

بررسی تطبیقی سیستم نصاب تعلیمی «تربیت معلم» کشورهای افغانستان و مالیزیا

محمد ظاهر فهمیمی^۱

چکیده

هدف این تحقیق، بررسی تطبیقی نظام تربیت معلم دو کشور مالیزیا و افغانستان است تا خلأها و مشکلات نظام تربیت معلم افغانستان، شناسایی و گوشزد شود. تحقیق انجام شده از نوع کاربردی و از جمله مطالعات تطبیقی است که به روش کیفی صورت گرفته و در آن، اسناد مرتبط به حوزه تعلیم و تربیت دو کشور ذکر شده و سپس با استفاده از روش تمام شماری و بر اساس تحلیل متن و کدگذاری موضوعی، بررسی و تحلیل شده است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که این دو کشور، توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان را به‌منظور پاسخگویی به نیازهای آموزشی دوره‌های مختلف تحصیلی مدنظر قرار داده و از این رهگذر، تلاش کرده‌اند تا دوره‌های مختلف تعلیمی را به‌گونه‌ای تدوین و تنظیم نمایند که نیازهای تعلیمی جامعه را تأمین نمایند. تفاوت اصلی دو کشور در این است که در تربیت معلم مالیزیا توجه به خلاقیت و نوآوری و انعطاف‌پذیری برنامه‌ها بیشتر است؛ اما در نظام تربیت معلم افغانستان بر کسب حداکثری دانش تئوریک تمرکز شده است. برای تدوین و تعیین اهداف در هر دو کشور دولت و حکومت دخالت تام و مستقیم دارد و نظام تربیت معلم به گونه‌ای، در قالب پلان ارشادی اداره می‌شود.

کلیدواژه‌ها: معلم، تربیت معلم، نظام آموزشی، افغانستان، مالیزیا

۱. استاد دانشگاه تعلیم و تربیه کابل، کابل، افغانستان

ایمیل: mfahimi310@gmail.com

مقدمه

نظام آموزشی هر کشور، اساس و بنیاد پیشرفت جامعه آن را تشکیل می‌دهد. در جهان امروز، با توجه به چالش‌های نظیر جهانی‌شدن،^۱ توسعه فناوری و نیاز به قوای کار ماهر، بهبود و اصلاح نظام‌های آموزشی بیش از پیش اهمیت یافته است. از سوی دیگر، نظام‌های آموزشی در جهان تحت تأثیر فرهنگ، تاریخ، سیاست و اقتصاد کشورها قرار دارد. به همین دلیل این نظام‌ها به تبع تفاوت و تنوع فرهنگی، تاریخی، سیاسی و اقتصادی کشورها نیز متفاوت است. البته نظام تربیت معلم دو کشور شباهت‌هایی هم دارد که گاه می‌توان از طریق مطالعه و مقایسه، نظام‌های آموزشی یک کشور را به صورت مؤثری بهبود بخشید و مشکلات آن را اصلاح کرد. این نوع مطالعات به تحلیل و بررسی نقاط قوت و ضعف نظام‌های آموزشی مختلف می‌پردازد و می‌تواند در شناسایی بهترین شیوه‌ها و استراتژی‌های آموزشی راهنمای خوب و راهگشا باشد. برخی از جنبه‌های کلیدی این کمک‌ها عبارتند از شناسایی نقاط قوت و ضعف، الگوگیری از موفقیت‌ها، استفاده بهینه از منابع و امکانات و پیدا کردن زمینه‌ها و روش‌های مشترک و همکاری‌ها و نظیر آن‌ها. این سخن بدان معنا است که در مطالعات مقایسه‌ای نظام‌های آموزشی کشورها، می‌توان نقاط قوت نظام‌های دیگر را شناسایی کرد و به عنوان منبع الهام‌بخش مورد استفاده قرار داد. ضعف‌های یک نظام آموزشی را بهتر درک کرد و به اصلاح آن‌ها پرداخت. مطالعات مقایسه‌ای معمولاً شامل بررسی تجارب موفق و ناموفق کشورهای دیگر است. این تجارب می‌تواند شامل رویکردها، روش‌های تدریس و پالیسی‌های آموزشی باشد که در شرایط محلی کشورهای دیگر نیز قابل تطبیق است. علاوه بر این، میزان و چگونگی هزینه‌های آموزشی و منابع مورد استفاده در کشورهای مختلف، می‌تواند کمک کند تا با توجه به ویژگی‌های محلی به بهینه‌سازی هزینه‌ها و تخصیص بهتر منابع پرداخت و بهترین شیوه‌های عملی دستیابی به اهداف تعلیم و تربیت را شناسایی و به شکل مناسبی تطبیق و عملیاتی کرد.

