

فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت

شماره پیاپی ۵۱ - دوره دوم ، شماره ۳۴ - سال ۱۳۹۳

مقاله شماره ۴ - صفحات ۶۷ تا ۹۳

الگوی تأمین و تربیت معلم دوره ابتدایی در نظام جمهوری اسلامی ایران

دکتر بیژن سمیعی نژاد^۱

دکتر مجید علی عسگری^۲

دکتر نعمت‌الله موسی پور^۳

دکتر غلامرضا حاجی حسین نژاد^۴

چکیده

هدف اصلی مقاله حاضر «ارائه الگو برای تأمین و تربیت معلم در نظام جمهوری اسلامی ایران در دوره ابتدایی» می‌باشد. این پژوهش با رویکرد کیفی و به روش نظریه مبنایی و بر پایه شیوه استقرایی انجام یافت. جامعه پژوهش ۲۴ نفر معلم ابتدایی و مدرس/کارشناس تربیت‌معلم بودند که با نمونه‌گیری هدفمند شناسایی و از طریق نمونه‌گیری نظری انتخاب شدند. داده‌ها با مصاحبه نیمه ساختاریافته جمع‌آوری گردیدند و پس از پیاده سازی مصاحبه‌ها، تحلیل آن‌ها از طریق تحلیل محتوای استقرایی با استفاده از فن کدگذاری و با بهره‌گیری از نرم‌افزار تحلیل داده‌های کیفی «MAXQDA» صورت پذیرفت. حاصل پژوهش ۹ مقوله:

«به‌گزینی»، «باورها»، «کارآمدی‌ها»، «دانش‌اندوزی حرفه»، «مهارت افزایی حرفه»، «پشتیبانی»، «به‌داشت اجتماعی / رفاهی»، «به‌سازی :ضرورت / سازوکار»، «ارزشیابی بهینه» بوده است، نتیجه پژوهش مذکور ارائه الگوی «عملگرایی» برای تأمین و تربیت معلم دوره ابتدایی در نظام جمهوری اسلامی ایران بود.

کلمات کلیدی: تأمین و تربیت‌معلم، دوره ابتدایی ، رویکرد کیفی ، نظریه مبنایی

* این مقاله از رساله دوره دکتری مطالعات برنامه درسی دانشگاه خوارزمی تهران استخراج شده است .

bi_sam.4666@yahoo.com

^۱ -دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه خوارزمی

^۲ -دانشیار گروه مطالعات برنامه درسی دانشگاه خوارزمی

^۳ -دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان

^۴ دانشیار گروه مطالعات برنامه درسی دانشگاه خوارزمی

مقدمه

آینده بشر در گرو تربیت اوست زیرا اساس عالم بر تربیت انسان می‌باشد و همچنین تربیت آدمی دارای خاصیت تراکمی است به این معنی که تأثیر فرد تربیت‌شده به خودش محدود نمی‌شود و نسل‌های بعدی او را هم شامل می‌گردد لذا اهمیت نقش و تأثیر معلم از اینجا رخ می‌نماید که او فردی است که تربیت نسل حاضر و نسل‌های بعدی بر عهده اوست. حضرت امام معلمی را شغل انبیا دانستند (صحیفه). تحولات عصری و لزوم هماهنگی نظام‌های آموزشی با تحولات آینده باعث شده تا کشورهای جهان در برنامه‌های تربیت معلم کشورشان تغییراتی ایجاد کنند و نواقص موجود را برطرف نمایند آن‌چنان‌که کلاوسن^۱ (۲۰۰۶)، کاپلان و وینز^۲ (۲۰۰۲)، لو^۳ (۲۰۱۳) معتقدند که مراکز تربیت معلم از عهده تربیت معلمان که دارای توانایی علمی، انواع مهارت‌ها و آمادگی لازم برای تدریس و مدیریت کلاس درس و آگاهی نسبت به مواد درسی و اوضاع و احوال دانش آموزان باشند بر نمی‌آیند و برخی از متفکران این حوزه مانند براون^۴ (۱۳۸۵) برای رفع این نقیصه، تدریس خُرده^۵ را برای معلمان توصیه نموده و از کارورزی به عنوان مرحله نهایی تربیت معلم و مکمل تدریس خُرده نام برده است، فراهانی (۱۳۸۹) فارغ التحصیلان دوره‌های تربیت معلم را فاقد کارایی لازم دانسته که نتیجه مطلوبی را عاید نظام آموزشی نمی‌نمایند.

❖ اهمیت دوران ابتدایی^۶، یعنی دوره ۶ ساله آموزش عمومی که در آن کودکان (۷-۱۲) ساله مورد آموزش قرار می‌گیرند و نقش معلم در شکل‌گیری شخصیت کودکان در این دوره بر متفکران پوشیده نیست ولیکن نتایج بررسی پژوهشگران در زمینه تربیت معلمان ابتدایی چندان مثبت ارزیابی نمی‌گردد، آختر (۱۳۸۳) حاکمیت الگوی نظام بسته مبتنی بر روان‌شناختی محرک - پاسخ را نقص نظام آموزشی و معلمان در این مقطع اعلام نموده، تقی پور ظهیر (۱۳۸۷) آموزش موضوعات متنوع برنامه‌های درسی ابتدایی را ناکافی به شمار آورده است.

¹ Clauson

² Kaplan & Wins

³ Lew

⁴ Brown

^۵ (Microteaching) تمرین مهارت‌های تدریس در مقیاس کوچک و زیر نظر استاد مربوطه می‌باشد که دانشجو معلم مراحل آزمایش و خطا را در این کارگاه تدریس می‌گذارند و مثل یک هنرمند به « بازی نقش » می‌پردازد همانند دوره انترنی (Internship) پزشکی است تا خلافت‌های خود را تحت نظر استاد مربوطه بکار بندد.

⁶ Elementary Level

هدف از این تحول در تراز جمهوری اسلامی ایران تربیت انسان‌ها و یکی از شروط مهم ایجاد تحول در آموزش و پرورش "محوریت معلم" است: رهبر معظم انقلاب در بیان ضرورت ایجاد این تحول معتقدند: «از آنجاکه نظام آموزش و پرورش وارداتی است و در آن نیازها، اقتضائات و فرهنگ ملت ایران در نظر گرفته نشده است بنابراین آموزش و پرورش نیازمند تحول است»^۱ و «معلم اگر شخصیت خودش ساخته نباشد نمی‌تواند به مخاطب خود چیزی بدهد»^۲

❖ از اولین گام‌های تحول بنیادین می‌توان ارتقاء مراکز تربیت معلم در قالب تأسیس دانشگاه فرهنگیان را نام برد که مبتنی بر اسناد تحولی ایجاد گردید، تأمین و تربیت معلم^۳ همان "فرایند تربیت داوطلبانی است که به قصد خدمت در شغل مقدس معلمی جذب دانشگاه شده و تحت آموزش‌های مورد نیاز قرار می‌گیرند و پس از فارغ التحصیلی وارد آموزش و پرورش می‌گردند و ایجاد تحول در آن مستلزم شناخت این فرایند و ابعاد آن می‌باشد این ابعاد در مبانی نظری تحول بنیادین در ۴ بُعد: جذب^۴، آماده‌سازی^۵، حفظ و ارتقاء^۶ و ارزشیابی^۷ آورده شده است که بُعد آماده‌سازی را می‌توان مهم‌ترین بُعد دانست زیرا تربیت نیروی انسانی و رسالت اصلی دانشگاه‌های تربیت معلم در این بخش صورت می‌گیرد.

مسئله اصلی این است که تاکنون الگویی برای تأمین و تربیت معلم دوره ابتدایی در نظام جمهوری اسلامی ایران ارائه نگردیده است. لذا با عنایت به تأکیدات رهبر نظام اسلامی و به پشتوانه نظرات متخصصین آگاه و بر اساس یافته‌های پژوهشی و مشارکت اطلاع‌رسانان، سؤال اصلی تحقیق این است که «چگونه معلمین دوره ابتدایی را در نظام جمهوری اسلامی ایران تأمین و تربیت نماییم؟»

مبانی نظری:

در بخش مبانی نظری، چند مبحث عمده مرتبط با پژوهش حاضر که چارچوب مفهومی بحث را در بر می‌گیرد اجمالاً "تشریح می‌شود از جمله: تربیت، تحول وجهانی شدن، معلم محور تحول.

* مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران واژه

^۱ انتشارات دفتر مقام معظم رهبری

^۳ Employment & Teacher Education

^۴ Absorption

^۵ Preparation

^۶ Preservation & Promotion

^۷ Evaluation

تربیت را چنین معنا نموده است. "تربیت عبارت است از فرآیند تعاملی زمینه ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت متر بیان، به صورتی یکپارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی، به منظور هدایت ایشان در مسیر آماده شدن جهت تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبیه در همه ابعاد". مراد از واژه تربیت را همان اصطلاح مرکب تعلیم و تربیت می داند که به غلط رایج شده و کاربرد فراوان یافته است لذا تاکید دارد واژه تربیت نیاز به واژه مکمل مانند تعلیم ندارد، مفهوم تربیت در بردارنده و جامع تمام اجزاء و عناصر مرتبط با این فرآیند همچون: تعلیم، تزکیه، تأدیب، تدریس و مهارت آموزی است (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰: ب: ۱۳۹). در این پژوهش مراد از واژه "تربیت" همان معنای عام و جامع اصطلاح رایج "تعلیم و تربیت" و یا "آموزش و پرورش" می باشد.

