر در ضمن کار و پیشرفت در حرفه تعریف می‌شود که به مجموعه‌ای از فرآیندها و فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده و طرح‌ریزی شده جهت افزایش دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌ها اشاره دارد (DeVold et al., 2022). آموزش‌های حرفه‌ای فرآیندی دو طرفه، تعاملی و مشارکتی هستند و به دلیل ارتباط مستقیم با کلاس درس و حرفه معلمی به آن آموزش حرفه‌ای می‌گویند (Huang et al., 2024). این آموزش‌ها شامل مجموعه فعالیت‌های می‌باشند که افراد در داخل یا خارج سازمان از طریق فعالیت‌های رسمی یا غیررسمی دریافت می‌نمایند و باعث بهبود عملکرد و ارتقای سطح حرفه‌ای خود می‌شوند (Porsesh et al., 2021). آموزش حرفه‌ای را می‌توان به‌عنوان تمایل نسبت به ترکیب و تلفیق آموزش‌های خودجوش و آموزش‌های نظری به شیوه فکورانه و انتقادی دانست که موجب تغییر در زمینه‌های مختلف شناختی، هیجانی، مهارتی اجتماعی می‌شود (Turetsky et al., 2024). برای آموزش حرفه‌ای مناسب باید محیط‌هایی را فراهم کرد که افراد بتوانند در آن نقاط قوت وضعف خود را با همکاران در میان بگذارند، ایده‌های جدیدی مطرح نمایند و راه‌حل‌های مشارکتی برای مشکل‌ها و چالش‌ها بیابند (Datta et al., 2021).

پژوهش‌هایی درباره برنامه‌درسی تربیت معلم در کشورهای مختلف انجام شده است که در ادامه نتایج مهم‌ترین و مرتبط‌ترین آنها گزارش می‌شوند. Mortezaa'ee et al (2024) ضمن پژوهشی با عنوان طراحی و اعتبارسنجی چارچوب برنامه‌درسی تربیت معلم آینده‌پژوه به این نتیجه رسیدند که برای آن در حیطه منطق مولفه‌های شناخت معلم از آینده و آمادگی برای رویارویی مناسب با آن، توانایی تجزیه و تحلیل و برنامه‌ریزی متناسب با تغییرهای آینده،

کسب دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های لازم برای آینده‌پژوهی، تربیت معلمان فکور و فعال، کمک به توسعه و تربیت نسل آینده و آماده‌سازی دانشجو معلمان برای مشارکت در ساخت آینده، در حیطه اهداف مولفه‌های توانمندسازی، رشد و توسعه دانشجو معلمان، پرورش تفکر خلاق و آینده‌نگر، تربیت معلمان پژوهنده، شناسایی نیازهای افراد در آینده، شناسایی آینده و تغییرها و موقعیت‌های پیچیده آن، تربیت معلمان در سه حوزه دانشی، نگرشی و مهارتی، ترسیم خط‌مشی‌های آینده و اقدام برای برنامه‌ریزی و پیش‌بینی و بررسی احتمالات و مشکلات آینده، در حیطه محتوا مولفه‌های کلیات آینده‌پژوهی، شناخت دانشجو معلمان از من حرفه‌ای، تاکید بر یادگیری پویا و مادام‌العمر، توجه به دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های لازم، ویژگی‌های برنامه‌درسی تربیت معلم آینده‌پژوه، تناسب با نیازهای آینده و تقویت حس کنجکاوی و بلوغ فکری افراد برای پذیرش نقش در آینده، در حیطه روش‌های تدریس مولفه‌های تعاملی، تلفیقی، فعال و مشارکتی، روش‌های مبتنی بر تعقل و تفکر و مسئله‌محوری، در حیطه مواد و منابع آموزشی مولفه‌های منابع الکترونیکی، منابع مکتوب، متخصصان و دانشجو معلمان، شرکت در کارگاه‌های آموزشی و فناوری‌های جدید آموزشی و در حیطه روش‌های ارزشیابی مولفه‌های کمی و کیفی شناسایی شد. Mashhadi (2022) ضمن پژوهشی با عنوان مطالعه تطبیقی برنامه‌درسی کشورهای منتخب با تاکید بر توسعه سواد فناوری اطلاعات و ارتباطات دانشجو معلمان که چهار کشور فنلاند، انگلستان، آمریکا و مالزی را مورد بررسی قرار دادند به این نتیجه رسیدند که همه این کشورها در ایجاد نگرش مثبت نسبت به فناوری و رویکرد فراگیرمحور با هم شباهت دارند، ولی کشورهای انگلستان، آمریکا و فنلاند در تدوین استاندارد صلاحیت فناوری، فنلاند در گنجاندن موضوع رعایت مسائل اخلاقی در استفاده از فناوری و انگلستان در آماده‌ساختن دانشجویان برای تغییرهای سریع فناوری حساس‌تر عمل می‌کنند. Soleimany et al (2021) ضمن پژوهشی با عنوان مطالعه تطبیقی معیارهای انتخاب دانشجو معلم در مراکز تربیت معلم کشورهای کره جنوبی، ژاپن، کانادا، فنلاند و ایران به این نتیجه رسیدند که شرایط و معیارهای پذیرش دانشجو در مراکز تربیت معلم کشورهای مذکور با ایران در مواردی از قبیل استفاده از انواع آزمون‌ها و مصاحبه شباهت داند، اما مهم‌ترین تفاوت‌هایی که می‌توان در این زمینه برشمرد نوع استفاده از مصاحبه و محتوای آن در این کشورها است. بر این اساس، توجه به مهارت‌های عملی و اختصاصی بخشی از مصاحبه به شرکت داوطلب در فرآیند تدریس واقعی (تدریس عملی) و بهره‌گیری از ابزار مصاحبه به‌عنوان یک ابزار تکمیلی (نه به‌عنوان تنها ابزار شناسایی افراد شایسته) از ویژگی‌های اصلی به‌کارگیری ابزار مصاحبه برای تعیین افراد شایسته در مراکز تربیت معلم کشورهای مذکور است که تا حدودی با فرآیند انتخاب دانشجو معلم در دانشگاه فرهنگیان ایران متفاوت است.

