

تجربیات بین‌المللی در زمینه ارزشیابی کیفیت برنامه درسی تربیت معلم

❖ داود میرزایی^۱ ❖ یحیی معروفی^{۲*}

صفحه: ۱۹-۱

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی تجربیات بین‌المللی در زمینه ارزشیابی کیفیت برنامه‌درسی مراکز تربیت‌معلم بود. برای نیل به این هدف از روش پژوهش اسنادی استفاده شد. اسناد، طرح‌ها و تجربیات پژوهشی منتشرشده بین‌المللی مانند: مؤسسه بین‌المللی آموزش وابسته به یونسکو؛ شورای ملی اعتباربخشی آموزش معلمان در ایالات‌متحده آمریکا؛ مؤسسه تحقیقاتی دانشگاه‌های عمومی آمریکا، مکزیک و کانادا؛ مؤسسه ابتکار آموزش معلم برای کشورهای جنوب صحرا آفریقا؛ مؤسسه ملی آموزش سنگاپور؛ شبکه معلمان آمریکای لاتین و کارائیب؛ شاخص‌های ارزشیابی نظام‌های آموزش معلمان انگلستان؛ شورای ملی اعتباربخشی آموزش معلمان در ایالات متحده آمریکا و شورای ملی ارزشیابی و اعتباربخشی هند به روش تحلیل محتوای کیفی موردبررسی قرار گرفت. یافته‌های پژوهش نشان‌داد از تجربیات بین‌المللی می‌توان درس‌های ارزشمندی برای استفاده در نظام ارزشیابی کیفیت برنامه‌درسی نظام تربیت‌معلم کشور گرفت. از جمله این موارد می‌توان به عدم دخالت سازمان‌های دولتی در اعتباربخشی مراکز تربیت‌معلم، واگذاری اعتباربخشی مراکز تربیت معلم به موسسات اعتباربخشی بیرونی، ارائه فرصت‌های ۳ تا ۵ ساله برای دستیابی به استانداردهای معتبر ملی و بین‌المللی، استفاده از شیوه‌های متنوع ارزیابی درونی و بیرونی اشاره کرد.

کلیدواژه‌ها: تجربیات بین‌المللی، ارزشیابی کیفیت برنامه درسی، تربیت معلم.

■ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۰۶/۰۶

■ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۰۱/۱۵

۱. استادیار مطالعات برنامه درسی گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، لرستان، ایران
۲. دانشیار مطالعات برنامه درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، ایران

مقدمه

بهبود تعلیم و تربیت هر کشور، در گرو بهبود کیفیت تربیت معلم آن است که می‌توان آن را زیرشاخه‌ای از آموزش عالی دانست. کیفیت در آموزش عالی تبدیل به یک پدیده جهانی (در ایالات متحده، اروپا، آسیا و...) شده است (Ng, 2008). کیفیت از جمله دغدغه و چالش‌های فراوی نظام آموزش عالی است (Calvo & Corti, 2013). کیفیت را با عشق مقایسه می‌کنند؛ زیرا عشق را کسی می‌تواند درک کند که در موقعیت آن قرار گرفته باشد. کیفیت یک مفهوم نسبی و مانند زیبایی نهفته در چشم بیننده است (Elassy, 2015). طبق تعریف شبکه بین‌المللی تضمین کیفیت در آموزش عالی، کیفیت عبارت است از میزان تطابق وضعیت موجود با استانداردهای از قبل تعیین شده، رسالت، هدف و انتظارات (Ried, 2011). داشتن یک سطح قابل قبول از خدمات با کیفیت جهت هدایت به سمت توسعه پایدار به نگرانی اصلی هر سیستم آموزش عالی تبدیل شده است (Noaman, Ragab, Fayoumi, Khedra & Madbouly, 2013).

امروزه تربیت معلم با کیفیت از اهمیت بالایی برخوردار است و کیفیت آموزش یک نگرانی عمده نزد سیاست‌گذاران است (Usen, 2011). برنامه‌های تربیت معلمان برای بهبود هویت حرفه‌ای دانشجو معلمان بسیار مهم در نظر گرفته می‌شود (Meijer qtd. in Rinne et al, 2023). کیفیت تربیت معلم به منابع آموزشی، به ویژه برنامه درسی بستگی دارد؛ برنامه درسی به عنوان یکی از مؤلفه‌های تضمین کیفیت آموزش عالی (Hidalgo, Villoria & Romero-Cerezo, 2011) و از عناصر اصلی و مهم ارتقای کیفیت آموزش عالی است (Adamu & Addamu, 2012). بدون تردید، برنامه‌های درسی، به عنوان قلب مراکز دانشگاهی (Barnett Coate, 2005)، در توفیق یا شکست این مؤسسه‌ها نقش کلیدی و بسیار تعیین‌کننده‌ای ایفا می‌کنند و مهم‌ترین ابزار دستیابی هر نظام آموزشی به رسالت‌ها و هدف‌های خود بوده. برنامه درسی هسته آموزش و وسیله‌ای برای تحقق اهداف آموزش عالی است (Rebollo & Ivars Baidal, 2004). ارزشیابی برنامه درسی اشاره به مجموعه‌ای از اطلاعات دارد که در آن قضاوت ممکن است در مورد ارزش و اثربخشی یک برنامه خاص صورت گیرد. عقیده دارد (Henson, 2015)، ارزشیابی برنامه درسی شامل فرایندهای برای ارزشیابی پیامدهای یادگیرندگان و نقشه برنامه درسی است.

