



سیاست‌های آموزش معلمان در کشور لهستان

مهشید گلستانه^۱، سیدمحسن موسوی^۲

پذیرش: ۱۴۰۳/۰۳/۲۸

دریافت: ۱۴۰۳/۰۲/۰۳

چکیده

سیستم آموزشی لهستان پس از استقلال از نظام کمونیستی در سال ۱۹۸۹، دستخوش تغییرات اساسی از جمله تغییر در ساختار مدرسه، برنامه‌های درسی، تربیت معلمان و همچنین توسعه حرفه‌ای معلمان بوده است. این کشور، از سال ۱۹۹۰ تاکنون، چهار بار قانون استانداردهای آموزش معلمان خود را اصلاح کرده که آخرین مرتبه آن در سال ۲۰۱۹ بوده است. هدف از این پژوهش، بررسی سیاست‌های آموزش معلمان در لهستان است که پس از پیوستن به اتحادیه اروپا در سال ۲۰۰۴، اصلاحات زیادی را در نظام آموزشی خود انجام داده است. در این پژوهش، خط‌مشی‌های این کشور در تربیت معلمان، شرایط پذیرش دانشجو در مؤسسات تربیت معلم، دوره‌های تحصیلی مورد نیاز، چگونگی برگزاری دوره‌های کارورزی و تدریس عملی، جذب و به‌کارگیری معلمان و توسعه حرفه‌ای معلمان بررسی شده است. روش پژوهش، توصیفی-تحلیلی است و داده‌های پژوهش با رویکرد تحلیل توصیفی برحسب معیارهای تعیین شده مطابق با هدف پژوهش، گردآوری و تفسیر شده است. نتایج پژوهش نشان داد که در طول دو دهه گذشته، کشور لهستان، تغییرات زیادی را در برنامه‌های آموزش معلمان خود ایجاد نموده است. این تغییرات شامل افزایش حقوق معلمان، اختصاص زمان بیشتر به آموزش معلمان پیش‌دبستانی، توسعه دوره‌های تربیت معلم و تحصیلات تکمیلی و توجه به مسائل مربوط به سیستم آموزشی بوده است. پدافروزی جایگاه مهمی در تربیت معلم لهستان دارد و برای کسب آمادگی حرفه‌ای، دانشجو معلمان موظف به گذراندن

۱. استادیار، گروه آموزش شیمی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران (نویسنده مسئول). m.golestaneh@cfu.ac.ir

۲. استادیار، گروه آموزش شیمی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. Smm4566@cfu.ac.ir

مطالعات بین رشته‌ای در آموزش

دوره‌های کارآموزی تحت نظارت و یا تدریس مستقل قبل از استخدام هستند؛ از جمله مهم‌ترین چالش‌های آموزش معلمان در لهستان کاهش تعداد دانش‌آموزان و میانگین سنی زیاد معلمان نسبت به سایر کشورهای اتحادیه اروپا است.

واژگان کلیدی: اصلاحات آموزش و پرورش، آموزش معلمان، سیاست‌های آموزش معلمان، آموزش و پرورش لهستان.



مقدمه

ارتقای کیفیت آموزش اصلی‌ترین هدف نظام‌های آموزشی است. از یک طرف حساسیت امر آموزش و فرایندهای آموزشی توجه به بهبود کیفیت آموزش و بهبود کارایی و اثربخشی سیستم آموزشی کشور را مورد تأکید قرار می‌دهد و از طرف دیگر، هر جامعه برای رسیدن به توسعه اقتصادی، اجتماعی و سیاسی نیازمند آموزش و پرورش کارآمد است (فاطمی‌امین و فولادیان، ۱۳۸۸). آموزش و پرورش به‌عنوان یکی از نهادهای اجتماعی اساسی و تأثیرگذار، در تداوم و تعیین وضعیت کنونی و آینده جامعه نقش حیاتی دارد (مهرگان و فرهادی‌راد، ۱۴۰۱).

تحقق اهداف و دستیابی به مقاصد معین در نظام آموزش و پرورش، وابسته به نیروی انسانی و اجرایی آن یعنی معلمان است و بدون همکاری و مشارکت فعال آنان، هیچ اصلاح یا تغییری در این نظام امکان‌پذیر نخواهد بود (هاشمی و م‌عبدی، ۱۴۰۲)؛ بنابراین اصلی‌ترین کارگزاران برنامه درسی و نظام آموزشی، معلمان‌اند و معلمان هر کشوری، جزو آینده‌سازان آن کشور محسوب می‌شوند (رحمتی و کریمی، ۱۴۰۱؛ محمودی بورنگ و نبئی، ۱۳۹۸). شواهد روزافزونی مبنی بر اهمیت آموزش معلمان وجود دارد (Schmidt, Houang & Cogan, 2011; Blömeke et al, 2012).

واقعیت کار معلمان در قرن بیست و یکم به‌سرعت در حال تغییر است. ورود فناوری به مدارس، پیچیدگی روزافزون یادگیری و تدریس در کلاس‌های درس متنوع، انتظارات اجتماعی روبه‌رشد برای افزایش دستاوردهای دانش‌آموزان و نیاز به طراحی و اجرای شیوه‌های آموزشی نوآورانه تنها برخی از عوامل این تغییر هستند. در این شرایط، آموزش معلمان و توسعه حرفه‌ای آنان به‌عنوان ابزاری در آماده‌سازی معلمان برای رویارویی با این چالش‌ها مطرح می‌شود. آماده‌سازی و راهبردهای جدید برای آماده‌سازی معلمان آینده جهت رویارویی با چالش‌های جهانی که به‌سرعت در حال تغییر است، نیازمند توجه دولت،



سیاست‌گذاران، مربیان، محققان و در نهایت، خود دانشجو معلمان و معلمان است (Kowalczyk-Walędziak et al, 2019).

در طول چند دهه گذشته قرن بیست و یکم، مدارس و معلمان سراسر جهان با چالش‌ها، تنش‌ها و تناقض‌های بسیاری مواجه بوده‌اند (Ben-Peretz & Flores, 2023). فلورس، این چالش‌ها را شامل محیط‌های چندفرهنگی که معلمان باید در آن کار کنند، تأثیر بیشتر رسانه‌های جمعی در آموزش کودکان و نوجوانان، وجود هم‌زمان الگوهای آموزشی مختلف در جامعه و فرصت‌های روبه‌رشد برای یادگیری خارج از مدرسه به دلیل توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات معرفی کرده است که آموزش معلمان وسیله‌ای مهم برای آماده‌سازی آنان در رویارویی با این چالش‌ها و سایر چالش‌های جدید حرفه معلمی محسوب می‌شود (Flores, 2016).

ساختار تربیت معلم پایه‌ای است که برنامه‌های تربیت معلم بر اساس آن شکل می‌گیرد. چنین ساختارهای سازمانی دارای جنبه‌های تاریخی، فرهنگی و اجتماعی است (Darling-Hammond et al, 2005). چگونگی توسعه برنامه‌های آموزش معلمان و بخش‌های تشکیل دهنده آن، از جمله تجربه‌های مبتنی بر کارورزی و تجربه‌های آموزشی و مربیگری تا حد زیادی، تحت تأثیر ساختارهای سازمانی تربیت معلم قرار می‌گیرد؛ در واقع، طراحی، اجرا و ارزیابی آموزش معلمان به‌طور اجتناب‌ناپذیری، منعکس‌کننده ویژگی‌های ساختاری است که برنامه‌ها بر اساس آن ساخته شده‌اند (Craig, 2016).

علاوه بر شکل‌گیری تاریخی، فرهنگی و اجتماعی سیاست‌های ملی و ایالتی، زمینه‌های نهادی و بازارهای کار نیز به میزان زیادی بر نحوه گسترش آموزش معلمان تأثیر می‌گذارد (Grossman & McDonald, 2008). ساختارهای کنونی آموزش معلمان تحت تأثیر این عوامل شکل دهنده چندگانه قرار دارد. در سطح جهانی، ساختار آموزش معلمان بر اساس کشور و یا ایالت، استان، منطقه و محیط متفاوت است (You, 2014). از آنجایی که آموزش معلمان یک موضوع محلی و یا منطقه‌ای است، زبان کاملاً مشترک با اصطلاحات مشترک، برای توصیف ساختارهای مختلف آن، وجود ندارد؛ به عبارت دیگر، هر ملتی سیستم آموزشی

منحصربه‌فرد خود را دارد که براساس ارزش‌های اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی جامعه ایجاد شده و توسعه یافته است (OECD, 2018).

شخصیت معلمان و مهارت‌های آن‌ها نیز یک عامل بسیار مهم در آموزش و پرورش است. معلمان نه تنها باید در رشته‌های تحصیلی خود، متخصص باشند، بلکه باید روان‌شناسان ممتازی نیز باشند و از مهارت‌های مدیریتی و سازمانی برخوردار باشند. علاوه بر این، معلمان مدارس متوسطه در کشورهای عضو اتحادیه اروپا نیز باید مهارت‌های مناسبی برای همکاری و اجرای برنامه‌های تبادل بین‌المللی داشته باشند. اتحادیه اروپا برنامه‌ای تحت عنوان یادگیری مادام‌العمر دارد که به صورت همکاری بین مدارس کشورهای عضو اجرا می‌شود؛ به همین دلیل، تسلط بر زبان‌های خارجی برای معلمان متوسطه از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار است و به عنوان یکی از معیارهای انتخاب معلمان عمل می‌کند؛ زیرا اجرای پروژه‌های آموزشی در برنامه‌های فوق‌ضروری است (Switafa, 2012).