همچنین، Bavakhany et al (2019) ضمن پژوهشی با عنوان مطالعه تطبیقی مدل‌های بازنگری در برنامه‌درسی تربیت معلم در استرالیا، سنگاپور و ترکیه: الگوی جدید برای ایران به این نتیجه رسیدند با اینکه سنگاپور و ترکیه از یک سیستم متمرکز آموزشی پیروی می‌کند، استرالیا تمایل دارد قدرت دولت‌ها و مقام‌های محلی را کاهش دهد. از جنبه دیگر، الگوها بازنگری در برنامه‌درسی معلمان در هر سه کشور تحت تاثیر زمینه‌های محلی و واقعیت‌های محیطی است، در حالی که نظام تربیت معلم استرالیا به‌دنبال اتخاذ مدل‌هایی است که برنامه‌درسی را استانداردسازی کند. سنگاپور تاثیر تحول‌های آینده را در این نظام در نظر گرفته و درصد بازنگری برنامه‌درسی خود بر اساس الگوی زندگی پایدار، زندگی عمیق، زندگی گسترده و زندگی خردمندانه است. همچنین، علی‌رغم چالش‌های موجود، کشور ترکیه به‌دنبال بازنگری در برنامه‌های تربیت معلم برای آموزش معلمان ماهر است که بتواند نسل جوان را برای ورود به جامعه و زندگی در جامعه اروپا به‌عنوان یک جامعه پیشرفته آماده کند. افزون بر آن، تجربه سنگاپور در مقایسه با استرالیا و ترکیه بیشتر ارزش‌رها بوده و از آن بهتر می‌توان برای نظام تربیت معلم ایران الگو گرفت. Sangari & Akhash (2017) ضمن پژوهشی با عنوان بررسی تطبیقی نحوه جذب و آماده‌سازی دانشجو در مراکز تربیت معلم کشورهای ژاپن، استرالیا و ایران به این نتیجه رسیدند که کشورهای موردنظر در این مقاله در بعد پذیرش و جذب در مواردی مثل تمام تحصیلات متوسطه و دارابودن دیپلم، موفقیت در آزمون ورودی به هم شباهت دارند، ولی کشورهای ایران و ژاپن نسبت به شغل معلمی و انجام مصاحبه‌های مختلف در مقایسه با کشور استرالیا درباره جذب حساس‌تر عمل می‌کنند؛ به‌طوری که صلاحیت‌های اخلاقی، اجتماعی، جسمانی، نداشتن سوءپیشینه، انگیزش و توانایی‌های عمومی را با دقت بیشتری می‌سنجند. همچنین، در نظام جذب ایران به مواردی مانند سن، معدل و تعهدگرفتن از متقاضیان در ابتدای دوره نیز اهمیت داده می‌شود. Amrollah & Hakimzadeh (2014) ضمن پژوهشی با عنوان بررسی تطبیقی نظام ارزیابی کیفیت برنامه‌درسی تربیت معلم در کشورهای کره جنوبی، انگلستان و ایران که از میان هفت کشور ژاپن، کره جنوبی، ایالات متحده آمریکا، انگلستان، کره جنوبی و مالزی دو کشور کره جنوبی و انگلستان را به دلیل بهسازی تربیت معلم انتخاب کردند به این نتیجه رسیدند که بین نظام ارزیابی کیفیت برنامه‌درسی تربیت معلم ایران با دو کشور پیشرو کره جنوبی و انگلستان در حوزه‌های ارزیابی اهداف برنامه‌درسی، محتوای برنامه‌درسی و فرآیند یاددهی و یادگیری تفاوت معنادار و اساسی وجود داشت. Mollayienezhad & Zekavati (2008) ضمن پژوهشی با عنوان بررسی تطبیقی نظام برنامه‌درسی تربیت معلم

در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران به این نتیجه رسیدند که کیفیت‌بخشی به نظام تربیت معلم هدف اصلی و یادگیری مادام‌العمر هدف اختصاصی این نظام در کشورهای مورد مطالعه بوده است. بنابراین، دستیابی به این هدف راهبردهای تلفیق تئوری و عمل، توازن تئوری و عمل در برنامه‌درسی، تدوین استانداردهای تربیت معلم، تلفیق فاوا در برنامه‌درسی تربیت معلم، برقراری ارتباط مستمر میان تربیت معلم پیش از خدمت با دانشگاه‌ها و مدارس، برقراری ارتباط میان آموزش‌های پیش از خدمت و ضمن خدمت و ایجاد هماهنگی میان نهادهای اداره‌کننده تربیت معلم در این کشورها در نظر گرفته شده است.

نظام‌های آموزشی متشکل از عوامل مهمی مانند راهبری و مدیریت برنامه‌درسی، تأمین و تخصیص منابع مالی، فضا و تجهیزات، ارزشیابی، پژوهش و تأمین نیروی انسانی لازم یا تربیت معلمان برای نظام آموزش و پرورش است که تأمین نیروی انسانی در نظام آموزش و پرورش از طریق تربیت معلم اهمیت زیادی دارد. بنابراین، برنامه‌درسی تربیت معلم جهت آموزش‌های حرفه‌ای نیاز به بررسی و پژوهش دارد و کشورهای مختلف به‌طور مستمر به دنبال بهینه‌سازی و همگام‌سازی برنامه‌درسی خود متناسب با تغییرها و تحول‌های جهانی می‌باشند. نکته حائز اهمیت دیگر اینکه موفقیت یک نظام آموزشی وابسته به کارآمدی نظام تربیت معلم است که معلمان با کفایت و برخوردار از مهارت‌های ضروری را برای رهبری فعالیت‌های آموزشی مدارس رشد و پرورش دهد. همه کشورها به دنبال بهبود برنامه‌درسی تربیت معلم خود با هدف ارتقای آموزش‌های حرفه‌ای می‌باشند و در این زمینه پژوهش‌های اندکی انجام شده و پژوهشی درباره بررسی برنامه‌درسی تربیت معلم دوره ابتدایی در کشورهای ایران، کانادا، استرالیا و ژاپن یافت نشد. از آنجایی که داشتن برنامه‌درسی مناسب در تربیت معلم جهت انجام آموزش‌های حرفه‌ای به کودکان نقش مهمی در بهبود کیفیت آموزش به این گروه دارد، پژوهش حاضر با هدف بررسی برنامه‌درسی تربیت معلم جهت آموزش‌های حرفه‌ای دوره ابتدایی در کشورهای ایران، کانادا، استرالیا و ژاپن انجام شد.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، بنیادی و از نظر شیوه اجرا، کیفی بود. جامعه پژوهش همه اسناد و متون تخصصی و معتبر موجود برنامه‌درسی تربیت معلم جهت آموزش‌های حرفه‌ای در کشورهای ایران، کانادا، استرالیا و ژاپن بودند که همه آنها در صورت مرتبط بودن با روش نمونه‌گیری تمام‌شماری به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. در روش نمونه‌گیری تمام‌شماری حجم نمونه با حجم جامعه برابر است و در این پژوهش همه اسناد و متون تخصصی و معتبر موجود برنامه‌درسی تربیت معلم جهت آموزش‌های حرفه‌ای در کشورهای ایران، کانادا، استرالیا و ژاپن در صورت داشتن شرایط ورود به پژوهش شامل اسناد و متون تحول نظام تربیت معلم بودن، کیفی بودن اسناد و متون تخصصی و معتبر و مرتبط بودن با حیطه پژوهش در صورت تایید چند تن از اعضای هیأت‌علمی دانشگاه به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. در این پژوهش علاوه بر ۱۳ اسناد و متون فارسی و ۴ اسناد و متون لاتین از ۳ وب‌سایت ایران، ۴ وب‌سایت کانادا، ۵ وب‌سایت استرالیا و ۶ وب‌سایت ژاپن استفاده شد که آدرس وب‌سایت‌ها جهت بررسی برنامه‌درسی تربیت معلم جهت آموزش‌های حرفه‌ای دوره ابتدایی در کشورهای ایران، کانادا، استرالیا و ژاپن در جدول ۱ ارائه شد.

