

بررسی تطبیقی نظام ارزیابی کیفیت برنامه درسی تربیت معلم

در کشورهای کره جنوبی، انگلستان و ایران

Towards a Deliberative Curriculum; A Study of Theoretical and Practical Requirements

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۱۲/۱۵، تاریخ ارزیابی: ۱۳۹۳/۲/۱۳، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۳/۶/۲۵

Omid Amrollah- Dr.Rezvan Hakimzadeh

Abstract: Throughout its history, curriculum has experienced growing number of ideas and concepts. Deliberative action is among the most important concepts that have recently found itself as the object of renewed examination by researchers. It is very concept that has been emphasized as an unprecedented solution for curriculum issues. Deliberative action is an intelligent and rational method. It represents an approach that while taking into consideration the curriculum in its totality, chooses the most practical and possible solution to the problems in this area. This paper intends to draw attention to the fundament, concepts and plethora of insights concerning deliberative action from a descriptive-analytical standpoint. It would examine the views expressed by Dewey, Schwab, Reid, walker and westbury who represent the most renowned thinkers on the topic. Findings indicate given their adopted philosophical foundations, these theoreticians have offered different definitions concerning deliberative action and have maintained certain characteristics for it. This paper concludes that deliberative action is a multi-faceted competency of a cyclic nature which are composed of components such as teachers, pupils, course topic, background, status and curriculum.

Keywords: Curriculum theory, Deliberative Curriculum, philosophical foundations

امید امراله، دکتر رضوان حکیمزاده^۲

چکیده: تربیت معلم را می‌توان از جمله سرنوشت‌سازترین و مهم‌ترین مؤلفه‌های نظام تعلیم و تربیت هر کشور، دانست. چرا که موفقیت و عدم موفقیت در ایجاد تحول و شایستگی هر نظام آموزشی، منوط به توانمندی‌ها، قابلیت‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای معلمانی است، که مجریان اصلی برنامه‌های درسی در محیط‌های واقعی می‌باشند. با توجه به تحولات فرهنگی، سیاسی و اجتماعی و تحول بنیادین در آموزش و پرورش کشورها اهمیت به‌روز رسانی و اصلاح نظام تربیت‌معلم متناسب با تغییرات مذکور و توجه به ارزیابی نظام آموزشی تربیت‌معلم، امری ضروری به نظر می‌رسد. با این تفصیل مقاله حاضر با هدف بررسی تطبیقی نظام ارزیابی کیفیت برنامه‌درسی تربیت‌معلم در کشورهای کره جنوبی، انگلستان و ایران به منظور اصلاح و به‌روزرسانی هرچه بهتر برنامه‌درسی نظام تربیت‌معلم کشور، نگاشته شده است. واحدهای تطبیق در این مقاله، از میان هفت کشور ژاپن، کره جنوبی، ایالات متحده آمریکا، انگلستان، کره جنوبی و مالزی انتخاب شده است که از این میان محقق دو کشور کره جنوبی و انگلستان را که مطابق گزارش‌های بین‌المللی منتشر شده در پایگاه‌های ارزیابی علمی جهان در سال‌های اخیر در زمینه فعالیت‌های مربوط به بهسازی تربیت معلم از جمله کشورهای پیشرو در جهان هستند را برای مطالعه برگزیده است. این پژوهش یک پیمایش تطبیقی بوده و اطلاعات مورد نیاز آن، برای پاسخگویی به سوالات، از طریق اسناد و مدارک کتابخانه‌ای و گزارش‌های فصلی و سالانه برخی از سایت‌های بین‌المللی چون یونسکو، سایمگو و بانک جهانی گردآوری شده است. الگوی مورد استفاده در این زمینه الگوی بردی است که دارای چهار مرحله توصیف، تفسیر، همجواری و مقایسه را در مطالعات تطبیقی می‌باشد. در این الگو ابتدا اطلاعات مورد نیاز درباره کشورهای گردآوری و تفسیر شدند، سپس طبقه بندی و در مرحله آخر تفاوتها و تشابهات مورد بررسی و مقایسه قرار گرفتند. نتایج بدست آمده در مقاله حاضر حاکی از اختلاف معنادار و تفاوت اساسی بین نظام ارزیابی کیفیت برنامه‌درسی ایران و دو کشور انگلستان و کره‌جنوبی در حوزه‌های ارزیابی اهداف برنامه‌درسی، محتوا برنامه‌درسی و فرایند یاددهی و یادگیری در برنامه‌درسی می‌باشد.

کلمات کلیدی: بررسی تطبیقی، ارزیابی کیفیت برنامه درسی، تربیت معلم، بهسازی تربیت معلم، راهبردهای یادگیری

۱. دانشجوی دکتری تخصصی برنامه ریزی درسی دانشگاه تهران؛ mrollahomid@ut.ac.ir

۲. دانشیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران؛ hakimzadeh@ut.ac.ir

مقدمه

از دهه ۱۹۶۰ میلادی به بعد، به سبب تحول در مفهوم توسعه، جایگاه تعلیم و تربیت در توسعه اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی جوامع متحول شده است. مقارن با این دهه و با بروز تحولات اجتماعی و انباشته شدن تجارب و دستاوردهای مختلف از یک سو و عرضه نتایج حاصل از پژوهشهایی که پیرامون بازدهی اقتصادی، اجتماعی سرمایه‌هایی که صرف تعلیم و تربیت می‌شود از سوی دیگر، مفهوم توسعه را دستخوش تحول کرده است. مفهوم تحول یافته، بیش از آنکه صبغه اقتصادی داشته باشد، از صبغه انسانی برخوردار است (مهرمحمدی، ۱۳۷۱). در عین حال، آموزش عالی در ایران نقش اساسی در نیل اهداف جامعه دارد. یکی از عناصر کلیدی نظام آموزش عالی، برنامه‌های درسی است که به عنوان آئینه تمام‌نمای میزان موفقیت و شکست نظام آموزش عالی و قلب تپنده آموزش عالی محسوب می‌شوند. ولی علی‌رغم اهمیت و حساسیت برنامه‌های درسی کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند. در سال‌های اخیر، تحولات مهمی در سطح جهانی موجب شده برنامه‌های درسی در آموزش عالی بیشتر مورد توجه سیاستمداران، محققان و برنامه‌ریزان قرار بگیرد (مهر محمدی، ۱۳۹۲) این در حالی است که، برنامه‌های درسی از جمله عناصر اساسی در نظام تعلیم و تربیت و به ویژه در آموزش عالی به شمار می‌روند که می‌توانند در بهبود و پیشرفت نظام آموزشی و تحول در اجتماع مفید و مثمر ثمر باشند. امروزه در پرتو جهانی شدن و ورود گسترده فن‌آوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی و دگرگونی‌های سریع در سطح جوامع، نیازهای جدیدی آشکار گردیده است (عارفی، ۱۳۸۴). در پرداختن به این نیازها لازم است که آن‌ها را بشناسیم و در قالب اهداف و رسالت‌ها در پی برآوردن آن‌ها تلاش نماییم. سرانجام بایستی مشخص کنیم که به چه میزان اهداف ما برآورده شده‌اند، که این امر یعنی سنجش میزان تحقق اهداف، به وسیله‌ی ارزشیابی کیفیت امکان‌پذیر خواهد بود (جوانمردی، پورشافتی، ۱۳۹۱). از طرفی برنامه‌های درسی تربیت معلم را می‌توان از جمله حساس‌ترین و مهم‌ترین مؤلفه‌های نظام‌های تعلیم و تربیت دانست؛ چرا که موفقیت و عدم موفقیت در ایجاد تحول در نظام‌های آموزشی، منوط به توانمندی‌ها و قابلیت‌های حرفه‌ای معلمان است که مجریان اصلی برنامه‌های آموزشی در محیط واقعی هستند. لذا پس از دهه ۶۰ میلادی با توجه به، تحول در مفهوم توسعه، و نقش تعلیم و تربیت، در توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشورها، ضرورت بازنگری و ارزیابی کیفیت برنامه‌های تربیت معلم بیش از پیش احساس گردید و نقش نیروی انسانی آموزش دیده و تأمین آن برای توسعه جوامع در اولویت قرار گرفت. در واقع توسعه، مفهومی انسانی پیدا کرد. لذا برای دستیابی به هدف‌های توسعه سرمایه‌گذاری‌های جدی صورت گرفت. در ربع آخر قرن بیستم، تلاش‌هایی جدی در زمینه توجه به افزایش کیفیت نظام‌های آموزشی به عمل آمد. در همین راستا، توصیه‌نامه اجلاس بین‌المللی تعلیم و تربیت، در سال

بررسی تطبیقی نظام ارزیابی کیفیت برنامه درسی تربیت معلم در ...