1. Globalization



همچنین مسئله مهم دیگری که می تواند به عنوان نتیجه مطالعات مقایسه ای نظام های آموزشی تلقی شود، ایجاد بسترهای همکاری و تقویت روند پالیسی سازی کشورها است. مطالعات مقایسه ای می تواند باعث برقراری ارتباطات و همکاری های بین المللی در زمینه تعلیم و تربیت شود؛ به گونه ای که کشورهای مختلف از طریق آن به یادگیری متقابل پرداخته تجربیات خود را با دیگران شریک سازند. طبیعی است که این فرایند باعث تقویت جریان پالیسی سازی و تصمیم گیری های تعلیمی می شود و به عنوان مبنای پالیسی سازی در حوزه معارف و تحصیلات عالی، مورد استفاده قرار می گیرد. ارائه داده ها و شواهد مستند کشورها به مسئولان یک مملکت اجازه می دهد که تصمیمات بهتری اتخاذ کنند و رویکردهای منطقی تری برگزینند. بنابراین مطالعات مقایسه ای به عنوان یک ابزار مفید برای توسعه و بهبود نظام های آموزشی در نظر گرفته می شود.

کشورهای افغانستان و مالیزیا به عنوان دو کشور مسلمان، تجربه های آموزشی منحصر به فردی دارند که با وجود تفاوت های بارز، شباهت هایی نیز بین آنها قابل توجه و مطالعه است. این تفاوت ها و شباهت ها می تواند به درک بهتری از چالش ها و فرصت های موجود در هر دو کشور کمک کند. مقاله حاضر، کوشیده است تا به اقتضای ضرورت محدود و خرد بودن موضوع، شباهت ها و تفاوت های مهم تربیت معلم دو کشور را مورد مطالعه قرار دهد. بدین جهت سؤالاتی که در این ارتباط طرح کرده است، این است که دو کشور افغانستان و مالیزیا از نظر اهداف تربیت معلم چه شباهت ها و تفاوت هایی دارند؟ این اهداف از جانب کدام آدرس هایی قانونی یا سازمانی تعیین و تعریف می شود؟ شباهت ها و تفاوت های محتوای آموزشی نظام تربیت معلم در این دو کشور کدام است؟ نظام مالی تربیت معلم دو کشور چگونه قابل ارزیابی است و سند تحصیلی معلمی در این دو کشور چگونه قابل مقایسه است؟

۱. جایگاه و رویکردهای تربیت معلم

آنچه به صورت جهانی مورد توافق است، این است که نظام تربیت معلم به منظور ایجاد توانمندی ها و انکشاف ظرفیت های لازم در معلمان بالقوه، جهت ارائه

آموزش‌های لازم به متعلمان است؛ اما این که این توانمندی‌ها و ظرفیت‌ها چیست و چگونه باید در معلمان بالقوه ایجاد شده و انکشاف نماید، رویکردها، دیدگاه‌ها و نظریه پردازی‌های متفاوتی ارائه و حتی به کار بسته شده است. به عنوان مثال هانتلی^۱ (۲۰۰۸)، یکی از نظریه پردازان حوزه مطالعات نظام تربیت معلم معتقد است که تربیت معلم باید در سه زمینه دانش حرفه‌ای، عمل حرفه‌ای و تعهد حرفه‌ای متمرکز باشد. دانش حرفه‌ای شامل دانش محتوا، شناخت متعلم و آگاهی از تدریس و یادگیری است. عمل حرفه‌ای از طراحی یادگیری، ایجاد محیط یادگیری و ارزشیابی یادگیری تشکیل شده است و تعهد حرفه‌ای، یادگیری حرفه‌ای، مشارکت، رهبری، ارزش‌ها، ارتباطات و اخلاقیات را شامل می‌شود.

هایرمن و بومهان (۲۰۰۵) به مؤلفه‌های روش‌های تدریس و ارزش‌یابی اشاره کرده‌اند. ویلگاس و ریمرس^۲ (۲۰۰۷) به مؤلفه‌های روش‌های جدید تدریس، تکنولوژی آموزشی و ارزشیابی در تربیت معلم پرداخته‌اند. دکتر حسن ملکی (۱۳۹۱) معتقد است در تربیت معلم باید به مجموعه شناخت‌ها، گرایش‌ها و مهارت‌های معلم توجه شود و فرایند تربیت معلم با تمرکز بر پرورش جسمی، عقلی، عاطفی، اجتماعی و معنوی در سه حیطه شناختی^۳، عاطفی^۴ و روانی حرکتی^۵ افراد تحت آموزش انجام گیرد.

این تفاوت‌ها در عرصه عمل و اجرا نیز به وضوح دیده می‌شود و کشورهای مختلف روش‌ها و رویکردهای متفاوتی را در پیش گرفته‌اند. در حقیقت تجارب کشورهای گوناگون نشان می‌دهد کشورها در زمینه توجه به تربیت معلم به عوامل متفاوتی توجه می‌کنند. (دی و ویکاف، ۲۰۱۳) بسیاری از کشورها به این نتیجه رسیده‌اند که به منظور رشد و توسعه نظام آموزشی کشور، باید به تربیت معلم آن کشور بها دهند و به غنی ساختن دوره‌های مذکور بپردازند. (موندیا، ۲۰۱۴) در پژوهش میراجاکار و