* تحولات عصری، نظام های تربیتی را همچون دیگر عرصه های زندگی بشر دچار تغییر و تحولاتی نموده است، یکی از پدیده های دوران کنونی، بحث جهانی شدن^۱ است. مهرمحمدی (۱۳۹۲: الف) معتقد است که نظام های تعلیم و تربیت نمی توانند از تحولات مذکور دور بمانند چرا که ندای انقلاب آموزشی به عنوان یک چشم انداز و ضرورت، فضای نظام های آموزش و پرورش دنیا را تسخیر کرده است و انسان های هوشمند، تحول در نظام های آموزش و پرورش را به عنوان پیش نیاز نیل به اهداف توسعه پایدار ارزیابی می نمایند. عطاران (۱۳۸۴) اعتقاد دارد که آموزش و پرورش تربیت همه جانبه انسان را در نظر داشته باشد و با تمرین دادن انسان برای یک زندگی مشترک جهانی با هموعان خود، او را به سوی ارزش ها و اخلاقیاتی سوق دهد که جهان شمول بوده و توانایی تحمل دیگران را داشته باشد و از تضارب آراء و تلاقی اندیشه ها نهراسد.

* مهر محمدی (۱۳۹۲: ب) از میان عناصر تشکیل دهنده نظام تعلیم و تربیت، اولویت قطعی را برای معلم قائل می شود و او را دارای نقشی محوری می داند که اهداف و منویات متعالی نظام های تعلیم و تربیت در ابعاد مختلف در نهایت به واسطه ی او محقق می گردد. وی معلم را به این جهت که ضرورتاً او باید به بازنمای تمام و کمال خصوصیات و کیفیت های مطلوب هر نظام تعلیم و تربیت تبدیل شود، مهم ترین و موثرترین عامل تغییر و تحول قلمداد می نماید.

برنامه نوآوری آموزشی برای توسعه آسیا - پاسیفیک^۲ (۲۰۱۴) هدف اولین پروژه بین کشوری خود را بهبود کیفیت آموزش و پرورش از طریق نوآوری آموزشی قرار داده و یکی از موارد برجسته ای که در این راستا

¹ Globalization

² Asia-Pacific Program of Educational Innovation for Development. (APEID)

بر آن اصرار دارد، تربیت معلم است.

یکی از جنبه‌های برجسته برنامه‌های تربیت معلم در کشورهای پیشرفته، تأکید بر رشد و توسعه حرفه‌ای و دوره کارآموزی یا تدریس عملی^۱ است که ریشتر و همکاران^۲ (۲۰۱۱) آن را کلید اصلی پیشرفت و رضایت معلمان دانسته و ریکنبرج^۳ (۲۰۱۰) بهترین زمان این آموزش‌ها را قبل از خدمت و باچینسکی و هانسن^۴ (۲۰۱۰) اصلاح و رفع موانع این آموزش‌ها را خواستار شده‌اند، کوچران اسمیت و پاور^۵ (۱۳۹۰) تقدم مهارت‌آموزی بر دانش‌اندوزی را مد نظر قرار داده‌اند، امام‌جمعه و مهر محمدی^۶ (۱۳۸۵) از نوعی گرایش در مورد متمرکز شدن بر تجربیات عملی در عرض دانش نظری در ایران و دیگر کشورها یاد کرده‌اند.

احمدی^۷ (۱۳۹۳) در بررسی مقایسه‌ای شیوه‌های ارتقاء علمی معلمان ابتدایی سه کشور ایران، ژاپن، آلمان به این نتیجه رسیده که معلمان نیابستی تابع شرایط محیطی بوده و منفعل باشند بلکه بایستی فعال و خلاق بوده تا شرایط را به نفع خویش سازمان بدهند لذا توصیه می‌کند معلمان از طریق آموزش‌های ضمن خدمت بر محیط خود تأثیر بگذارند و همچنین از تجربیات دیگران در جهت پیشبرد کار تدریس و آموزش استفاده نمایند و نیز بر بهره‌گیری از شیوه آموزش از راه دور توصیه کرده و نمونه موفق این روش را دانشگاه هاگن^۸ آلمان معرفی می‌نماید.

شلیچر^۹ (۲۰۱۲) در فصل سوم کتابش با عنوان «آمادگی معلمان و رشد مدیران مدرسه برای قرن ۲۱»^{۱۰} که با همکاری سازمان همکاری اقتصادی و توسعه^۹ چاپ شده است توجه به برنامه‌های پیش از خدمت معلمان آن گونه که آنان را به صورتی باکیفیت و به‌گونه‌ای مستمر برای مواجهه با چالش‌ها و مشکلات آماده نماید مدنظر قرار داده تا قادر به پاسخگویی نیازهای گوناگون دانش آموزان در عصر حاضر بوده و توانایی تعامل با والدین را داشته باشند.

مهر محمدی^{۱۱} (۱۳۹۲) الف) در باب جایگاه تربیت معلم در کشور ایران، الگویی مشارکتی را به نام «چهارضلعی تربیت معلم» ارائه نموده وی مسئولیت اجرای دو ضلع اول و دوم (دانش محتوایی^{۱۲}، دانش تربیتی عام^{۱۳})

¹ In – school Training

² Richter & et.al

³ Rikenberg

⁴ Buczynski & Hansen

⁵ Cochran- Smit & Power

⁶ Hagan

⁷ Schleicher

⁸ Preparing teachers & developing school leaders for the 21st Century.

⁹ OECD (Organization for economic co-operation & development).

¹⁰ Content Knowledge (CK)

را متوجه آموزش عالی و دو ضلع سوم و چهارم (دانش محتوایی تربیتی^۲ همراه با کارورزی^۳، برنامه آغازین ورود به حرفه معلمی^۴) را متوجه آموزش و پرورش دانسته ضمن آنکه ضلع سوم این الگو را حساس‌ترین و اثرگذارترین بُعد این الگو قرار داده و آنگاه طرح برنامه درسی تربیت معلم خود را که دارای ویژگی " وارونگی^۵ " می‌باشد مطرح نموده و آن را همسو با اندیشه " تأمل بر عمل^۶ "، " دونالد شون^۷ " و سازگار با اندیشه عملی یا " عمل متفکرانه^۸ "، " ژوزف شواب^۹ " دانسته، وی وارونگی را در معنای نخستین آن، تقدم تجربه کلینیکی یا میدانی بر تجربه نظری اعلام نموده یعنی وارونه ساختن تقدم و تأخر متعارف در برنامه‌های درسی تربیت حرفه‌ای معلمان که در آن دانش نظری، برتری نسبت به دانش عملی ندارد.

ملّایی نژاد (۱۳۹۱) در بررسی خود ضمن آن که صلاحیت‌های حرفه‌ای را در ۳ محور دانشی / مهارتی، مدیریت، نگرشی / رفتاری، شناسایی کرده و اعتبار سنجی نموده معتقد است که دوره‌های نظری در فرایند آماده‌سازی دانشجو معلمان باید به نحوی برنامه‌ریزی گردد که مبتنی بر تجربیات عملی باشند.

ریشتر و همکاران (۲۰۱۱) در مطالعات خود نتیجه گرفته‌اند که توسعه حرفه‌ای معلمان موجب رضایت شغلی آن‌ها می‌گردد و فرایند یادگیری را مادام‌العمر به شمار آورده که دامنه آن از آموزش معلمان در دانشگاه تا دوره‌های ضمن خدمت آنان را در برمی‌گیرد.

موسسه بین‌المللی تربیت دوران کودکی^{۱۰} (۲۰۰۴) در زمینه آماده‌سازی معلمان ابتدایی توصیه می‌نماید که آنان باید به دانش، مهارت‌ها، ارزش‌ها و تکنیک‌هایی مجهز گردیده تا در مقابل بادانش آموزان، والدین و همکاران، مدیران و مؤسسات اجتماعی و دیگران موفق بوده و به‌عنوان افراد حرفه‌ای شغل و رشته خویش شناخته شوند و دارای گواهینامه معلمی و درجه لیسانس باشند.

بنابراین محققین داخل کشور دربررسی‌های خود به این نتیجه رسیده‌اند که نیاز به بازنگری، اصلاح و بهبود در نظام تربیت معلم و برنامه‌های درسی آن احساس می‌شود و همچنین به دلیل حساسیت دوران

¹ Pedagogical Knowledge (PK)

² Pedagogical Content Knowledge (PCK)

³ Practicum / Internship

⁴ Induction

⁵ Upsidedownness

⁶ Reflection on Action

⁷ Shon.D.

⁸ Deliberation

⁹ Schwab.J.