۱۹۹۶، آموزش و پرورش را به عنوان بهترین انتخاب و کلید طلایی برای رویارویی با چالش‌های موجود اجتماعی معرفی کرد. از آنجا که تحقق هر آرمانی در آموزش و پرورش در گروی معلم به عنوان نیروی انسانی است، در این اجلاس بر تقویت نقش معلم، صلاحیتهای حرفه‌ای وی، افزایش مهارت‌های حرفه‌ای ایشان بر اساس تغییر بنیادی در شیوه‌های آموزش، ایجاد علاقه به یادگیری در طول عمر، پیوند مهارت در دانش با مهارت در شیوه‌های یاددهی-یادگیری، تسلط بر راهبردهای آموزشی در شرایط متفاوت، سبک‌های یادگیری در دانش‌آموزان و حوزه‌هایی در این باب، تأکید گردید. همچنین با اعلام این اصل که هیچ اصلاحی در امور تعلیم و تربیت، نمی‌تواند بدون همکاری و مشارکت معلمان موفق گردد، بر توجه به مشارکت معلمان در تغییرات بنیادی تأکید مضاعف گردید. همچنین، در کتاب «تفکر درباره تحولات آینده آموزش و پرورش»، نیز که محصول گردهمایی‌های سال‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۸۱ یونسکو است، آمده است: «تحول در نقش معلم، موجب شد در برنامه‌های تربیت معلم تغییراتی پدید آید. از جمله اینکه اغلب کشورهای پیشرفته دوره‌های تربیت معلم را طولانی ساختند و برای معلمان کارآموزی‌ها و بازآموزی‌هایی پیش‌بینی کردند. همگام با این تحولات، منابع دانش و اطلاعات نیز رو به فزونی گذاشت و از این طریق به محتوای برنامه‌های تربیت معلم و کتاب‌های درسی و برنامه‌های آموزشی، مطالب و موضوعات جدیدی افزوده شد. اما این تحولات و تغییرات، مشکلات غیرقابل انتظاری را به وجود آوردند و موجب شدند، این تفکر شکل بگیرد که برنامه‌های خرد و اصلاحی آموزش و پرورش و در صدر آنها اصلاح و بهسازی تربیت معلمان و مربیان ورزیده و کارآمد باید به صورت گسترده و فراگیر صورت گیرد. در این راستا تربیت معلم به عنوان فرایندی پیوستار، آموزش پیش از خدمت و تربیت حین خدمت را مورد توجه جدی قرار داد(مشکی باف مقدم، تفتیان، ۱۳۹۰). نکته حایز اهمیت در این است که برای تحقق این تغییر میبایست به طراحی نظام ارزشیابی از کیفیت منسجمی برای برنامه درسی تربیت معلم مبادرت ورزید زیرا، هدف ارزشیابی کیفیت، آن است که میزان نزدیکی به نتیجه مورد نظر را نشان دهد و همچنین روشن نماید که تغییرهای ناشی از اجرا برنامه، تاچه حد در نیل به اهداف از پیش تعیین شده موثر واقع گردیده است. به عبارت دیگر در ارزشیابی از کیفیت، منظور آن است که روشن گردد، آیا موضوع مورد نظر مطابق با طرحی که برای اجرای آن تنظیم یافته، انجام گرفته است یا خیر؟ در صورتیکه نتایج عملیات از مسیری که نیل به هدف‌های مطلوب را تأمین کند منحرف شده باشد باید بتوان اقداماتی در جهت جلوگیری از وقوع یا تکرار این قبیل انحرافات انجام داد(غفاری، ۱۳۸۹). در فرایند ارزیابی کیفیت برنامه درسی اهداف و رسالت‌های برنامه مورد توجه و ارزشیابی قرار گرفته و میزان دستیابی و تحقق برنامه یا عوامل، نسبت به اهداف مورد نظر سنجیده می‌شود. این نوع ارزشیابی

به دست اندرکاران نظام مورد ارزیابی نشان می‌دهد که تا چه اندازه با وضعیت مطلوب فاصله دارند و چه برنامه‌هایی برای رسیدن به اهداف و بهبود کیفیت بایستی مورد توجه قرارگیرد از طرفی ارزیابی کیفیت، شرایطی را فراهم می‌کند که کیفیت آموزشی تصویر شده و به مجموعه آموزشی امکان می‌دهد تا در راه دستیابی به اهداف بلند مدت خود تلاش کنند و راه را برای ایجاد برنامه توسعه در سازمان باز نگاه دارند. ارزیابی کیفیت، تأکید فراوان بر برنامه‌هایی دارد که از طریق آن برنامه‌ها، مأموریت، جایگاه، اهداف و نقاط قوت و ضعف مجموعه آموزشی معین می‌شود و آن مجموعه برای تضمین و بهبود کیفیت خود، روشهای مفیدی را اتخاذ می‌نماید در عین حال فرایند ارزشیابی برنامه درسی شامل تشخیص نکات قوت و ضعف طرحها می‌باشد. یکی از نتایج ارزشیابی این است که می‌توان به کمک آن تعیین نمود که، برنامه‌های درسی از چه جهاتی مؤثر بوده و از چه جهاتی به اصلاح، تغییر یا تکمیل نیاز دارند. از نظر تایلر نتایج ارزشیابی کیفیت، نه تنها برای روشن ساختن نقطه ضعفها و قوت‌های برنامه مطلوب است، بلکه برای پیدا کردن فرضیه‌هایی درباره علل پیدایش آنها نیز ضرورت دارد. برنامه به عنوان یک طرح یادگیری اجزا و عناصر گوناگونی دارد. با ارزشیابی برنامه درسی است که معلوم می‌شود هریک از عناصر برنامه با توجه به شرایط یادگیرنده و امکانات و محدودیت‌های دیگر تا چه حد تناسب و قابلیت اجرا داشته است؛ بطور کلی آنچه بیشتر به عنوان عناصر برنامه درسی شناخته شده، عبارتند از: هدفها، محتوا، فعالیتهای یادگیری و ارزشیابی (ربیعی، محبی و خواجه‌لو، ۱۳۸۹). لذا به صورت خلاصه میتوان بیان کرد؛ برنامه درسی آموزش عالی به عنوان انتقال دهنده اطلاعات و فراهم کننده زمینه برای ساختن دانش و کسب مهارت‌ها و نگرش‌ها از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. از این رو، ارزشیابی کیفی برنامه‌های درسی رشته‌های تحصیلی و روزآمد کردن آنها با عنایت به استانداردها همواره مورد توجه بوده است (ملکی و همکاران، ۱۳۹۰). بنابراین آنچه مسلم است اهمیت الگو برداری در زمینه انتخاب روش‌های بهینه ارزشیابی از کیفیت برنامه درسی، آن هم در آموزش عالی است که با توجه به تجربیاتی که کشورهای توسعه یافته در این زمینه داشته‌اند خالی از لطف نمی‌باشد، که ما نیز در کشو خود به بررسی این تجارب پرداخته تا ضمن الگوگیری از این روشها با تلفیق صحیح و متناسب شرایط اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی کشور اقدام به طراحی نظامی کارآمد و بومی در حوزه ارزشیابی از کیفیت برنامه درسی تربیت معلم نماییم. با این تفصیل مقاله حاضر با هدف بررسی تطبیقی نظام ارزیابی کیفیت برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای کره جنوبی، انگلستان و ایران به منظور اصلاح و به روزرسانی هرچه بهتر برنامه درسی نظام تربیت معلم کشور، نگاشته شده است.