بنابر این برنامه درسی از عناصر اساسی در نظام تعلیم و تربیت و به ویژه در آموزش عالی به شمار می‌رود که می‌تواند در بهبود و پیشرفت نظام آموزشی و تحول در اجتماع، مفید و مثمر ثمر باشد و بهبود کیفیت برنامه درسی از اهمیت خاصی برخوردار است که دستیابی به این امر با ارزشیابی آن قابل حصول است که در این

زمینه رویکردهای مختلفی برای ارزشیابی برنامه درسی وجود دارد؛ به عنوان مثال استافل بیم ۲۲ رویکرد را نام می‌برد، یا پاتون ۳۲ رویکرد را بیان می‌کند که هر کدام معنا و مفهوم متفاوتی را نشان می‌دهد و کاربرد های مختلفی دارند. از سوی دیگر با نگاه به تحولات ارزشیابی برنامه درسی، دوره های مختلفی را می‌توان مشاهده کرد که با تطبیق تجربیات بین‌المللی نقاط قوت و ضعف قابل بررسی است. آیا رویکردها مذکور در تربیت معلم کاربرد دارند، آیا تحولات ارزشیابی در ایران مسیر درستی را طی نموده است؛ در ارزیابی های کیفیت برنامه درسی کدام عناصر باید مد نظر قرار گیرد؛ چه مولفه و فاکتور های در ارزیابی برنامه درسی مهم اند؛ الگوی مناسب ارزیابی کیفیت برنامه درسی کدام است؛ افراد مشارکت کننده در ارزیابی چه کسانی هستند و ده ها سوال دیگر که نیاز به تامل و بررسی دارد.

بررسی این موارد می‌تواند بر اساس تجربه مراکز تربیت معلم در کشورهای دیگر در نظر گرفته شود. در ایران با کمی تامل در پژوهش های صورت گرفته در این حوزه مشخص می‌شود که اکثر پژوهش‌ها به کیفیت برنامه درسی یا با دیدگاه خوش بینانه به ارزیابی کیفیت برنامه درسی بر اساس یک ساختار مشخص و بدون تغییر پرداخته اند. قطعاً پرداختن به بررسی کیفیت برنامه درسی اهمیت زیادی دارد اما آیا شیوه و روش ما در این امر درست است؟ آیا نیاز به بازبینی و شاید تغییر در این زمینه احساس نمی‌شود؟ آیا تجربیات بین‌المللی نمی‌تواند مسیر متفاوتی را نشان دهد که شاید نیاز به بررسی بیشتر دارد؟ همانگونه که امراله و حکیم زاده (۱۳۹۳) بیان داشته اند، آنچه مسلم است اهمیت الگو برداری در زمینه انتخاب روش های بهینه ارزشیابی از کیفیت برنامه درسی، آن هم در آموزش عالی است که با توجه به تجربیاتی که کشورهای توسعه یافته در این زمینه داشته اند خالی از لطف نمی‌باشد که ما نیز در کشور 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. در این راستا بررسی تجربیات بین‌المللی در زمینه ارزشیابی کیفیت برنامه درسی تربیت معلم هدف اصلی این پژوهش است. سوال پژوهش: در سطح بین‌المللی چه تجربیاتی در زمینه ارزشیابی کیفیت برنامه درسی تربیت معلم وجود دارد؟

پیشینه پژوهش

یک پژوهش (Noaman, Ragab, Madbouly, Khedra & Fayoumi, 2017) با عنوان مدل ارزشیابی کیفیت آموزش عالی: برای دستیابی به استاندارد کیفیت آموزش یک الگوی ارزشیابی کیفیت آموزش عالی

در دانشگاه کینگ عبد العزیز^۱ ارائه داده اند. این الگو از سه سطح شامل هشت هدف عمده و ۵۳ معیار ساخته شده است. ملاک‌ها و شاخص‌های ارائه شده شامل موارد زیر می‌باشند: ۱- برنامه درسی ۲- هیئت علمی ۳- فرصت شغلی ۴- زیرساخت ۵- خدمات الکترونیک ۶- خدمات کتابخانه ۷- خدمات اداری ۸- موقعیت. پژوهشی (Khuanwang, Lawthong & Suwanmonkha, 2016) با عنوان توسعه استانداردهای ارزشیابی برای تدریس تجربی حرفه‌ای دانشجو معلمان در پی ایجاد استانداردهای ارزشیابی، شاخص‌ها و معیارها برای ارزشیابی دانشجو معلمان انجام داده اند.

یافته‌ها نشان می‌دهد که استانداردهای ارزشیابی برای تربیت دانشجو معلمان شامل ۳ استاندارد است: ۱- صلاحیت تدریس، ۲- صلاحیت تحقیق در کلاس درس، ۳- خود مراقبتی برای پیشرفت حرفه‌ای. برای هر یک نیز شاخص تعریف شده است. استاندارد ۱: صلاحیت تدریس: شامل ۳ زیر استاندارد و ۲۴ شاخص. زیر استاندارد ۱: تهیه برنامه‌های مدیریت آموزشی که شامل ۷ شاخص می‌باشد: ۱- داشتن دانش در برنامه درسی، ۲- تعیین اهداف، ۳- تعریف محتوای آموزشی ۴- تعیین فعالیت‌های یادگیری ۵- تعیین مواد و منابع یادگیری ۶- تعیین روش سنجش و اندازه‌گیری و ۷- تهیه نقشه‌های مدیریت آموزشی. Florida & Quinto (2015) پژوهشی با عنوان شاخص‌های کیفیت در مؤسسات آموزش عالی: تأثیرات بر رقابت‌پذیری جهانی، معیارهای مورد استفاده در سازمان‌های اعتباردهنده محلی و سازمان‌های بین‌المللی انجام داده اند. یافته‌ها نشان می‌دهد که سازمان‌های اعتباردهنده محلی و بخش‌های بین‌المللی از معیارهای ارزشیابی متفاوت استفاده می‌کنند.