¹⁰ The Association for Childhood Education International (ACEI)

کودکی، تربیت معلمان برای دوره ابتدایی از اهمیت خاص خود برخوردار می باشد، لذا برخی از صاحب نظران با ارائه الگوی پیشنهادی خواهان تقدم عمل بر نظر در برنامه های درسی تربیت معلم شده و تعدادی هم بر تقویت درس کارورزی تأکید کرده اند به گونه ای که مدیران مدارس همکاری جدی با دانشجو معلمان و مراکز تربیت معلم داشته باشند تا این دوره های عملی منجر به تحول دیدگاه ها در مورد تدریس گردیده و معلمان از الگوهای سنتی به سمت الگوهای نوین آموزشی همچون: حلّ مسأله، کاوشگری و دیگر روش های فعال و پویا گرایش پیدا کنند. پژوهشگران خارج از کشور لزوم دوباره نگری و به سازی نظام تربیت معلم را در نتایج و یافته های تحقیقات خود گزارش نموده اند و برخی از آنان موضوع پژوهش خود را صلاحیت های حرفه ای معلمان قرار داده و آن شایستگی ها را در مورد معلمان اثر بخش ذکر کرده اند، تعدادی از محققین خارج از کشور نیز صلاحیت های حرفه ای معلمان را در قالب تأکید بر کارورزی و ارائه الگو در این زمینه مبتنی بر یکسری تقسیم بندی، ذیل مؤلفه هایی آورده اند، اندیشمندانی که در این حوزه ها فعالیت کرده اند توصیه هایی را به مسئولین دست اندرکار تربیت معلم و نیز به خود دانشجو معلمان داشته اند تا ارتقاء و رشد این صلاحیت های حرفه ای از زمان شروع آموزش تا پایان دوره و پس از آن در حین خدمت مدنظر قرار گیرد و مادام العمر بودن آموزش محقق گردد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر مبتنی بر رویکرد کیفی^۱ است که محمدی (۱۳۹۳) آن را توصیف غیر کمی از موقعیت ها، حوادث و گروه های کوچک اجتماعی به شمار آورده و با مفاهیم اساسی، تعاریف و نمادها و توصیف ویژگی ها سروکار دارد، برای پاسخگویی به سؤال اصلی تحقیق از روش نظریه مبنایی^۲ بهره برده که استراوس و کوربین^۳ (۱۳۹۳) از آن به عنوان رایج ترین روش های کیفی یاد کرده فرایند آن را "رفت و برگشتی"^۴ می دانند که به تدریج از دل کدها مفاهیم^۵ و از دل مفاهیم مقوله ها^۶ و از دل مقوله ها نظریه / مدل^۷ بیرون می آید، داده ها از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته^۸ یا نیمه استاندارد و با نمونه گیری هدفمند^۹ جمع آوری گردید و

¹ Qualitative Paradigm

² Grounded Theory

³ Strauss & Corbin

⁴ Zigzag

⁵ Concept

⁶ Category

⁷ Theory/model

⁸ Semi-Structured

⁹ Purposive sampling

تحلیل داده‌ها در سه مرحله و از طریق کدگذاری^۱ و در قالب نمونه‌گیری نظری^۲ که محمد پور (۱۳۹۳) آن را نوع خاصی از نمونه‌گیری هدفمند می‌داند انجام پذیرفت و به گفته کرسول^۳ (۲۰۰۷) تا اشباع نظری^۴ ادامه یافت ضمن آنکه از نرم‌افزار مکس کیودا^۵ برای تجزیه و تحلیل داده‌ها بهره برده شد، جامعه پژوهش متشکل از افراد یا اطلاع‌رسانان (آگاهان کلیدی) شامل:

الف) معلمان فارغ‌التحصیل مراکز تربیت معلم و شاغل در دوره ابتدایی.

ب) مدرسان / کارشناسان دارای آثار یا تجربه مرتبط با حوزه تربیت معلم.

اطلاع‌رسانان (مصاحبه‌شوندگان) منتخب برای این پژوهش، ۲۴ نفر شامل ۱۲ نفر معلم و ۱۲ نفر

مدرس / کارشناس بودند (جدول شماره ۱)

جدول شماره ۱ - مشخصات اطلاع‌رسانان

مدرس / کارشناسان	تعداد/جنسیت	معلمان دوره ابتدایی	تعداد / جنسیت
دانشگاه فرهنگیان (سازمان مرکزی)	۲ / مرد		
دانشگاه شهید رجایی	۱ / مرد		
دانشگاه فرهنگیان پردیس دخترانه شهید باهنر تهران	۲ / زن	مدارس منطقه ۹ تهران	
دانشگاه فرهنگیان پردیس پسرانه شهید چمران تهران	۲ / مرد	مدارس پسرانه ناحیه ۲ کرمان	۲ / مرد
پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش	۱ / زن	مدارس پسرانه شهرستان جیرفت	
وزارت آموزش و پرورش (کارشناسان)	۲ / مرد		۲ / مرد
دانشگاه فرهنگیان پردیس پسرانه خواجه نصیر کرمان	۲ / مرد		

¹ Coding

² Theoretical Sampling

³ Creswell

⁴ Theoretical Saturation

⁵ MAXQDA

پژوهشگر در جهت افزایش قابلیت اعتبار (روایی^۱) امور ذیل را انجام داد :

۱- الگوی ارائه شده به همراه نتایج برای برخی از خبرگان ارسال گردید و صحت آن اخذ گردید تا تأکیدی باشد بر اینکه نتایج، ریشه در داده ها دارند.

۲- پژوهشگر از تکنیک "سه سو سازی"^۲ در منابع گوناگون داده ها و نیز در بازنمایی یافته ها از این روش^۳ استفاده نمود.

جدول شماره ۲ - نمونه مصاحبه و کدگذاری باز (آزاد)

Code (کد)	Segment (متن/یادداشت)	(گروه) Group
وارونگی آموزش عملی با نظری	سؤال: کسب تجربیات عملی یا به اصطلاح کارورزی (تدریس عملی) تاچه حد باید در برنامه ها تدارک شود؟ جواب: امروزه، در مراکز تربیت معلم ما آموزش تئوریه (۷۰٪ تئوریه، ۳۰٪ عملی) ، به نظر من باید این قضیه برعکس شود، یعنی آموزش ها عملی باشد، و در مراکز تربیت معلم توجه و تأکید بر روی کار عملی باشد در غیر این صورت یک دی وی دی به همراه کامپیوتر هم می تواند کار آموزش را انجام دهد بنابراین بسیاری از آموزش ها بایستی صرف عمل شود .	معلمین

ماحصل مصاحبه با آگاهی دهندگان کلیدی عبارت بود از : ۳۷۸ کُد در مرحله کدگذاری باز^۴ که از تحلیل مصاحبه ها به دست آمد (جدول شماره ۲) و ۵۰ مفهوم از آن کدها حاصل گردید و از مفاهیم حاصله ، ۹ مقوله نتیجه شد و از تفسیر و ترکیب مقولات، مقوله منتخب یا پدیده به دست آمد. (جدول شماره ۳).

استراوس و کوربین (۱۳۹۳) بر این اعتقادند مرحله کدگذاری محوری^۴ روند برقراری بین مقولات با استفاده از یک پارادایم^۵ (یا مدل الگویی شامل عناصر: پدیده، شرایط علی، زمینه، راهبردها و پیامدها) می باشد، در این مرحله تکیه بر روی مشخص کردن یک مقوله (پدیده) با در نظر گرفتن شرایطی که به ایجاد

¹ Validity

² Triangulation

³ Open coding

⁴ Axial coding

⁵ Paradigm

آن می‌انجامد قرار دارد، در ارتباط با کدگذاری انتخابی^۱ معتقدند همان روند انتخاب مقوله اصلی به‌طور منظم و ارتباط دادن آن با سایر مقولات برای ساختن نظریه مبنایی است، آنان این مرحله را ادغام همه تعبیر و تفاسیر انجام شده در طول تحقیق دانسته و بر این اعتقادند شاید مشکل ترین وظیفه محقق همین مرحله باشد که حتی محققان با تجربه با این مسأله کلنجار می‌روند، آنها نظریه مبنایی را به میزان زیادی به کار ادغام کردن دخیل می‌دانند و می‌گویند در واقع مرحله سوم تحلیل، همواره مورد استفاده قرار نمی‌گیرد و تنها هنگامی که قصد ایجاد نظریه ای گسترده را داشته باشیم به آن وارد می‌شویم و می‌گویندگاه محقق در فرآیند پژوهش در همان مرحله کدگذاری محوری به نتایج دلخواه می‌رسد، ضمناً توصیه می‌نمایند پژوهشگرانی که تنها به ارائه مفاهیم و تحلیل موضوعی علاقه مند هستند و یا پروژه تحقیقاتی‌اشان متضمن همین امر است می‌توانند پس از مرحله کدگذاری محوری، پژوهش را خاتمه دهند زیرا ترکیب نهایی (کدگذاری انتخابی) را روندی پیچیده و لیکن ممکن می‌دانند.

پژوهشگر در مطالعه پیش رو در مرحله اول پس از انجام هر مصاحبه اقدام به پیاده‌سازی مصاحبه و بررسی پاراگراف به پاراگراف و گاهی خط به خط مصاحبه نموده و داده‌ها را به‌صورت کدهای به‌دست‌آمده ثبت و ضبط کرده و بدین‌وسیله روند مصاحبه‌های بعدی منسجم تر می‌گردید و گاهی هم به پالایش سؤالات مصاحبه اقدام می‌نمود، سپس در همان مرحله کدهایی که مشابه بوده یا ارتباط بیشتری باهم داشتند در قالب مفهوم، استخراج و مفاهیم حاصله را در مرحله بعد در طبقات مشابه گنجانده و گاهی با استفاده از تکنیک حذف، ادغام و برداشت پژوهشگر، به تعیین و نام‌گذاری مقولات پرداخت و در مرحله کدگذاری محوری با تعیین مقوله اصلی (نهایی) یا همان پدیده، به مرحله سوم یعنی کدگذاری انتخابی وارد نگردید زیرا در همین مرحله و با ارائه الگوی طرح شده، پاسخ سؤال مشخص گردید و درنهایت پس از غور و بررسی و تأیید برخی از متخصصان، الگوی مورد نظر به‌صورت فرایندی ترسیم و ارائه گردید (نمودار شماره ۱).