1. Huntley

2. Villegas & reimers

3. Cognitive Competencies

4. Affective Competencies

5. Psychomotor Competencies



پاتیل، (۲۰۱۳) مطرح شده است که در بسیاری از کشورهای در حال توسعه، فرایند تربیت معلم مشکلات عدیده‌ای همچون تکیه بر روش‌های سنتی تدریس، بی‌توجهی به فناوری‌های آموزشی و مشکلاتی از این قبیل رواج دارد؛ درحالی‌که کشورهای انکشاف یافته در زمینه تربیت معلم به استفاده از دانش روز و بهره‌گیری از نظریه‌هایی جدید آموزشی، استفاده از فناوری و مهارت‌آموزی معلمان تأکید فراوان دارند. سهیلی و بابا شیخ دستی (۱۳۹۴) در یک پژوهش تطبیقی، گزینش و تربیت معلمان در ایران را که از نظر نظام تربیت معلم و فرایند آن بسیار شبیه نظام تربیت کشور ما است. به این نتیجه رسیده که در مقایسه با نظام تربیت معلم آمریکا، ایران نیازمند انجام تحقیقات تطبیقی برای رفع عقب‌ماندگی برنامه‌های تربیت معلم، تغییر مقطع ورود به تربیت معلم از دیپلم به حداقل لیسانس، ایجاد مدارس آموزشی به‌منظور کم کردن فاصله نظریه و عمل در مؤسسات تربیت معلم، ایجاد اتحادیه معلمان و مؤثر ساختن نظرات این اتحادیه در تصمیمات مربوط به معلمان و افزایش حقوق و مزایای معلمان؛ مانند سایر کارکنان به‌منظور ارتقای شأن و جایگاه معلمان، ایجاد تنوع در برنامه‌های تربیت معلم با توجه به شرایط منطقه‌ای، ارتقای مؤسسات تربیت معلم به مؤسسه‌های دانشگاهی، ندادن تضمین شغلی در مؤسسات تربیت معلم و استخدام معلم به‌وسیله مدارس و نواحی آموزشی است.

همچنین در این زمینه، پژوهشی با عنوان «وضعیت معلمان و تدریس حرفه‌ای در برخی از کشورهای جهان» انجام گرفته است و ۷۳ کشور جهان را در سال‌های ۲۰۱۴ و ۲۰۱۵ از نظر وضعیت تربیت معلم بررسی نموده است. در این پژوهش نشان داده شده است که تحولات جهانی، نیازهای جدیدی را برای جریان تربیت معلم مطرح کرده است. نیازهایی که آماده‌سازی معلمان را برای ایفای نقش و انجام وظایفش پیچیده و دشوار کرده است. این سخن بدان معنا است که در دوران کنونی دانش و توانمندی‌های تخصصی و حرفه‌ای معلمان باید افزایش یابد و با تحولات آینده هماهنگ شود. در این میان کشورهای انکشاف یافته و برخی از کشورهای در حال انکشاف، برنامه‌ها و فعالیت‌هایی را برای مواجهه با این تحولات تدارک دیده‌اند و

در برنامه‌های تربیت معلم خود تغییرات و تحولاتی را ایجاد کرده‌اند که با توجه به ضرورت‌های زندگی و پیچیدگی‌های روز دنیای کنونی است؛ اما بسیاری از کشورها نیز هستند که در این وادی تدبیر مناسب و برنامه‌های ضروری را روی دست نگرفته و به نظر می‌رسد که دیر یا زود گرفتاری‌های ناگواری را تجربه خواهند کرد.

یکی از ابعاد پیچیده و دشوار فرایند تربیت معلم، برنامه‌های درسی یا نصاب تعلیمی است که از اواخر دهه ۱۹۷۰ محققان و متصدیان تعلیم و تربیت متوجه ماهیت پیچیده اجرای تغییر در برنامه‌های درسی شدند. (اشنایدر و همکاران ۱۹۹۲) بر همین اساس، فرایند تغییر برنامه درسی «به جعبه سیاه» تعبیر شد (اسلیوان، ۲۰۰۲) و بیش از پیش مورد توجه قرار گرفت و تلاش‌ها بر اجرایی سازی آن، که یکی از پرچالش‌ترین اقدامات تعلیمی و تربیتی است، روی دست گرفته شد. به‌زعم کانلی و لانتز (۱۹۹۱) رویارویی با مشکلات متعدد در هنگام اجرای تغییر، اجتناب‌ناپذیر است. بر همین اساس، آشکار شد که ایجاد تغییر در برنامه‌های درسی بسیار پیچیده‌تر از آن است که در ابتدا به نظر می‌رسید.

۲. افغانستان و مالیزیا در نگاه کلی

کشور مالیزیا، استقلال خود را در سال ۱۹۵۷م. به دست آورده است. این کشور از نظر جغرافیایی در جنوب شرقی آسیا واقع شده و شامل دو بخش اصلی است؛ مالیزیا غربی (نیمه جزیره‌ای) و مالیزیا شرقی (جزیره بورنئو). این کشور دارای آب و هوای گرمسیر است و بارندگی‌های زیادی دارد. به همین دلیل از نظر زیستی، دارای تنوع فوق‌العاده‌ای است. نفوس مالیزیا حدود ۳۳ میلیون نفر و شامل اقلیت‌های مختلفی از جمله مالایی‌ها، چینی‌ها و هندی‌ها می‌باشد. زبان رسمی مالیزیا «مالایی» و دین رسمی این کشور اسلام است. فرهنگ مالیزیا ترکیبی از فرهنگ‌های مختلف است و به همین دلیل در طول سال جشنواره‌های متنوعی در آن برگزار می‌شود. اقتصاد مالیزیا یکی از اقتصادهای با رشد سریع در آسیا به شمار می‌رود و این کشور از جمله کشورهای در حال انکشافی شمرده می‌شود که به سرعت در حال دست یافتن به



استندردهای بین المللی، شاخص های انکشاف عمومی و همه جانبه است. همچنین مالیزیا دارای منابع طبیعی غنی، مانند نفت و گاز است و به عنوان یکی از تولیدکنندگان اصلی روغن نخل شناخته می شود. گذشته از همه این ها کشور مالیزیا در زمینه های تکنالوژی، گردشگری و تولید محصولات الکترونیکی، پیشرفت چشم گیر و حتی رقابت کننده در سطح جهانی دارد.