پیشینه پژوهش

مادالینسکا - میچالاک در پژوهشی با عنوان «آموزش معلمان در لهستان» پس از تجزیه و تحلیل مقایسه‌ای سیستم آموزش معلمان لهستان و یافته‌های بین‌المللی، دو دسته ابتکار را به منظور بهبود سیستم آموزشی و در نتیجه بهبود نتایج آموزشی دانش‌آموزان پیشنهاد کرد؛ نخست راهبردهایی با هدف بهبود وضعیت و رقابت حرفه معلمی و سپس رویکردهای هدفمند برای جذب و نگهداشت انواع خاصی از معلمان، به‌ویژه در مدارس خاص. همچنین توصیه‌های او برای بهبود آموزش معلمان در لهستان شامل محدود کردن تعداد داوطلبان معلمی، افزایش بودجه، افزایش حقوق و اجرای فرایندهای پذیرش انتخابی‌تر در مؤسسات آموزش عالی بود؛ علاوه بر این، وی حمایت بیشتر از مربیان مراکز تربیت معلم و بهبود موقعیت اجتماعی و حرفه‌ای معلمان را نیز ضروری دانسته است (Madalińska-Michalak, 2017).

کونیزکا-اسلیونسکا در مقاله‌ای اصلاحات آموزش عالی در لهستان را با تمرکز بر



آموزش داوطلبان حرفه معلمی بررسی نموده است. این مقاله مهم‌ترین مراحل اصلاحات آموزشی در لهستان را با پیامدهای ناشی از آن برای سیستم آموزش عالی مورد بحث قرار داده است. او نتیجه می‌گیرد که در آموزش معلمان، آماده‌سازی آن‌ها برای حل مسائل آموزشی مهم است؛ از این رو معتقد است که باید بر شایستگی‌های روان‌شناختی - آموزشی داوطلبان این حرفه تأکید شود (Konieczka-Słowińska, 2016).

پارمکسیز و یاووس در پژوهشی با عنوان «مقایسه سیستم‌های آموزشی ترکیه و لهستان» نتیجه گرفتند که لهستان برای مدرن‌تر شدن سیستم آموزشی خود، گام‌های مهمی برداشته است که شامل اصلاح ساختار مدرسه، برنامه‌های درسی و سیستم توسعه حرفه‌ای معلمان است. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که در لهستان نیازهای مدرسه از طریق تجزیه و تحلیل مشکلات موجود، شناسایی می‌شود و معلمان مطابق با نیازهای مدرسه تغییرات لازم را به‌طور حرفه‌ای اعمال می‌کنند و توسعه حرفه‌ای آن‌ها از این راه محقق می‌شود (Parmaksız & Yavuz, 2015).

پاژک - وزنا در پژوهشی با عنوان «صلاحیت بین فرهنگی معلمان و آموزش معلمان؛ موردی از لهستان» نتیجه گرفت که در مراکز تربیت معلم لهستان، یکی از اهداف اصلی اجرای نمونه‌هایی از بهترین شیوه‌های آموزشی است که از توسعه شایستگی‌های بین فرهنگی معلمان حمایت می‌کند. پژوهش او نشان داد که هم مربیان تربیت معلم و هم کارآموزان باید به تنوع فزاینده‌ای از نیازها و انتظارات مختلف فرهنگی پاسخ دهند و نتیجه گرفت که ایجاد چنین سیستمی در آموزش معلمان، یادگیری میان فرهنگی را تحریک می‌کند و سطوح بالایی از شایستگی بین فرهنگی را ایجاد می‌نماید (Pajak-Wazna, 2013).

در پژوهشی که پچرسکی با عنوان «تربیت معلم در لهستان» انجام داد، نتیجه گرفت که هدف از آموزش معلمان در لهستان ارائه آموزش‌های اولیه به همه معلمان در یک سطح (آموزش عالی) است؛ اما به دلیل کمبود معلم، آموزش معلمان از سایر مسیرها، از جمله آموزش دوساله معلمان ادامه دارد. آموزش ضمن خدمت بسیار مهم است و توسط



مؤسسات مختلف ارائه می‌شود (Pecherski, 1984).

همان‌طور که بررسی پیشینه نشان داد، سیستم آموزشی لهستان قبل از سال ۱۹۸۹، مانند سایر کشورهای بخش کمونیستی اروپای شرقی و مرکزی، ساختاری سلسله‌مراتبی داشت که در آن تمام برنامه‌های درسی، روش‌ها، اهداف و امتحانات از وزارت آموزش ملی مشخص می‌شد؛ به‌طوری‌که حتی اگر برخی از معلمان از تغییرات جزئی در سبک‌های تدریس و روش‌های نسبتاً بدیع استفاده می‌کردند، نگاه مراقب ناظر منصوب از سوی دولت، ادامه این فعالیت‌ها را برایشان دشوار می‌کرد (Gal, 2005)؛ اما پس از استقلال از نظام کمونیستی و الحاق به اتحادیه اروپا در سال ۲۰۰۴، اصلاحات زیادی در سیستم آموزش معلمان لهستان انجام گرفته‌است؛ بنابراین هدف از این پژوهش، بررسی سیستم آموزش معلمان در کشور لهستان و بررسی خط‌مشی‌ها و سیاست‌های تربیت‌معلم، مؤسسات تربیت‌معلم، شرایط پذیرش دانشجویان در مؤسسات تربیت‌معلم، دوره‌های تحصیلی، کارآموزی، استخدام معلمان و وضعیت توسعه حرفه‌ای معلمان در این کشور است، تا مشخص شود چگونه یک کشور پس از تحولات سیاسی و اقتصادی، می‌تواند سیستم آموزشی خود را بازنگری کرده و بهبود بخشد و استانداردهای بالاتری را برای تربیت معلمان خود ایجاد کند. این پژوهش با این پرسش پیگیری شد: که سیاست و خط‌مشی لهستان برای آموزش معلمان چگونه است و پس از پیوستن به اتحادیه اروپا چه تغییراتی در این سیاست‌ها صورت گرفته است؟

روش پژوهش

این پژوهش از نوع توصیفی-تحلیلی و اسنادی است که برای بررسی سیاست‌های تربیت‌معلم در کشور لهستان انجام شده است. در این مسیر برنامه‌های تربیت‌معلم اجرا شده در لهستان از نظر اهداف، مؤسسات تربیت‌معلم، شرایط پذیرش، ساختار برنامه‌ها، مدت زمان برنامه‌ها و شرایط استخدام معلمان بررسی گردید. سپس داده‌ها جدول‌بندی و تفسیر شد و سیستم تربیت‌معلم این کشور مشخص شد.

یافته‌های پژوهش

در مطالعه حاضر، برنامه‌های تربیت‌معلم در لهستان مورد بررسی قرار گرفته است.



لهستان در سال ۲۰۰۴ به عضویت اتحادیه اروپا درآمد و پس از عضویت در اتحادیه اروپا، تغییرات خاصی را در سرمایه‌گذاری‌ها و برنامه‌های خود در آموزش ایجاد کرد. آموزش معلمان در لهستان مورد علاقه شدید سیاست‌گذاران و سیاست‌مداران بوده و هنوز هم هست؛ اگرچه این درهم‌تنیدگی آموزش معلمان در سیاست برای بسیاری از کشورهای جهان معمول است (Biesta et al, 2020)؛ اما این نفوذ در لهستان مشهودتر است؛ به طوری که برنامه‌های آموزش معلمان در لهستان به دنبال نفوذ در برنامه‌های درسی به منظور تبدیل معلمان به حامیان سیاست و ایدئولوژی سیاست‌مداران در میان دانش‌آموزان به عنوان شهروندان آینده مشهود بوده است. این نفوذ به‌ویژه تا دهه ۱۹۹۰ شدید بود (Kowalczyk-Walędziak et al, 2019)؛ هرچند که در طول چند دهه گذشته اصلاحات سیستم آموزشی سرعت گرفته است؛ اما به نظر می‌رسد که دولت‌های پس از دهه ۱۹۹۰، زیر چتر «دموکرات‌سازی»، کنترلی قوی بر آموزش معلمان برقرار کرده‌اند (Gawlicz & Starnawski, 2018).

بررسی برنامه‌های تربیت معلم در لهستان

تا اوایل دهه ۱۹۹۰، آموزش معلمان در لهستان در چندین مؤسسه آموزش عالی از جمله دانشگاه‌ها، مدارس عالی و کالج‌های تربیت معلم انجام می‌شد؛ اما از سال ۱۹۹۲، دو مؤسسه اخیر تحت نظارت دانشگاه‌ها فعالیت می‌کنند و به معلمان این امکان را می‌دهند که تحصیلات خود را در مقطع کارشناسی ارشد ادامه دهند و دوره‌های تکمیلی آموزش معلمی برگزار می‌کنند.