آژانس‌های اعتباردهنده محلی مانند کمیسیون اعتبارسنجی از مدارس، کالج‌ها و دانشگاه فیلپین و انجمن اعتباربخشی مدارس، دانشکده و دانشگاه در فیلپین توجه بیشتری به شاخص‌های کیفی دارند. خالقی نژاد (۱۳۹۵) پژوهشی با عنوان طراحی الگوی ارزشیابی برنامه درسی دوره کارشناسی نظام آموزش عالی انجام داده است. تحلیل داده‌ها پس از تلفیق مقوله‌ها در مرحله کدگذاری انتخابی ۶ مؤلفه کلی الگوی پارادایمی انتخاب گردید: سه مقوله مرتبط به شرایط علی؛ یک مقوله کانونی؛ چهار مقوله مرتبط به شرایط زمینه‌ای؛ پنج مقوله مرتبط به شرایط مداخله‌ای؛ پنج مقوله مرتبط به راهبردهای عمل/تعامل؛ سه مقوله مرتبط به نتایج. علیاری و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهشی با عنوان تدوین و استانداردسازی شاخص‌های ارزشیابی کیفیت و اعتبارسنجی برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته رشته پرستاری دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور ۹ عامل، ۳۹ ملاک و ۱۴۳ شاخص برای ارزشیابی کیفیت و اعتبارسنجی برنامه درسی کارشناسی پیوسته رشته

پرستاری را ارائه می‌دهند. در نهایت دانشجویان با وزن ۱۱۰۰/ و اعضاء هیئت‌علمی با وزن ۱۰۵۵/، به ترتیب پایین‌ترین و بالاترین وزن را در ارزشیابی کیفیت برنامه درسی کارشناسی پیوسته رشته پرستاری داشتند.

روش پژوهش

در این پژوهش از رویکرد کیفی و راهبرد تحلیل محتوای کیفی استفاده شد. ابتدا کلیدواژه‌های مرتبط با موضوع پژوهش در پایگاه‌های مختلف اطلاعات بین‌المللی و داخلی جستجو و براساس معیارهای چون روش و هدف پژوهش جستجو شد. براین اساس، اسناد، طرح‌ها و تجربیات پژوهشی منتشر شده بین‌المللی مانند: مؤسسه بین‌المللی آموزش وابسته به یونسکو؛ شورای ملی اعتباربخشی آموزش معلمان در ایالات متحده آمریکا؛ مؤسسه تحقیقاتی دانشگاه‌های عمومی آمریکا، مکزیک و کانادا؛ مؤسسه ابتکار آموزش معلم برای کشورهای جنوب صحرائی آفریقا؛ مؤسسه ملی آموزش سنگاپور؛ شبکه معلمان آمریکای لاتین و کارائیب؛ شاخص‌های ارزشیابی نظام‌های آموزش معلمان انگلستان؛ شورای ملی اعتباربخشی آموزش معلمان در ایالات متحده آمریکا و شورای ملی ارزشیابی و اعتباربخشی هند براساس روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. چکیده و متن کامل مقالات منتخب مورد مطالعه قرار گرفت تا مطالعاتی که شامل معیارهای خروج از مطالعه بودند شناسایی و کنار گذاشته شوند. سپس اسناد منتخب مورد ارزیابی و پس از کدگذاری در قالب تحلیل محتوای کیفی تحلیل شد. برای تعیین اعتبار داده‌ها از روش خودبازبینی محقق و بازبینی همکار استفاده شد. دستیابی به پایایی یافته‌ها از سازمان‌دهی فرایندهای ساخت یافته برای ثبت، نوشتن و تفسیر داده‌ها استفاده شد.

یافته‌ها

در سطح بین‌المللی جهت ارزشیابی مراکز تربیت معلم اقدامات مختلفی صورت گرفته است، از جمله جهت حمایت از چالش‌های فعلی مربوط به معلمان و آموزش معلمان، یونسکو چندین طرح را ایجاد کرده است. در میان آن‌ها چهار طرح وجود دارد: شبکه معلم آمریکای لاتین و کارائیب^۱؛ مؤسسه ابتکار آموزش معلم برای کشورهای جنوب صحرائی آفریقا^۲؛ کارگروه بین‌المللی معلمان برای EFA؛ اداره بین‌المللی آموزش (Acedo, 2012):

1- شبکه معلم آمریکای لاتین و کارائیب: شبکه معلم آمریکای لاتین و کارائیب در سال ۲۰۰۳ به عنوان یک بخشی از سازمان همکاری با معلمان تأسیس شد. اعضای گروه معتقدند که نقش معلمان به عنوان یک

1. KIPUS

2. TTISSA

عنصر کلیدی در تغییرات آموزشی است و این تغییر تنها براساس موارد زیر صورت می‌پذیرد: اشتراک‌گذاری دانش^۱، منابع و مراجع^۲، تجربیات انباشته‌شده^۳ و یادگیری دانش تولیدشده در مکانهای مختلف^۴

2- موسسه ابتکار آموزش معلم برای کشورهای جنوب صحرای آفریقا^۵: این موسسه دستیابی، کمیت و کیفیت آموزش را بدین گونه بهبود می‌بخشد که کمیت و کیفیت تدریس در نواحی خاصی در یک دوره ۱۰ ساله (۲۰۰۶-۲۰۱۵) باید به اجبار اجرا شود. این موسسه یکی از سه موسسه‌ی بنیادی آموزش یونسکو است. هدف برای بهبود دسترسی، کیفیت و عدالت آموزشی به‌سوی پیشرفت EFA در کشورهای جنوب صحرای آفریقا و بهبود وضعیت معلمان و شرایط کار، بهبود مدیریت معلم و ساختار اجرای و افزایش توسعه حرفه‌ای معلم است. برای رسیدن به این هدف، فعالیت‌ها در سطوح مختلفی از جمله دفتر مرکزی یونسکو، BREDA, IICBA و ادارات دولتی در صحرای آفریقا انجام می‌شود. برون‌داد شامل: بهبود وضعیت و شرایط کار معلمان، بهبود مدیریت معلمان و ساختارهای اداری و ایجاد سیاست‌های مناسب معلم است. TTISSA در ژانویه ۲۰۰۶ در ۱۷ کشور راه‌اندازی شد. ۱۷ کشور عبارت‌اند از: آنگولا، بورکینافاسو، برونودی، کپ ورد، جمهوری آفریقای مرکزی، چاد، کنگو، جمهوری دموکراتیک کنگو، اتیوپی، غنا، گینه، ماداگاسکار، نیجر، نیجریه، سیرالئون، جمهوری متحد آفریقا و زامبیا.