جدول ۱. آدرس وب‌سایت‌ها جهت بررسی برنامه‌درسی تربیت معلم جهت آموزش‌های حرفه‌ای دوره ابتدایی در کشورهای ایران، کانادا، استرالیا و ژاپن

کشور	وب‌سایت
ایران	http://ensani.ir/file/download/article/20120426185710-5200-189.pdf
	https://mlsejournal.ctb.iau.ir/article_683723_77edbf36d3010a92fca1e741cc860d8.pdf
	https://ketab.ir/book/d54d3f9f-de14-4c90-9c79-ac2e04089517
کانادا	https://www.educanada.ca/programs-programmes/secondary-secondaire.aspx?lang=eng
	http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/
	https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/64/Education-in-Canada2008.pdf
	https://www.edcan.ca/?gclid=EAIaIQobChMIo7bO--7s_wIVGtF3Ch05wQrCEAAyASAAEGk4gVd_BwE

https://education.stateuniversity.com/pages/746/Australia.html	استرالیا
https://spice.fsi.stanford.edu/docs/daily_life_in_Australia_high_schools	
https://education.stateuniversity.com/pages/740/Australia-SECONDARY-EDUCATION.html	
https://www.mext.go.jp/en/policy/education/overview/index.htm	
https://www.nis.ac.jp/learning/high-school/high-school-curriculum-overview	ژاپن
https://education.stateuniversity.com/pages/746/Japan.html	
https://www.japaneducation.info	
https://spice.fsi.stanford.edu/docs/daily_life_in_japanese_high_schools	
https://education.stateuniversity.com/pages/740/Japan-SECONDARY-EDUCATION.html	
https://www.mext.go.jp/en/policy/education/overview/index.htm	
https://www.nis.ac.jp/learning/high-school/high-school-curriculum-overview	

ابزار این مطالعه، یادداشت‌برداری از اسناد و متون تخصصی و معتبر برنامه‌درسی تربیت معلم جهت آموزش‌های حرفه‌ای در کشورهای ایران، کانادا، استرالیا و ژاپن بود. هر یک از اسناد و متون انتخاب‌شده به‌عنوان نمونه از نظر محتوای مرتبط با برنامه‌درسی تربیت معلم بررسی و مولفه‌های آن ثبت و یادداشت شد. برای این منظور از الگوی چهار مرحله‌ای جورج بردی شامل مراحل توصیف (پژوهشگر باید به توصیف پدیده‌های تربیتی مورد پژوهش بپردازد)، تفسیر (این مرحله شامل واری‌اطلاعات است)، هم‌جواری (در این مرحله اطلاعات مراحل اول و دوم بررسی و طبقه‌بندی می‌شوند و در کنار یکدیگر قرار می‌گیرند) و مقایسه (در این مرحله مسئله تحقیق با توجه به جزئیات در زمینه شباهت‌ها و تفاوت‌ها با هدف پاسخگویی به سوال‌های پژوهش بررسی و مقایسه می‌شوند) استفاده شد. در پژوهش حاضر، روایی یافته‌ها با روش مثلث‌سازی تأیید شد و پایایی آن با روش ضریب توافق بین دو پژوهشگر و افزون بر آن، بررسی نظرهای اساتید درباره مولفه‌های شناسایی‌شده مورد تأیید قرار گرفت.

مراحل اجرایی پژوهش حاضر به این شرح بود که ابتدا اسناد و متون تخصصی و معتبر موجود برنامه‌درسی تربیت معلم جهت آموزش‌های حرفه‌ای در کشورهای ایران، کانادا، استرالیا و ژاپن شامل کتاب‌ها و مقاله‌ها مورد بررسی قرار گرفتند و در صورت داشتن شرایط ورود به مطالعه به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. این اسناد و متون مورد بررسی و پژوهش قرار گرفتند و محتواهای مرتبط با برنامه‌درسی آنها استخراج شد. به عبارت دیگر، برنامه‌درسی تربیت معلم جهت آموزش‌های حرفه‌ای در کشورهای ایران، کانادا، استرالیا و ژاپن شناسایی و یادداشت شدند و سپس مورد مقایسه قرار گرفتند. با توجه به اینکه تمرکز اصلی پژوهشگر معطوف به فهم و کسب بینش در حوزه برنامه‌درسی تربیت معلم جهت آموزش‌های حرفه‌ای در کشورهای ایران، کانادا، استرالیا و ژاپن بود به توصیف مولفه‌های مرتبط اقدام و در گام بعدی اقدام به تبیین و تفسیر آنها و در نهایت اقدام به مقایسه آنها شد. همه این مراحل زیر نظر اساتید انجام شد و همه مولفه‌های استخراج‌شده مورد تأیید آنها قرار گرفت. لازم به ذکر است که داده‌های این پژوهش با روش تحلیل محتوا تجزیه و تحلیل شدند.

یافته‌های پژوهش

این پژوهش با هدف بررسی برنامه‌درسی تربیت معلم جهت آموزش‌های حرفه‌ای دوره ابتدایی در کشورهای ایران، کانادا، استرالیا و ژاپن انجام شد و در آن جهت بررسی برنامه‌درسی مذکور علاوه بر ۱۷ اسناد و متون فارسی و لاتین از ۳ وب‌سایت ایرانی، ۴ وب‌سایت کانادایی، ۵ وب‌سایت استرالیایی و ۶ وب‌سایت ژاپنی استفاده کرد. نتایج بررسی واحدهای درسی برنامه‌درسی تربیت معلم جهت آموزش‌های حرفه‌ای دوره ابتدایی در کشورهای ایران، کانادا، استرالیا و ژاپن در جدول ۲ ارائه شد.