افغانستان در سال ۱۹۱۹م. به عنوان یک کشور مستقل شناخته شده است. این کشور در مرکز آسیا قرار گرفته و با کشورهای ایران، پاکستان، تاجیکستان، ازبکستان و ترکمنستان مرز مشترک دارد. کوه های بلند، دشت های هموار و دره های عمیق در این کشور، ویژگی هایی است که آن را از مالیزیا به صورت قابل توجهی متفاوت می کند. آب و هوای این کشور در نواحی مختلف متغیر است و مناطق کوهستانی دارای زمستان های سرد و تابستان های معتدل است. نفوس افغانستان دقیقاً معلوم نیست. با این حال، بر اساس حدس و گمان ها، نفوس آن را مجموعه ای در حدود ۳۰ تا چهل میلیون نفر تخمین می زنند. تنوع قومی و نژادی در این کشور وجود دارد و دین رسمی و مسلط آن اسلام است. اقتصاد افغانستان به دلیل جنگ ها و ناامنی های طولانی مدت، بسیار ضعیف و رشد نیافته است و بیشتر به زراعت و محصولات کشاورزی متکی است. عمده ترین محصولات آن شامل انواع میوه تازه و خشک و دانه های روغنی است. ضعف نهادهای مدیریتی و زیرساخت های اقتصادی و انکشافی مشکل اصلی و اساسی اقتصاد افغانستان به شمار می رود و این کشور از نظر صنعت و تجارت در وضعیتی قرار ندارد که بتواند در دنیای امروز، مورد توجه قرار گیرد و به حساب آید. بر اساس این توضیح مختصر می توان گفت که کشور مالیزیا به عنوان یک کشور در حال توسعه با اقتصاد رو به رشد و موجودیت و پذیرش تنوع فرهنگی، از نظر کلی در جریان پیشرفت و ثبات قرار دارد و از نظر مسائل خاص آموزشی در سطح بسیار بهتری رو به جلو حرکت می کند. دولت این کشور با هدف بهبود کیفیت و دسترسی به آموزش، برنامه های متعددی را به خصوص در زمینه دسترسی حداکثری به تعلیم و تربیت و نیز ارتقای کیفیت دوره ابتدایی و متوسطه در مدت تقریباً نیم قرن عمر

موجودیت خود، به‌عنوان کشور مستقل، طراحی، تدوین و تطبیق کرده و در هر مرحله، نظام آموزشی خود را بهبود داده است. (کور و کور، ۲۰۱۶) این در حالی است که افغانستان، تاریخی پرچالش داشته و نظام آموزشی آن تحت تأثیر جنگ‌ها، ناآرامی‌ها و محدودیت‌های اجتماعی قرار گرفته است. نظام آموزشی این کشور به‌شدت تحت تأثیر سنت‌های مذهبی و فرهنگی قرار داشته و کیفیت، تنوع و کارآمدی آموزش با واقعیت‌های زندگی مردم آن و جهان‌چندان هماهنگی نداشته است. (یونیسف، ۲۰۲۱) بدین جهت شکی باقی نمی‌ماند که این وضعیت آموزشی نظام تربیت معلم افغانستان را در جهت منفی متأثر می‌سازد به همان میزان که وضعیت مثبت آموزشی در مالیزیا، می‌تواند به‌نظام تربیت معلم مالیزیا کمک کند.

۳. نظام تربیت معلم در مالیزیا

نظام تربیت معلم در کشور مالیزیا یکی از جنبه‌های کلیدی در ارتقای کیفیت آموزش و پرورش در این کشور است. سیستم آموزشی مالیزیا به‌منظور تأمین نیازهای آموزشی و فرهنگی جامعه این کشور طراحی شده و نظام تربیت معلم نیز نقش مهمی در این راستا ایفا می‌کند. این نظام تحت نظارت وزارت تعلیم و تربیت این کشور قرار دارد و شامل مراحل مختلفی است که به تربیت معلمان با کیفیت و متعهد می‌پردازد. معلمان در مالیزیا معمولاً باید حداقل مدرک لیسانس را داشته باشند. بیشتر دوره‌های تربیت معلم در دانشگاه‌های دولتی و خصوصی ارائه می‌شود و شامل آموزش‌های نظری و عملی هستند. این دوره‌ها به‌گونه‌ای طراحی شده که مهارت‌های آموزشی، مدیریتی و رفتارهای حرفه‌ای معلمان را تقویت کنند. (محمد رانی و همکاران، ۲۰۲۰)