از سال ۱۹۹۰ تاکنون قانون استانداردهای آموزش معلمان در لهستان چهار بار اصلاح شده است. از طریق اولین قانون آموزشی در مورد استانداردهای آموزش معلمان که در لهستان پساکمونیستی برحسب مشخصات دانش‌آموختگان تصویب شد، موضوعاتی در آموزش معلمان گنجانده شد که شامل آماده‌سازی دانش‌آموختگان در دو تخصص هم‌زمان، فناوری اطلاعات و ارتباطات و یک زبان خارجی؛ مدت و نوع کارآموزی؛ محتوای برنامه درسی و مهارت‌های موردنیاز آنان بود (Korzeniecka-Bondar, Kowalczyk-

(Walędziak & Kędzierska, 2022). در جهت این استانداردها، مؤسسات آموزش عالی در لهستان، می‌توانستند معلمان را در چهارچوب تحصیلات عالی حرفه‌ای و کارشناسی ارشد آموزش دهند. آماده‌سازی برای حرفه معلمی در این دوره‌ها شامل این جنبه‌ها بود: آموزش موضوعی، برای انجام فعالیت‌های آموزشی در یک حوزه موضوعی خاص (طبق استانداردهای تعیین شده برای هر رشته متفاوت بود)؛ پداگوژی (۳۳۰ ساعت)، برای انجام وظایف عمومی آموزشی و تربیتی؛ کارآموزی (حداقل ۱۵۰ ساعت)، به‌منظور توسعه مهارت‌های حرفه‌ای و درک سازمان اداری مدارس (MENiS, 2003).

یک سال بعد، در سال ۲۰۰۴، استانداردهای جدیدی برای آموزش معلمان تعریف شد که به معلمان اجازه می‌داد برای تدریس دو رشته متفاوت به‌عنوان مثال آموزش ابتدایی با تخصص اضافی در زبان خارجی آموزش ببینند (MENiS, 2004).

اصلاحات بیشتر در استانداردهای آموزش اولیه معلمان در لهستان به ترتیب در سال‌های ۲۰۱۲ و ۲۰۱۹ انجام شد. آیین‌نامه سال ۲۰۱۹ وزارت علوم و آموزش عالی شامل سه پیوست است که در آن، استانداردهای حرفه معلمی مشخص شده است. از جمله نکات برجسته این آیین‌نامه این است که معلمان پیش‌دبستانی، ابتدایی و آموزش با نیازهای ویژه، حتماً باید دوره‌های پنج‌ساله کارشناسی ارشد را بگذرانند (MNiSW, 2019)؛ این استانداردها همچنین الزامات دوره کارآموزی را تصریح کرده است؛ علی‌رغم مسیرهای متعدد برای ورود به حرفه معلمی، گسترده‌ترین مدل آموزش اولیه معلمان در لهستان، همچنان مدل هم‌زمان است. در این مدل، مؤلفه آمادگی تدریس از ابتدای تحصیل دانشجوی معلم، همراه با آموزش عمومی و یا آموزش در حوزه‌های موضوعی تدریس شده ارائه می‌گردد. طبق منشور معلمان لهستان، فردی می‌تواند به‌عنوان معلم کار کند که دوره‌های آموزش عالی را که شامل آمادگی لازم در پداگوژی است را گذرانده باشد، یا تحصیلات خود را در یک مرکز تربیت معلم به پایان رسانده باشد؛ اصول اولیه اخلاقی را رعایت کند و از سلامت لازم برای حرفه معلمی برخوردار باشد.

آموزش پداگوژی جایگاه مهمی در تربیت معلم لهستان دارد. پس از مدرک کارشناسی،



معلمان می‌توانند تحصیلات خود را در برنامه‌های کارشناسی ارشد یک یا دو ساله ادامه دهند. معلمان در صورت تمایل می‌توانند در مقطع دکتری نیز به تحصیل ادامه دهند (Kowalczyk-Walędziak et al, 2019). مانند سایر کشورهای اروپایی، لهستان نیز پس از پیوستن به اتحادیه اروپا و در پاسخ به توافق بولونیا، سیستم آموزش معلمان خود را تغییر داده است (Craig, 2016). مسیر قبلی ۵ ساله کارشناسی ارشد لهستان برای آماده‌سازی معلمان، به تدریج حذف و با دوره ۳ ساله کارشناسی و دوره ۵ ساله کارشناسی ارشد جایگزین شده است (جدول شماره ۱).

جدول ۱: نوع برنامه آموزش معلمان در لهستان

نوع برنامه	متوالی/همزمان	طول دوره به سال	پایه تحصیلی مجاز تدریس	تخصص
کارشناسی علوم تربیتی، آموزش ترکیبی ^۲	همزمان	۳	۱-۳	عمومی
مدرک کارشناسی	همزمان	۳	۴-۱۲	تخصصی
کارشناسی ارشد	همزمان	۳+۲	۸-۱۲	تخصصی

استانداردهای آموزش معلمان در لهستان

پس از استقرار سیستم بولونیا در لهستان، آموزش معلمی بدون توجه به رشته، شامل دو مرحله تحصیلات دوره کارشناسی و دوره کارشناسی ارشد است. حداقل الزامات محتوایی و مقررات استانداردهای آموزشی در رشته‌های خاص که توسط وزارت آموزش ملی در سپتامبر ۲۰۰۴ تصویب شد، در جدول ۲ آمده است.

تمرین معلمی (کارآموزی) شامل بازدید از مدارس، مشاهده کلاس‌ها، کمک به معلمی که کلاس‌ها را برگزار می‌کند، برگزاری کلاس‌ها همراه با معلم، برگزاری کلاس‌ها بدون کمک، برنامه‌ریزی و بحث در مورد کلاس‌هایی که خود شخص و دیگران برگزار می‌کنند

۱. فرایند بولونیا (Bologna) به مجموعه‌ای از جلسات و توافق‌های وزیران کشورهای اروپایی گفته می‌شود که در راستای اطمینان حاصل کردن از صلاحیت استانداردها و بالا بردن کیفیت مدارک تحصیلی دانشگاهی کشورهای اروپایی انجام گرفته است.

سیاست‌های آموزش معلمان در کشور لهستان

(معلمان و دانشجویان هم‌تا) است. حداقل ۳۰ درصد از کارآموزی باید به برگزاری کلاس‌ها بدون کمک معلم راهنما اختصاص یابد؛ همچنین حداقل ۴۰ درصد از تمرین معلمی، باید در سال آخر آموزش معلمان اجرا شود؛ علاوه‌براین، حداقل ۳۰ ساعت کارآموزی باید به‌صورت تلفیق با آموزش‌های روان‌شناختی و تربیتی اجرا گردد.

جدول ۲: استانداردهای آموزش معلمان (حداقل الزامات)

ردیف	حوزه برنامه درسی	حداقل تعداد ساعات تدریس	
		سطح کارشناسی	سطح کارشناسی ارشد
۱	موضوعات تخصصی هر رشته	طبق استانداردهای تعیین‌شده برای هر رشته	طبق استانداردهای تعیین‌شده برای هر رشته
۲	سایر موضوعات تخصصی آموزش معلمان	حداقل ۴۰۰ ساعت	حداقل ۱۵۰ ساعت
۳	شایستگی‌های پداگوژی مورد نیاز معلمان شامل: روان‌شناسی پداگوژی دیدگاه‌ها و روش‌های آموزشی دو رشته مختلف (تخصص اصلی و اضافی) موضوعات مکمل (از جمله آموزش مدیریت صدا)	در مجموع ۳۶۰ ساعت شامل: حداقل ۶۰ ساعت حداقل ۶۰ ساعت حداقل ۱۵۰ ساعت	در مجموع ۷۵ ساعت شامل: حداقل ۱۵ ساعت حداقل ۱۵ ساعت حداقل ۴۵ ساعت
۴	تمرین معلمی (کارآموزی)	حداقل ۱۸۰ ساعت	حداقل ۴۵ ساعت
۵	میزان ساعات آموزش بستگی به سطح دانش‌دانشجومعلمان دارد و به‌اندازه‌ای است که توانایی استفاده از فناوری اطلاعات در اجرای کلاس‌ها (تدریس یک موضوع خاص) تضمین شود.	مدرسه تصمیم می‌گیرد	لازم نیست
۶	زبان خارجی	مدرک B2 ESOKJ	B2+ ESOKJ

آموزش پداگوژی

بخش مهم و تکمیلی استانداردهای آموزش معلمان، آموزش‌های پداگوژی است که براساس اینکه دانشجومعلم، معلم پیش‌دبستانی، ابتدایی و دروس موضوعی باشد، متفاوت است. طبق آیین‌نامه ۱۲ جولای ۲۰۰۷ وزارت علوم و آموزش عالی، نباید دوره آموزش‌های



دانشگاه زنجان

۲۷

دوره ۳، شماره ۱
بهار ۱۴۰۳

مطالعات بین رشته‌ای در آموزش

پداگوژی در مقطع کارشناسی کمتر از ۶ ماه و میزان ساعت‌های آن کمتر از ۱۸۰۰ باشد. امتیاز ECTS^۱ آن نباید کمتر از ۱۸۰ باشد. آموزش‌های پداگوژی، به دو دسته تقسیم می‌شوند؛ مفاهیم و موضوعات عمومی (۳۳۰ ساعت، معادل ۴۵ امتیاز ECTS) و مطالب اصلی (۲۱۰ ساعت، معادل ۲۸ امتیاز ECTS). جدول شماره ۳ استانداردهای آموزشی را نشان می‌دهد.