جدول ۲. نتایج بررسی واحدهای درسی برنامه‌درسی تربیت معلم جهت آموزش‌های حرفه‌ای دوره ابتدایی در کشورهای ایران، کانادا، استرالیا و ژاپن

کشور	نتیجه
ایران	جامعه‌شناسی عمومی و آموزش و پرورش، مقدمات برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، مقدمات تکنولوژی آموزشی، سنجش و اندازه‌گیری در علوم تربیتی آموزش و پرورش کودکان استثنایی، اخلاق اسلامی، اقتصاد آموزش و پرورش، آشنایی با کتابخانه و اصول کتابداری، درس تخصصی مانند ادبیات کودکان، آشنایی با فعالیت‌هایی تربیتی اجتماعی، آموزش تربیت بدنی و هنر، تفاوت‌های فردی، آموزش کودکان و روش‌های تدریس علوم تجربی،

<p>ریاضیات و اجتماعی، مدیریت مراکز پیش‌دستانی و دبستانی، مشاهده کارورزی ۱ و کاردستی و مهارت‌های فنی، تهیه و کاربرد وسایل و مواد آموزشی، روانشناسی آموزش خواندن، کارورزی ۲ و آموزش پیش‌دستانی، اصول بهداشت و کمک‌های اولیه، کارورزی ۳ آموزش دبستان، کارورزی ۴ و قصه‌گویی و نمایش خلاق، آشنایی با طبیعت و زندگی اجتماعی</p>	
<p>برنامه‌درسی تربیت معلم باید دانشجو معلمان را در دستیابی به جواب سوال‌های زیر تربیت کند. ۱. به چه کسی آموزش داده می‌شود یا شناخت ویژگی‌های یادگیرنده؟ ۲. چه چیزی آموزش داده می‌شود یا دانش محتوایی؟ ۳. چگونه تدریس می‌شود یا دانش آموزشی؟ ۴. کجا تدریس می‌شود یا دانش موقعیت آموزشی؟ ۵. چرا تدریس می‌شود؟ پایه و اهمیت تدریس برای دستیابی به سوال‌های مذکور، واحدهای درسی در سه گروه اجباری، اختیاری مکمل و دانش محتوایی تقسیم می‌شود که شرح مختصر آنها به صورت زیر می‌باشد.</p> <p>واحدهای اجباری و لازم ۷۸ واحد شامل واحد سمینار حرفه‌ای ۱، ارتباطات در آموزش، آزمون زبان انگلیسی، سمینار حرفه‌ای ۲، رسانه فناوری و آموزش فناوری اطلاعات و ارتباطات، سمینار حرفه‌ای ۳ و ۴، هنرهای زبان و ریاضیات مقدماتی ۱ و ۲، روش تدریس خواندن و نوشتن، آموزش و روش تدریس علوم، آموزش جغرافیا و تاریخ، آموزش شهروندی، آموزش علوم اجتماعی، ادبیات کودکان، تدریس و یادگیری در ابتدایی، ارزیابی کلاس محور، فرهنگ دینی و علم اخلاق، تمرین معلمی ۱، تمرین معلمی ۲، تمرین معلمی ۳، تمرین معلمی ۴، روانشناسی آموزش تفاوت‌های یادگیری در کودکان، تدریس در کلاس‌های چندپایه، واحدهای دروس مکمل ۱۵ واحد شامل آموزش بین‌فرهنگی، آموزش جهانی و عدالت اجتماعی، آموزش ضدنژادپرستی، درامدی بر فلسفه دین، برنامه‌ریزی و آموزش، هنر، تئاتر، موسیقی، آموزش تربیت بدنی، زبان انگلیسی و روش‌های تدریس آن، واحدهای دروس دانش محتوایی ۲۱ واحد شامل آموزش هنر، آموزش زبان انگلیسی، آموزش اخلاق و فرهنگ دینی، اخلاقی دینی و محیط‌زیست، اخلاقیات جنسی، مقدمه‌ای بر مطالعه زنان، زندگی با بینش، مقدمه‌ای بر فلسفه اخلاق، آموزش فرانسه، آموزش ریاضیات، آموزش موسیقی، آموزش علوم طبیعی و محیط‌زیست، آموزش تربیت بدنی و تغذیه و سلامت و آموزش مطالعات اجتماعی و ۶ واحد اختیاری</p>	کانادا
<p>برنامه‌درسی تربیت معلم در ۴ بخش مختلف آموزش و فناوری‌های جدید روانشناسی، آموزش و پرورش، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش و علوم انسانی در مدرسه ادبیات، هنر، زبان و فرهنگ گنجانده و برنامه‌ریزی می‌شود که تمام دروس و واحدها در این ۴ بخش به صورت‌های اجباری (۷۲ واحد)، انتخابی (۳۶ واحد) و تمرین معلمی (۳۰ واحد) تقسیم‌بندی شدند.</p> <p>آموزش و فناوری‌های جدید، آموزش دروس مختلف ریاضی و حل مسئله علوم، تاریخ، محیط‌زیست، تربیت بدنی، موسیقی، دین و زندگی، فناوری‌های جدید و روش‌های تدریس آنها، آموزش دانش آموزان با نیازها و توانایی‌های خاص، کاربردهای آموزشی نرم‌افزارهای چندرسانه‌ای، سیاست‌های آموزشی، کارگاه خواندن و نوشتن خلاق، آموزش کارآفرینی، درآمدی بر روش‌های آمار، محیط‌ها یادگیری مجازی و الکترونیکی، درآمدی بر تحقیق آموزشی با استفاده از کامپیوتر، استفاده از برنامه‌های کاربردی کامپیوتر در فرآیند آموزش، یادگیری از راه دور، آموزش فناوری آموزش ارتباطات بین‌فرهنگی، آموزش و پرورش تطبیقی، آموزش معلم متفکر، آموزش نرم‌افزارهای کامپیوتری، آموزش فلسفه، ادبیات، فرهنگ، هنر و زبان، درآمدی بر زیبایی‌شناسی زبان استرالیا، ادبیات کودکان، آموزش زبان دوم (انگلیسی)، کاربرد آموزش هنر و میراث فرهنگی، اصول فلسفه آموزش و پرورش، تاریخچه تمدن استرالیا، ادبیات استرالیا، مشارکت زنان در ادبیات قرن ۱۹، فلسفه معلم و مدرسه، نظریه معرفت و فلسفه اخلاق، ادبیات مدرن استرالیا، درآمدی بر مطالعه فرهنگ عامیانه، جامعه‌شناسی دین و جامعه، تئاتر و ساختارهای اجتماعی، جامعه‌شناسی آموزش استرالیا، کاربرد آمار در علوم اجتماعی، آموزش آمار توصیفی و استنباطی، درآمدی بر سوادآموزی، مدیریت مدرسه و جامعه، برنامه‌ریزی آموزشی و توسعه منابع انسانی، اقتصاد و آموزش و رشد اقتصادی، آموزش روانشناسی ناتوانی در یادگیری و نارساخوانی، درآمدی بر روانشناسی شناختی، درآمدی بر روانشناسی مدرسه و خانواده، ناتوانی‌های یادگیری، روانشناسی انگیزه، نظریه‌های یادگیری، روش‌های زندگی و فرآیند تولید دانش، درآمدی بر روانشناسی بالینی، رویکردهای نظری روانشناسی و مشاوره خانواده، روانشناسی زنان و خانواده، روانشناسی رشد، رشد روانسنجی، تفاوت‌های فردی و روانشناسی اجتماعی</p>	استرالیا
<p>برنامه‌های تربیت معلم شامل واحدهای دوره لیسانس می‌باشد که دانشجویان قبل از شروع تدریس در سراسر ژاپن دریافت می‌کنند و تمامی این واحدها در چهار مقوله دانش محتوایی، دانش آموزشی عمومی و شخصیتی، دانش روش تدریس یا آموزشی و تمرین معلمی تقسیم می‌شوند که به شرح زیر می‌باشند. دانش محتوایی شامل آموزش ریاضیات، آموزش علوم، آموزش علوم اجتماعی، آموزش شهروندی، آموزش صنایع دستی، آموزش هنر، آموزش بهداشت، آموزش تربیت بدنی، آموزش تاریخ و جغرافیا، خواندن و نوشتن، آموزش فن آوری و آموزش زبان ژاپنی و زبان انگلیسی، مهارت‌های زبان ژاپنی، فناوری اطلاعات و ارتباطات و رسانه‌ها برای نوآوری، آموزش و تمرین تدریس چندپایه، دانش آموزش عمومی و شخصیتی شامل تاریخچه آموزش و پرورش، فلسفه آموزش و پرورش، برنامه‌ریزی درسی و آموزشی، آموزش کودکان با نیازهای ویژه، آموزش و پرورش تطبیقی، آموزش چندفرهنگی، آموزش و پرورش و حقوق بشر، سخنرانی عمومی، مدیریت مبتنی بر مدرسه، توسعه یادگیری دانش آموزی، روانشناسی رشد، روانشناسی یادگیری، روانشناسی شناختی، نظریه‌ها یادگیری، اصول مدیریت مدرسه، تاریخچه آموزش و پرورش ژاپن، توسعه دانش آموزی، ارزشیابی و پژوهش در کلاس، دانش روش تدریس شامل استراتژی‌ها و روش‌های یادگیری، روش تدریس ریاضیات، روش تدریس خواندن و نوشتن، روش تدریس خلاق و فعال و روش‌های تدریس دروس مختلف و تمرین معلمی در کل تعداد واحدهای است که باید در دوره کارشناسی ۱۴۴ واحدی گذارنده شود.</p>	ژاپن