گزارش یافته‌ها:

جدول شماره ۲ - یافته‌های پژوهش در مرحله کدگذاری باز و محوری

نتایج کدگذاری آزاد (۵۰ مفهوم)	مقوله (۹)	مقوله اصلی (پدیده)
پیش انتخاب مصاحبه عملی کاربینی	به گزینی	عملگرایی

¹ Selective coding

مقوله اصلی (پدیده)	مقوله (۹)	نتایج کدگذاری آزاد (۵۰ مفهوم)
		انگیزه های ورود
	باورها	قابلیت های شناختی خودباوری علاقه مندی به شغل معلمی و کار با کودکان مسئولیت پذیری بصیرت
	کارآمدی ها	توانایی دارا بودن شمع معلمی سالم بودن دین دار و حافظ ارزش ها ظاهر مناسب دانایی
	دانش اندوزی حرفه	استاد مسلط به ابتدایی هویت حرفه ای شخصیت دانشجو معلم تحت تأثیر استاد با اخلاق نحوه آموزش و یادگیری دروس مورد نیاز حرفه
	مهارت افزایی حرفه	کارورزی مدارس تجربی استاد راهنمای پیگیر تدریس عملی مهارتها کسب صلاحیت های تعاملی تسلط بر محتوا و روش تدریس ابتدایی
	پشتیبانی	مرکز حمایت از فارغ التحصیلان

مقوله اصلی (پدیده)	مقوله (۹)	نتایج کدگذاری آزاد (۵۰ مفهوم)
	به داشت اجتماعی /رفاهی	اعتبار اجتماعی رتبه‌بندی دانشگاهی تشکلات معلمین تغییر نگاه به ابتدایی به داشت منوط به بهسازی و بالندگی شغلی تأمین مالی معلم: آموزش تمام‌وقت اصالت با ساخته‌شدن فرد نه با موضوع
	به سازی: ضرورت / سازوکار	توانمندسازی درگرو رشد مداوم حرفه ای تخصصی شدن پایه‌ها پیشرفت علوم: تغییر محتوا نیاز: جامعه، معلم، دانش‌آموز آموزش‌های عملی کاربردی آموزش‌ها به تناسب اقتضاء و نیاز به اشتراک‌گذاری تجربیات نظارت بر آموزش‌ها: استاد، محتوا تغییر شیوه کنونی آموزش های ضمن خدمت
	ارزشیابی بهینه	لزوم انجام ارزشیابی بازخورد دادن ارزشیابی تدوین شاخص‌های مطلوب ارزشیابی کنندگان خودارزیابی: شیوه ایده آل ارزشیابی نواقص شیوه کنونی ارزشیابی

بر اساس نتایج به‌دست‌آمده از مصاحبه با مشارکت‌کنندگان در پژوهش، معلم مقطع ابتدایی در نظام جمهوری اسلامی ایران از جنبه‌ها و زوایای مختلف موردتوجه آنان قرار گرفت و آن‌گونه که درروش پژوهش شرح داده شد تحلیل به شیوه استقرایی انجام پذیرفت به این معنی که از متن مصاحبه‌ها کدهایی (داده‌ها) استخراج و سپس مفاهیم (خرده مقولات) از آن کدها به دست آمد و حاصل طبقه‌بندی مفاهیم، مقولاتی شد

که در این مختصر به شرح آن‌ها می‌پردازیم:

۱- به‌گزینی:

بر اساس اطلاعات حاصله از مصاحبه با آگاهی‌دهندگان کلیدی، برای تربیت نمودن معلم دوره ابتدایی در تراز جمهوری اسلامی ایران بهتر آن است که از دوران دبیرستان مراحل شناسایی افراد مستعد و علاقه‌مند و هدایت آنان با راهکارهای مناسب و هماهنگی بخش‌های مختلف صورت پذیرد و ضمن آنکه انجام مصاحبه با داوطلبان شغل معلم ابتدایی به شکل کنونی مورد تأیید اطلاع‌رسانان نبود و توصیه به مصاحبه‌های طولانی‌تر و عملی‌تر می‌نمودند، تأکید بر استخدام موقت و مشروط داوطلبان شغل معلمی داشتند تا انگیزه و شوق پیشرفت در آنان بطور مداوم وجود داشته باشد لذا مواردی که از تحلیل اطلاعات مشارکت کنندگان حاصل گردید در قالب مفاهیمی همچون: «پیش‌انتخاب» «مصاحبه عملی» و «کاربینی» و «انگیزه ورود» بود که اجزاء یک مقوله کلی تر به نام «به‌گزینی» را شکل دادند، «مدرس / ۹» در خصوص مفهوم «پیش‌انتخاب» بر این اعتقاد است: «مطلبی که من توی همین مطالعه بهش رسیدم این بود که توی برخی کشورها این افراد رو زودتر شناسایی می‌کنند و تحت نظر می‌گیرند و در برخی اوقات به عنوان کمک معلم از اونا استفاده می‌کنند که هم توانایی اونا را بسنجند و هم آماده شون کنند برای معلمی یعنی در واقع روی آنها سرمایه‌گذاری می‌کنند»، «مدرسین / ۹/۲» در باب «مصاحبه عملی» چنین نظر دادند: «... این تکنیک‌ها و روش‌ها قطعاً در مصاحبه جواب نمیده، اونچه که جواب می‌دهد در حقیقت، قراردادن یک فرد در موقعیت است، تصمیم برای اونا موقعیت، ارزیابی نتایج اون موقعیت، ...»، در رابطه با مفهوم «انگیزه ورود»، «مدرس / ۷» معتقد است: «... پیشنهادم اینه با نظر به این که انسان موجود پیچیده‌ای است و یک آزمون و مصاحبه چند دقیقه‌ای نمی‌تونه همه صلاحیت‌ها و شایستگی‌ها را مشخص نماید بنابراین استخدام مشروط باشد و قطعی نباشد که این ذهنیت برای فرد پیش‌بیاید که آموزش و پرورش بایستی تا ۳۰ سال او را تحمل نماید...»

۲- باورها

داوطلب شغل معلم ابتدایی باید واجد یکسری خصوصیات فکری و دیدگاهی باشد و نگاه او به این شغل مشخص گردد زیرا معلم هرگونه به انسان بیندیشد به تربیت او اقدام خواهد کرد، در راستای شناخت باورها اهم ویژگی‌های ذهنی و شناختی بر اساس نتایج مصاحبه‌ها عبارتند از مفاهیم: «قابلیت‌های شناختی»، «خودباوری»، «علاقه‌مند به شغل معلمی و کار با کودکان»، «مسئولیت‌پذیری»، «بصیرت»، مفاهیم یاد شده

در مقوله «باورها» قرار داده شدند، در ارتباط با «قابلیتهای شناختی» که می تواند زمینه ای برای «کارگزار متفکر بودن معلم» و تدریس متفکرانه او باشد «مدرس / ۲» نظر خود را اینگونه بیان نمود: «باید تفکر نقاد و تفکر تاملی داشته باشد، تفکر شناختی و فراشناختی، انواع فرآیندهای ذهنی رو فرد باید دارا باشد تا بتواند تجربیات شخصی خود را واکاوی کند، اونوقت اگر یک فردی این قابلیت رو داشته باشه که تجربه خودش رو بزاره جلوی خودش و مورد بررسی قرار بده که من اینجا چه کردم، کدومش درست بود و کدوم درست نبود و اگر قرار باشه دوباره در همچین شرایطی قرار بگیرم چه خواهم کرد، این به ما می گوید که فرد از ظرفیت های بالقوه ای برخوردار است یا نیست ...»، «معلمین ۹/۷/۴/۳/۲/۱» درخصوص علاقه به شغل معلمی می گویند: «اولین چیزی که برای شغل معلمی نیاز است همون عشق و علاقه ای است که باید باشد یعنی معلم تا عاشق این کار نباشه هیچ وقت موفق نمیشه، اگر علاقه داشتی میتونی لباس معلمی رو بپوشی ...»

۳- کارآمدی ها

معلمان ابتدایی از کلیدی ترین اجزای نظام آموزش و پرورش محسوب می گردند و به دلیل نقش برجسته ای که در تعلیم و تربیت کودکان دارند نیازمند برخورداری از یکسری توانمندی ها می باشند که در رفتار و عملکرد آنان نمایان باشد و یا زمینه عملکرد و رفتار مطلوبی را فراهم آورند نتایج حاصل از تحلیل مصاحبه با مشارکت کنندگان در پژوهش، مفاهیمی بود که از کنارهم گذاردن آنها، مقوله "کارآمدی ها" به دست آمد، این مفاهیم عبارتند از: «توانایی»، «دارا بودن شَمّ معلمی»، «سالم بودن»، «ظاهرمناسب»، «دانایی»، «دیندار و حافظ ارزشها»، در ارتباط با «شَمّ معلمی» که متبخر بودن فردی در یک زمینه ای را می رساند «مدرس / ۱۰» در مصاحبه خود اظهار داشت: «بعضی ها شَمّ معلمی دارند ممکنه اونقدر آکادمیک نگرفته باشه ولی می بینیم اونقدر با تجربه هست که واقعا موفقه هم توی تدریس و هم توی رفتارش با دیگران ...» «معلم / ۶» در ارتباط با مفهوم «ظاهر مناسب» عقیده دارد: «بچه های ابتدایی الگوبرداری قوی از معلمشون دارن، اینه که معلم بایستی از هر لحاظ حتی ظاهرش، حجابش یک الگوی خوبی برای بچه ها باشه ...» در خصوص «دیندار و حافظ ارزش ها» بودن «معلمین ۱۰/۵/۲» بر این اعتقادند که: «باید کسانی استخدام شوند که از بُعد دینی قوی باشند، از نظر اخلاقی، دینی، رفتاری باید سنجیده بشه، وقتی من معلم موقع اذان به بچه ها بگم همه سکوت کنند و یا به نام پیامبر اکرم (ص) که می رسه برای احترام به ایشان صلوات بفرستین، این مطلب ملکه ذهن اون بچه می شه که موقع اذان هر جا که هست ساکت باشه...»