جدول ۳: استانداردهای آموزش معلمان (حداقل الزامات برای مقطع کارشناسی)

امتیاز ECTS	حداقل تعداد ساعات آموزشی	حوزه تدریس (محتوای برنامه درسی)
۴۵	مجموع: ۳۳۰ ساعت ۷۵ ساعت ۹۰ ساعت ۹۰ ساعت ۷۵	محتوای عمومی شامل: فلسفه روان‌شناسی جامعه‌شناسی سیستم‌ها و مفاهیم پداگوژی
۲۸	در مجموع ۲۱۰ (توسط موسسه آموزشی تصمیم‌گیری می‌شود)	محتوای اصلی شامل: تاریخ اندیشه تربیتی پیش‌زمینه‌های نظری تربیت پیش‌زمینه‌های نظری یاددهی و یادگیری تعلیمات اجتماعی
۷۳	۵۴۰	کل



۲۸

دوره ۳، شماره ۱
بهار ۱۴۰۳

برنامه‌های اضافی و مکمل برای آموزش معلمان شامل این موارد است که برنامه‌های درسی باید شامل تربیت بدنی، ۶۰ ساعت (حداکثر ۲ امتیاز ECTS)؛ زبان‌های خارجی، ۱۲۰ ساعت (۵ امتیاز ECTS) و فناوری اطلاعات، ۳۰ ساعت (۲ امتیاز ECTS) باشد؛ برنامه‌های درسی باید شامل مطالبی باشد که دانش عمومی را در زمینه مبانی توسعه و آموزش زیست پزشکی ارتقا بخشد (حداقل ۶۰ ساعت و ۳ امتیاز ECTS)؛ برنامه‌های درسی باید شامل واحدهایی باشد که به قوانین کپی‌رایت، بهداشت و ایمنی شغلی و قوانین

1. European Credit Transfer & Accumulation System (ECTS)

منظور از ECTS، نظام اروپایی انتقال واحدهای درسی است که بر اساس آن نمره‌ها و واحدهای درسی، طبق نظام آموزشی کشورهای عضو اتحادیه اروپا محاسبه می‌گردد.

کار اختصاص داشته باشد؛ آموزش باید شامل تمام دانش تخصصی، حداقل از سه حوزه آموزشی (هر کدام ۶۰ ساعت) و آزمون پایان دوره و تهیه پایان‌نامه، (۱۰ امتیاز ECTS) باشد.

ساعت‌های باقی‌مانده به آموزش در یک تخصص خاص اختصاص دارد. نام این تخصص و دستورالعمل‌های دقیق در مورد آن توسط هر دانشگاه تعیین می‌شود. تحصیلات در این سطح با اعطای مدرک کارشناسی به پایان می‌رسد. به‌طور مشابه، مقررات ساختار و محتوایی برای مقطع کارشناسی ارشد نیز مشخص شده است. دانشجویان در مقطع کارشناسی ارشد باید حداقل ۴ ترم و ۸۰۰ ساعت آموزش ببینند و تعداد امتیازات ECTS آن‌ها باید حداقل ۱۲۰ باشد. در مقطع کارشناسی ارشد نیز همانند مقطع کارشناسی، موضوعات آموزش معلمان به دو دسته محتوای عمومی (۱۸۰ ساعت و ۲۴ امتیاز ECTS) و موضوعات مرتبط با رشته تخصصی اصلی (۱۲۰ ساعت و ۱۶ امتیاز ECTS) تقسیم می‌شود (جدول ۴).

همانند مقطع کارشناسی، برنامه‌های تکمیلی نیز مشخص شده و شامل این موارد است که آموزش باید شامل تمامی سرفصل‌های عمومی و اصلی باشد (۳۰ ساعت به ازای هر رشته تخصصی)؛ برنامه‌های درسی باید شامل کلاس‌هایی باشد که به آموزش بهداشت و ارتقای سلامت اختصاص داشته باشد و آمادگی برای آزمون پایان دوره کارشناسی ارشد و تهیه مقاله (۲۰ امتیاز ECTS).

ساعت‌های تدریس باقی‌مانده، به آموزش در یک تخصص انتخابی اختصاص دارد. نام این تخصص و دستورالعمل‌های دقیق در مورد آن توسط هر دانشگاه تعیین می‌شود. تحصیلات مقطع دوم با اعطای مدرک کارشناسی ارشد به پایان می‌رسد.



جدول ۴: استانداردهای آموزش معلمان (حداقل الزامات برای مقطع کارشناسی ارشد)

امتیاز ECTS	حداقل تعداد ساعات آموزشی	حوزه تدریس (محتوای برنامه درسی)
۲۴	مجموع: ۱۸۰ ساعت ۳۰ ساعت ۳۰ ساعت ۳۰ ساعت ۳۰ ساعت ۳۰ ساعت	محتوای عمومی شامل: انسان‌شناسی فرهنگی منطق روش‌شناسی تحقیقات اجتماعی مفاهیم فلسفی و اخلاقی معاصر مسائل معاصر جامعه‌شناسی مسائل معاصر روان‌شناسی
۱۶	مجموع: ۱۲۰	محتوای اصلی شامل: آموزش بزرگ‌سالان آموزش عمومی مطالعات تطبیقی پدوتولوژی ^۱ (علم توسعه حرفه‌ای معلمان)
۴۰	۳۰۰	کل



دانشگاه تبریز

۳۰

دوره ۳، شماره ۱
بهار ۱۴۰۳

شرایط پذیرش در مؤسسات تربیت معلم در لهستان

دستورالعمل شرایط پذیرش معلمان در لهستان در منشور معلم گنجانده شده و در آن آمده است که موقعیت معلمی می‌تواند توسط شخصی اتخاذ شود که اصول اولیه اخلاقی را رعایت کند (دارای سابقه کیفری نباشد)؛ دارای شرایط جسمانی و روانی لازم برای کار معلمی باشد؛ دارای مدرک دانشگاهی و همچنین آموزش مناسب در زمینه پداگوژی باشد؛ البته برای استخدام داشتن مدرک لیسانس کافی است؛ اما برای ارتقای حرفه‌ای، فرد باید تحصیلات خود را تکمیل کند (Zuljan & Vogrinc, 2011). دانشجویان از طریق آزمون ورودی دانشگاه به دو شکل مختلف در دانشگاه‌ها پذیرفته می‌شوند؛ آزمون پایانی دبیرستان و افراد واجد شرایط تدریس. مراحل و سازمان‌دهی آزمون ورودی آموزش عالی توسط مجلس سنا تعیین می‌شود (Kir & Kir, 2011).

تربیت معلمان ابتدایی در لهستان

شرط لازم برای فعالیت به‌عنوان معلم ابتدایی (آموزگار پایه‌های ۱-۳)، تکمیل دوره علوم تربیتی یا آموزش ابتدایی به‌عنوان یک تخصص اصلی (یا اضافی) است. لهستان یکی از کشورهایی است که بیشترین مدت آموزش را برای معلمان ابتدایی اختصاص داده است و مطابق با آیین‌نامه وزارت آموزش و پرورش (Ministry of National Education, 2009)، معلمان دوره ابتدایی باید مدرک کارشناسی ارشد داشته باشند. هر دانشگاه یا مدرسه عالی تربیت معلم در لهستان ۲ شیوه آموزش ابتدایی را ارائه می‌دهد؛ نخست شیوه آموزش محور که عبارت است از ارائه مدارک تدریس در زمینه آموزش پیش‌دبستانی، آموزش ابتدایی و آموزش کودکان با نیازهای ویژه و دوم شیوه غیر تدریس محور که آماده‌سازی دانشجویان است برای کار آموزشی در سازمان‌ها و مؤسسات مختلف آموزشی (بدون اعطای مجوز فعالیت به‌عنوان معلم)؛ از جمله مددکاری اجتماعی، مدیریت فرهنگی، آموزش بهزیستی، آموزش بهداشت، آموزش بزرگسالان با مشاوره حرفه‌ای.

انتظار می‌رود فارغ‌التحصیل رشته آموزش ابتدایی این شایستگی‌ها را دارا باشد؛ سازمان‌دهی محیطی برانگیزاننده برای رشد کودک؛ طراحی فرایند یاددهی و یادگیری و اجرای آن به روشی کارآمد؛ عمل به‌عنوان یک عملگر تأملی و استفاده از روش‌های مختلف برای برانگیختن فعالیت‌های خلاقانه کودک و حل مشکلاتی که در کلاس به وجود می‌آید؛ همچنین وی باید بتواند با والدین دانش‌آموزان همکاری مؤثر داشته باشد و با سایر معلمان در قالب گروه‌های کاری، همکاری نماید.