3- کارگروه بین‌المللی معلمان برای EFA در سال ۲۰۰۸: این یک مجموعه از شرکای متحد بین‌المللی است که با همکاری یکدیگر سعی بر غلبه بر مشکلات جهانی معلم دارند. این کارگروه نقش انتقادی معلمان را تشخیص داده و هدفش همکاری و پرورش مشارکت معلمان در جهان است. دولت‌مردان باید یک سیاست ملی پیشرفته را توسعه دهند تا تمامی سطوح آموزشی را پوشش دهد و در نتیجه بر معضل آموزش و تربیت معلمان، صدور گواهینامه، استخدام، استقرار، نگهداری و شرایط خدمات از جمله یک مسیر شغلی روشن، غلبه نمایند.

4- اداره بین‌المللی آموزش (Acedo, 2012): یک موسسه‌ی تخصصی برنامه‌ریزی درسی یونسکو است که در حال حاضر به ادارات یونسکو، مؤسسات آموزشی و دانشگاه‌ها متصل بوده تا یک گواهی تحصیلات تکمیلی در طراحی برنامه درسی در آفریقا و آمریکای لاتین اعطا نماید. این یک ابزار مفهومی برای تقویت

1. Sharing of knowledge
2. referents
3. Accumulated experience
4. learning from knowledge generated elsewhere
5. TTISSA

ذینفعان و استادان، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و تجزیه و تحلیل کمی از انواع پذیرش و دانش‌آموختگان است. محصولات، نتایج مطالعات ارزشیابی است (Tan, Liu & Low, 2017)

در اروپا، معلمان در طیف وسیعی از مؤسسات و طیف گسترده‌ای از الگوهای برنامه درسی تحصیل می‌کنند. هدف اصلی آموزش معلمان در سراسر اروپا یکسان است، اما ایده‌های اصلی و زمینه‌ها متفاوت هستند که منجر به تفاوت‌های قابل توجهی بین برنامه‌های آموزش معلمان می‌شود (Eurydice, 2002). هدف اصلی مراکز تربیت معلم این است که برای سیستم آموزشی، معلمان با شایستگی‌های حرفه‌ای تربیت نماید.

در برخی کشورها، تصمیمات در مورد این ویژگی‌ها عمدتاً بر روی سطح کلان انجام می‌شود؛ بدین معنی که کیفیت‌ها به‌وضوح توسط مقررات دولتی تعریف می‌شود. در کشورهای دیگر، مؤسسات آموزش معلمان در سطح مزون آزادی بیشتری در تعریف محتوای برنامه‌های خود دارند؛ بنابراین، تمایز بین کشورهایی با استقلال کامل، استقلال محدود و بدون استقلال ایجاد می‌شود (Swennen, van der Klink, 2009).

برای مؤسسات با توجه به برنامه درسی آموزش معلمان بدون استقلال، محتوا و ساختار برنامه درسی در سطح کلان تعریف شده است. مؤسسات از مقررات بسیار دقیق صادر شده توسط مقامات آموزش عالی در سطح بالا است که موارد اجباری، موضوعات برنامه درسی اصلی و موضوعات اختیاری و تخصیص زمان دقیق آن‌ها را مشخص می‌کند. این مقررات را می‌توان از طریق امتحانات ملی یا دستورالعمل‌های برنامه درسی دقیق اجرا کرد. استقلال کامل برای مؤسسات آموزش معلم، محتوا و ساختار برنامه درسی در سطح مزو و سطح میکرو تعریف می‌شود. مؤسسات به‌طور کامل آزادانه تصمیم می‌گیرند که برنامه‌های ارائه شده از لحاظ محتوا و یا زمان، سازمان‌دهی شوند. وقتی استقلال وجود دارد، مؤسسات آموزش معلم باید تصمیمات مربوط به محتوای برنامه درسی را اتخاذ کنند.

این آزادی فرصت‌های بیشتری برای نوآوری برنامه درسی فراهم می‌آورد و منجر به تنوع بیشتر در برنامه درسی مؤسسات آموزشی معلم در یک کشور می‌شود (Swennen, van der Klink, 2009). به‌طور کلی از نظر European Commission (2007) برنامه درسی آموزش معلمان شامل چهار عنصر زیر است: ۱- دانش موضوعی ۲- دانش تربیتی و آموزشی ۳- مهارت‌ها و شایستگی‌های لازم برای هدایت و حمایت از یادگیرندگان ۴- درک بعد اجتماعی و فرهنگی آموزش. تعادل بین این عناصر در برنامه درسی بستگی به مسائل مختلف دارد و مربوط به دیدگاه‌های ذینفعان مختلف است (Swennen, van der Klink, 2009).