بیان مساله:

برنامه‌ریزی برای آموزش و تربیت معلمان از مهمترین مسائل یک نظام آموزشی پویا و کارا محسوب می‌گردد. در قرن بیست و یکم از معلم به عنوان مدیر یادگیری نام برده میشود و او با بکارگرب مجموعه ای از امکانات مادی و معنوی و توانایی که در خود سراغ دارد می‌کوشد تا با ایجاد فرصتهای مناسب به سازماندهی و جهت‌دهی فعالیت های یادگیری دانش‌آموزان پرداخته و از این طریق تغییرات مطلوب و مطابق با اهداف تعلیم و تربیت را در آنها ایجاد نماید. بشر امروزه به خوبی دریافته است که تحول در نظام آموزش و پرورش به منزله پیشنیازی برای پاسخگویی به چالشهای علمی، صنعتی، فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی و اخلاقی و در نهایت دستیابی به توسعه پایدار محسوب می‌گردد. با در نظر گرفتن چنین اولییتی برای نظام تعلیم و تربیت بهتر میتوان به نقش و اهمیت تربیت معلمان که پرچم‌دار اصلی این حرکت محسوب می‌گردند، پی برد. تحقق اهداف متعالی تعلیم و تربیت به دست توانای معلمان متخصص، شایسته و صاحب صلاحیت صورت می‌گیرد و از این رو است که در نظامهای آموزشی پیشرو، وسواس و دقت نظری زیادی برای گزینش، آموزش و به‌روز رسانی معلمان از منظر دانش تخصصی و حرفه‌ای صورت می‌گیرد. در آموزش و پرورش به هیچ تحول علمی یا نوآوری مطلوب نمیتوان دست یافت مگر اینکه پیشاپیش در شیوه های کاری معلمان، به عنوان کارگزاران واقعی، تغییرات ماتناسب به وجود آید. رمز سلامتی و بالندگی نظامهای تعلیم و تربیت را باید در سلامت، رشد و بالندگی معلم جستجو کرد. کمیسیون بین‌المللی آموزش و پرورش برای قرن بیست و یکم (۱۹۹۶)، این اندیشه را رواج داد که تربیت معلم نقطه شروع حرکت عظیم آموزش و پرورش است. پی‌آمدهایی همچون یادگیری های هوشیار کار و اشتغال، زیستن رضایت‌مندانانه و با هم زیستن مفرح و شادمانه انسانها در زمان حیات و نیز آماده کردن خود و نسلهای بعدی برای زمانهای ناشناخته و ناآشنای آتی به چگونگی معلمان در جهان بستگی دارد. نظام تعلیم و تربیت معلم در کشور ما با اینکه از سابقه نسبتاً طولانی برخوردار است، به علت رشد کمی دانش‌آموزان و نیاز به مدرسه و کلاسهای درسی جدید، مرتباً دستخوش تغییرات متعدد شده و از شیوه های گوناگونی برای جذب، آموزش و بکارگیری معلمان استفاده شده است. بررسی روند رو به رشد روشهای آماده سازی معلمان برای خدمت در وزارت آموزش و پرورش حاکی از آن است که همواره در کنار دروس تخصصی و عمومی که در آموزشهای قبل از خدمت و ضمن خدمت به معلمان ارائه می‌شده است، تدریس دروس تربیتی نیز که نقش اساسی در ایجاد صلاحیتهای حرفه ای معلمان را دارد از اهمیت ویژه ای برخوردار بوده است. پس از پیروزی انقلاب اسلامی که ضرورت تغییر نظام آموزش و متناسب ساختن آن با نیازهای جامعه انقلابی احساس گردید، ایجاد تغییرات اساسی در برنامه های تربیت

معلم در سرلوحه امور قرار گرفت. نخستین تغییرات در حوزه برنامه درسی تربیت معلم، در سال ۱۳۵۹ صورت گرفت که بر اساس آن ضمن پیشنهاد سرفصلهای جدید برای دروس تربیت معلم کتابهای درسی جدیدی نیز در این زمینه از سوی دفتر برنامه ریزی و تالیف کتب درسی تهیه شده و برای تدریس به مراکز تربیت معلم ابلاغ گردید (فریده ملکی، ۱۳۹۱). در سال ۱۳۶۸ به منظور اصلاح و بازنگری دروس و برنامه درسی دوره های تربیت معلم کمیته تخصصی برنامه ریزی دروس در سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی تشکیل گردید. این کمیته پس از دو سال مطالعه و بررسی در سال ۱۳۷۰ صلاحیتهای حرفه ای معلمان را تعیین نمود تا در مراکز تربیت معلم به اجرا درآید. گرچه در فاصله دهه ۱۳۷۰ تا کنون تغییرات جزئی در این سرفصلها صورت گرفته است، اما کمیته مذکور بر این باور است که محتوا، سرفصل و روش اجرای دروس موجود در تربیت معلم با توجه به تحولات جهانی و نیازهای کنونی آموزش و پرورش ایران، نمی تواند آن طور که باید معلمانی توانا، شایسته و کارآمد را برای نظام آموزشی ایران ۱۴۰۰ تربیت نماید (احمدی، ۱۳۸۶). در این راستا و به منظور ارائه الگویی کارآمد در حوزه ارزیابی از برنامه درسی دوره تربیت معلم تحقیق حاضر قصد دارد تا به بررسی تطبیقی نظام ارزیابی کیفیت برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای کره جنوبی، انگلستان و ایران در زمینه های ارزیابی اهداف، محتوا و فرایندهای یاددهی - یادگیری در برنامه درسی مراکز تربیت معلم کشورهای مذکور بپردازد. با توجه به تاریخچه آموزش و پرورش بیش از نیمه دوم قرن بیستم نظامهای تربیت معلم در ساختارهای سنتی خود به طور مشابه با کم و بیش تفاوت هایی از الگوهای متداول کشورهای اروپایی پیروی می کردند. ساختار کلی این الگوها منحصر به آموزشدهها و یا واحدهای آموزشی به نام دانشسرا یا کالجهای تربیت معلم در کشورهای گوناگون جهان، با اعتبارهای علمی آموزشی متفاوت بود (فریده ملکی، ۱۳۹۱). در اواخر قرن نوزدهم و نیمه اول قرن بیستم، برخی از کشورهای اروپایی مانند بریتانیا در دانشگاهها آموزشدههایی دایر کردند تا در کنار دانشکدههای علوم تربیتی، به تربیت نیروهای برجسته و با استعداد دانشسراها بپردازند تا به آنها آموزشهای ویژه بدهند. بررسی اسناد و مدارک و کتابهای موجود در کشورهای پیشرفته این واقعیت را روشن می کند که آموزش و پرورش تا اواسط قرن بیستم به بیراهه رفته و میان آموزش و زندگی شکاف عمیق به وجود آورده است. لذا در آغاز ربع پایانی قرن بیستم، جهانیان در یافتند که آموزش و پرورش نباید فارغ از واقعیتهای زندگی باشد. این درک از مفهوم آموزش و پرورش سبب پی ریزی نظام آموزشی شد که در آن معلم پایه و اساس و شالوده آموزش بود. براساس اعلامیه جهانی «آموزش برای همه» که در سال ۱۹۹۰، کنفرانس جهانی آموزش و پرورش در یونسکو آن را صادر کرد یکی از زیرساختهای مهم و کار ساز در این زمینه بهسازی تربیت معلم قلمداد شده است (فریده ملکی، ۱۳۹۱). در این قسمت از مقاله ابتدا به تشریح

بررسی تطبیقی نظام ارزیابی کیفیت برنامه درسی تربیت معلم در ...

مختصری از تاریخچه نظام تربیت معلم در کشورهای کره جنوبی، انگلستان و ایران خواهیم پرداخت؛

تاریخچه تربیت معلم در کشور کره جنوبی:

کشور کره جنوبی از دهه‌ی ۷۰ نوسازی در نظام آموزش و پرورش را آغاز کرده و در این دو دهه برای تغییر کیفی وضعیت معلمان اقداماتی را انجام داده است. در این راستا وزارت آموزش و پرورش این کشور به دنبال تربیت معلم (معلم استاندارد) بوده است. در سال ۱۹۹۵ دولت کره جنوبی اعلام کرد که در طرح نوسازی نظام آموزش و پرورش «ارتباط مدارس و حوزه‌های شغلی بسیار مهم است و این ارتباط به مثابه طرحی برای کیفی کردن معلمان در نظر گرفته شد و تاکید گردید که رشد و توسعه برنامه‌های درسی تربیت معلم باید به گونه‌ای باشد که معلمان بتوانند در عمل آن را تجربه کنند» (فرهمندیان، ۱۳۷۹).