تربیت معلمان دروس موضوعی در لهستان

سه روش برای تربیت معلمان دروس موضوعی واجد شرایط در لهستان وجود دارد؛ نخست این که دانشجو می‌تواند در طی دوره‌های ۳ ساله کارشناسی و ۵ ساله کارشناسی ارشد، در یک رشته خاص (زیست‌شناسی، شیمی، ریاضیات، تاریخ، جغرافیا و غیره) رشته خود را انتخاب کند؛ چنین انتخابی به این معنی است که دانشجو ضمن کسب دانش در موضوع موردنظر، شایستگی‌های معلمی لازم را نیز در رشته‌ای که در آن تحصیل می‌کند،





کسب می‌نماید. شایستگی‌های معلمی مورد انتظار از معلمان در آیین‌نامه‌ای که در ۱۲ مارس ۲۰۰۹ توسط وزارت آموزش ملی تصویب شد (Ministry of National Education, 2009)، مشخص شده است. در این آیین‌نامه آمده است که شایستگی‌های آموزشی شامل دارا بودن مهارت و دانش در زمینه روان‌شناسی تربیتی و روش‌شناسی به همراه تجربه عملی تدریس در یک رشته است. حداقل تعداد ساعت آموزش لازم ۲۷۰ ساعت و حداکثر ۳۵۰ ساعت تعریف شده است.

روش دوم، شامل امکان تحصیل بین‌رشته‌ای با تخصص در تدریس دو موضوع (به‌عنوان مثال، ریاضیات و رایانه، زیست‌شناسی و شیمی، فلسفه و تاریخ و غیره) است. مطالعات از این نوع ممکن است به‌صورت دوره کارشناسی ۳ ساله یا دوره کارشناسی ارشد ۵ ساله باشد و برنامه درسی به غیر از موضوعات مرتبط با رشته تحصیلی شامل موضوعات تخصصی اضافی معلمی (حداقل ۵۵۰ ساعت) و آمادگی تدریس (حداقل ۲۷۰ و حداکثر ۳۵۰ ساعت) است.

روش سوم به‌صورت داشتن مدرک کارشناسی ارشد در هر رشته و گذراندن دوره تحصیلات تکمیلی در علوم تربیتی و کسب مجوز تدریس پس از گذراندن دوره کارشناسی است.

دوره‌های کارآموزی در لهستان

دوره‌های کارآموزی نقش مهمی در ساختار برنامه درسی دارند که به دو شکل گروهی یا فردی اجرا می‌شوند. یافته‌های مربوط به دوره‌های تدریس عملی و کارآموزی در لهستان نشان می‌دهد که در مجموع ۱۸۰ ساعت آموزش عملی برای همه دانشجویان معلمان مورد نیاز است (Zuljan & Vogrinc, 2011). در آموزش معلمان ابتدایی در طول هر سال تحصیلی، هر هفته هر دانشجوی معلم تحت نظارت یک استاد دانشگاهی متخصص در رشته، ۴ تا ۳ ساعت به مدرسه می‌رود تا کار معلم را مشاهده کند و فعالیت‌های دانش‌آموزان، مشکلات احتمالی، روش‌های مورد استفاده و غیره را مورد بحث و بررسی قرار دهد. شکل دیگر کارآموزی، تمرین معلمی فردی است که «کارآموزی طولانی‌مدت» هم نامیده می‌شود

و در آن دانشجو معلم در مدرسه و کلاس تحت حمایت یک معلم راهنما می‌ماند و نه تنها کلاس را مشاهده می‌کند، بلکه کلاس را نیز اداره می‌کند. کارآموزی طولانی مدت در دوره کارشناسی، ۲ بار انجام می‌شود؛ یکی بعد از سال اول تحصیل (دانشجو به عنوان دستیار یا معلم کمکی کار می‌کند) و دیگری بعد از سال دوم (زمانی که دانشجو معلم مستقل تر شده و می‌تواند بدون کمک، کلاس را اداره کند).

در مورد معلمان دروس موضوعی نیز کارآموزی شامل دو مرحله است؛ تمرین معلمی مرحله اول (کمتر از ۳۰ ساعت) ماهیت آموزشی عمومی دارد و شامل مشاهده کلاس و کمک به معلم در فعالیت‌های آموزشی است. برای انجام این مرحله، دانشجویان توسط استادان دانشگاهی که در زمینه پداگوژی تخصص دارند، آموزش داده می‌شوند. ۱۵۰ ساعت باقی مانده از تمرین معلمی (مرحله دوم)، شامل روش‌شناسی در یک رشته خاص است که برای کسب آمادگی جهت اجرای آن، دانشجویان توسط استادان دانشگاهی متخصص در زمینه روش‌شناسی آموزش یک درس خاص، آموزش داده می‌شوند.

شرایط استخدام در پست‌های آموزشی در لهستان

یافته‌های مربوط به شرایط استخدام در پست‌های آموزشی در لهستان نشان می‌دهد که در لهستان، فارغ‌التحصیلان برنامه‌های تربیت معلم می‌توانند تصمیم بگیرند که در کدام موسسه آموزشی، دبیرستان یا مدرسه ابتدایی کار کنند. آن‌ها سال اول به عنوان معلم کارآموز محسوب می‌شوند. در مجموع چهار مرحله مختلف برای حرفه معلمی وجود دارد؛ معلم کارآموز^۱، معلم آزمایشی^۲، معلم استخدامی^۳ و معلم رسمی^۴. معلمان کارآموز و آزمایشی به صورت قراردادی کار می‌کنند و معلمان استخدامی و رسمی به عنوان کارمند دولتی استخدام می‌شوند. دانستن یک زبان خارجی برای استخدام معلمان لازم است (Kir & Kir, 2011).

1. Intern teacher
2. Probationary teacher
3. Appointed teacher
4. Enured teacher



شرایط سنی و حقوق معلمان در لهستان

طبق گزارش OECD (۲۰۲۰)، معلمان در لهستان کمتر از میانگین حقوق معلمان اتحادیه اروپا دریافت می‌کنند. این بدان معناست که بسیاری از معلمان در لهستان به دنبال شغل دوم و ترکیب کار مدرسه با سایر فعالیت‌های پولی برای تأمین هزینه‌های زندگی هستند (Korzeniecka-Bondar, 2018). در لهستان، برعکس بیشتر کشورهای دنیا، با وجود کاهش تعداد دانش‌آموزان در سال‌های اخیر، تعداد معلمان افزایش یافته است؛ اگرچه این امر باعث افزایش نسبت معلم به دانش‌آموز شده است، اما این تغییرات با بهبود فرایند یادگیری همراه نبوده است. بدون شک، این فرایند مستلزم رشد هزینه‌های آموزش و پرورش و عوارض جانبی اضافی از جمله پیری جمعیت معلمان و کاهش جذب معلمان جوان خواهد شد.



توسعه حرفه‌ای معلمان در لهستان

توسعه حرفه‌ای معلمان شامل فرایندی مداوم از تأمل، یادگیری و اقدام برای ارتقای دانش و مهارت‌های معلمان است که منجر به بهبود شیوه‌های آموزشی آن‌ها می‌شود (مطلبی‌نژاد و دیگران، ۱۴۰۲). توسعه حرفه‌ای مستمر معلمان در لهستان شامل یک سیستم پیشرفت شغلی است (Kowalczyk-Walędziak, 2021). از سپتامبر ۲۰۱۸، همه معلمان در لهستان موظف‌اند طبق قانون، توسعه حرفه‌ای را براساس نیازهای مدرسه خود انجام دهند و دانش و مهارت‌های مرتبط با کار خود را بهبود بخشند. آموزش ضمن خدمت در لهستان در دو مسیر آموزش تکمیلی که معلمان را قادر می‌سازد تا مدارک بالاتر یا اضافی کسب کنند و توسعه کارکنان که به معلمان اجازه می‌دهد دانش و مهارت‌های موضوعی خود را توسعه یا بهبود بخشند، ارائه می‌شود. موسسه ملی حمایت‌کننده از توسعه حرفه‌ای معلمان در لهستان، مرکز توسعه آموزش است که به معلمان از سراسر کشور فرصت‌هایی برای شرکت در سمینارها و کنفرانس‌ها ارائه می‌دهد که ممکن است با همکاری مؤسسات خارجی برگزار شود. در سطوح منطقه‌ای و محلی، مراکز منطقه‌ای روش‌شناسی تدریس و همچنین مؤسسات کوچک‌تر دولتی و غیر دولتی، طیف وسیعی از دوره‌ها، آموزش‌ها و

سمینارها را به معلمان ارائه می‌دهند (Madalińska-Michalak, 2017).