نتایج واحدهای درسی برنامه‌درسی تربیت معلم جهت آموزش‌های حرفه‌ای دوره ابتدایی در کشورهای ایران، کانادا، استرالیا و ژاپن در جدول ۲ قابل مشاهده است. نتایج بررسی آموزش‌های عملی برنامه‌درسی تربیت معلم جهت آموزش‌های حرفه‌ای دوره ابتدایی در کشورهای ایران، کانادا، استرالیا و ژاپن در جدول ۳ ارائه شد.

جدول ۳. نتایج بررسی آموزش‌های عملی برنامه‌درسی تربیت معلم جهت آموزش‌های حرفه‌ای دوره ابتدایی در کشورهای ایران، کانادا، استرالیا و ژاپن

کشور	نتیجه
ایران	تدریس عملی دانشجو معلمان شامل تدریس دانشجویی، تمرین معلمی، تجربه عملی و تجربه حضور در مدرسه و کارورزی است که ۹ واحد درسی به تدریس عملی اختصاص داده شده است. آموزش‌های عملی که دانشجو معلمان در طول برنامه می‌بینند به صورت یک واحد عملی یا کارورزی ۱ یعنی مشاهده در ترم پنجم است که حدود ۳۴ ساعت می‌باشد، دو واحد عملی کارورزی ۲ یعنی پیش‌دبستانی در ترم ششم است که حدود ۱۰۲ ساعت می‌باشد، سه واحد عملی کارورزی ۳ یعنی دبستان و سه واحد عملی کارورزی ۴ در ترم هفتم و هشتم است که حدود ۳۰۶ ساعت می‌باشد.
کانادا	در بین استان‌های کانادا استان کبک بیشترین تعداد روز در تمرین معلمی را دارد؛ طوریکه در تربیت معلم مک گیل هر سال برنامه کارورزی یا تمرین معلمی برای دانشجو معلمان تدارک دیده می‌شود. در سال اول تربیت معلم ۲ واحد درسی، در سال دوم ۳ واحد درسی، در سال سوم ۸ واحد درسی و در سال آخر ۷ واحد درسی به تمرین معلمی اختصاص داده شده است و در مجموع ۲۰ واحد درسی به تمرین معلمی اختصاص دارد. علاوه بر واحدهای کارورزی، واحدهای عملی مانند سمینارهای حرفه‌های ۱ تا ۴ جزء برنامه‌های عملی تربیت معلم است. بنابراین، در طی برنامه‌های تربیت معلم که چهار سال طول می‌کشد دانشجو معلمان حدود ۷۰۰ ساعت درس عملی دارند که این علاوه بر یک کارآموزی فشرده در سال چهارم در ترم‌های ۷ و ۸ می‌باشد. همچنین، اساتید دانشگاه مسئول دوره کارورزی هستند که به‌طور منظم از مدارس بازدید کرده و پس از مشاهدات درباره صلاحیت‌های کارورزان ارزیابی لازم را انجام می‌دهند و یک مقدار از زمان را به تدریس در کلاس‌های چندپایه اختصاص داده می‌شود.
استرالیا	اجرای برنامه تمرین معلمی یا کارورزی در سه مراحل در فواصل ترم‌های ۴ تا ۸ انجام می‌شود. مرحله اول: آشنایی و راهنمایی دانشجو معلمان با سازمان مدرسه، فراساختار کارکنان آموزشی، دانش‌آموزان و ارتباط میان آنها که شامل سه واحد درسی ۱۳ هفته‌ای ۳ ساعتی در تربیت معلم است که به‌صورت کارگاه برگزار می‌شود و یک سوم زمان هم صرف مشاهده کلاس‌های ابتدایی در مدارس ابتدایی می‌شود. مرحله دوم: طراحی و توسعه فنون تدریس که شامل ۱۸ واحد درسی است و در فواصل ترم‌های ۵ تا ۷ تحت نظارت کارکنان آموزشی ارائه می‌شود و دانشجو معلمان، دانش‌آموزان کلاس‌های ابتدایی را مشاهده کرده و با همکاری معلم راهنما تدریس خود را انجام می‌دهند و مهارت‌ها را به‌طور جداگانه تدریس می‌کنند. مرحله سوم: طراحی آموزشی و کفایت حرفه‌ای که معادل ۶ واحد درسی است و در ترم ۸ تحت نظارت بخش روش تدریس و تعلیم در ۱۳ هفته ۶ ساعتی انجام و در این مدت دانشجو معلمان نقش معلم ابتدایی را برعهده دارند.
ژاپن	آموزش عملی در طی چندین مرحله از جمله تدریس دانشجویی یا تمرین تدریس به‌وسیله همسالان به همدیگر در اتاق‌های سخنرانی، تدریس خرد در آزمایشگاه یا مدارس تجربه به مدت ۱۶ جلسه ۱ تا ۲ ساعتی و مشاهده کلاس‌ها، کارورزی و تمرین معلمی اصلی به مدت ۴-۲ ماه در مدارس واقعی تحت راهنمایی معلم راهنما و آموزش‌دیده و ارائه خدمات اجتماعی در مدرسه