در کشور کره جنوبی، آموزش پیش از خدمت معلمان در دو نوع انیستیتوی تربیت معلم انجام می‌گیرد ۱- دانشگاه‌های آموزش (کالج‌های آموزش سابق) برای تربیت معلمان مدارس ابتدایی و ۲- کالج‌های آموزشی تربیت معلمان دبیرستانی هر دو مرکز، برنامه‌های چهارساله ارائه می‌نمایند. معلمان مدارس ابتدایی در یازده دانشگاه آموزشی تعلیم می‌بینند. تمامی این دانشگاه‌های تحت نظر دولت مرکزی کره جنوبی اداره می‌گردند. حدود ۵۰۰۰ معلم هر ساله در این مراکز تربیت می‌گردند. نکته با اهمیت این است که تقریباً ۷۰ درصد فارغ التحصیلان این کالج‌ها بعد از پایان تحصیلاتشان جذب آموزش و پرورش کشور کره جنوبی خواهند شد. آموزش دبیران دبیرستان عمدتاً در کالج‌های آموزشی بوقوع می‌پیوندد. سیزده کالج آموزش ملی و ۲۹ کالج آموزش خصوصی در این کشور وجود دارند و مسئول تربیت حدود ۱۲۰۰۰ معلم ابتدایی و دبیرستانی در هر سال می‌باشند. در این کشور، مدرک معلمان بر پایه‌ای غیر از امتحان توسط رؤسای هر دانشگاه به تمامی افرادی که دوره‌های لازم را گذرانده‌اند اعطا می‌گردد. انتخاب و استخدام معلمان مدارس عمومی توسط امتحان تعیین شده توسط دفاتر آموزش استانی و شهری انجام می‌گردد. آزمون استخدامی جهت مدارس عمومی مرکب از یک تست اولیه از فن آموزش و پرورش و حوزه تخصصی و نیز تست دیگری است، متشکل از یک تست سنجشی و مصاحبه. لازم به ذکر است که، هدف رفرم آموزش سال ۱۹۹۵ در کشور کره جنوبی تربیت معلمان ممتازی بود که بتوانند نیازهای جهانی سازی را در دوران جدید اطلاعات بر آورند. وزارت آموزش و توسعه منابع انسانی کشور کره جنوبی در حال حاضر دوره‌های آموزشی را اصلاح کرده و یک سیستم انتخاب معلم جدید را آغاز نموده است. دوره‌های آموزش جدید در این کشور، بر فن پرورش کودک و

اخلاق معلمان تأکید می‌نمایند و اهمیت بیشتری به توانایی مدیریت اطلاعاتی شامل آموزش کامپیوتر و مهارت‌های مدیریت کلاسی می‌دهند. حمایت از مهارت‌ها با هدف مشاوره دانش‌آموزی هم مورد تأکید قرار می‌گیرد. آموزش ضمن خدمت نیز در این کشور، با درک اهمیت آموزش ضمن خدمت معلمان قانونی در نیمه دهه ۱۹۶۰ به اجرا درآمد، تا مراکز آموزشی را در سطوح ابتدایی و دبیرستان تأسیس نماید. در سطح محلی شانزده انیستیتوی تربیت معلم و استانهای و شهرهای بزرگ تحت نظر مشاوره ناظری از دفتر آموزش، ۱۱ انیستیتوی تربیت معلم ابتدایی وابسته به دانشگاههای آموزشی و ۵۱ انیستیتوی تربیت معلم وابسته به دانشگاهها وجود دارند. هر سال حدود ۲۰۰۰۰ معلم شایستگی مدرک گرفتن جهت ارتقاء به آموزش کلاسهای بالاتر را دریافت می‌کنند و ۱۸۰۰۰۰ معلم دیگر دوره از آموزش یاد آور را جهت احیای مجدد مهارت‌های حرفه‌ای خود دریافت می‌نمایند. برنامه های آموزش صلاحیت متشکل از دوره هایی هستند که پیش از ۱۸۰ ساعت با اختصاص ۱۰ تا ۲۰ درصد جهت آموزش عمومی، ۱۰ تا ۲۰ درصد جهت دوره های آموزش اولیه و ۶۰ تا ۸۰ درصد جهت یک موضوع تخصصی تشکیل می‌گردند. جهت تکمیل دوره آموزش یاد آور، حداقل ۶۰ ساعت لازم است. علاوه بر این، کالج آموزش دانشگاه ملی کره جنوبی یک انیستیتوی تربیت معلم برای ادامه آموزش برگزار می‌کند. این برنامه فشرده‌ی شش ماهه ارائه دهنده آموزش اداری جهت مدارس ابتدایی و دبیرستان بوده و معلمان دانشگاه ملی کره جنوبی نیز ارائه دهنده یک برنامه آموزش فشرده با هدف بهبود مهارت‌های حرفه ای معلمان و آماده کردن آنها جهت پذیرش نقشهای هدایت کنند در حوزه هایی چون طراحی آموزشی و روشهای آموزش می باشد. معلمان پیش دبستانی و ابتدایی در ۱۱ دانشگاه آموزشی و دپارتمان آموزش ابتدایی در دانشگاه ملی آموزشی کره جنوبی و دانشگاه زنان به نام «اوها» تربیت می‌شوند. این مراکز دوره های ۴ ساله جهت مدرک کارشناسی ارائه می کنند. معلمین مقاطع مقدماتی و تکمیلی متوسطه در دانشکده‌های آموزشی دانشگاهها، دانشگاه ملی آموزش کره جنوبی، دپارتمان‌های آموزشی و دانشگاه‌های عمومی تربیت می‌شوند. اکثر مدرسین آموزش عالی در مراکز فارغ التحصیلان دانشگاه‌های محلی و خارجی آموزش می‌بینند. در کشور کره جنوبی مدرک کارشناسی ارشد حداقل نیاز برای یک مدرس آموزش عالی است. اما مدرک دکتری به عنوان حداقل مدرک جهت عضویت در هیأت علمی دانشگاه یا دانشکده در نظر گرفته می‌شود.

تاریخچه تربیت معلم در کشور انگلستان:

از سال ۱۹۹۹، دولت انگلستان به اختصاص بودجه خاصی به معلمان برخوردار از مهارت‌های پیشرفته مبادرت نموده است. طبق سیاست‌های جدید آموزشی دولت انگلستان، معلمین و

بررسی تطبیقی نظام ارزیابی کیفیت برنامه درسی تربیت معلم در ...

مدرسین برخوردار از استعدادهای درخشان آموزش به استخدام دولت درمی آیند. بنابر قوانین مذکور، کلیه معلمان با شرایط فوق از اضافه حقوق بالغ بر ۵ هزار پوند در ماه برخوردار گردیده و تحت عنوان معلمان برخوردار از مهارت های پیشرفته معرفی می گردند. از آن جایی که طی سال های اخیر از تعداد دانشجویان انگلیسی تبار که بنابر طرح بین المللی آموزش در کشورهای عضو اتحادیه اروپا تحصیل می نمایند کاسته شده است و نسبت حضور دانشجویان سایر کشورهای عضو اتحادیه اروپا در انگلستان از افزایش ۲ به ۱ برخوردار بوده است، از این روی دولت انگلستان با همکاری شورای ERISMUS SOCATES در پی تشویق هر چه بیشتر دانشجویان انگلیسی تبار در جهت ادامه تحصیل در مراکز دانشگاهی خارج از کشور می باشد. در کشور انگلستان از دهه ۱۹۹۰ میلادی برای آموزش معلمان از روشهای نوین آموزشی و با کیفیت، جهت بالا بردن توانایی های معلمان برای پاسخگویی به نیازهای رو به رشد دانش آموزان مورد تاکید قرار گرفته است. در این میان مدارس کشور انگلستان باید با کمک موسسات آموزش عالی نقش موثرتری در آموزش معلمان ایفا نمایند (حبیبی، ۱۳۸۶). موسسات تربیت معلم باید مدارس را ملزم نمایند که روی استانداردهای حرفه ای تدریس؛ یعنی دانش موضوعی و مهارت های مورد نیاز همچنین لازم است معلمان تازه کار متمرکز شوند، تا از این طریق معلمان به صورت موثر تدریس نمایند (فراهانی و همکاران، ۱۳۸۹). بازدیدهای مستمر از فعالیتهای آموزشی معلمان توسط ناظران تعلیماتی صورت گیرد (باتلر، ۲۰۰۴). تربیت آکادمیک و عملی معلمان کشور انگلستان ۳-۴ سال به طول می انجامد (لی تان خوی ترجمه یمنی، ۱۳۸۸). در سال ۱۹۸۳ دولت انگلستان اعلام کرد جهت ارتقاء کیفیت کار دانشجویانی که حرفه معلمی را بر می گزینند، دوره های کارورزی معلمان باید طولانی تر و زیر نظر استادان پر تجربه و در کلاس هایی برگزار گردد که دارای تجهیزات مدرن آموزشی هستند (عصاره، ۱۳۸۶).