اگرچه در سه دهه گذشته توجه زیادی به بازسازی سرمایه‌گذاری در آموزش ضمن خدمت معلمان در لهستان شده است، به‌طور کلی، تحقیقات نشان می‌دهد که معلمان لهستانی آمادگی خود را برای مشارکت در اشکال مختلف توسعه حرفه‌ای، مانند دوره‌ها، کارگاه‌های آموزشی، سمینارها، کنفرانس‌ها یا تحقیقات نشان داده‌اند؛ اما آن‌ها میزان این تأثیر را بر روی عملکرد روزمره خود، متوسط ارزیابی می‌کنند (Fazlagić, 2012)؛ علاوه بر این، برخی از محققان بیان می‌کنند که فرهنگ توسعه حرفه‌ای معلمان در لهستان، عمدتاً ناشی از عوامل دیوان‌سالاری مسیر رسمی پیشرفت شغلی است (Fazlagić & Erkol, 2015). این بدان معناست که معلمان نه به دلیل احساس درونی یا احساس نیاز، بلکه بیشتر برای تحقق الزامات قانونی برای پیشرفت شغلی خود در فعالیتهای توسعه حرفه‌ای شرکت می‌کنند؛ با این حال، همان‌طور که فزلاجیک و ارکل تأکید کردند «مشکل واقعی این است که معیارهای رسمی معیاری برای حرفه‌ای بودن واقعی نیستند» (Fazlagić & Erkol, 2015)، به این معنی که «معیارهایی که معلم برای ارتقا باید رعایت کند، بیش‌ازحد بر روی رعایت استانداردهای دیوان‌سالاری متمرکز هستند» (Kowalczyk-Walędziak, 2021).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی سیاست‌های آموزش معلمان در کشور لهستان بوده است که به شیوه توصیفی - تحلیلی انجام شده است. طبق نتایج پژوهش مشخص شد که تغییرات سیستم آموزشی لهستان از سال ۱۹۹۹ آغاز شد و شامل تغییرات عمیق در ساختار مدرسه، برنامه‌های درسی، سیستم نمره‌دهی، الزامات دانش‌آموزان و همچنین سیستم توسعه و ارتقای حرفه‌ای معلمان بود که با پژوهش پارمکسیز و یاووس (۲۰۱۵) همسو است. به زعم زولجان و واگرینک، زمینه‌ساز این اصلاحات، ترکیبی از تعدادی رویداد مهم اجتماعی و سیاسی بود که اولین و مهم‌ترین آن‌ها دگرگونی نظام سیاسی لهستان در سال ۱۹۸۹ و دومین آن‌ها پیوستن لهستان به اتحادیه اروپا در سال ۲۰۰۴ بوده است (Zuljan & Vogrinc, 2011).





در تبیین این نتیجه، می‌توان بیان کرد که سیاست‌ها، اولویت‌ها و رویکردهای آموزشی یک کشور به شدت متأثر از نظام سیاسی و تغییرات اجتماعی آن کشور است. تاریخچه تحولات سیاسی و اجتماعی یک کشور، عوامل کلیدی در شکل‌گیری سیاست‌های آموزشی و نیز در پیاده‌سازی تغییرات در سیستم آموزشی هستند و می‌توانند به‌عنوان محرک و کاتالیزور تغییرات در نظام آموزشی آن کشور عمل کنند.

نتایج نشان داد که از بین الگوهای متفاوتی که در آموزش معلمان وجود دارد، مدل آموزش هم‌زمان معلمان، الگوی غالب تربیت معلمان در کشور لهستان است و معلمان در دو سیستم (آموزش عالی و سایر مؤسسات) آموزش می‌بینند. آموزش عالی شامل دانشگاه‌ها، مدارس عالی تربیت‌معلم، آکادمی‌های آموزشی و تربیت‌بدنی است. سایر مؤسسات آموزشی در بخش آموزش، فرهنگ و مراقبت‌های بهداشتی، معلمان را در موضوعات حرفه‌ای یا دروس عمومی آموزش می‌دهند. این مؤسسات شامل کالج‌های تربیت‌معلم (برای معلمانانی که روزی در آموزش پیش‌دبستانی، مدارس ابتدایی و مؤسسات آموزشی کار خواهند کرد)، کالج‌های زبان‌های خارجی که معلمان را برای مدارس ابتدایی و متوسطه تربیت می‌کنند و آکادمی‌های موسیقی و هنر هستند. دوره‌های آموزشی در کالج‌ها با موضوعاتی که قرار است تدریس شود یا فعالیت‌هایی که باید اجرا شوند، سازگار است و هدف، کسب دانش و مهارت لازم برای استخدام شدن در یک شغل معین است. در لهستان تقریباً همه معلمان دارای تحصیلات عالی و مدارک تربیت‌معلم هستند.

در تبیین این نتیجه می‌توان اشاره کرد که هر کشوری با توجه به نیازها، امکانات و سیاست‌های نظام آموزشی خود، الگوهای مختلفی برای انتخاب و تربیت معلمان در نظر می‌گیرد. این الگوها متضمن روش‌ها و استراتژی‌های مختلفی برای آموزش مؤثر معلمان و ارتقای کیفیت آموزش در آن کشور هستند؛ از این رو، کشور لهستان بر اساس ویژگی‌ها و نیازهای خود، الگوی آموزش هم‌زمان را انتخاب نموده است تا به بهترین شکل ممکن، نیازهای آموزشی و تربیتی خود را برآورده کند و از طریق این الگوی آموزشی، معلمان با کیفیت بالا و مؤثر تربیت نماید.

یافته‌های پژوهش نشان داد که در لهستان دانشجویان هر حوزه تخصصی می‌توانند رشته معلمی را انتخاب کنند و به موازات آموزش موضوعی رشته تخصصی خود، صلاحیت تدریس را در طول تحصیل کسب نمایند. برای کسانی که بدون گذراندن دروس مربوط به صلاحیت تدریس فارغ‌التحصیل می‌شوند و بعداً تصمیم می‌گیرند حرفه معلمی را انتخاب کنند، این امکان وجود دارد که در طی تحصیلات تکمیلی یا در طول دوره آموزشی ضمن خدمت، گواهی صلاحیت تدریس را کسب کنند. در سطح دانشگاه، دانشجویان معلمان ملزم به گذراندن دوره‌هایی هستند تا هم شایستگی حرفه‌ای و هم صلاحیت آموزشی خود را توسعه دهند. پس از اتمام دوره کارشناسی، تحصیلات تکمیلی و تربیت معلم ضمن خدمت از اهمیت بالایی برخوردار است. به تربیت معلم پیش‌دبستانی و دبستان اهمیت بیشتری داده می‌شود. شرط اصلی برای استخدام معلمان تسلط به زبان و ادبیات بلغاری است؛ علاوه بر این، آموزش، روان‌شناسی، فناوری اطلاعات و ارتباطات، همراه با روش‌ها و تکنیک‌های آموزشی جدید، همگی دروسی هستند که در طول آموزش معلمان باید گذرانده شوند. در میان دروس انتخابی، مشکلات مدرسه، بهداشت و مدیریت آموزش و پرورش به چشم می‌خورد. اینگرسول نشان داد که در همه سیستم‌های آموزشی، الزامات آمادگی حرفه‌ای شامل آمادگی درسی و آمادگی تدریس می‌شود؛ اما هر سیستم آموزشی در ترتیب و سازمان‌دهی چگونگی آماده‌سازی حرفه‌ای معلمان خود دارای اصول و قوانین متفاوتی است (Ingersoll, 2007).

در تبیین این نتیجه باید اشاره نمود که در هر سیستم آموزشی، آمادگی حرفه‌ای معلمان از دو جنبه مهم شامل آمادگی درسی و آمادگی تدریس تشکیل شده است. آمادگی درسی شامل دانش و مهارت‌های مربوط به موضوعات تخصصی و درسی است که معلمان برای تدریس به دانش‌آموزان به آن‌ها نیاز دارند. آمادگی تدریس شامل مهارت‌های آموزشی و ارتباطی است که معلمان نیاز دارند تا بتوانند مواد درسی را به دانش‌آموزان آموزش دهند؛ اما در هر کشور، با توجه به شرایط فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی، رویکردها و اصول متفاوتی برای آماده‌سازی حرفه‌ای معلمان در این دو جنبه اتخاذ می‌شود. این



تفاوت‌ها یک اثر مستقیم از شرایط محیطی و فرهنگی هر کشور به شمار می‌آید؛ برای مثال در یک کشور آماده‌سازی حرفه‌ای و صدور مجوز در برنامه دوره لیسانس ادغام می‌شود و از این‌رو، آمادگی تحصیلی و حرفه‌ای به‌طور هم‌زمان تکمیل می‌شود. یک کشور دیگر، این دو را از هم جدا می‌کند. مدرک ابتدا تکمیل می‌شود و پس از آن آماده‌سازی حرفه‌ای و صدور گواهی‌نامه انجام می‌شود.

همچنین یافته‌های پژوهش نشان داد که اولویت سیاست آموزشی در لهستان تضمین یک سیستم مؤثر آموزش و توسعه حرفه‌ای مستمر معلمان است که به نیازهای واقعی مدرسه پاسخ داده و به معلمان اجازه می‌دهد تا شایستگی‌های حرفه‌ای خود را بهبود بخشند. مدارس و همچنین مؤسسات تربیت‌معلم ملزم هستند تا به سمت سازمان‌های یادگیرنده توسعه‌یافته رفته با انجام ارزیابی دائمی، توسعه خود را ارتقا بخشند. بررسی‌ها نشان داد که در طول دو دهه گذشته، لهستان تغییرات چشمگیری در سیاست‌های آموزشی و سیستم تربیت‌معلم خود ایجاد کرده است. این تغییرات شامل افزایش حقوق معلمان و بهبود سیستم آموزشی با هدف بهبود نتایج آموزشی دانش‌آموزان بوده است که با نتایج مادالینسکا-میچالاک (۲۰۱۷) همسو است.