تربیت معلم در مالیزیا شامل سه مرحله مقدماتی، عملی و توسعه یا انکشاف حرفه‌ای می‌شود. در مرحله مقدماتی، محصلان تربیت معلم به‌صورت نظری و عملی با مبانی تعلیم و تربیت آشنا می‌شوند که شامل روانشناسی تربیتی، روش‌های تدریس و سنجش و ارزیابی یادگیری می‌شود. در مرحله عملی یا عملیاتی، محصلان باید



دوره‌ای از کارآموزی در مکاتب را طی کنند که به آن «تمرین معلمی»^۱ گفته می‌شود. این مرحله به معلمان آینده، امکان می‌دهد که تجربه‌های واقعی در صنف‌های درسی را کسب نمایند. مرحله سوم یا «توسعه حرفه‌ای» پس از فارغ‌التحصیلی، محصلان دوره تربیت معلم اجرا می‌شود و در آن آموزش‌هایی ارائه می‌گردد که به توسعه مهارت‌ها و دانش آنان و به‌روز نگه‌داشتن معلومات و مهارت‌های ضروری برای ارتقای کیفیت تدریسشان در صنف‌ها کمک می‌کند.

نظام تربیت معلم مالیزیا اگرچه یکی از نظام‌های قوی و مؤثر تربیت معلم در سطح دنیا به حساب می‌آید؛ اما با این حال، گرفتار مشکلاتی نظیر کمبود کمی معلمان و کاهش انگیزه جوانان برای مشارکت در آن است. بدین جهت در دولت مالیزیا برنامه‌های جهت تشویق جوانان به حرفه معلمی روی دست است که هدف آن جذب و ایجاد انگیزه در جوانان برای ورود و ادامه شغل معلمی است. مانند برگزاری دوره‌های آموزشی با محتوای به‌روز و مشارکت دادن بیشتر معلمان در تصمیم‌گیری‌های آموزشی و امثال آن.

۴. نظام تربیت معلم در افغانستان

نظام تربیت معلم در افغانستان که اخیراً تحت عنوان: «ریاست تربیه معلم و انکشاف مسلکی» فعالیت می‌کند، تحت نظارت و مدیریت وزارت معارف این کشور اداره می‌شود. مطابق قوانین مسئولیت اصلی تربیت و مسلکی‌سازی جوانان داوطلب، به عهده ریاست تربیه معلم و انکشاف مسلکی و نیز پوهنتون تعلیم و تربیت کابل است. اکثر برنامه‌های تربیت معلم در دو سطح چهارده پاس و لیسانس ارائه می‌شود که عمدتاً شامل دوره‌های نظری و خیلی کمتر دوره عملی می‌شود. دوره آموزشی معمولاً شامل موضوعات درسی مانند روش تدریس، روان‌شناسی تربیتی، مدیریت صنف، سنجش و ارزیابی یادگیری و تدریس آموزی می‌شود. (یونسکو، ۲۰۲۱)

نظام تربیت معلم در افغانستان با چالش‌های فراوانی مانند کمبود منابع، عدم

1. Teaching Practicum
2. UNESCO

دسترسی به فرصت‌های آموزشی و فقدان برنامه‌های جدید و به‌روز مواجهه است. ناپایداری‌های سیاسی و اجتماعی نیز بر تأثیرگذاری و کارایی این نظام تأثیر منفی گذاشته است. همچنین کیفیت آموزش به دلیل نبود معلمان با صلاحیت و بی‌توجهی به نیازهای واقعی محیط‌های آموزشی آسیب دیده است. (بانک جهانی^۱، ۲۰۲۰)

البته پیشتر دولت افغانستان برخی نهادهای بین‌المللی چون یونسکو و بانک جهانی تلاش‌هایی برای بهبود کیفیت نظام تربیت معلم در افغانستان کرد که از جمله آن‌ها، برگزاری دوره‌های آموزشی ارتقای ظرفیت برای معلمان برای ارتقای مهارت‌های آموزشی و فراهم کردن حمایت‌های مالی و فنی برای مراکز تربیت معلم بود. با این حال، این تلاش‌ها نتایج چندان ملموسی برای کشور نداشته است و حرفه معلمی همچنان از مشکلات فراوانی که پیش از آن داشت، رنج می‌برد.

۵. شباهت‌ها و تفاوت‌های نظام تربیت معلم در افغانستان و مالیزیا

در وجه شباهت و تفاوت کشور مالیزیا و افغانستان از جهت اهداف آموزشی تربیت معلم، این نکته قابل توجه است که در کشور مالیزیا و نیز در افغانستان، توسعه دانش و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، در محور اقدامات و برنامه‌ریزی‌ها قرار دارد و تربیت معلم به منظور پاسخگویی به نیازهای آموزشی دوره‌های مختلف تعلیمی و تحصیلی طراحی، تدوین و اجرا می‌شود. با این حال، در افغانستان کسب دانش‌های نظری بیشتر مورد توجه قرار دارد و معلمان بیشتر برای ارائه «دانش سازمان‌یافته» آماده می‌شوند؛ اما در کشور مالیزیا مسئله فراگرفتن مهارت‌های عملی توأم با علاقه و نگرش مثبت، برای اشتغال به فعالیت‌های آموزشی و پرورشی در دوره‌های تحصیلی و مهم‌تر از آن، خلاقیت و نوآوری و انعطاف‌پذیری معلمان در راستای توسعه ملی هدف اساسی تربیت معلم تلقی می‌شود. (الهامیان، ۱۳۹۷؛ جعفری، ۱۳۹۸)