AITSL (Australian Institute for Teaching and School Leadership) (2015) بیان می‌کند که استانداردها و رویه‌ها برای اعتباربخشی برنامه‌های آموزش معلمان با هشت اصل همراه است. ۱- تأثیر: روند اعتباربخشی به شواهد در مورد تأثیر برنامه کمک می‌کند. ۲- مبتنی بر شواهد: شواهد مبنی بر این است که

توصیه‌های اعتباربخشی بر اساس مدارک مستند است. ۳- استحکام (سختی): تمرکز و دقت در تمام عناصر اعتباربخشی، برای اطمینان از تصمیم‌گیری‌های قوی و ملی و همچنین کیفیت برنامه‌ها و فارغ‌التحصیلان حیاتی است. ۴- بهبود مستمر: اعتباربخشی به بهبود کیفیت آموزش معلمان و در نتیجه آموزش و یادگیری کمک می‌کند. چرخه دائمی بازبینی و مجدد اعتباربخشی، اطمینان از کیفیت فارغ‌التحصیلان را فراهم می‌کند. ۵- انعطاف‌پذیری، تنوع و نوآوری: اعتباربخشی، ظرفیت ارائه‌دهندگان را بیشتر می‌کند و اینکه در تحویل برنامه‌ها برای رفع نیازهای متنوع دانشجویان نوآور باشند ۶- همکاری: اعتباربخشی ملی بر مبنای مشارکت در میان ارائه‌دهندگان آموزش معلمان، معلمان، کارفرمایان و مقامات است ۷- شفافیت: فرآیند اعتباربخشی نیازمند شفافیت در تمام عناصر آموزش معلم است. نتایج به‌دست آمده در دسترس عموم است که قابل مقایسه است. ۸- تحقیق: اعتباربخشی متکی بر یک پایگاه تحقیق قوی است که به‌طور مداوم بهبود برنامه‌های آموزش معلمان توسط ارائه‌دهندگان را اطلاع‌رسانی می‌کند. این موسسه معتقد است استانداردهای زیر برای هر مرحله اعتباربخشی اعمال می‌شود: استاندارد ۱: نتایج برنامه. استاندارد ۲: توسعه، طراحی و تحویل برنامه. استاندارد ۳: ورودی برنامه. استاندارد ۴: ساختار و محتوای برنامه. استاندارد ۵: تجربه حرفه‌ای. استاندارد ۶: برنامه ارزشیابی، گزارش و بهبود.

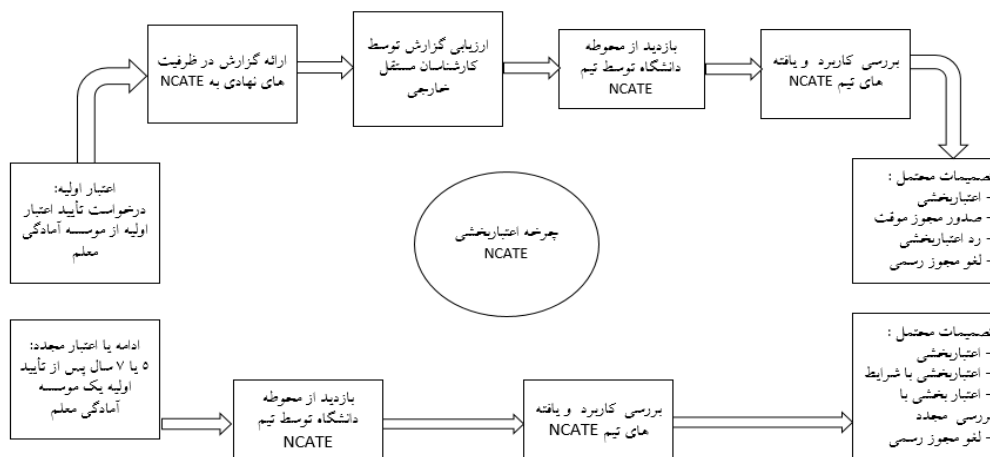
سایت موسسه تحقیقاتی دانشگاه‌های عمومی آمریکا، مکزیک و کانادا (۲۰۱۵) در مورد ارزشیابی برنامه آموزش معلمان به ارائه یک چارچوب پرداخته است و پنج جزء تربیت معلم را این‌گونه بیان می‌کند:

- مؤلفه ۱. رهبری، سیاست و زیرساخت: رهبری متفکر، مایل به تخصیص زمان و منابع، برای کمک به تشکیل سیاست‌های نهادی، محلی، ایالتی که از تهیه معلمان باکیفیت بالا حمایت می‌کند، حیاتی است.
- مؤلفه ۲. استخدام، انتخاب، پذیرش، پشتیبانی و توسعه: تلاش و مراقبت قابل توجهی باید از طریق ارائه، انتخاب، پذیرش، حمایت و توسعه متقاضیان معلمی صورت گیرد.
- مؤلفه ۳. محتوا، تعلیم و تربیت و آمادگی بالینی: متقاضیان معلمی باید سطح بالایی از دانش از رشته خود و مهارت را نشان دهند.

• مؤلفه ۴. پشتیبانی معلم: موفقیت متقاضیان معلمی به عنوان معلم، حتی با حصول اطمینان هم باید حمایت از آن‌ها در برنامه لحاظ شود.

• مؤلفه ۵. معلم و توسعه مدرسه: معلمان (و رهبران) در مدارس باید برای رشد دانش آموزان در آینده به مدرسه کمک نمایند.

در ایالات متحده، اعتباربخشی آموزش معلمان را می‌توان یک الگوی چرخه‌ای در نظر گرفت، همانند نمونه زیر از شورای ملی اعتباربخشی آموزش معلمان در ایالات متحده آمریکا (Krull, Korgesaar, Moore & Hopkins, 1998).