تاریخچه تربیت معلم در کشور ایران:

تربیت معلم در کشورمان سابق های دیرینه دارد، اما به تازگی در راستای برنامه های تحول در وزارت آموزش و پرورش مقرر شده است تا تربیت معلمان از طریق دانشگاه ویژه فرهنگیان انجام گیرد، دانشگاهی که با ابلاغ اساسنامه اش در اسفند ماه سال گذشته فعالیت خود را آغاز و مقرر شده تا ۲۵ هزار دانشجو در سال جاری جذب آن شوند. در بخش هایی از اساس نامه دانشگاه فرهنگیان که به تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی رسیده آمده است: این دانشگاه برای تأمین، تربیت و توانمندسازی منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش تاسیس شده تا معلمانی پیشرو در آموزش، پژوهش، تولید و ترویج علم نافع مورد نیاز آموزش و

پرورش، مبتنی بر معیارهای نظام اسلامی و ملی تربیت کند. ایجاد تحول و نوآوری در نظام تربیت معلم کشور و تغییر، اصلاح و ارتقای روش‌ها و برنامه‌های آموزشی و پژوهشی تربیت معلم، بر اساس مبانی اسلامی و آخرین تحولات علمی و بهره‌مندی از فناوریهای نوین جهت تحقق اهداف تعلیم و تربیت اسلامی نیز از جمله اهداف این دانشگاه ذکر شده است. همان‌گونه که اشاره شد تربیت معلمان سابقه‌ای دیرینه در کشورمان دارد و در سنوات گذشته استخدام معلمان به غیر از برگزاری آزمون‌های استخدامی از میان دانشجویان رشته تربیت معلم انجام می‌گرفت که با شرکت در کنکور سراسری و در مقطع کاردانی مشغول به تحصیل بودند، اما در اساسنامه دانشگاه فرهنگیان اشاره شده که با تأسیس دانشگاه فوق، مجتمع آموزش عالی پیامبر اعظم (ص) و مراکز تربیت معلم تحت پوشش آن در این دانشگاه ساماندهی می‌شود. محل دانشگاه مذکور در شهر تهران است با این وجود تأسیس دانشکده، پژوهشکده، آموزشکده و سایر واحدهای آموزشی و پژوهشی دانش‌گاه در هر یک از استان‌ها، با پیشنهاد هیأت‌امنا و تصویب شورای گسترش آموزش عالی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری امکان‌پذیر خواهد بود. پذیرش دانشجو در دانشگاه فرهنگیان با مجوز وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و به شیوه مورد توافق وزارتین آموزش و پرورش و علوم، تحقیقات و فناوری، صورت می‌پذیرد که پذیرش دانشجو معلمان از بین پذیرفته‌شدگان آزمون سراسری، پس از تأیید صلاحیت عمومی و تخصصی آنان توسط وزارت آموزش و پرورش، صورت می‌پذیرد. همچنین پذیرفته‌شدگان نهایی با رعایت مقررات مربوط، به عنوان دانشجو معلم متعهد خدمت به وزارت آموزش و پرورش پذیرفته می‌شوند و باید پیش از ثبت‌نام رسماً تعهد دهند که پس از دانش‌آموختگی به میزان دو برابر مدت تحصیل خود، در محل تعیین شده توسط وزارت آموزش و پرورش خدمت کنند. مدت تحصیل دانشجو معلمان جزء سوابق خدمت آنان محسوب می‌شود. در اساسنامه این دانشگاه نحوه ادامه تحصیل دارندگان مدارک تحصیلی مختلف، نخبگان علمی، دانش‌آموختگان ممتاز دانشگاه‌ها، حوزه‌های علمیه و مؤسسات آموزش عالی، مخترعان، مبتکران و برگزیدگان المپیادهای علمی، قهرمانان ورزشی بین‌المللی، دارندگان سوابق تجربی مفید، نیروهای بومی و منطقه‌ای در این دانشگاه پیش‌بینی شده است و آنها با رعایت مقررات مربوطه، از اولویتهای پذیرش در دانشگاه برخوردار هستند.

سؤالات تحقیق:

- ۱- اهداف برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای مورد مطالعه چگونه ارزیابی می‌گردد؟
- ۲- چه شباهت‌ها و تفاوت‌هایی در نحوه ارزیابی اهداف برنامه درسی تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه وجود دارد؟
- ۳- محتوای برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای مورد مطالعه چگونه ارزیابی می‌گردد؟
- ۴- چه شباهت‌ها و تفاوت‌هایی در زمینه‌ی ارزیابی محتوای برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای مورد مطالعه وجود دارد؟
- ۵- ارزیابی از فرآیند یاددهی - یادگیری در برنامه درسی تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه چگونه است؟
- ۶- چه شباهت‌ها و تفاوت‌هایی در روش‌های ارزیابی از فرآیند یاددهی - یادگیری در برنامه درسی تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه وجود دارد؟

روش تحقیق:

این پژوهش یک پیمایش تطبیقی (مقایسه‌ای) است و اطلاعات مورد نیاز آن برای پاسخگویی به پرسش‌ها از طریق اسناد و مدارک کتابخانه‌ای و گزارش‌های فصلی و سالیانه برخی از سایتهای بین‌المللی چون یونسکو، سایمگو و بانک جهانی و سایتهای وزارت آموزش و پرورش کشور های مورد مطالعه گردآوری شده است. الگوی مورد استفاده در این زمینه الگوی بردی است که چهار مرحله توصیف تفسیر همجواری و مقایسه را در مطالعات تطبیقی مشخص می‌کند. بر اساس این الگو ابتدا اطلاعات مورد نیاز درباره کشورها از منابع معتبر گردآوری و تفسیر شده‌اند، سپس طبقه‌بندی و در مرحله آخر تفاوت‌ها و تشابهات مورد بررسی و مقایسه قرار گرفته‌اند. نمونه مورد بررسی از میان ده کشور ژاپن، آلمان، فرانسه، کانادا، ایالات متحد آمریکا، انگلستان، کره جنوبی، زلاندنو و تایوان انتخاب شده است که از میان این کشورها محقق، برنامه درسی تربیت معلم دو کشور کره جنوبی و انگلستان را برای مقایسه و تطبیق با نظام تربیت معلم کشور ایران برگزیده است. لازم به ذکر است دلیل محقق در انتخاب دو کشور فوق‌الذکر، پیشرو بودنشان در زمینه فعالیت‌های مربوط به بهسازی تربیت معلم در جهان بوده است.

یافته‌های تحقیق:

سوال ۱: اهداف برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای مورد مطالعه چگونه ارزیابی می‌گردد؟

جدول ۱: جدول ارزیابی از اهداف برنامه درسی تربیت معلم

کشور	نحوهی ارزیابی اهداف برنامه درسی
انگلستان	ارزیابی استانداردهای کیفیت آموزش دانشجو معلمان در برنامه درسی با توجه به صلاحیتهای حرفه ای تعیین شده برای هر معلم متناسب با دروه تدریس. ارزیابی میزان پرداختن برنامه درسی به نهادینه کردن، ارزش‌های شغلی و حرفه در دانشجو معلمان. ارزیابی میزان پرداختن برنامه درسی به نهادینه کردن دانش و درک تخصصی در دانشجو معلمان. ارزیابی میزان پرداختن برنامه درسی به ایجاد درک صحیح در معلمان از چگونگی پیشرفت دانش آموزان خود و انتظارات خود از آنان. ارزیابی میزان پرداختن برنامه درسی به ایجاد مهارتهای برنامه ریزی، هدایت، ارزیابی، روشهای تدریس و مدیریت کلاس در دانشجو معلمان.
ایران	ارزیابی از اهداف برنامه های درسی دوره های تربیت معلم، متناسب با هدف خاص هر دوره . ارزیابی برنامه درسی تربیت معلم در خصوص توانایی ایجاد، صلاحیت‌های مورد انتظار تعریف شده در دانشجو معلمان. ارزیابی برنامه درسی تربیت معلم در خصوص تربیت معلمانی که از طریق کسب دانش های نظری و فراگرفتن مهارتهای عملی توأم با علاقه و نگرش مثبت، برای اشتغال به فعالیت های آموزشی و پرورشی در دوره های مختلف تحصیلی آماده باشند.
کره جنوبی	ارزیابی میزان توانایی برنامه درسی تربیت معلم در ایجاد و ارتقاء صلاحیت و شایستگی حرفه‌ای معلمان و تقویت عملکرد شغلی ایشان. ارزیابی میزان آماده سازی معلمان برگزیده جهت رشد و بالا بردن سطح مهارت معلمان. ارزیابی میزان توانایی برنامه درسی تربیت معلم در ایجاد و ارتقاء دانش و مهارتهای شغلی معلمان در زمینه فناوری اطلاعات و ارتباطات و به کارگیری ان در امر یاددهی و یادگیری.