در مورد مرجعیت تصمیم‌گیری نسبت به هدف‌های آموزشی تربیت معلم، دو کشور مالیزیا و افغانستان، تفاوت اصلی در این است که در مالیزیا، اهداف آموزشی، دو مرجع کلان تصمیم‌گیری، یعنی دولت و مجلس هر دو در تصویب و تعیین اهداف،

1. World Bank



نقش اصلی را دارند؛ اما در افغانستان، اهداف آموزشی تربیت معلم به صورت نهایی و انحصاری توسط وزارت معارف تعیین می‌شود. در این پروسه مسئله نیازسنجی به صورت عملی و عملیاتی مطرح نیست و بیشتر بر شکلیات، رویه‌های پیشین و تشخیص کارشناسان مسائل معارف کشور تکیه می‌شود (نایینی، س. ۱۳۹۶)

در مورد شباهت‌ها و تفاوت‌های محتوا و روش آموزش در نظام تربیت معلم کشور مالیزیا و افغانستان باید گفت که بخش اصلی دروس یا محتوای آموزشی تربیت معلم دو کشور را مسائل مربوط به چگونگی تدریس و تعلیم شاخه‌های علمی تعریف شده مانند ریاضی، زبان مادری، بیالوژی، جغرافی، فیزیک و امثال آن تشکیل می‌دهد (هال، د. ۲۰۲۰؛ حسینی، ع. ۱۳۹۹). در هر دو کشور (البته در کشور افغانستان به مراتب کمتر) مسئله یادگیرنده محوری، فناوری‌های ارتباطی و اطلاعاتی و تحصیل تکنالوژیک کمتر مورد توجه قرار دارد. با این حال، مالیزیا از این نظرها وضعیت بسیار بهتری نسبت به افغانستان دارد و محتوای آموزشی تربیت در آن کشور به مراتب به‌روزتر، عملیاتی‌تر و هماهنگ‌تر با دنیای مدرن و انکشاف یافته است. محتوا در این کشور به صورت مرتب روزآمد می‌شود. مسئله یادگیری زبان انگلیسی اهمیت دارد و مسائل مربوط به روان‌شناسی، به خصوص روان‌شناسی تربیتی که از دروس بنیادی در هرگونه فعالیت تربیتی و آموزشی می‌باشد، از اهمیت به مراتب بالاتری برخوردار است. همچنین، متعلمان دوره تربیت معلم آمادگی‌های بسیار بیشتری دارند و ظرفیت‌های فراگیری دانش و مهارت‌های عملی معلمی در آنان بسیار بیشتر است. این در حالی است که در افغانستان، هرچند این مسائل به صورت لفظی یا رسمی به عنوان پالیسی‌های دولت در قبال تربیت معلم و بسیاری از آموزش‌های دیگر اعلان شده است، اما در عمل و واقعیت عینی آموزشی چندان به کار گرفته نمی‌شود و یا حد اکثر شکل صوری و ظاهری دارد. به خصوص این که محتوا بسیار کمتر روزآمد می‌شوند و درواقع تاریخ بسیاری از محتواهایی که ارائه می‌شود سال‌ها قبل گذشته است. علاوه بر این، محتوای تعریف شده، بیشتر جنبه تنویریک و نظری دارد و فرهنگ اجتماعی و عمومی نسبت آموزش نیز به گونه‌ای است که همین وضعیت را

ایجاب و الزام می‌نماید. (ظاهر و رحیمی^۱، ۲۰۱۹)

در بخش نظام مالی تربیت معلم دو کشور مالیزیا و افغانستان تفاوت چندانی دیده نمی‌شود و از این نظر هر دو کشور پروسه و نظام تربیت معلم کاملاً به منبع دولتی و وزارتخانه دولتی وابسته است. این در حالی است که در برخی از کشورهای دیگر نظام تربیت معلم به صورت انحصاری در اختیار دولت و وزارت نیست و منبع مردمی و به اصطلاح ملکی دارد اما در دو کشور مورد مطالعه وابستگی نظام به دولت کاملاً انحصاری و به اصطلاح تک منبعی است. (متیوز و گوه^۲، ۲۰۱۱)

کشورهای افغانستان و مالیزیا از نظر سند تحصیلی، به اصطلاح عامیانه، چندان قابل مقایسه نیست. به این معنا که در مالیزیا سند تحصیلی بسیار اهمیت دارد و افرادی می‌توانند به عنوان معلم، حتی دوره ابتدائیه مشغول شوند که سند تحصیلی ماستری یا دکتری داشته باشند. به عبارت دیگر در مالیزیا کسانی که سند تحصیلی حداقل ماستری نداشته باشند نمی‌توانند در شغل معلمی، حتی برای دوره ابتدائیه استخدام شوند. این مدرک تحصیلی باید از طریق مراکز تعلیمی معلمان و مؤسسات آموزشی که تحت نظارت یا تصدی‌گری وزارت معارف آن کشور قرار دارد، صادر و تأیید شود. (کریمی و صالحی، ۱۳۹۹) این در حالی است که در افغانستان عملاً درجه تحصیل چندان اهمیت ندارد. هر چند به صورت رسمی استخدام‌های جدید معلم، آن‌هم برای برخی ولایات یا شهرها محدودیت‌هایی در مورد سند و درجه تحصیلی وضع شده است با این حال، برای قسمت عمده کشور که شامل ولایات می‌باشد و بخش اعظم نفوس کشور را تحت پوشش قرار می‌دهد، حتی این محدودیت‌های ظاهری و رسمی نیز رعایت نمی‌شود.