از سوی دیگر، دارلینگ-هاموند نشان داد که بازده نهایی کیفیت آموزش تا حد زیادی به حرفه‌ای بودن معلمان بستگی دارد (Darling-Hammond, 1999). کار معلمان به‌عنوان مهم‌ترین عامل مؤثر بر کیفیت آموزش در مدرسه شناخته می‌شود؛ درعین‌حال تأکید می‌شود که کیفیت معلمان به کیفیت آموزش آن‌ها بستگی دارد؛ به‌طوری‌که کیفیت آموزشی ناشی از آموزش معلمان در مؤسسات آموزش عالی بر نتیجه آموزش معلمان آینده و حرفه‌ای بودن آن‌ها تأثیر دارد (Korthagen, Loughran & Russell, 2006)؛ بنابراین موضوع ارتقای کیفیت آموزش معلمان یکی از اهداف اصلی فرایند اصلاح نظام آموزشی در کشورهای اروپایی است.

همه سیستم‌های آموزشی، فراتر از سطوح اولیه آموزش موردنیاز، دارای الزامات حرفه‌ای برای ورود به تدریس هستند. کسب شایستگی‌های کلیدی معلمان در حین آموزش در



دانشگاه‌ها و بهبود مستمر آن‌ها از طریق شرکت در دوره‌های آموزشی، مجامع و سایر آموزش‌ها، راه ارتقای کیفیت آموزش است. امروزه، نه تنها دانش و مهارت‌های علمی و روش‌شناختی معلمان، بلکه شایستگی اجتماعی آنان نیز ارزشمند است. نگرش به ارزش‌ها و مسئولیت توسعه نهادی، مهارت‌های خوداندیشی و خودارزیابی، مشارکت و تجربیات مشترک، دستاوردها و عملکردها بخش کوچکی از کل دانش و مهارت‌های اجتماعی است که باید معلمان امروزی داشته باشند. همان‌طور که جدول شماره ۱ نشان می‌دهد، در لهستان مدارک تحصیلی معلمان شامل تحصیل آن‌ها در دانشگاه‌ها (دانش موضوعی و روش‌شناختی) و یادگیری مستمر و توسعه حرفه‌ای آن‌هاست.

در تبیین نتایج بالا باید تأکید کرد که آموزش معلمان نقش بسیار مهمی در توسعه دانش‌آموزان و ارتقای سطح تحصیلی و عملکرد آنان دارد. این به‌نوبه خود می‌تواند به پیشرفت اجتماعی، اقتصادی، و فرهنگی کشور کمک کند. وقتی معلمان با داشتن دانش و مهارت‌های لازم، از روش‌ها و فرایندهای آموزشی جدید آگاه و به‌روز باشند، می‌توانند به بهترین نحو ممکن دانش و مهارت‌ها را به دانش‌آموزان منتقل کنند؛ بنابراین، ارتقای کیفیت آموزش معلمان و توسعه حرفه‌ای مستمر آنان نه تنها بهبود آموزش و پرورش را تضمین می‌کند، بلکه به توسعه و پیشرفت جامعه به‌طور کلی نیز کمک می‌کند.

با وجود این‌که اصلاحات اعمال‌شده در سیستم آموزشی لهستان در عرصه‌های بین‌المللی مشهود بوده است و برای مثال در آزمون PISA، در حالی‌که میانگین نمره دانش‌آموزان لهستانی در سال ۲۰۰۰ بسیار پایین بود، این کشور در سال ۲۰۰۹ در بین ۱۵ کشور برتر قرار گرفت که نشان‌دهنده اثربخشی تغییرات اعمال‌شده در سیستم آموزشی لهستان است (Fraccola et al., 2015)؛ اما علی‌رغم پیشرفت‌هایی که در دو دهه گذشته در سیستم آموزش معلمان لهستان صورت گرفته است، این کشور با چالش‌هایی نیز مواجه است؛ برای مثال با وجود کاهش تعداد دانش‌آموزان در سال‌های اخیر، لهستان با افزایش تعداد معلمان مواجه است؛ از سوی دیگر، میانگین سنی معلمان از متوسط کشورهای اتحادیه اروپا بیشتر است. تعداد زیاد معلمان مانع از جذب معلمان جدید می‌شود؛ بنابراین



پیری جمعیت معلمان و کاهش جذب معلمان جوان ممکن است مانع از اجرای نوآوری‌های آموزشی شود؛ زیرا معلمان مسن‌تر معمولاً نسبت به نوآوری‌های آموزشی تمایل کمتری دارند و در برابر آن مقاومت می‌کنند؛ به همین دلیل تقاضا برای برگزاری دوره‌های آموزش ضمن خدمت معلمان در زمینه‌هایی مانند آموزش دانش‌آموزان با نیازهای آموزشی ویژه و استفاده از فناوری‌های جدید در تدریس افزایش یافته است.

از سوی دیگر همان‌طور که گاسکی اشاره می‌کند، دوره‌های توسعه حرفه‌ای معلمان باید بیشتر بر نیازهای آن‌ها تکیه کند و به انگیزه‌ها و اهداف آن‌ها پاسخ دهد، نه این که تنها الزامات رسمی دیوان‌سالاری سیستم پیشرفت شغلی و نیازهای مدارس آن‌ها را در نظر داشته باشد (Guskey, 2002). به این منظور، انتظارات و ترجیحات معلمان در مورد توسعه حرفه‌ای خودشان باید به‌طور نظام‌مند مورد مطالعه قرار گیرد و در برنامه‌ریزی مسیرهای توسعه حرفه‌ای مورد توجه قرار گیرد؛ بنابراین لازم است چشم‌انداز توسعه حرفه‌ای به‌عنوان یک فرایند پیوسته و مادام‌العمر که مستقیماً با امور روزانه کلاس‌ها مرتبط است در نظر گرفته شود. باید توجه داشت که به دلیل کاهش تعداد دانش‌آموزان و توسعه بیشتر فناوری‌های جدید، برخی از مدارس در آینده نزدیک تعطیل می‌شوند و تعدادی از معلمان شغل خود را از دست خواهند داد. پارمکسیز و یاووس (۲۰۱۵) نیز در پژوهش خود به این موارد اشاره کرده‌اند که با نتایج این پژوهش هماهنگ است.

در مجموع، می‌توان چنین جمع‌بندی کرد که توسعه نظام آموزشی در هر کشور یک فرایند پویا و مستمر است و لازم است برنامه‌ریزان نظام آموزشی با تحلیل و پیش‌بینی مسائل آتی به برنامه‌ریزی دقیق بپردازند؛ به گونه‌ای که آموزش و پرورش با روندهای پیشرفت جهانی همگام شود و دانش‌آموزان را به صورت مؤثر برای زندگی در جوامع مدرن آماده سازد.

در پایان باید گفت پرورش معلمی اثربخش که بتواند تدریس و در نتیجه، آموزش و پرورش را عاید سازد، مستلزم تحقق شرایط و زمینه‌هایی ویژه است (کهرازی و الهی، ۱۴۰۲)؛ بنابراین برای توسعه بیشتر نظام آموزشی در لهستان، لازم است



مستولان آموزشی و سیاست‌گذاران، برنامه‌ها و سیاست‌هایی را که به افزایش کیفیت آموزش و جذب معلمان جوان و مؤثر می‌پردازند، بهبود بخشند؛ همچنین، توجه به نیازهای آموزشی معلمان و استفاده از رویکردهای نظام‌مند در توسعه حرفه‌ای معلمان از اهمیت بالایی برخوردار است.