نتایج آموزش‌های عملی برنامه‌درسی تربیت معلم جهت آموزش‌های حرفه‌ای دوره ابتدایی در کشورهای ایران، کانادا، استرالیا و ژاپن در جدول ۳ قابل مشاهده است. نتایج بررسی طول مدت برنامه‌درسی تربیت معلم جهت آموزش‌های حرفه‌ای دوره ابتدایی در کشورهای ایران، کانادا، استرالیا و ژاپن در جدول ۴ ارائه شد.

جدول ۴. نتایج بررسی طول مدت برنامه‌درسی تربیت معلم جهت آموزش‌های حرفه‌ای دوره ابتدایی در کشورهای ایران، کانادا، استرالیا و ژاپن

کشور	نتیجه
ایران	داوطلبان معلمی برای ورود به حرفه تدریس برای مدت ۴ سال یا ۸ ترم در دانشگاه فرهنگیان آماده می‌شوند.
کانادا	داوطلبان معلمی جهت دریافت گواهینامه تدریس باید ۱۲۰ واحد درسی را در طی چهار سال در مراکز تربیت معلم بگذرانند.
استرالیا	دانشجو معلمان در طی ۴ سال یا ۸ ترم با گذراندن ۴۶ درس یعنی حدود ۱۳۸ واحد درسی برای حرفه معلمی آماده می‌شوند.
ژاپن	در سراسر ژاپن دانشگاه‌ها و مراکز تربیت معلم داوطلبان شغل معلمی را قبل از استخدام و آغاز معلمی تا سطح لیسانس آموزش می‌دهند و متوسط برنامه آموزش برای مدت ۴ سال و نیم و به‌صورت تمام وقت می‌باشد.

نتایج طول مدت برنامه‌درسی تربیت معلم جهت آموزش‌های حرفه‌ای دوره ابتدایی در کشورهای ایران، کانادا، استرالیا و ژاپن در جدول ۴ قابل مشاهده است.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به نقش و اهمیت برنامه‌درسی تربیت معلم در بهبود وضعیت جامعه لازم است که برنامه‌درسی تربیت معلم کشورهای مختلف مورد بررسی قرار گیرد. بنابراین، پژوهش حاضر با هدف بررسی برنامه‌درسی تربیت معلم جهت آموزش‌های حرفه‌ای دوره ابتدایی در کشورهای ایران، کانادا، استرالیا و ژاپن انجام شد.

یافته‌های مطالعه حاضر نشان داد که برنامه‌درسی تربیت معلم جهت آموزش‌های حرفه‌ای دوره ابتدایی در کشورهای ایران، کانادا، استرالیا و ژاپن از نظر واحدهای درسی، آموزش‌های عملی و طول مدت دارای ویژگی‌های خاصی بودند که با یکدیگر شباهت‌ها و تفاوت‌هایی داشتند. با اینکه پژوهشی درباره برنامه‌درسی تربیت معلم چهار کشور ایران، کانادا، استرالیا و ژاپن یافت نشد، اما یافته‌های مطالعه حاضر از جهاتی با یافته‌های مطالعه‌های *Mortezaa'ee et al (2024)*، *Mashhadi (2022)*، *Soleimany et al (2021)*، *Bavakhany et al (2019)*، *Sangari & Akhash (2017)*، *Amrollah & Hakimizadeh (2014)* و *Mollayienzhad & Zekavati (2008)* همسو بود و در یک راستا قرار داشت.