جمع‌بندی

با توجه به مباحثی که ذکر شد، هدف اصلی تربیت معلم در افغانستان آموزش کودکان از دوره ابتدائی تا پایان دوره لیسه است. بنابراین دوره قبل از مکتب که مهم‌ترین و

1. Rahimi & Zahir
 2. Goh & Matthews



بنیادی ترین دوره آموزشی است، مورد توجه قرار نمی گیرد. این در حالی است که هدف نظام تربیت معلم به دوره قبل از مکتب نیز معطوف است و در برنامه های تربیت معلم این دوره اساسی و بنیادی مدنظر قرار دارد. در مالیزیا معلمان تمام دوره های آموزشی مجبور به گذراندن دوره های اجباری تربیت معلم هستند، در حالی در افغانستان تنها بخشی از معلمان مجبور به گذراندن این دوره می باشند. معلمانی زیادی هستند که از طریق کانال های دیگر و تحت عناوین مختلف وارد چرخه و جریان آموزش و معارف می شوند و به عنوان معلم استخدام می شوند/ شده اند.

در نظام تربیت معلم افغانستان سعی شده تا محتواهایی درباره روش ها و فنون تدریس، روان شناسی تربیتی، روان شناسی یادگیری و موارد دیگر برای محصلان دوره تربیت معلم در نظر گرفته شود؛ اما کاربرد آن ها در میدان عمل با ابهام روبه رو است و کارایی آن ها چندان معلوم نیست.

نکته مهم، در ارتباط با برنامه های تربیت معلم در افغانستان، مسئله چهار مؤلفه آموزش عمومی، تخصصی، حرفه ای و آموزش عملی معلمان است. آموزش عملی می تواند به مثابه تجربه های معلم در کار تعلیم به حساب آید و مهم ترین بخش آموزش و تربیت معلم در کشور تلقی شود. مطالعه حاضر نشان می دهد که یکی از عمده ترین مشکلات موجود در برنامه های تربیت معلم، بی توجهی به بعد عملی بودن آن ها است. توسعه حرفه ای معلمان باید فرایندی تلقی شود که از دوره مکتب آغاز شود و تمام طول زندگی فرد را دربر بگیرد. توسعه حرفه ای آنان باید به طور نظام مند، طراحی، حمایت، بودجه بندی و بررسی شود. محور برنامه های پیش از خدمت معلمان باید دانش تعلیم و تربیت، همراه با تمرینات عملی و مبتنی بر روش های تدریس نوین باشد. نظام تربیت معلم در افغانستان، هم در حوزه واگذاری نقش و هم در حوزه تربیت با نوعی تأخیر و عقب ماندگی روش شناسانه روبه رو است. به طور طبیعی وقتی مسئله تربیت معلم از چنین جایگاه و اعتباری برخوردار باشد، در آن صورت باید بپذیریم که به نوسازی ایده ها و اندیشه هایمان در زمینه تربیت معلم نیاز فراوان داریم. در کشور ما سال ها است که عرصه تعلیم و تربیت، عرصه

آزمون و خطاهای مکرر برنامه‌ریزان، مسئولان، وزیران و متصدیان شده است. این وضعیت نشان می‌دهد که موضوع تربیت معلم و در حقیقت تعلیم و تربیت و نظام معارف کشور، جدی گرفته نشده است و مسئولان نظام معارف کشور به اقدامات و فعالیت‌های ظاهری دل‌خوش کرده‌اند.

البته در هردو کشور نهادهای قانونی دیگری نظیر پارلمان یا مراجع قانون‌گذاری و نیز مردم دخالتی در تصویب و تأیید نظام آموزشی به‌خصوص محتوای درسی ندارند و تنها مرجع مشروع و قانونی، دولت است. باین حال در افغانستان این دایره بسیار تنگ‌تر و محدودتر در نظر گرفته شده است، برخلاف مالیزیا که تنها مرجع قانونی، تصویب محتوا و وزارت معارف کشور است. این که در این میان به چه اندازه به توصیه‌های کارشناسان و مراجع مستقل کارشناسی، توجه می‌شود مسئله‌ای است که در هاله‌ای از ابهام قرار دارد و معلوم نیست در عمل، دقت‌های کارشناسی تطبیق می‌شود یا نه، موضوع دیگری است که به نظر نمی‌رسد در افغانستان چندان مورد توجه باشد.

منابع مالی در هردو کشور، به‌طور انحصاری دولت است و به نظر می‌رسد از این نظر هردو کشور گرفتار نقص‌های منابع مالی باشند؛ زیرا وقتی منابع مالی برای تأمین هزینه‌ها گسترده باشد، در آن صورت فرایند آموزش، چه در بخش تربیت معلم و چه در بخش‌های دیگر آموزشی، از پایگاه و جایگاه محکم‌تر و استوارتری برخوردار می‌شوند و استقلال و قوت بیشتری در اجرای برنامه‌های خود پیدا می‌کند.