شکل ۲. چرخه اعتباربخشی مراکز تربیت معلم

برنامه‌ریزی برای تغییر و بهبود شورای ملی اعتباربخشی آموزش معلمان در سال ۱۹۸۶ انجام شد (Ayers & Berney, 2012). استانداردهای NCATE¹ به پنج دسته تقسیم می‌شوند: ۱- پایگاه دانش برای آموزش حرفه‌ای ۲- رابطه با جهان تمرین ۳- دانش جو ۴- هیئت علمی و ۵- حکومت و منابع. در مجموع ۱۸ استاندارد و ۹۴ معیار برای این پنج دسته وجود دارد. همچنین ۱۰ مورد پیش شرط وجود دارد که قبل از اینکه مرکز بتواند در پروسه اعتباربخشی وارد شود، باید انجام شود. هر موسسه آموزش معلمی که مطابق با همه این استانداردها است، مستحق گرفتن اعتبار است و هر واحد آموزش معلمی که زیر چتر معیارهای رویکرد اعتباربخشی است، به‌طور مداوم در برنامه‌ریزی برای تغییر و بهبودی درگیر خواهد شد (Ayers & Berney, 2012). الگوی NCATE یک الگوی اعتباربخشی نهادی است که در ایالات متحده آمریکا استفاده می‌شود. شورای ملی اعتباربخشی آموزش معلمان که در سال ۱۹۵۴ تأسیس شده است، بزرگ‌ترین و قدیمی‌ترین مرکز آموزش معلمان در ایالات متحده است. NCATE استانداردهای اعتباربخشی خود را هر پنج سال یک‌بار تجدید می‌کند.

شورای ملی اعتباربخشی آموزش معلمان ۱

استانداردهای حرفه‌ای که مؤسسات آموزشی در تایلند باید برآورده کنند عبارت‌اند از ۱- استانداردهای دانش حرفه‌ای و تجربه؛ ۲- استانداردهای عملکرد؛ و ۳- استانداردهای شخصیتی (Teachers Council of Thailand, 2006). در هند، یک کار مهم توسط شورای ملی ارزشیابی و اعتباربخشی انجام شد و ۷۵ شاخص کیفیت برای آموزش معلمان در شش حوزه کلیدی یعنی، طراحی و برنامه‌ریزی برنامه درسی، ارزشیابی؛ پژوهش، توسعه و گسترش؛ زیرساخت‌ها و منابع آموزشی، پشتیبانی دانشجویی و سازمان و مدیریت نام‌برده است. محققان همچنین ۲۵ جنبه کیفی را مشخص نمودند. محققان بر این باورند که شاخص‌های پیشنهادی به عنوان ابزار برای ارزشیابی فرآیندها، نتایج و نظارت بر فعالیت‌های جاری مورد استفاده قرار می‌گیرد (National Assessment and Accreditation Council, 2007). ایجاد شورای ملی آموزش معلمان (NCTE¹) در سال ۱۹۹۵ یک نهاد قانونی برجسته در تاریخ آموزش معلمان در هند بود که برای دستیابی به رشد برنامه‌ریزی شده و هماهنگ سیستم آموزش معلمان، تنظیم و حفظ استانداردها در نظام آموزش معلمان و موضوعات مرتبط با آن در هند ایجاد شد. ایجاد شورای ارزشیابی و اعتباربخشی ملی (NAAC) در سال ۱۹۹۴ یک طرح مناسب بود. مأموریت NAAC، کمک به حفظ و بهبود کیفیت در تمامی سطوح آموزش عالی در هند است. این نهاد از طریق خود ارزشیابی، پاسخگویی و نوآوری در آموزش عالی را تشویق می‌کند.

شورای ملی ارزشیابی و اعتباربخشی مسئولیت ارزشیابی و اعتباربخشی کالج‌ها و دانشگاه‌ها در هند را به عهده دارد.

اعتباربخشی مؤسسات و برنامه‌های آموزش معلمان در هند توسط دو نهاد اداره می‌شود: ۱- شورای ملی ارزشیابی و اعتباربخشی^۲ و ۲- شورای ملی آموزش معلم^۳. شورای ملی ارزشیابی و اعتباربخشی، یک نهاد مستقل است که مؤسسات آموزش عالی در کشور را ارزشیابی و اعتبار می‌بخشد. در پی گسترش سریع آموزش عالی در هند، بسیاری از نگرانی‌ها در مورد کیفیت وجود دارد. برای رسیدگی به این مسائل، سیاست ملی آموزش و طرح اقدام، ایجاد یک نهاد مستقل ملی را مورد حمایت قرار دادند و NAAC در سال ۱۹۹۴ تأسیس شد و مقر آن در بنگلور بود. NAAC دارای ۱۴۰ دانشگاه و ۳۴۹۲ کالج در هند است. NAAC بسیاری از مؤسسات آموزش عالی را شامل می‌شود، از جمله کسانی که آموزش معلم را تأمین می‌کنند. در این زمینه، با شورای ملی آموزش معلمان هند همکاری می‌کند. واحدهای ارزشیابی عبارت‌اند از: مؤسسات

1. National Council for Teacher Education

2. NAAC

3. NCTE

مطالعات پیشرفته در آموزش؛ کالج‌های آموزش معلم؛ مؤسسات یا ادارات دیگر ارائه برنامه در آموزش معلمان و ...

NAAC یک فرایند چهار مرحله‌ای برای ارزشیابی و اعتباربخشی ارائه کرده است:

۱- مرحله اول: الزامات سازمانی برای ارزشیابی کیفیت

۲- آماده‌سازی گزارش خود سنجی توسط موسسه و ارسال آن به NAAC و تجزیه و تحلیل داخلی گزارش توسط NAAC

۳- تیم همتا برای تأیید گزارش خود سنجی به موسسه مراجعه می‌کند

۴- ارزشیابی، صدور گواهینامه و اعتباربخشی، بر اساس گزارش ارزشیابی تیم همتا.

از هفت معیار برای ارزشیابی و اعتباربخشی استفاده می‌کند: ۱- ابعاد برنامه درسی، ۲- آموزش و یادگیری و ارزشیابی ۳- تحقیق، مشاوره و توسعه، ۴- زیرساخت‌ها و منابع آموزشی ۵- حمایت و پیشرفت دانش آموزان ۶- حکومت‌داری و رهبری ۷- شیوه‌های نوآورانه.