۴- دانش اندوزی حرفه

انسانی که در عصر دانایی زندگی می کند برای بهتر زندگی کردن و نیل به اهداف متعالی نیازمند آموختن و دانش اندوزی است و «معلم تراز» به این رفع نیاز اولی تر زیرا او فقط نباید پرواز کردن را بیاموزد بلکه باید بیاموزاند و دیگران را راهبر باشد و از این رهگذر، نتیجه تلاش او و دانش اندوختگی او به نسل های بعد برسد، مهم ترین دغدغه هایی که آگاهی دهندگان کلیدی در گفتار خود اشاره نمودند و منجر به ایجاد مقوله "دانش اندوزی" گردید عبارت بودند از مفاهیم: «استاد مسلط به ابتدایی»، «هویت حرفه ای»، «شخصیت دانشجو معلم تحت تأثیر استاد با اخلاق»، «نحوه آموزش و یادگیری»، «دروس مورد نیاز حرفه»، به عنوان نمونه برخی از مشارکت کنندگان «معلمین ۵/۳» در رابطه با مفهوم «شخصیت دانشجو معلم تحت تأثیر استاد با اخلاق» اعتقادشان بر این است که: «بعضی دوستان من در تربیت معلم ویژگی های اخلاقی مطابق با جمهوری اسلامی نداشتند ولی وقتی با استادهای خوبی (استاد درس اخلاق) برخورد کردند اون اساتید تونستند اونارو جذب کنند واون دانشجو معلمان کاملاً رفتارشان تغییر کرد، اساتید توی تربیت معلم خیلی موثرند واقعا ما توی تربیت معلم استادای خوبی داشتیم و بهترین روزها رو سپری کردیم...»، چگونگی دوره آماده سازی به ویژه در دوره های ۴ ساله موضوع مهمی بوده است که از دیدگاه و نظر مشارکت کنندگان مخفی نبوده است و در این رابطه «معلمین ۱۰/۸/۷/۶/۵/۳/۲/۱» بر این عقیده بودند که: «تدریس ها عملی باشد اصلاً درس ها حالت عملی یا پژوهشی داشته باشد، دانشجو معلم ها را تولید محور تربیت کنیم نه محتوا محور، اونا کارخودشون رو در معرض دید و قضاوت دیگران قرار بدهند تا نقاط قوت و ضعف مشخص بشه، کلاسشون محل آزمایش و خطا باشد، دونه دونه کتابهای اول تا ششم رو و درس به درس با ما کار کردند وقتی ما به کلاس می رفتیم دستمون پر بود، دانشجومعلمان باید یاد بگیرند که مباحث دروس مختلف در ابتدایی را می توان با همدیگر تلفیق کرد...»

۵- مهارت افزایی حرفه

ماهیت معلمی هم دانش است و هم مهارت حرفه ای ولیکن دنیای امروز، حرفه معلمی را به عنوان یک حرفه سرآمد شناخته است و تغییرات ایجاد شده در پی تحول بنیادین باید نویدبخش این آینده برای تربیت معلم و مراکز آموزشی باشد که به وظیفه اصلی خود در قبال دانشجو معلمان بپردازند و آنها را به مهارت های حرفه ای مجهز و مسلح نمایند، مفاهیمی که از گفتگو با مشارکت کنندگان در پژوهش به دست آمد و باعث شکل گیری مقوله "مهارت افزایی حرفه" شد عبارتند از: «کارورزی»، «مدارس تجربی»، «استاد راهنمای پی گیر» «تدریس عملی»، «مهارت ها»، «کسب صلاحیت های تعاملی»، «تسلط بر محتوا و روش تدریس ابتدایی»، اظهارات آنان حاکی از اهمیت موارد مندرج درمقوله یاد شده بود به گونه ای که «مدرسین ۹/۶/۵/۴/۳/۱»

تعبیرات متفاوتی و قابل تأملی را در ارتباط با مفهوم «کاروزی» در اظهارات خود بیان نمودند: «...کاروزی به نظر من خیلی مهم تر از همه اون دانشی است که او می خواهد به صورت نظری فراگیرد، کاروزی امتحان جامع دانشجو است، کاروزی ستون فقرات تربیت معلمه زیرا آنچه را که به صورت تئوری خونده باید به صورت عملی در محک تجربه و آزمایش قرار بدهد»، اهمیت کاروزی به گونه ای است که هم قبل از آن و هم بعد از آن بایستی با برنامه ریزی باشد، «مدرسین ۹/۷» در ارتباط با این دو مفهوم مذکور نظرشان این است که: «دانشجو معلم قبل از اینکه وارد کلاس و مدرسه بشه، فیلمهای مربوط به تدریس در جشنواره الگوهای برتر تدریس رو ببینه تا زمینه نوآوری و خلاقیت برایش فراهم گردد، ... تجربیات دانشجو معلمان بعد از کاروزی و در فاصله های کوتاه زمانی به اشتراک گذارده شود تا تجربیات لحظه ای کلاس و تدریس عملی آنان دستخوش مرور زمان نگردد و فراموش نشود...»

دانشجو معلم تعلیم دیده و مهارت یافته، توانمندی ها و همچنین ناتوانایی های دانش آموزانش را می سنجد و علاقه ها و استعدادها را در کنار هم می چیند و تدریس و کلاسداری او با قوانین تعلیم و تربیت همخوانی دارد و به شکوفایی و تبلور و تقویت استعدادها می انجامد، او می تواند ناهنجاری متربیان را تدبیر کرده و هنجاری ها را راهنما باشد، اعتقاد «معلمین ۷/۶/۴/۱» در خصوص مفهوم "مهارت ها" عبارت است از: «باید تفکر خودمان را عملگرا نمائیم، دانشجو معلم باید مهارت فکر کردن، در جمع سخن گفتن، در جمع زندگی کردن، مدیریت کردن کلاس درس و دیگر مهارتهای مورد نیاز رو داشته باشد و به او یاد بدهند، او باید معلم چند مهارتی باشد تا از عهده تدریس در کلیه دروس مختلف ابتدایی در پایه های گوناگون بربیاید» در باب «کسب صلاحیت های تعاملی»، «مدرس / ۹» نظر خود را اینطور بیان کرد: «معلم ابتدایی، باید بتواند با بچه ها رابطه برقرار نماید و با آنها تعامل نماید و این تعامل را هم با دانش آموز و هم با خانواده برقرار کند...»

۶- پشتیبانی

دانشجو معلمان تربیت معلم در زندگی شغلی و کاری خود دو بخش مهم و اساسی دارند: پیش از خدمت و حین خدمت، آنان در پیش از خدمت آماده می شوند تا بتوانند خدمت موثرتر و مفیدتری داشته باشند. ولیکن در طول دوران های گذشته این دو بخش منفک از یکدیگر عمل می نمودند نتیجه مصاحبه و گفتگو با مشارکت کنندگان زمینه ای شد تا مقوله فوق الذکر از مفهوم «مرکز حمایت از فارغ التحصیلان» حاصل آید و «مدرسین ۱۰/۴» اعتقاد خود را در این رابطه چنین توضیح دادند: «... کسانی که از تربیت معلم فارغ التحصیل می شوند مشکلات بسیار فراوانی دارند و احساس تنهایی می کنند، اشکال پیدا می کنند، هیچ کس نیست جوابشون رو بده لذا باید کانونی باشد که تا ۳ سال اونا رو مورد حمایت قرار بده و آموزش و پرورش و

دانشگاه فرهنگیان این قانون را در همه جا داشته باشند و البته این حمایت و پشتیبانی میتونه در مسائل مختلفی صورت بگیره ...»