منابع و مأخذ

- رحمتی، رباب و کریمی، امیر. (۱۴۰۱). «مروری بر تجربیات جهانی پیرامون کارورزی بین‌المللی دانشجومعلمان». *توسعه حرفه‌ای معلم*. ۷(۱): ۱-۲۰.
- فاطمی امین، زینب و فولادیان، مجید (۱۳۸۸). «نظام آموزشی و بازدهی آموزشی؛ مطالعه تطبیقی ۷۰ کشور جهان». *راهبرد فرهنگ*. ۲(۷): ۱۰۳-۱۳۰.
- کهرازی، مجید و الهی، ذبیح‌الله. (۱۴۰۲). «مطالعه موردی نمونه‌ای از خودکاوی روایتی کارنمای معلمی در دانشگاه فرهنگیان». *مطالعات بین‌رشته‌ای در آموزش*. ۲(۱): ۵۵-۷۲.
- محمودی بورنگ، محمد و نبئی، حمزه. (۱۳۹۸). «عوامل مؤثر بر هویت حرفه‌ای معلم: مروری نظام‌مند». *توسعه حرفه‌ای معلم*. ۴(۱): ۷۷-۹۴.
- مطلبی‌نژاد، علیرضا؛ یوسفیان، پریسا؛ عباسی مطلق، فرزانه و موجه، شقایق. (۱۴۰۲). «رابطه توسعه حرفه‌ای و توانمندی روان‌شناختی معلمان با روش تدریس اثربخش در آنها». *توسعه حرفه‌ای معلم*. ۸(۱): ۸۵-۹۷.
- مهرگان، سورنا و فرهادی راد، حمید (۱۴۰۱). «ارزیابی فرایند تدوین سند تحول برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران». *مطالعات بین‌رشته‌ای در آموزش*. ۱(۱): ۷-۳۰.
- هاشمی، سیده‌فاطمه و م عبدی، هادی (۱۴۰۲). «بررسی نگرش دانشجومعلمان استان لرستان نسبت به دانشگاه فرهنگیان». *مطالعات بین‌رشته‌ای در آموزش*. ۲(۳): ۷۳-۱۰۰.
- Ben -Peretz, M. & Flores, M.A. (2023), "Tensions and Paradoxes in Teaching: Implications for Teacher Education". Vol. 41. Issue 2: 202-213.
- Craig, C.J., Mena, J. & Kane, R.G. (Ed.) *Teaching and Teacher Education in International Contexts (Advances in Research on Teaching*. (Advances in Research on Teaching. Vol. 42). Bingley: Emerald Publishing Limited. pp. 33-38.
- Biesta, G.; Takayama, K; Kettle, M. & Heimans S. (2020). "Teacher education between principle, politics, & practice: A statement from the new editors of the Asia-Pacific Journal of Teacher





- Education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 48(5): 455–459.
- Blömeke, S.; Suhl, U.; Kaiser, G. & Döhrmann, M. (2012). “Family background, entry selectivity and opportunities to learn: What matters in primary teacher education? An international comparison of fifteen countries”. *Teaching and Teacher Education*. 28(1): 44-55.
 - Craig, C. J. (2016). “Structure of teacher education”. *International Handbook of Teacher Education*. Vol. 1: 69-135.
 - Darling-Hammond, L. (1999). *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
 - Darling-Hammond, L.; Hammerness, K.; Grossman, P.; Rust, F. & Shulman, L. (2005). “The design of teacher education programs”. *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do. 1*: 390-441.
 - Fazlagić, J. (2012). “The quality of training for Polish teachers”. *E-mentor*. 4(46): 69–76.
 - Fazlagić, J. & Erkol, A. (2015). “Knowledge mobilisation in the Polish education system”. *Journal of Education for Teaching*. 41(5): 541–554.
 - Flores, M. A. (2016). "Teacher education curriculum". *International Handbook of Teacher Education*. Vol. 1: 187-230.
 - Fraccola, S.; Jarczewska, D.; Peterka, J.; Pont, B. & Figueroa, D. T. (2015). *Education Policy Outlook*. Poland: OECD Publishing.
 - Gal, D.G. (2005). "Global Perspectives for Teacher Education; Baker, D.P. & Wiseman, A.W. (Ed.)". *Global Trends in Educational Policy (International Perspectives on Education and Society)*. Vol. 6. Bingley: Emerald Group Publishing Limited: 259-287.
 - Gawlicz, K. & Starnawski, M. (2018). “Educational policies in Central and Eastern Europe: legacies of state socialism, modernisation aspirations & challenges of semi-peripheral contexts”. *Policy Futures in Education*. 16(4): 385–397.
 - Grossman, P. & McDonald, M. (2008). “Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education”. *American Educational Research Journal*. 45(1): 184–205.
 - Guskey, R. T. (2002). “Professional development and teacher change”. *Teachers and teaching*. 8(3): 381-391.



- Ingersoll, R. M. (2007). "A comparative study of teacher preparation and qualifications in six nations" consortium for policy research in education. (CPRE): 1-17.
- Kir, E. & Kir, E. (2011). "Comparative study of training teacher in higher education institutions in the European Union and Turkey". *International Higher Education Congress*. 2(11): 1290-1300.
- Konieczka-Śliwińska, D. (2016). "Higher Education Reform in Poland: An Example of Training for Candidates for the Teaching Profession". *Czech-Polish Historical & Pedagogical Journal*. 8(1): 43-54.
- Korthagen, F.A.J., Loughran, J.J. & Russell, T.L. (2006). "Developing fundamental principles for teacher education programs and practices". *Teaching and Teacher Education*. 22 (8): 1020-1041.
- Korzeniecka-Bondar, A. (2018). "The Study of Teachers' Daily School Time: Reflection on the Author's Practice of Phenomenographic Studies". *Yearbook of Pedagogy*. 41(1): 213-225.
- Korzeniecka-Bondar, A.; Kowalczyk-Wałędziak, M. & Kędzierska, H. (2022). "Teacher Education in Poland: Contested Terrains between Policy & Practice". In *The Palgrave Handbook of Teacher Education in Central and Eastern Europe*. Cham: Springer International Publishing, pp. 83-108.
- Kowalczyk-Wałędziak, M. (2021). "Building a research-rich teaching profession. The promises and challenges of doctoral studies as a form of teacher professional development". Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften, pp. 110-120.
- Kowalczyk-Wałędziak, M.; Korzeniecka-Bondar, A.; Danilewicz, W. & Lauwers, G. (2019). *Rethinking teacher education for the 21st century: Trends, Challenges and New Directions*. Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Kowalczyk-Wałędziak, M.; Valeeva, R. A.; Sablić, M. & Menter, I. (Eds.). (2022). *The Palgrave handbook of teacher education in central and eastern Europe*. Palgrave Macmillan.
- Madalińska-Michalak, J. (2017). "Teacher education in Poland: Towards teachers' career-long professional learning". *Overcoming fragmentation in teacher education policy & practice*, Hudson, B.; Ed. 73-100.
- Ministry of Science and Higher Education (2007) – polish version: Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia

12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki. (Accessed 5 February 2024).

- Ministry of National Education (2009). The Act of 12 March 2009 on specific qualifications required from teachers – polish version: “Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli. (Dz. U. Nr 50, poz. 400).
- Ministry of National Education and Sport (MENiS). (2003). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 września 2003 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz.U. 2003 nr 170 poz. 1655). [Regulation of the Minister of National Education and Sport of 23 September 2003 on standards for teacher education (Journal of Laws 2003 No. 170, item 1655)].
- Ministry of National Education and Sport (MENiS). (2004). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz.U. 2004 nr 207 poz. 2110). [Regulation of the Minister of National Education and Sport of 7 September 2004 on standards for teacher education (Journal of Laws 2004 No. 207, item 2110)].
- Ministry of Science & Higher Education (MNiSW) (2019). Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. (Dz.U. 2019 poz. 1450). [Regulation of the Minister of Science & Higher Education on standards for teacher preparation programmes (Journal of Laws 2019 item 145)].
- OECD (2018). The future of education and skills: Education 2030. OECD education working papers. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2020). Education at a Glance 2020: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.



- Pajak-Wazna, E. (2013). "Teachers' intercultural competence & teacher education: A case of Poland". *European Scientific Journal*. 1 (2): 318-322.
- Parmaksız, R. Ş. & Yavuz, Ö. (2015). "The comparison between the systems of education of Turkey & Poland". *Karaelmas Journal of Educational Sciences*. 4: 59-70.
- Pecherski, M. (1984). "Teacher-training in People's Poland". *European Journal of Teacher Education*. 7(3): 267-279.
- Schmidt, W. H., Houang, R., & Cogan, L. S. (2011). "Preparing future math teachers". *Science*. 332(6035): 1266-1267.
- Świtała, E. S. (2012). "The professional role of a teacher in the era of globalization on the example of Poland". *Educational Research*. 1(1): 1-10.
- You, J. (2014), "Pedagogies of Teacher Selection: A South Korean Case", *International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part A)*, Advances in Research on Teaching. 22. Bingley: Emerald Group Publishing Limited: 15-32.
- Zuljan, M. V. & Vogrinc, J. (Eds.) (2011). *European dimensions of teacher education: Similarities and differences*. Ljubljana: University of Ljubljana.







Teacher Education policies in Poland

Mahshid Golestaneh, Seyed Mohsen Mousavi

Abstract

The Polish education system has undergone significant changes since gaining independence from the communist regime in 1989, including alterations in school structure, curricula, teacher training, and professional development. Since 1990, the country has revised its teacher education standards four times, with the latest update in 2019. This study investigates teacher education policies in Poland, which have seen substantial reforms since joining the European Union in 2004. It explores the nation's policies concerning teacher training, student admission criteria for teacher training institutions, required academic courses, internship organization, practical teaching, teacher recruitment, employment, and professional development. Utilizing a descriptive-analytical research method, data were collected and interpreted based on predefined criteria aligned with the research objectives. Findings reveal significant changes in Poland's teacher education programs over the past two decades, including increased teacher salaries, expanded early childhood teacher training, enhanced teacher training and advanced education programs, and a focus on educational system issues. Pedagogical training plays a vital role in Polish teacher education, with prospective teachers mandated to complete supervised internships or independent teaching before employment for professional readiness. Key challenges in Polish teacher education include declining student numbers and the relatively older age of teachers compared to other European Union countries.

Keywords: Education Reform, Teacher training, Professional development, Teacher education policies, Poland