شورای مأمورین مدارس در آمریکا از طریق کنسرسیوم ارزشیابی و حمایت از معلمان ایالتی مجموعه‌ای از استانداردها ارائه داده است. این استانداردها با نظرات انجمن‌های: انجمن کالج‌های آمریکایی برای آموزش معلمان، انجمن آمریکایی مدرسان مدرسه، فدراسیون معلمان آمریکا، انجمن مدرسان معلم، شورای اعتباربخشی آموزش معلم و... طراحی شده است

تربیت معلم فنلاند توجه زیادی را به خود جلب کرده است. فنلاند در میان سه کشور برتر در سال‌های ۲۰۰۰، ۲۰۰۳، ۲۰۰۶ و ۲۰۰۹ موقعیت برتری داشت. بسیاری از محققین و سیاستمداران فنلاند، معلمان با کیفیت بالا و تربیت معلم را به عنوان یکی از عوامل مهم در نتایج یادگیری خوب در نظر می‌گیرند. در فنلاند هر دانشگاه مسئول کیفیت برنامه‌ها و مطالعات خود است که قانون آموزش معلم و مقررات مربوط چارچوب‌ها و دستورالعمل‌های مشترکی را نیز ارائه می‌دهند؛ با این حال، دانشگاه‌ها می‌توانند دوره‌های آموزشی و برنامه‌های خود را تغییر دهند. هرچند که استانداردهای ملی وجود ندارد، بسیاری از اصول و توصیه‌های مشترک غیررسمی وجود دارد (Niemi, 2011).

بحث و نتیجه گیری

همان‌گونه که بیان شد تربیت معلم جایگاه بالایی در نظام آموزشی هر کشور دارد، زیرا رسیدن به کیفیت در آموزش دارای پیش‌زمینه‌ای به نام تربیت‌معلمان باکیفیت است. در کشورها مؤسساتی را به این امر اختصاص داده‌اند و این امر می‌تواند معلمان باکیفیت را تضمین نماید. در اکثر کشورها می‌توان گفت اعطای اعتبار مراکز تربیت‌معلم، به موسسه و مراکز و اگذار می‌شود که می‌تواند باعث کیفیت حداکثری در سیستم آموزشی شوند. اعطای اعتبار توسط این مراکز می‌تواند طیف ۳ تا ۵ ساله را در برداشته باشد و پس از زمان در نظر گرفته شده، موسسه تربیت‌معلم تحت ارزشیابی مجدد قرار گیرد.

شیوه‌های متنوع ارزشیابی در مؤسسات تربیت‌معلم وجود دارد و این مهم توسط مراکز تربیت‌معلم و دیگر مراکز و سازمان‌های ذی‌ربط انجام می‌شود. همچنین ارزشیابی توسط مؤسسات معتبر صورت می‌گیرد. آنچه که مشخص است، عدم دخالت سازمان‌های دولتی در برنامه مراکز تربیت‌معلم است و مؤسساتی ارزشیابی بیرونی را برعهده دارند؛ بنابراین تجربیات مؤسسات معتبر بین‌المللی حاکی از آن است که شیوه‌های متنوع و مختلف ارزیابی درونی و بیرونی کیفیت برنامه درسی مورد استفاده قرار می‌گیرد و در برخی کشورها مؤسسات اعتباربخشی و ارزیابی کیفیت مستقل از تربیت‌معلم هستند.

برخی تجربیات بین‌المللی قابل تامل و تحلیل است و می‌تواند در بهبود کیفیت سیستم تربیت معلم تاثیر داشته باشد. از جمله این موارد دادن اعتبار به مراکز تربیت معلم در دوره‌های مشخص (۳-۵ سال) است. شیوه مذکور نکات مثبتی را به همراه دارد از جمله عدم ثبات؛ نیاز به تغییر؛ رقابت؛ به روز رسانی، سازمان‌یادگیرنده بودن؛ رعایت استاندارد ها؛ توجه به تخصص محوری؛ برنامه درسی متناسب با نیاز؛ عدم وجود یادگیری زائد، کاهش برنامه درسی پوچ و... زمانی که اعتبار مراکز در دوره‌های مشخص باشد و نیاز به ارزیابی موسسه را در پایان دوره مشخص در نظر بگیرد موسسه سعی خواهد کرد برنامه درسی مناسبی را ارائه دهد و همگام با استاندارد های مشخص شده و به روز در سطح جهانی حرکت نماید. زمانی که ارزیابی وجود نداشته باشد با توجه به اینکه انسان در مقابل تغییر مقاومت می‌کند سعی خواهد کرد وضع موجود را حفظ نماید و این می‌تواند یادگیری زائد یا برنامه درسی پوچ را به همراه داشته باشد.

در این زمینه می‌توان به وضعیت هیات علمی مراکز تربیت معلم در ایران اشاره کرد. آیا استاندارد های لازم را مراکز تربیت معلم در بعد هیات علمی دارا هستند؟ (حداقل در بعد کمیت-نسبت استاد به دانشجو معلم) چه مدت زمان نیاز است تا این استاندارد بررسی و در صورت نداشتن شرایط مرکز اعتبار خود را برای آموزش از دست دهد؟ آیا موسسه اگر شرایط لازم را دارا نباشد (با فرض ارزیابی دوره ای) اعتبار خود را

از دست می‌دهد؟ به عبارت دیگر آیا استاندارد برای مراکز تعیین شده است که اگر شرایط لازم را نداشت اعتبار خود را دست بدهد؟ در اینجا یک مساله دیگر مطرح است که خصوصی سازی را می‌توان بیان داشت.