سوال ۲: چه شباهت ها و تفاوت‌هایی در نحوه ارزیابی اهداف برنامه درسی تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه وجود دارد؟

شباهت‌ها:

۱- آنچه به عنوان شباهت در نحوه ارزیابی اهداف برنامه درسی تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه وجود دارد، ارزیابی استانداردهای کیفیت آموزش دانشجو معلمان در برنامه درسی با توجه به صلاحیت‌های حرفه‌ای تعیین شده و ارزیابی میزان توانایی برنامه درسی تربیت معلم در ایجاد و ارتقاء صلاحیت و شایستگی حرفه‌ای معلمان و تقویت عملکرد شغلی ایشان می‌باشد که این خود نشان از تمرکز تمامی کشورهای مورد مطالعه بر ارزیابی میزان تمرکز برنامه درسی بر ایجاد صلاحیتهای حرفه‌ای معلمان تربیت شده در مراکز تربیت معلم خود دارند.

بررسی تطبیقی نظام ارزیابی کیفیت برنامه درسی تربیت معلم در ...

۲- آنچه به عنوان شباهت در نحوه ارزیابی اهداف برنامه درسی تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه وجود دارد، توجه به ارزیابی از برنامه درسی در میزان توجه به صلاحیتهای حرفه ای معلمان در مقاطع و پایه های مختلف تحصیلی است.

تفاوتها:

۱- آنچه کشور ما را در زمینه نحوه ارزیابی اهداف برنامه درسی تربیت معلم از کشورهای مورد مطالعه متمایز مینماید عدم توجه به ارزیابی از برنامه درسی تربیت معلم در حوزه تمرکز برنامه بر آماده سازی دانشجو معلمان در رابطه با، استفاده از تکنولوژی آموزشی و بکارگیری فناوری اطلاعات در حوزه تسهیل امر یاددهی و یادگیری میباشد. البته به نظر میرسد علت این امر بیشتر بر این امر متمرکز است که در کشورهایی چون کره جنوبی و انگلستان محتوای کتب درسی مدارس به عنوان محتوای برنامه درسی در بسیاری از دوره ها به صورت الکترونیکی ارائه می-گردد.

۲- آنچه کشور ما را در زمینه نحوه ارزیابی اهداف برنامه درسی تربیت معلم از کشورهای مورد مطالعه متمایز مینماید عدم توجه به ارزیابی از برنامه درسی تربیت معلم در حوزه تمرکز برنامه بر آموزش دانشجو معلمانی آگاه به عوامل موثر بر موفقیت و شکست تحصیلی دانش آموزان و مسلط بر روانشناسی تربیتی و آگاه به تفاوت های فردی در دانش آموزان می باشد.

سوال ۳: محتوای برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای مورد مطالعه چگونه ارزیابی می گردد؟

جدول ۲: جدول ارزیابی از محتوای برنامه درسی تربیت معلم

کشور	نحوه ی ارزیابی محتوای برنامه درسی
انگلستان	ارزیابی محتوای برنامه درسی برای دانشجو معلمانی که می خواهند در مدارس متوسطه تدریس کنند، از منظر تلفیقی بودن موضوعات آموزش و پرورش، مدیریت، ارزشیابی آموزشی و موضوعات تخصصی که باید آن را تدریس کنند. ارزیابی محتوای برنامه درسی برای دانشجو معلمان مقاطع مختلف تحصیلی، در حوزه های دانش موضوعی مربوط به دروس انگلیسی، ریاضی و علوم، طراحی موضوعات درسی، فناوری اطلاعات، موضوعات درسی خاص نظیر مذهب، هنر و ریاضیات تخصصی، واحدهای درسی برنامه ریزی، تدریس و مدیریت کلاس و آموزش روشهای تحقیق. ارزیابی محتوای برنامه درسی تربیت دانشجو - معلمان برای کسب مهارتهای ثبت و نگهداری فعالیتهای دانش آموزان و ارائه گزارشهای منظم کمی و کیفی به والدین، شناخت اهداف و نحوه ارزیابی و گزارش دهی و توانایی تنظیم فعالیت های تدریس با آن، کار با کودکان استثنایی اعم از عقب مانده و تیزهوش، بهداشت، شهروندی.

<p>ارزیابی محتوای برنامه درسی تربیت معلم از منظر همسویی با اصول ناظر بر انتخاب و سازماندهی محتوای برنامه درسی دوره تربیت معلم.</p> <p>ارزیابی محتوای برنامه درسی از منظر همسویی با صلاحیت‌ها و یادگیری‌های مشترک در برنامه درسی دوره تربیت معلم.</p> <p>ارزیابی محتوای برنامه درسی از منظر همسویی با حوزه‌های یادگیری در برنامه درسی دوره تربیت معلم.</p>	<p>ایران</p>
<p>ارزیابی محتوای برنامه درسی تربیت معلم از منظر پرورش اخلاق در معلمان.</p> <p>ارزیابی محتوای برنامه درسی تربیت معلم از منظر ایجاد توانایی مدیریت اطلاعاتی شامل آموزش کامپیوتر و مهارت‌های مدیریت کلاسی در معلمان.</p> <p>ارزیابی محتوای برنامه درسی تربیت معلم از منظر بهبود مهارت‌های حرفه ای معلمان و آماده کردن آنها جهت طراحی آموزشی و روشهای آموزش.</p> <p>ارزیابی محتوای برنامه درسی تربیت معلم از منظر آشنایی معلمان با تئوری های تربیتی و دروس مربوط به برنامه درسی و روشهای تدریس.</p>	<p>کره جنوبی</p>

سوال ۴: چه شباهت‌ها و تفاوت‌هایی در زمینه‌ی ارزیابی محتوای برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای مورد مطالعه وجود دارد؟

شباهت‌ها:

۱- آنچه به عنوان شباهت در نحوه ارزیابی محتوای برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای مورد مطالعه وجود دارد، ارزیابی از محتوای برنامه درسی تربیت معلم، برای دانشجو معلمان مقاطع مختلف تحصیلی، در حوزه‌های مختلف دانش موضوعی، ارزیابی محتوای برنامه درسی تربیت معلم از منظر بهبود مهارت‌های حرفه ای معلمان و آماده کردن آنها جهت طراحی آموزشی و روشهای آموزش و ارزیابی محتوای برنامه درسی از منظر همسویی با صلاحیت‌ها و یادگیری‌های مشترک در برنامه درسی دوره تربیت معلم میباشد.

تفاوت‌ها:

۱- آنچه کشور ما را در زمینه نحوه ارزیابی محتوای برنامه درسی تربیت معلم از کشورهای مورد مطالعه متمایز می‌نماید، عدم توجه به ارزیابی از برنامه درسی تربیت معلم در حوزه تمرکز برنامه بر تربیت معلم از منظر پرورش اخلاق در معلمان و تربیت دانشجو - معلمان برای کسب مهارت‌های ثبت و نگهداری فعالیتهای دانش آموزان و ارائه گزارشهای منظم کمی و کیفی به والدین، شناخت اهداف و نحوه ارزیابی و گزارش دهی و توانایی تنظیم فعالیت های تدریس با آن، کار با کودکان استثنایی اعم از عقب مانده و تیزهوش، بهداشت، شهروندی و نیز آموزش های لازم را برای دستیابی به استانداردهای درسی و واحدهای تربیت بدنی می‌باشد.