فهرست منابع

۱. اووه، (۱۳۸۸)، درآمدی بر تحقیق کیفی، (ترجمه: هادی جلیلی)، تهران: نشر نی.
۲. تقی پور ظهیر، علی، (۱۳۸۸)، مقدمه‌ای بر برنامه‌ریزی آموزشی، تهران: نشر آگاه.
۳. جعفری، م. (۱۳۹۸)، مدیریت آموزشی در ایران و مالیزیا: مقایسه‌ای از نظام‌های تربیت معلم. نشریه مطالعات آموزش و پرورش، ۷(۳).
۴. حسینی، ع. (۱۳۹۹)، وابستگی محتوای آموزشی به نیازسنجی در تربیت معلم، فصلنامه آموزش معلم، ۵(۱).
۵. رئوف، علی، (۱۳۸۶)، «بررسی جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم»، مجله رشد تکنولوژی آموزشی، شماره: ۱۴۱.
۶. صافی، احمد، (۱۳۸۷)، «سیر تحول تربیت معلم در آموزش و پرورش معاصر ایران؛ گذشته، حال و آینده»، فصلنامه تعلیم و تربیت، دوره چهارم شماره ۲۴.
۷. عابدی، س. (۱۴۰۰)، تحول در نظام تربیت معلم مالیزیا: چالش‌ها و ظرفیت‌ها، مجله پژوهش‌های تعلیم و تربیت، ۱۱(۱).
۸. کریمی، ف. و صالحی، م. (۱۳۹۹)، نظام آموزشی مالیزیا و الزامات استخدام معلمان: نگاه مقایسه‌ای. نشریه بین‌المللی آموزش و پرورش، ۴(۳).
۹. نایینی، س. (۱۳۹۶)، تحلیل نظام‌های آموزشی افغانستان و مالیزیا: چالش‌ها و فرصت‌ها، پژوهش‌های تعلیم و تربیت، ۱۱.
۱۰. نجفی، ه. و کیانی، ر. (۱۴۰۰)، روان‌شناسی تربیتی و نقش آن در فرایند یاددهی-یادگیری، مجله پژوهش‌های آموزشی، ۴.
۱۱. نگاهداری، پایک و پارتازیان، کامبیز، (۱۳۸۴)، نظام‌های آموزشی کشورهای جهان، سفارش اداره کل روابط عمومی و اطلاع‌رسانی دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی، جلد سوم، تهران: نشر شریف.
۱۲. نیکنامی، مصطفی و کریمی، فریبا، (۱۳۸۸)، «دانش و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان



- آموزش عمومی» فصلنامه پژوهش در علوم تربیتی و برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی، شماره ۲۳.
13. Goh, P. S., & B. Matthews. (2011). Listening to the Concerns of Student Teachers in Malaysia during Teaching Practice.” Australian Journal of Teacher Education 36 (3): 92–103.
 14. Goh, P. S. C., & K. T. Wong. (2014). Beginning Teachers’ Conceptions of Competency: Implications to Educational Policy and Teacher Education in Malaysia.” Educational Research for Policy and Practice 13 (1): 65–79.
 15. Jamil, Hazri, Abd, Nordin, Reena, Razak, Raju & Rashid, Abdul (2014). Teacher Professional Development in Malaysia: Issues and Challenges. Available in: [Http://Aadcice.Hiroshima-U.Ac.Jp/J/Publications/So-sho4_2-08.Pdf](http://Aadcice.Hiroshima-U.Ac.Jp/J/Publications/So-sho4_2-08.Pdf).
 16. Kansanen, Pertti (2003). Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments.
 17. The World Factbook” - Central Intelligence Agency, [<https://www.cia.gov/the-world-factbook/>] (<https://www.cia.gov/the-world-factbook/>)
 18. Malaysia and Afghanistan: A Comparative Study” - Journal of International Affairs, [available through academic databases]
 19. Mohamed, M. (2020). The Role of Academic Qualifications in Teacher Employment in Malaysia. International Journal of Educational Management, 34(6), 1221-1235.
 20. Mohd Rani, M. A., Zainuddin, Z., & Ali, M. S. (2020). The Malaysian Teacher Education System: Challenges and Opportunities. *Journal of Education and Learning*, 14(4), 185-192
 21. Rahman, A., & Ismail, S. (2018). Teacher Education in Malaysia: Policies, Regulations, and Practices. Journal of Education Policy, 33(4), 475-492.
 22. Education Ministry of Malaysia. (2021). Guidelines on Teacher Qualifica-



tions and Recruitment. (Available online: [Ministry of Education Malaysia] (<https://www.moe.gov.my>))

23. Hall, D. (2020). Teacher Education in Malaysia: Governance and Policy Changes. *Journal of Education Policy*, 35(1), 72-89.
24. 2. Rahimi, H., & Zahir, M. (2019). Educational Challenges in Afghanistan: A Focus on Teacher Training Systems. *International Journal of Educational Development*, 68, 123-132.
25. 3. Alavi, M. (2021). Curriculum Development in Teacher Education: Needs Assessment Approaches. *Journal of Curriculum Studies*, 53(3), 307-327.
26. 4. Smith, J. (2022). Modernizing Teacher Education: The Role of Technology and Practical Skills. *Educational Technology & Society*, 25(1), 45-60.