۷- به داشت: اجتماعی / رفاهی

انسان ها در یک طبقه بندی کلی در گروه های مختلفی از حیث نیازمندی ها قرار می گیرند ولیکن آنچه که برای معلمین ابتدایی نمود بیشتری دارد نیاز به حرمت اجتماعی و جایگاه آنان در جامعه است و چه بسا پیشرفتی را که در برخی کشورها شاهد هستیم مرهون قائل شدن حرمت اجتماعی معلمان آن جوامع است، نتیجه ای که در خصوص این مقوله از آگاهان کلیدی حاصل گردید قرار گرفتن مفاهیمی از قبیل «اعتبار اجتماعی»، «رتبه بندی دانشگاهی»، «تشکلات معلمین»، «تغییر نگاه به ابتدایی»، «به داشت منوط به به سازی و بالندگی شغلی»، «تأمین مالی معلم: آموزش تمام وقت»، «اصالت با ساخته شدن فرد نه با موضوع» بود، پژوهشگر از طبقه بندی مفاهیم به مقوله "اجتماعی/رفاهی" رسید زیرا مفاهیم به دست آمده حاکی از رسالتی بود که جامعه و نهادهای دولتی در قبال معلمان داشتند، «مدرسین ۱۰/۹/۶/۲/۱» در رابطه با «اعتبار اجتماعی» معلمین معتقدند: «منزلت اجتماعی معلم به ویژه معلم ابتدایی باید خیلی پر رنگ تر از مقطع بعدی باشد، اعتبار اجتماعی به دلیل تاثیری است که من بر سرنوشت بچه ها می گذارم و این یک سرمایه بلندمدته که عامل حفظه، نوع سپاسگزاری اولیاء در جشن الفبا، حس قدرشناسی است، حس شدن این بچه هاست یعنی اینکه بچه ها در آخر سال یک چیزی شدند و این مطلب در دوره ابتدایی و به ویژه در کلاس اول ظهور و بروز بیشتری داره و قابل لمس تره ...»، «مدرسین ۶/۵» دلیل خود را در ارتباط با مفهوم «رتبه بندی دانشگاهی» اینطور بیان کردند: «بر اساس صلاحیت سنجش و رتبه بندی در حال حاضر کارمند تلقی شدیم یعنی حقوق ۴ درصد کارمندهای شهرداری هم همونه و این مطلب ایجاد انگیزه نمی کنه و حفظ و به داشت رو زیر سوال برده معلم رو باید با یه استاد دانشگاه با همدیگر مقایسه بکنند ...»

سرمایه گذاری برای آموزش و پرورش و حفظ و نگه داشت معلمین سرمایه گذاری برای آینده است زیرا هیچ تحول و دگرگونی عمده ای در کشورها و جوامع بدون در نظر گرفتن سهم و نقش بسزای معلمین متصور نمی باشد لذا این مطلب پذیرفتنی است که آنچه در آموزش و پرورش از لحاظ مالی و بودجه صرف می شود هزینه نیست بلکه سرمایه گذاری است، در همین راستا و در ارتباط با مفهوم «تغییر نگاه به ابتدایی»، «مدرس ۵/» معتقد است: «... اینجاست که حضرت آقا در سفارش هاشون در مورد آموزش و پرورش به

عنوان مولد سرمایه انسانی فرمودند نگاه هزینه کردی نشود نگاه سرمایه گذاری باشد آموزش و پرورش یه جایگاه بی بدیله و اگر در روزهای آغاز حیات علمی، فکری و تربیتی دانش آموز این اهتمام رو به عمل نیاوریم هزینه های سنگینی رو بعداً متحمل خواهیم شد... اگر معلم ابتدایی رو با شایستگی و واجد شرایط تربیت بکنیم بنیه علمی و اخلاقی بچه ها قوی می شه و ریزش جدی دوره های متوسطه که تا ۳۶ درصد می باشد به طور کامل کاهش می یابد و از لحاظ اقتصادی واقعاً یک رویکرد بهره وری است...»

۸- به سازی: ضرورت/سازوکار

تحولات سریع در عصر دانایی و پیشرفت های شگفت آور علم و تکنولوژی ایجاب می کند تا معلمان ابتدایی برای همگامی و همراهی با این دگرگونی ها و عقب نماندن از قافله تمدن جدید بی تفاوت نباشند و با به روز رسانی اطلاعات و دانسته های خود سعی نمایند تا این نقص را جبران کنند زیرا جامعه و به تبع آن دانش آموزان در برخی از علوم و مهارت ها و اطلاعات از برخی از معلمان خود پیش افتاده اند، نتیجه حاصل از مصاحبه با مشارکت کنندگان در پژوهش مجموعه مفاهیمی بود که منجر به ایجاد مقوله "به سازی: ضرورت/سازوکار" گردید، این مفاهیم عبارت بودند از: «توانمندسازی معلم در گرو رشد مداوم حرفه ای»، «تخصصی شدن پایه ها»، «پیشرفت علوم: تغییر محتوا»، «نیاز (جامعه، معلم، دانش آموز)»، «آموزش های عملی کاربردی»، «آموزش ها به تناسب اقتضاء و نیاز»، «به اشتراک گذاری تجربیات»، «نظارت بر آموزش ها: استاد، محتوا»، «تغییر شیوه کنونی آموزش های ضمن خدمت» اطلاع رسانی از این مساله غافل نبوده و مفاهیم مندرج در این مقوله جز دغدغه های آنان نیز بوده است به گونه ای که «معلم / ۷» درخصوص «نیاز (جامعه، معلم، دانش آموز)» نظر و تجربه خود را اینطور بیان کرد: «گاهی دانش آموز از معلم جلو می افته، دانش آموزی در انتقادهای خودش نوشته بود معلم ما کامپیوتر بلد نیست و من حرفه ای تر هستم، من معلم به مدت یکسال لپ تاپ می آوردم و زنگ های تفریح این دانش آموز به من کامپیوتر و کار با لپ تاپ را یاد داد...»، «مدرسین ۶/۵/۱» در ارتباط با مفهوم "توانمندسازی معلم در گرو رشد مداوم حرفه ای" بر این اعتقاد بودند که: «اصلاً معلم باید در جریان آموزش مداوم و مادام العمر قرار بگیره، به طور دائم باید در جریان بازسازی معلوماتش و مهارتش و توانمندیش باشد، این استمرار لازمه کار معلمه که علمش رو به روز بکنه و دائماً با مسائل جدید آشنا بشه...»

بر اهل فن پوشیده نیست که به سازی دانش، مهارت و نگرش معلمان تابع تحولات عصری است و بررسی و مطالعه نظام های تربیت معلم دیگر کشورها و ارتقاء معلمان در آن جوامع راه ها و شیوه های متعددی را پیش

روی ما می‌گشاید ولیکن عقل و منطق حکم می‌نماید که ما در نظام آموزشی خود به تناسب نیاز و اقتضاء از آن مکانیزم‌ها بهره‌بریم، تاکنون در خصوص برگزاری کلاسهای ضمن خدمت معلمان مطالب زیادی گفته شده و به نگارش در آمده است که حاکی از نوعی درخواست همگانی برای تغییر رویه در برگزاری این نوع کلاسها در جهت کیفیت بخشی به آن می‌باشد، «مدرس / ۶» راهکار پیشنهادی خود را اینگونه بیان کرد: «بهتر این است که آموزش های ضمن خدمت جنبه پژوهشی و تحقیقی و مهارت آموزی و عملی آزمایشگاهی و کارگاهی داشته باشد»، لزوماً همیشه آموزش نباید از طریق کلاس و حضور فیزیکی معلم باشد، با توجه به اقتضائات عصر کنونی، تبادل اطلاعات و دانسته ها و «به اشتراک گذاری تجربیات» با دیگران شیوه آموزشی خوبی است که گستره کمی و کیفی وسیعی می‌تواند داشته باشد در خصوص مفهوم یادشده «معلمین ۱۰/۹/۸/۵/۴/۳/۲» راه های مختلفی را برای به اشتراک گذاری پیشنهاد دادند که اهم آنها عبارتند از: "سایت(وبلاگ)، مجله، روزنامه محلی، شورای آموزگاران، شبکه های اجتماعی و تشکیل گروه در این شبکه ها، زنگ های تفریح، گردهمایی های تغییر کتب..."

۹- ارزشیابی بهینه

معلم، مرکز و محور تلاشهایی است که برای توسعه و اصلاح نظام آموزش و پرورش کشورها انجام می‌پذیرد و لازم است که آن نظام‌ها اطمینان حاصل کنند که معلمان نهایت تلاش را برای افزایش یادگیری دانش آموزان صورت می‌دهند و در همین راستا نقاط قوت و ضعف و میزان دستیابی به اهداف مشخص می‌گردد لذا انجام ارزشیابی از عملکرد معلمان ضرورت پیدا می‌کند، نتایج حاصل از مصاحبه با مشارکت کنندگان در پژوهش تشکیل مفاهیمی بود که مقوله فوق‌الذکر از آن حاصل گردید این مفاهیم عبارت بودند از: «لزوم انجام ارزشیابی»، «بازخورد دادن ارزشیابی»، «تدوین شاخص های مطلوب»، «ارزشیابی کنندگان»، «خودارزیابی: شیوه ایده آل ارزشیابی»، «نواقص شیوه کنونی ارزشیابی» برخی از مشارکت کنندگان از جمله «معلمین ۱۰/۶/۲/۱» در ارتباط با مفهوم «بازخورد دادن ارزشیابی» عقیده خود را چنین اعلام کردند:

بازخوردها باید مثل نسخه پزشک باشه هم نقاط ضعف را مشخص کنه و راهکار بده و هم نقاط قوت شناسایی شود و تشویق گردد، نتیجه ارزشیابی فقط انتقاد نباشه، بازخورد ارزشیابی بایستی فعال بودن و به تکاپو واداشتن معلم را به دنبال داشته باشه، تقویت نقاط قوت و تشویق آنان باعث اعتماد به نفس فرد می‌گردد...»، «مدرس / ۹» در ارتباط با «تدوین شاخص های مطلوب» عقیده دارد: تدوین شاخص ها برعهده

شورای عالی آموزش و پرورش است و ما طرحی را تحت عنوان طرح جامع نیروی انسانی به شورای عالی پیشنهاد دادیم که همان سازمان نظام معلمی بوده است که از زمان بدو ورود معلم تا بازنشستگی رو شامل می شد و لیکن موافقت نشد ...»