بررسی تطبیقی نظام ارزیابی کیفیت برنامه درسی تربیت معلم در ...

۲- آنچه کشور ما را در زمینه نحوه ارزیابی محتوای برنامه درسی تربیت معلم از کشورهای مورد مطالعه متمایز می‌نماید، عدم توجه به ارزیابی از برنامه درسی تربیت معلم در حوزه ارزیابی محتوای برنامه درسی برای دانشجو معلمان مقاطع مختلف تحصیلی، در حوزه‌های دانش موضوعی مربوط به دروس انگلیسی، ریاضی و علوم، طراحی موضوعات درسی، فناوری اطلاعات، موضوعات درسی خاص نظیر مذهب، هنر و ریاضیات تخصصی، واحدهای درسی برنامه ریزی، تدریس و مدیریت کلاس و آموزش روشهای تحقیق می‌باشد.

سوال ۵: ارزیابی از فرایند یاددهی - یادگیری در برنامه درسی تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه چگونه است؟

جدول ۳: جدول ارزیابی از فرایند یاددهی-یادگیری برنامه درسی تربیت معلم

کشور	نحوه‌ی ارزیابی از فرآیند یاددهی- یادگیری برنامه درسی
انگلستان	ارزیابی از فرآیند آموزشهای مربوط به مهارتهای حرفه ای که دانشجو معلمان در این دوره ها در زمینه روشهای یاددهی - یادگیری می‌آموزند شامل تعیین میزان مهارت دانشجو معلمان در نحوه استفاده منظم از مثالهای منابع کمک وزشی برای تمرینهای عملی کلاسی، روشهای متفاوت مانند روش بازی نقش و سایر فنون نمایشی، شفاف سازی اهداف و روش ارزیابی دستیابی به اهداف. ارزیابی از فرآیند آموزشهای مهارت برقراری ارتباط میان تئوری و عمل و اطمینان از اینکه وظایف عملی مرتبط با مفاهیم تئوری است. ارزیابی از فرآیند آموزش دانشجو معلمان در استفاده از تمرینهای عملی در کلاس درس ، آموزش نحوه استفاده از منابع و مواد آموزشی به روز شده. ارزیابی از فرآیند آموزش دانشجو معلمان در استفاده از واحدهای عملی از انواع وسایل و تجهیزات کمک آموزشی اعم از دیداری، شنیداری.
ایران	ارزیابی از فرایند آموزشهای مربوط به ایجاد مهارت‌های درک و تفسیر پدیده‌ها، وقایع، و روابط در موقعیت های واقعی زندگی در دانشجو معلمان. ارزیابی از فرایند آموزشهای مربوط به ایجاد مهارت‌های انگیزه علم آموزی در دانشجو معلمان از طریق کاوشگری. ارزیابی از فرایند آموزشهای مربوط به ایجاد فرصت هایی که شایستگی های کسب شده در فواصل زمانی توسط دانشجو معلم مرور و تصمیماتی برای تعدیل، بازنگری یا ادامه مسیر یادگیری توسط او اخذ شود.
کره جنوبی	ارزیابی فرایند ایجاد قابلیت های کانونی، شامل توانایی‌های ارتباطی، شناختی، فرهنگی و فنی در دانشجو معلمان.

<p>ارزیابی فرایند ایجاد توسعه و رشد مشارکت دانشجو معلمان در فرایندهای تولید و کاربست دانش تخصصی در امر یاددهی و یادگیری پس از طی دوره آموزش تربیت معلم.</p> <p>ارزیابی فرایند ایجاد احساس نیاز در دانشجو معلمان از طریق تدارک موقعیتهای جدید و بهم خوردن تعادل دانشجو معلمان.</p> <p>ارزیابی فرایند ایجاد توانایی ارائه راه حل های مختلف توسط دانشجو معلمان در مواجهه با مسائل.</p>	
---	--

سوال ۶: چه شباهت‌ها و تفاوت‌هایی در روش‌های ارزیابی از فرآیند یاددهی - یادگیری در برنامه درسی تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه وجود دارد؟
شباهت‌ها:

۱- آنچه به عنوان شباهت در نحوه ارزیابی از فرآیند یاددهی - یادگیری در برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای مورد مطالعه وجود دارد، ارزیابی از فرایند آموزشهای مربوط به ایجاد مهارت‌های درک و تفسیر پدیده‌ها، وقایع، و روابط در موقعیت‌های واقعی زندگی در دانشجو معلمان و ارزیابی فرایند ایجاد قابلیت‌های کانونی، شامل توانایی‌های ارتباطی، شناختی، فرهنگی و فنی در دانشجو معلمان می‌باشد.

تفاوت‌ها:

آنچه کشور ما را در زمینه نحوه ارزیابی از فرآیند یاددهی - یادگیری در برنامه درسی تربیت معلم از کشورهای مورد مطالعه متمایز می‌نماید، عدم توجه به ارزیابی از برنامه درسی تربیت معلم در حوزه تمرکز برنامه بر ارزیابی از فرآیند آموزشهای مربوط به مهارت‌های حرفه‌ای که دانشجو معلمان در این دوره‌ها در زمینه روشهای یاددهی - یادگیری شامل تعیین میزان مهارت دانشجو معلمان در نحوه استفاده منظم از مثالهای منابع کمک‌و‌زشی برای تمرینهای عملی کلاسی، روشهای متفاوت مانند روش بازی نقش و سایر فنون نمایشی، شفاف‌سازی اهداف و روش ارزیابی دستیابی به اهداف، ارزیابی فرایند ایجاد توسعه و رشد مشارکت دانشجو معلمان در فرایندهای تولید و کاربست دانش تخصصی در امر یاددهی و یادگیری پس از طی دوره آموزش تربیت معلم، ارزیابی فرایند ایجاد احساس نیاز در دانشجو معلمان از طریق تدارک موقعیتهای جدید و بهم خوردن تعادل دانشجو معلمان و ارزیابی فرایند ایجاد توانایی ارائه راه حل های مختلف توسط دانشجو معلمان در مواجهه با مسائل می‌باشد و از همه مهمتر اینکه در نظام تربیت معلم ایران تقریباً هیچگونه ارزیابی از برنامه درسی تربیت معلم در حوزه ارزیابی از فرآیند آموزش‌های مهارت برقراری ارتباط میان تئوری و عمل در دانشجو معلمان صورت نمی‌گیرد.

بحث و نتیجه گیری:

با توجه به تحلیل و مقایسه وضعیت نظام ارزیابی از برنامه های درسی تربیت معلم سه کشور انگلستان، کره جنوبی و ایران و بررسی تفاوتها و شباهتهای موجود در این نظام ارزیابی میتوان چنین نتیجه گیری نمود که کشورهای مورد نظر در این مقاله، در سه حوزه ارزیابی از اهداف برنامه درسی، محتوای آموزشی و فرایند یاددهی و یادگیری تربیت معلم، در حوزه های ارزیابی استانداردهای کیفیت آموزش دانشجو معلمان در برنامه درسی با توجه به صلاحیتهای حرفه ای تعیین شده و ارزیابی میزان توانایی برنامه درسی تربیت معلم در ایجاد و ارتقاء صلاحیت و شایستگی حرفه ای معلمان و تقویت عملکرد شغلی ایشان، ارزیابی از برنامه درسی در میزان توجه به صلاحیتهای حرفه ای معلمان در مقاطع و پایه های مختلف تحصیلی، ارزیابی از محتوای برنامه درسی تربیت معلم، برای دانشجو معلمان مقاطع مختلف تحصیلی، در حوزه های مختلف دانش موضوعی، ارزیابی محتوای برنامه درسی تربیت معلم از منظر بهبود مهارتهای حرفه ای معلمان و آماده کردن آنها جهت طراحی آموزشی و روشهای آموزش و ارزیابی محتوای برنامه درسی از منظر همسویی با صلاحیتهای و یادگیری های مشترک در برنامه درسی دوره تربیت معلم و ارزیابی از فرایند آموزشهای مربوط به ایجاد مهارت های درک و تفسیر پدیده ها، وقایع، و روابط در موقعیت های واقعی زندگی در دانشجو معلمان و ارزیابی فرایند ایجاد قابلیت های قانونی، شامل توانایی های ارتباطی، شناختی، فرهنگی و فنی در دانشجو معلمان درای تشابهات زیاد و در حوزه های ارزیابی از برنامه درسی تربیت معلم در حوزه تمرکز برنامه بر آماده سازی دانشجو معلمان در رابطه با، استفاده از تکنولوژی آموزشی و بکارگیری فناوری اطلاعات در حوزه تسهیل امر یاددهی و یادگیری، ارزیابی از برنامه درسی تربیت معلم در حوزه تمرکز برنامه بر آموزش دانشجو معلمان آگاه به عوامل موثر بر موفقیت و شکست تحصیلی دانش آموزان و مسلط بر روانشناسی تربیتی و آگاه به تفاوت های فردی در دانش آموزان، ارزیابی از برنامه درسی تربیت معلم در حوزه تمرکز برنامه بر تربیت معلم از منظر پرورش اخلاق در معلمان و تربیت دانشجو - معلمان برای کسب مهارتهای مثبت و نگهداری فعالیتهای دانش آموزان و ارائه گزارشهای منظم کمی و کیفی به والدین، شناخت اهداف و نحوه ارزیابی و گزارش دهی و توانایی تنظیم فعالیت های تدریس با آن، کار با کودکان استثنایی اعم از عقب مانده و تیزهوش، بهداشت، شهروندی و نیز آموزش های لازم را برای دستیابی به استانداردهای درسی و واحدهای تربیت بدنی، ارزیابی از برنامه درسی تربیت معلم در حوزه ارزیابی محتوای برنامه درسی برای دانشجو معلمان مقاطع مختلف تحصیلی، در حوزه های دانش موضوعی مربوط به دروس انگلیسی، ریاضی و علوم، طراحی موضوعات درسی، فناوری اطلاعات، موضوعات درسی خاص نظیر مذهب، هنر و ریاضیات

تخصصی، واحدهای درسی برنامه ریزی، تدریس و مدیریت کلاس و آموزش روشهای تحقیق، ارزیابی از برنامه درسی تربیت معلم در حوزه تمرکز برنامه بر ارزیابی از فرآیند آموزشهای مربوط به مهارتهای حرفه ای که دانشجو معلمان در این دوره ها در زمینه روشهای یاددهی - یادگیری شامل تعیین میزان مهارت دانشجو معلمان در نحوه استفاده منظم از مثالهای منابع کمک وزشی برای تمرینهای عملی کلاسی، روشهای متفاوت مانند روش بازی نقش و سایر فنون نمایشی، شفاف سازی اهداف و روش ارزیابی دستیابی به اهداف، ارزیابی فرایند ایجاد توسعه و رشد مشارکت دانشجو معلمان در فرایندهای تولید و کاربرد دانش تخصصی در امر یاددهی و یادگیری پس از طی دوره آموزش تربیت معلم، ارزیابی فرایند ایجاد احساس نیاز در دانشجو معلمان از طریق تدارک موقعیتهای جدید و بهم خوردن تعادل دانشجو معلمان و ارزیابی فرایند ایجاد توانایی ارائه راه حل های مختلف توسط دانشجو معلمان در مواجهه با مسائل و در نهایت، ارزیابی از برنامه درسی تربیت معلم در حوزه ارزیابی از فرآیند آموزشهای مهارت برقراری ارتباط میان تئوری و عمل در دانشجو معلمان دارای تفاوتهای عمیق می‌باشد. و در نهایت می‌توان، اختلاف معنادار و تفاوت اساسی بین نظام ارزیابی کیفیت برنامه‌درسی ایران و دو کشور انگلستان و کره جنوبی در حوزه‌های ارزیابی اهداف برنامه‌درسی، محتوا برنامه‌درسی و فرایند یاددهی و یادگیری در برنامه‌درسی را از نتایج نهایی و مهم این تحقیق برشمرد.

منابع

- جعفری هرندی، رضا، میرشاه جعفری، سید ابراهیم، لیاقتدار، محمدجواد(۱۳۸۹). بررسی تطبیقی عنصر محتوا در برنامه درسی آموزش عمومی علوم ایران و چند کشور جهان، پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، فردوسی مشهد، سال ۱۱، شماره ۱: بهار و تابستان ۱۳۸۹.
- میرشاه جعفری، سید ابراهیم، لیاقتدار، محمدجواد(۱۳۸۸). بررسی تطبیقی برنامه درسی آموزش علوم در ایران و چند کشور جهان، تهران، اندیشه های نوین تربیتی شماره ۲.
- ربیعی، مهدی، محبی امین، سکینه، خواجه‌لو، صالح(۱۳۸۹). ارزیابی کیفیت درونی برنامه درسی دوره ی آموزش مجازی دانشگاه فردوسی مشهد، مجله افق توسعه آموزش پزشکی، دوره ۴، شماره ۱، دانشگاه علوم پزشکی مشهد.
- ملکی، حسن، محمدی مهر، مژگان(۱۳۹۰). فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی، مجله دانشکده پیراپزشکی ارتش جمهوری اسلامی ایران، تهران، سال چهارم، شماره ۲، پاییز و زمستان ۱۳۹۰، شماره مسلسل ۷
- امام جمعه کاشان، طیبیه، ملایی نژاد، اعظم(۱۳۸۵). بررسی تطبیقی تلفیق فاوا در برنامه درسی چند کشور جهان و ارایه الگویی برای ایران، فصلنامه نوآوریهای آموزشی، تهران، شماره ۱۹، سال ششم، بهار ۱۳۸۶.

بررسی تطبیقی نظام ارزیابی کیفیت برنامه درسی تربیت معلم در ...

ملایی نژاد، اعظم، ذکاوتی، علی(۱۳۸۵). بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران، فصلنامه نوآوری های آموزشی، شماره 26، سال هفتم، تابستان ۱۳۸۷.

ریحانی، ابراهیم، احمدی، غلامعلی، کرمی زرنیدی، زهرا(۱۳۸۸)، بررسی تطبیقی آموزش فرایند حل مساله در برنامه درسی آموزش ریاضی دوره متوسطه کشورهای آمریکا، استرالیا، ژاپن، سنگاپور و ایران. تهران فصلنامه تعلیم تربیت، شماره ۱۰۵.

شعبانی، زهرا(۱۳۸۴). بررسی تطبیقی برنامه درسی دینی و اخلاقی دوره ابتدایی در ایران و چند کشور جهان، تهران، فصلنامه تعلیم و تربیت شماره ۸۳.
فرهمندیان، محمد(۱۳۷۹). تعلیم و تربیت: نظام تربیت معلم در کره جنوبی و چین، مجله رشد معلم، دوره نوزدهم، شماره پنج.

ملکی، فریده(۱۳۹۱). مقایسه نظام تربیت معلم در ایران با سایر کشورهای جهان،

faridhmaleki.mihanblog.com

درکی، سمین(۱۳۹۰). بررسی تحلیلی ویژگی های کنونی نظام تربیت معلم ایران و مقایسه وجوه تفاوت و تشابه آن با دو کشور آلمان و ژاپن، تهران، فصلنامه تعلیم و تربیت شماره ۸۴.
مهرمحمدی، محمود(۱۳۷۲) بررسی تطبیقی نظام برنامه ریزی درسی در جمهوری اسلامی ایران و جمهوری فدرال آلمان، فصلنامه تعلیم و تربیت، پژوهشکده تعلیم و تربیت، شماره 35 و 36
آرمند، محمد، قاسمی راد، مرضیه(۱۳۹۲). آموزش پیش دبستانی در کره جنوبی، رشد آموزش پیش-دبستانی، دوره چهارم شماره ۳، بهار ۱۳۹۲.

سند راهبردی تحول نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰)، شورایعالی انقلاب فرهنگی.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۱). نگاهی به شیوه اصلاح و نوع اصلاحات ضروری در تربیت معلم. فصلنامه تعلیم و تربیت. سال هشتم، شماره ۳۱، ص ۵۵-۳۷.

مهرمحمدی، محمود و محمودی، فیروز (۱۳۹۲). وارونگی: رویکردی نوین به طراحی برنامه های درسی معطوف به تربیت حرفه ای (با تاکید بر علوم تربیتی). دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی. شماره ۷.