در تفسیر یافته‌های مطالعه حاضر می‌توان گفت که در میان کشورهای مذکور، کشور استرالیا یکی از کشورهای مطرح در جهان در زمینه برنامه‌درسی تربیت معلم در دوره ابتدایی می‌باشد که آن را یکی از قابلیت‌های ضروری و عمومی افراد برای زندگی در جامعه و پس از فارغ‌التحصیلی از مدارس بیان می‌کند و سایر قابلیت‌های عمومی را نیز با محوریت و کمک این حوزه عملی می‌داند. برنامه‌درسی کشور استرالیا نقش به‌سزایی در زندگی فردی و اجتماعی افراد، حل چالش‌ها و حتی محیط‌زیست و منابع طبیعی دارد و این حوزه در برنامه‌درسی این کشور شامل د بخش تفکری و عملیاتی است که هر یک به تناسب دوره‌های آموزشی و با توجه به شرایط و نیازهای فراگیران مورد توجه قرار می‌گیرد. برنامه‌درسی کشور استرالیا مشخص می‌کند هر دانش‌آموز در هر مقطع تحصیلی و هر دانشجوی تربیت معلم در هر ترم تحصیلی به چه استانداردهای لازمی باید دست یابد. همچنین، در برنامه‌درسی کشور کانادا نیز اهداف یادگیری و سازمان برنامه‌درسی کاملاً مشخص شده است؛ به طوری که مطالعه این سند مانند راهنمای آموزشی مدرسه و معلم می‌باشد، اما با نگاهی که در برنامه‌درسی استرالیا دیده می‌شود در برنامه‌درسی کشور کانادا کمرنگ‌تر است. از طرف دیگر به مسئله تفکر و بعد روانشناسی و جامعه‌شناسی برنامه‌درسی توجه ویژه‌ای شده و آن را یکی از زیررشته‌های این حوزه آموزشی می‌داند و ماهیت برنامه‌درسی را نیز مورد توجه قرار داده است. علاوه بر آن، برنامه‌درسی کشور ژاپن طوری طراحی شده که نابرابری‌های گوناگون را پنهان می‌سازد. برای این منظور و در راستای دستیابی به این مهم، برنامه‌درسی این کشور به دنبال تساوی کامل فرصت‌های آموزشی برای همه معلمان جهت مطالعه و بررسی مشکلات جاری آموزش است. در کشور ژاپن مطالعه‌ها و پژوهش‌های انجام‌شده توسط آموزگاران تاثیر قابل توجهی در آموزش دارد و یکی از سازمان‌های آموزشی غیردولتی، اتحادیه یا سازمان معلمان ژاپن است و این سازمان به‌عنوان بخشی از تلاش خود برای ارتقای حقوق و بهبود شرایط اقتصادی آموزگاران، کنفرانس‌های سالانه مطالعات فراگیر را برگزار می‌کند که در آن نمایندگان مشکل‌های قبلی خود را در گروه‌های مطالعاتی مورد بحث و بررسی قرار می‌دهند. این موارد کمک شایانی به پیشبرد اهداف آموزش و پرورش کشور ژاپن در ابعاد مختلف علمی، اجتماعی، برطرف کردن مشکل‌های تحصیلی و غیره می‌کند و همه معلمان از این شیوه برای ارتقای سطح علمی خود بهره‌مند می‌شوند. از آنجایی که بررسی و مطالعه تجربه کشورهای دیگر به‌ویژه کشورهای موفق در زمینه برنامه‌درسی تربیت معلم می‌تواند ارتقای سطح کیفی آموزش در هر کشوری موثر باشد، لذا پس از مطالعه کشورهای استرالیا، کانادا و ژاپن نوبت بررسی برنامه‌درسی کشور ایران می‌باشد. در برنامه‌درسی تربیت معلم ایران به‌عنوان یکی از حوزه‌های یادگیری به‌صورت تلفیقی با کار ذکر گردیده است. در این حوزه، هدف کسب شایستگی در فضای درسی و آمادگی برای ورود به حرفه و شغل در بخش‌های مختلف است و درباره ضرورت و کارکرد این حوزه ذکر شده‌که آموزش برنامه‌درسی، کار و مهارت‌آموزی باعث پیشرفت فردی، افزایش بهره‌وری، مشارکت در زندگی اجتماعی و اقتصادی، کاهش فقر، افزایش درآمد و توسعه‌یافتگی خواهد شد. در ایران، در تدوین فعالیت‌های یادگیری این حوزه نگاه یادگیری‌محور حاکم است و در برنامه‌درسی بیشتر به گسترش استفاده و به‌کارگیری آموزش توسط معلم و دانش‌آموز توجه شده و کمتر به ماهیت تفکر و چالش‌های پیش‌روی روانشناسی و جامعه‌شناسی توجه شده است.

افزون بر آن، بررسی و مطالعه برنامه‌درسی تربیت معلم کشورهای ایران، کانادا، استرالیا و ژاپن نشان می‌دهد که برنامه مذکور در سه کشور کانادا، استرالیا و ژاپن که جزء کشورهای مطرح جهان در زمینه برنامه‌درسی می‌باشند، حاکی از اهمیت‌دادن این کشورها به بحث برنامه‌درسی تربیت معلم جهت آموزش‌های حرفه‌ای دوره ابتدایی است. آموزش‌های حرفه‌ای دوره ابتدایی مذکور جهت آماده کردن داوطلبان حرفه معلمی در زمینه‌های دانش محتوایی، دانش ویژگی‌های یادگیرنده، دانش آموزشی یا روش تدریس مشابه است. بنابراین، برنامه‌ها و واحدهای درسی در تربیت معلم این چهار کشور طوری طراحی می‌شود که رسیدن به این سه دانش را محقق سازد. برنامه‌هایی مانند آموزش دروس ریاضیات، علوم تجربی، علوم اجتماعی، علوم دینی، خواندن و نوشتن، هنر، تربیت بدنی و روش‌های تدریس و واحدهای دیگری مانند برنامه‌ریزی آموزشی، آموزش کودکان با نیازهای ویژه، آموزش و پرورش تطبیقی، روانشناسی رشد، آموزش فلسفه آموزش و پرورش و اقتصاد و آموزش در تربیت معلم همه کشورها مشترک هستند، اما تفاوت در میزان کیفیت و شیوه ارائه آنها می‌باشد.

در برنامه‌ها و آموزش‌ها علاوه بر آموزش‌های اجباری و اصلی واحدهای اختیاری و انتخابی نیز ارائه می‌شوند که دانشجو معلمان با توجه به علاقه خود دست به انتخاب می‌زنند و این امر در کشورهای استرالیا، کانادا و ژاپن از اهمیت بیشتری برخوردار است، در حالی که در ایران توجه و اهمیت کمتری به علاقه دانشجو معلمان شده است و آنها مجبور هستند واحدهای اجباری ارائه‌شده بیشتری را بگذرانند. یکی دیگر از مقوله‌های با ارزش و مهم که در برنامه‌درسی تربیت معلم سه کشور استرالیا، کانادا و ژاپن برخلاف ایران باید آموزش داده شود تا داوطلبان در آن تبحر پیدا کنند شامل آموزش بین‌فرهنگی یا آموزش چندفرهنگی، آموزش محیط‌زیست و مسائل مربوط به آن، آموزش فناوری و آموزش از راه دور و جنبه‌های مختلف آموزش فناوری اطلاعات و ارتباطات می‌باشد.