چنانچه ارزشیابی از عملکرد معلم دارای چارچوب، معیار، شاخص یا استاندارد نباشد این بعد که مکمل ابعاد ۴ گانه زیرنظام تربیت معلم مندرج در مبانی نظری تحول بنیادین می باشد بصورتی غیر منطقی و مبتنی بر سلائی ارزشیابی کنندگان انجام می شود و تبعیض ها و بیعدالتی ها موجب نارضایتی ارزشیابی شوندگان می گردد، در ارتباط با مفهوم «خوارزیابی: شیوه ایده آل ارزشیابی» «معلم / ۱» بر این اعتقاد است: «همه ما نیاز به انگیزه داریم پیشنهاد من اینه که مهارت خودسنجی (انگیزه درونی) رو معلم در خودش تقویت کنه، هم کار خودش راحت تر می شود و هم می تواند اون رو به دانش آموزان انتقال بده، شاید اصلاً نیازی به ارزشیابی نداشته باشه وقتی من می دونم که در روش تدریسم مشکل دارم خُب معلومه که باید به هر طریق ممکن اونو رفع کنم»

جمع بندی نظرات مشارکت کنندگان در خصوص مفهوم «تدوین شاخص های مطلوب»، معیارها و ملاک هایی به این شرح بود: «آثار و تالیفات، میزان قبولی، تجربیات و ارتقاء علمی، پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، توجه به تفاوت توانمندی ها در افراد، امتحانات هماهنگ (نهایی)، طرح درس، جلسات درس پژوهی، آموزش های ساختار نیافته، (فوق برنامه ها) در نظر گرفتن صلاحیت ها و ارزشها ...»، البته تاکید اطلاع رسانی بر عملی و فرایندی بودن و نیز عینی بودن اجرای ارزشیابی عملکرد معلمان نیز بوده است. پژوهشگر براساس شواهد مذکور به این نتیجه رسید که بهتر است مقولات: «به گزینی»، «باورها»، «کارآمدی ها» زیر مجموعه بُعد (جذب) و مقولات «دانش اندوزی حرفه»، «مهارت افزایی حرفه» تحت بُعد (آماده سازی) و مقولات «به داشت اجتماعی/ رفاهی»، «به سازی: ضرورت/ سازوکار» تحت بُعد (حفظ و ارتقاء) و مقوله «ارزشیابی: شاخص های بهینه» تحت بُعد (ارزش یابی) از ابعاد ۴ گانه تربیت معلم قرار گیرند تا بدینوسیله تصویر مفهومی ارائه شده معنا یابد، ذکر این نکته اهمیت دارد که مقوله «پشتیبانی» حلقه واسط دوره پیش از خدمت و دوره بدو خدمت است و به سخن دیگر این مقوله وظیفه اتصال بین دانشگاه فرهنگیان و وزارت آموزش و پرورش را به عهده دارد. (نمودار شماره ۱)

نتیجه گیری و بحث

نتایج به دست آمده از مقولات ۹ گانه در پژوهش حاضر با برخی از یافته های تحقیقات داخل و خارج از کشور

به شرح ذیل مطابقت و همخوانی دارد ازجمله :

مقوله به‌گزینی و مفاهیم مندرج در آن با نتایج مطالعه شمشیری (۱۳۸۱) همخوانی دارد وی روش جذب اولیه^۱ و ثبت‌نام علاقه‌مندان به شغل معلمی از دوران دبیرستان و تدارک برنامه‌های حمایتی و آموزشی از آنان تا زمان ورود به تربیت معلم رامطرح کرده و نیز با یافته‌های پژوهش نیکوکار (۱۳۸۸) مطابقت دارد که مصاحبه عملی ۴ ساعته شامل تدریس یک درس نمونه، یک نمونه نوشتار و گفتگو با تک‌تک گزینشگران را اعلام نموده است و مقوله باورها و کارآمدی‌ها و مفاهیم مربوط به آنها با ماحصل تحقیق ملایی نژاد (۱۳۸۴) و مهر محمدی (۱۳۷۵) در یک راستا می‌باشد آنان ویژگی‌های : علاقه، انگیزه معلم شدن، حس وظیفه‌شناسی، علاقه به دانش آموزان، سلامت کامل جسمی و روانی، توانایی برقرار کردن ارتباط با دیگران، دارا بودن صلاحیت‌های اخلاقی، نداشتن عیوب گفتاری مانند لکنت زبان و نقص اندام را مدنظر داشته‌اند، پژوهشگر به این نتیجه رسید که بهتر است مقولات : «به‌گزینی»، «باورها»، «کارآمدی‌ها» زیر مجموعه بُعد "جذب" از ابعاد ۴ گانه تأمین و تربیت معلم قرار گیرند.

مقوله دانش اندوزی حرفه و مفاهیم مندرج در آن با نتایج بررسی‌های، موسسه^۲ ESA (۲۰۱۲)، پائولا^۳ (۲۰۱۲)، چینگ و یی^۴ (۲۰۱۲)، سازمان OECD (۲۰۱۲)، مؤسسه^۵ ACEI (۲۰۰۴)، هماهنگ می‌باشد آنان بر تلفیق نظر و عمل در دوره پیش از خدمت و نیز بر توانمند ساختن اساتید تربیت‌معلم و دانشجو معلمان رشته آموزش ابتدایی توصیه نموده‌اند، مقوله مهارت‌افزایی حرفه با نتایج حاصله از تحقیقات مهر محمدی (۱۳۹۲)، موسسه^۶ NCATE (۲۰۰۸) همخوان می‌باشد که بحث وارونگی به معنای تقدم عمل برنظر مطرح گردیده و بر کارورزی و تدریس عملی و یادگیری مهارت‌های لازمه کار معلمی و مسلط شدن بر روش‌های تدریس و تسلط بر محتویات کتب ابتدایی تأکید شده است، بحث پشتیبانی از دانشجو معلمان فارغ‌التحصیل در بدو ورود به خدمت معلمی با آنچه مهرمحمدی (۱۳۹۲) در ضلع چهارم الگوی مشارکتی خویش از آن یادکرده است هماهنگ می‌باشد، بر اساس شواهد مذکور پژوهشگر به این نتیجه رسید که مقولات «دانش اندوزی حرفه»، «مهارت‌افزایی حرفه»، تحت بُعد «آماده سازی» از ابعاد ۴ گانه تأمین و تربیت معلم قرار داده شوند. مقوله «پشتیبانی» به عنوان حلقه واسط نهادهای اولیه می باشد.

¹ Initial Absorption

² Education Services Australia(ESA)

³ Paula

⁴ Ching & Yee

⁵ The Association for Childhood Education International

⁶ National Council Accreditations Teacher Education

مقوله "به داشت اجتماعی / رفاهی" منطبق با نتایج بررسی‌های سازمان OECD (۲۰۰۹)، وبسایت مرورگر حقوق^۱ (۲۰۱۵) می‌باشد آنان معلم را مظهر تقوا و فضائل اخلاقی و تمایلات انسانی به شمار آورده و آن‌ها را بالاتر از مهندسان و کارمندان عالی‌رتبه در شرکت‌های بزرگ دانسته‌اند، معلمی را در اولویت انتخاب شغل از سوی جوانان اعلام نموده و هم‌ترازی حقوق و دستمزد معلمان با کارکنان ارشد دولتی و دریافت کمک‌های غیر نقدی، هزینه مسکن، کمک‌هزینه تطبیق با هزینه زندگی و عضویت در تشکلهای معلمان را از دیگر مشوق‌ها به شمار آورده‌اند همچنین با یافته‌های مطالعه لو^۲ (۲۰۱۲)، وزارت آموزش آمریکا^۳ (۲۰۱۴)، دانشکده معلمان کوئینزلند^۴ (۲۰۱۲)، در یک راستا می‌باشد از دیدگاه آنان ارتقاء و رشد حرفه‌ای معلمان به صورت مادام‌العمر و جدایی‌ناپذیر از کار عادی روزانه یک معلم است، بهره‌گیری از آموزش از راه دور به وسیله رادیو و تلویزیون و مشاهده تدریس خوب اساتید دانشگاه‌ها از توصیه‌های آنان می‌باشد، دلایل ذکرشده پژوهشگر را به این نتیجه رهنمون ساخت که مقولات «به داشت اجتماعی / رفاهی»، «به‌سازی: ضرورت / سازوکار» را در بُعد «حفظ و ارتقاء» از ابعاد ۴ گانه تأمین و تربیت معلم قرار دهد.

مقوله ارزشیابی بهینه و مفاهیم مندرج در آن هماهنگ با بررسی‌های پروژه TALIS^۵ (۲۰۱۳)، مؤسسه استرالیایی تدریس و خط‌مشی رهبری در مدرسه^۶ (۲۰۱۲)، سانتیاگو و دیگران^۷ (۲۰۱۲)، مؤسسه آمریکایی کمک به توسعه بین‌المللی^۸ (۲۰۱۰)، شورای آموزش تحقیقات و کارآموزی ایالت مآهاراشترا^۹ (۲۰۱۳)، دفتر ملی تحقیقات اقتصادی^{۱۰} (۲۰۰۹) می‌باشد، آنان ارتقاء شغلی و حقوق را منوط به نتیجه ارزیابی از عملکرد معلم دانسته و فرصتی برای تغییر و بهبود کیفیت کار به شمار آورده و خودارزیابی معلم را توصیه کرده‌اند، روش سنتی ارزشیابی را مردود اعلام نموده و فعالیت‌های آموزشی معلم و ارتباط با دانش‌آموزان و اولیاء آنان و فعالیت‌های فوق‌برنامه و خارج از کلاس درس را از شاخص‌های یک ارزشیابی مطلوب و بهینه ذکر کرده‌اند و بر عینی، عملی و فرایندی بودن ارزشیابی از عملکرد معلمان تأکید داشته‌اند، شواهد یاد شده به پژوهشگر

¹ Salary explorer

² Lew

³ U.S. Department of Education

⁴ Queensland college of Teacher (QCT)

⁵ Teaching & Learning International Survey (TALIS)

⁶ Australian Institute for teaching & school leadership (AITSL)

⁷ Santiago & et.al

⁸ United states Agency for International Development (USAID)

⁹ Maharashtra state council of Education Research & training (MSCERT)

¹⁰ National Bureau of Economic Research (NBER)

یاری رساند تا مقولات «ضرورت / پیامد» و «شاخص های بهینه» را به عنوان خرده مقولات تحت بُعد «ارزشیابی» از ابعاد ۴ گانه تأمین و تربیت معلم درج نماید.

بر اساس نتایج حاصله پیشنهاد می گردد :

- به منظور جذب و انتخابی دقیق تر و مؤثرتر و منطبق با معیارهای نظام اسلامی، دانش آموزان علاقه مند به شغل معلمی در مقطع ابتدایی، از دوران دبیرستان شناسایی، هدایت شده و تحت آموزش های لازم قرار گیرند تا زمان ورود به تربیت معلم، همچنین افراد مذکور در زمان مصاحبه در موقعیت قرار گیرند و ارزیابی عملی از آنان به عمل آید تا افکار و اندیشه ها (باورها) و نیز توانمندی های آنان (کارآمدی ها) در موقعیت سنجیده شود.
- در بدو ورود به شغل مقدس معلمی، گواهی موقت صلاحیت معلمی صادر و در بازه های زمانی ۳ تا ۵ ساله، به شرط موفقیت در آزمون های تعیین صلاحیت حرفه ای، تمدید گردد. به بیان دیگر ورود به تربیت معلم به معنای استخدام قطعی تلقی نمی گردد تا انگیزه پیشرفت همچنان در آنان پایدار بماند.
- حمایت همه جانبه از فارغ التحصیلان دانشگاه فرهنگیان تا ۳ سال از سوی کانون های وابسته به آن دانشگاه و با هماهنگی ادارات آموزش و پرورش مناطق و شهرستان ها ادامه داشته باشد، این پشتیبانی حلقه وصل آموزش و پرورش و دانشگاه فرهنگیان است.

منابع:

- احقر، قدسی (۱۳۸۳). تحلیل محتوای کتاب علوم تجربی پایه پنجم ابتدایی و تناسب آن با توان ذهنی دانش آموزان شهر تهران. فصلنامه تعلیم و تربیت، سال بیستم، شماره ۸۰، ۷-۳۸.
- استراوس، آنسلم و کوربین، جولیت (۱۳۹۳). اصول روش تحقیق کیفی: نظریه مبنايي، رویه و شیوه ها، ترجمه بیوک محمدی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- امام جمعه، محمدرضا و مهر محمدی، محمود (۱۳۸۵). نقد و بررسی رویکردهای تدریس متفکرانه به منظور ارائه برنامه درسی تربیت معلم متفکر. فصلنامه مطالعات برنامه ی درسی، سال اول، شماره ۳، ۳۰-۶۶.

براون، جورج (۱۳۸۵). **تدریس خرد (تمرین مهارت‌های تدریس در مقیاس کوچک)**. مترجم: علی رئوف، تهران: انتشارات مدرسه.

تقی پورظهیر، علی (۱۳۸۷). **برنامه‌ریزی درسی برای مدارس ابتدایی در هزاره سوم**. تهران: آگاه.

خمینی، روح‌الله (۱۳۷۴). **صحیفه نور (۲۲ جلدی)**. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.

دفتر مقام معظم رهبری (۱۳۹۰-۲). **سخنان رهبر معظم انقلاب در روز معلم و گرامیداشت شهادت استاد شهید مطهری**. www.leader.ir

شمشیری، بابک (۱۳۸۱). **بازنگری در نظام تربیت معلم با تأکید بر تجربه‌گرایی**. همایش ملی مهندسی اصلاحات در آموزش و پرورش.

شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰). **سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و مبانی نظری تحول**

بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. WWW.SCC.IR

عطاران، محمد. (۱۳۸۴). جهانی شدن و تاثیر آن بر اهداف تعلیم و تربیت. مجموعه مقالات اولین همایش جهانی شدن و تعلیم و تربیت. (مقاله منتشر شده)، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران (ص ۱۸۹-۲۱۷). تهران: وزارت امور خارجه، مرکز چاپ و انتشارات.

فراهانی، علیرضا (۱۳۸۹). **ارزشیابی شیوه‌های آموزش و تربیت‌معلمان ابتدایی در نظام آموزش عالی کشور**. نشریه فناوری آموزشی، سال پنجم، شماره ۱، ۶۱-۷۵.

کوچران اسمیت، مریلین و پاور، کریستین (۱۳۹۰). **چالش پایان‌ناپذیر تربیت معلم**. مترجم: حسین ربانی. ماهنامه رشد معلم، شماره هفتم، ۲۸-۲۶.

محمد پور، احمد (۱۳۹۲). **روش تحقیق کیفی ضد روش (۲ جلدی)**. تهران: جامعه‌شناسان.

محمدی، بیوک (۱۳۹۳). **درآمدی بر روش تحقیق کیفی**. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

ملایی نژاد، اعظم (۱۳۸۴). **بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت‌معلم در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران**، وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

ملایی نژاد، اعظم (۱۳۹۱). **صلاحیت‌های حرفه‌ای مطلوب دانشجو معلمان دوره آموزش**

ابتدایی، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. سال یازدهم، شماره ۴۴، ۳۳-۶۲.

مهر محمدی، محمود (۱۳۹۲الف). برنامه درسی تربیت‌معلم و الگوی اجرایی مشارکتی آن، راهبرد تحولی برای تربیت‌معلم در ایران. دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، سال اول، شماره ۱، ۵-۲۶

مهر محمدی، محمود (۱۳۹۲ب). بازاندیشی فرآیند یاددهی-یادگیری. تهران: انتشارات مدرسه.

نیکوکار، حسن (۱۳۸۸). بررسی تطبیقی گزینش و تربیت معلمان آموزش عمومی در کشورهای ایران، امریکا، فرانسه. پایان‌نامه ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.

ACEI. (2004). **ACEI position paper, preparation of Elementary teachers**. Retrieved from: <http://www.acei.org>

APEID. (2014). **"Teachers for the future we want"**, 17th APEID conference at 29-31 October in Bangkok, available at: www.unescobkk.org

AITSL. (2012). **Evaluation of teachers in Australia**. Available at: www.aitsl.edu.au

-Buczynski, s. & Hansen, C.B (2010). **Impact of professional development on teacher practice: uncovering Connections**. Teaching and Teacher Education, 26(3), 599-60

Ching, chin hoi; yee, chin Peng. (2012). **primary teacher education in Malaysia**. Journal of international education research, V 8, n4. P 373-380 available at: ERIC.

- Clauson, w. (2006). **Public school elementary principals' perceptions regarding the selection of teacher**. Educational leadership, vol.60, No.8, pp.48-52.

- Creswell, J.w. (2007). **Qualitative Inquiry and Researches Design, Choosing Among five Approaches**. London: Sage Publication.

-ESA.(2012). **Teacher Education in Australia**. Available at: www.esa.edu.au

-Kaplan L.S. & wins W.A. (2002). **Enhancing teaching quality**

(fastback). Bloomington, Indian, phi delta kappa Educational foundation.

- Lew, l.y. (2013). **National Science Education standards and pre-service programs in the USA**. Journal of Curriculum studies (J.C.S), Vol.7 (27), 21-44.

-Ministry of Education Malaysia.(2014).**Teacher evaluation**. Available at: www.moe.gov.my

- MSCERT. (2013).**Evaluating of teachers**. Available at: www.archive.india.experess.com/news.

- NBER. (2009).**The performance pay: Experimental evidence from India**. Available at: <http://www.nber.org>.

-NCATE. (2008) .**The standard of Excellence in teacher preparation**. Available at: www.ncate.org

-OECD.(2009). **Evaluating and rewarding the Quality of teachers: international practices**. Published by OECD publication.

-Paula christophersen. Ms. (2012). **Implementation of ICT in education Australia**. Unescobangkok. Available at: www.unescobkk.org/education/ICT/Australia.

- QCT.(2011). **Australian professional standards for teachers**. Available at: www.ct.edu.au/standard

- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). **Professional development across the teaching career: teachers' uptake of formal and informal learning opportunities**. Teaching & Teacher Education, 27(1), 116e126.

- Rikenberg, B.S.Ed. (2010) .**The relationship between students Perception of teachers and classrooms**. Teachers' goal toward teaching, and student rating of teachers Effectiveness. Doctoral Dissertation, Southern, Illinois' university.

- Santiago, P., Et al. (2012), **OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012**, OECD Publishing.

- Schleicher, Andrea's. (2012). **Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century**. Lessons from around the world. OECD publishing.
- TALIS. (2013). Performance Evaluation of Teachers in MALASYIA. Available At: www.oecd.Org/countries/Malaysia.
- USAID. (2010).**SCOPE: (Standard-based Classroom Observation Protocol for Egypt)**. Available at: www.usaid.gov
- U.S. Department of Education. (2015). **Teacher education**. Available at: www.ed.gov
- www.salaryexplorer.com