هر پژوهشی در هنگام اجرا با محدودیت‌هایی مواجه می‌شود و از محدودیت‌های این مطالعه می‌توان به سطح مکانی این پژوهش یعنی کشورهای ایران، کانادا، استرالیا و ژاپن و نحوه دستیابی به اطلاعات از طریق اسناد و متون اشاره کرد. بنابراین، انجام پژوهش‌های بیشتر با هدف بهبود برنامه‌درسی تربیت معلم جهت آموزش‌های حرفه‌ای از طریق بررسی برنامه‌درسی مذکور در سایر کشورهای پیشرو مانند فنلاند لازم به نظر می‌رسد. همچنین، در صورت مهیا بودن شرایط و ارتباط با اساتید دانشگاه‌های کشورهای مطرح جهت گردآوری اطلاعات در زمینه برنامه‌درسی تربیت معلم می‌توان علاوه بر مطالعه اسناد و متون مرتبط از مصاحبه با اساتید نیز بهره برد. با توجه به یافته‌های این پژوهش در زمینه واحدهای درسی، آموزش‌های عملی و طول مدت برنامه‌درسی تربیت معلم جهت آموزش‌های حرفه‌ای دوره ابتدایی در کشورهای ایران، کانادا، استرالیا و ژاپن، برنامه‌ریزی جهت بهبود برنامه‌درسی تربیت معلم در ایران جهت آموزش‌های حرفه‌ای لازم و ضروری می‌باشد. در نتیجه، ضرورت افزایش بودجه تربیت معلم، کاربست تمهیداتی برای گزینش صحیح دانشجو معلمان، طراحی تشکیلات نظام‌مند جهت طراحی برنامه‌درسی تربیت معلم، ضرورت جذب و تأمین نیروی انسانی موردنیاز تربیت معلم و ضرورت بازنگری در اهداف نظام تربیت معلم پیشنهاد می‌شود.

موازین اخلاقی

در مطالعه حاضر موازین اخلاقی مانند اصل کپی‌رایت و عدم سرقت علمی رعایت شد.

تشکر و قدردانی

بدین وسیله از اساتیدی که با راهنمایی و مشاوره خود سهمی به‌سزایی در انجام هر چه بهتر این پژوهش داشتند، تشکر و قدردانی می‌شود.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان سهمی برابر داشتند.

تعارض منافع

بین نویسندگان این مطالعه تضاد منافی وجود نداشت.

Reference

- Al-Omari, E., Dorri, R., Blanco, M., & Al-Hassan, M. (2024). Innovative curriculum development: embracing the concept-based approach in nursing education. *Teaching and Learning in Nursing*, 19(4), 324-333. [DOI]
- 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. [DOR]
- Bavakhany, A., Yarmohamadian, M. H., & Keshtiaray, N. (2019). A comparative study of revision models of teacher education curriculum in Australia, Singapore and Turkey: New pattern for Iran. *Iranian Journal of Comparative Education*, 2(3), 278-297. [DOI]

- Datta, R., Datta, K., Routh, D., Bhatia, J. K., Yadav, A. K., Singhal, A., & Dalal, S. S. (2021). Development of a portfolio framework for implementation of an outcomes-based healthcare professional education curriculum using a modified e-Delphi method. *Medical Journal of Armed Forces India*, 77(1), 49-56. [DOI]
- DeVolld, T., Mager, N. D., Ernst, K., Parker, K., Komandt, M., Meadows, A., & Aronson, B. D. (2022). Management, entrepreneurship, continuing professional development, and leadership education in United States doctor of pharmacy curricula: A scoping review. *Current in Pharmacy Teaching and Learning*, 14(6), 798-808. [DOI]
- Furukado, R., Zhu, Y., Hagiwara, G. (2024). Integrating Minecraft education in curriculum design to enhance chemistry learning. *Procedia Computer Science*, 246, 4375-4384. [DOI]
- Huang, X., Yang, D., Wang, K., Tong, H. F., & Han, T. (2024). Impact of student backgrounds on the outcomes of maritime postgraduate professional education. *Transport Policy*, 159, 392-404. [DOI]
- Jokimies, E., Heikanen, N., Savolainen, H., & Narhi, V. (2025). Consultative roles of early childhood special education teachers: A modeler, an advisor, and a spontaneous practitioner. *Early Childhood Research Quarterly*, 70, 358-366. [DOI]
- Mashhadi, H. R. (2022). A comparative study of the curriculum of selected countries: The development of information technology and communication literacy of student teachers. *Journal of Curriculum Studies*, 17(64), 95-124. [DOR]
- Mollayienezhad, A., & Zekavati, A. (2008). A comparative study of the teacher training curriculum system in England, Japan, France, Malaysia, and Iran. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 7(26), 35-62. [URL]
- Mortezaa'ee, T., Jaavdaani, M., Heydari Naghdali, J., & Baagheri Karaachi, A. (2024). The design and validation of a framework for a teacher training curriculum emphasizing futurology. *Quarterly Journal of Education*, 40(1), 67-82. [URL]
- Navarro, O., Ronan, B., & Patron, I. R. (2022). Teacher candidates of Color experiences and perceptions of culturally responsive teaching within teacher education: "they hit the target, not the bullseye". *Journal of Multicultural Education*, 16(4), 374-386. [DOI]
- Porsesh, S., Ghasemizad, A., & Mashayekh, P. (2021). Identifying the professional development components of primary education teachers and managers with using themes analysis method. *Sociology of Education*, 7(1), 254-265. [DOI]
- Sadeghloo, Z., Salimi, L., & Fallah, V. (2023). Designing a curriculum pattern of education based on non-digital game with a high-scope approach for student teachers of Farhangian University. *Sociology of Education*, 9(2), 49-58. [DOI]
- Sangari, M., & Akhash, S. (2017). A comparative study of how to attract and prepare students in teacher training institutions in Japan, Australia and Iran. *Higher Education Letter*, 10(37), 7-32. [URL]
- Soleimany, T., Motekalem, A., & Namvar, Y. (2021). A comparative study of teacher-student selection criteria in teacher training centers in South Korea, Japan, Canada, Finland and Iran. *Bi-Quarterly Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 12(23), 173-196. [DOR]
- Turetsky, R., Galagali, P. M., Churchill, R. D., Jansen, D. D. E., Sawyer, S. M., & Klein, J. D. (2024). Answering the call: International policy statement provides the framework for adolescent health care professional education globally. *Journal of Adolescent Health*, 74(3), 400-401. [DOI]
- Weaver, J. C., Matangula, T. C., & Matney, G. (2024). The power of feedback in teacher education. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 13(3), 190-204. [DOI]
- Xiong, X. B., Lim, C. P., & Liu, S. Q. (2019). Curriculum leadership and the enhancement of teacher education programs. *Asian Education and Development Studies*, 9(1), 79-90. [DOI]
- Yousefi Tazeh Kand Qeshlag, E., Ranjdoust, Sh., & Azimi, M. (2024). Identifying the characteristics of revolutionary education curriculum goals in Farhangian University with a foresight approach. *Sociology of Education*, 10(1), 161-171. [DOI]