خصوصی سازی می‌تواند مزایا و معایبی را در پی داشته باشد. خصوصی سازی در مراکز تربیت معلم می‌تواند رقابت را بین مراکز ایجاد نماید، می‌تواند برای پذیرش دانشجو و دریافت پذیرش در دوره‌های مختلف با ارائه خدمات بهتر کیفیت را بالا ببرد. خصوصی سازی در این امر می‌تواند دخالت دولت را کاهش دهد و ملاک عمل رعایت استانداردها باشد. خصوصی سازی عدم وجود مداخله سیاسی را در پی خواهد داشت؛ تجربه کشورهای مختلف نشان‌دهنده این واقعیت است که بخش قابل توجهی از تصمیمات و رفتار مدیران غالباً تحت تاثیر فشارهای سیاسی شکل می‌گیرد. خصوصی سازی بار مالی دولت را نیز کاهش می‌دهد. مراکز دولتی به دلیل اینکه خیلی با خطر ورشکستگی روبرو نیستند و ضررهای آنها از طریق بودجه دولتی تأمین می‌گردد علاقه به تغییر ندارند و انحصار را بیشتر می‌پسندند و این می‌تواند عامل افت کیفیت باشد. از دیگر تجربیات بین‌المللی وجود مؤسسات اعتباربخشی و ارزیابی کیفیت مستقل از تربیت معلم است. زمانی که تربیت معلم دولتی باشد ارزیابی و اعتباربخشی آن به نوعی ارزیابی درونی محسوب می‌شود. دلیل این امر را می‌توان در منافع مشترک و ذینفعان در نظر گرفت. ارزیابی بیرونی را افراد بیرون از موسسه انجام می‌دهند و این امر در سیستم‌های بین‌المللی تربیت معلم مشاهده می‌شود. نکته‌ای که در اینجا می‌توان اشاره داشت ارزیابی جهت قضاوت و بهبود کیفیت است. موسسه در صورت نداشتن شرایط لازم اعتبار خود را از دست می‌دهد. سوال در مورد سیستم تربیت معلم داخل کشور این است که چند سال یک بار این ارزیابی صورت می‌گیرد و در صورت انجام ارزیابی اصولی اگر استاندارد رعایت نشده باشد آیا لغو اعتبار صورت می‌گیرد؟ کدام سازمان یا نهاد مسئولیت این امر را بر عهده دارد. از سوی دیگر گاهی نظام آموزشی بهبود کیفیت را در بررسی محتوا، روش تدریس و به روز رسانی آنها می‌بندد، اما شاید نیاز است قبل از پرداختن به این عناصر ساختار و رویکردها مورد بررسی قرار گیرد.

دانشگاه فرهنگیان با توجه به رسالت و نقش مهمی که در پرورش معلمان دارد، نیاز به تغییر و تحول و هماهنگی با تجربیات بین‌المللی مثبت و مفید دارد. می‌توان جهت بهبود کیفیت سیستم تربیت معلم ایران بیان داشت که مراکز تربیت معلم به صورت خصوصی اداره شوند. در این زمینه همچنین پیشنهاد می‌گردد مراکزی برای نظارت و ارزیابی مراکز تربیت معلم در نظر گرفته شود، اگر برخی مراکز تربیت معلم از کیفیت لازم برخوردار نیستند فرصتی برای بهبود داده شود و در صورت نداشتن کیفیت لازم باید مجوز تربیت معلم از آنها سلب شود.

Referencis

- Acedo, C. (2012). Internationalization of teacher education.
- Adamu, A. Y., & Addamu, A. M. (2012). Quality assurance in Ethiopian higher education: Procedures and practices. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 838-846.
- Aliari, Sh; Maliki, H; Pazargadi, M; Abbaspour; A. (2012) Compilation and standardization of quality evaluation indicators and validation of the curriculum of the Undergraduate in the field of nursing in the universities of medical sciences of the country, *Journal of Educational Studies NAMA*, 10(1): 50-61 [in Persian].
- Amraleh, O; Hakimzadeh, R.(2013) Comparative study of teacher training curriculum quality assessment system in South Korea, England and Iran, *Higher Education Curriculum Studies*, 5 Sham 5(9): 25-7 [in Persian].
- Ayers, J. B., & Berney, M. F. (Eds.). (2012). *A practical guide to teacher education evaluation* (Vol. 27). Springer Science & Business Media.
- Barnett, R. and K. Coate (2005). *Engaging the Curriculum in Higher Education*, Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Calvo-Porrall, C. Lévy-Mangin, J. P. & Novo-Corti, I. (2013). Perceived quality in higher education: An empirical study. *Marketing Intelligence & Planning*, 31(6): 601-619.
- Elassy, N. (2015). The concepts of quality, quality assurance and quality enhancement. *Quality Assurance in Education*, 23(3), 250-261.
- European Commission (2007). *Schools for the 21st century*. (Commission Staff Working Paper) .Brussels: European Commission.
- Eurydice (2002). *Initial training and transition to working life*. Volume 1, The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. General lower secondary education. Brussels: Eurydice
- Florida, J. S., & Quinto, M. P. (2015). QUALITY INDICATORS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: IMPLICATIONS TO GLOBAL COMPETITIVENESS. *The Online Journal of Quality in Higher Education*, 2(4).
- Henson, K. T. (2015). *Curriculum planning: Integrating multiculturalism, constructivism, and education reform*. Waveland Press.
- Hidalgo, E., Villoria, J., & Romero-Cerezo, C. (2011). The necessity and challenge of setting up a quality assurance system in the higher education system in Andalusia (Spain). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2972-2976.
- <https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/initial-teacher-education-resources/accreditation-of-ite-programs-in-australia.pdf>.

Khaleghinezhad, S. A. (2015) Designing an Evaluation Model for the Undergraduate Curriculum of Higher education System, Dissertation for the Degree of Doctor of Philosophy (Ph.D) in Curriculum Studies, Allameh Tabataba'i University[in Persian].

Khuanwang, W., Lawthong, N., & Suwanmonkha, S. (2016). Development of Evaluation Standards for Professional Experiential Training of Student Teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 878-886.

Krull, E., Korgesaar, J., Moore, K., & Hopkins, S. (1998). Perceptions of Estonian and American Teacher Educators Towards NCATE Standards: A Comparative Study. *International Education*, 28(1), 65.

Mathison, S. (1992). An evaluation model for inservice teacher education. *Evaluation and Program Planning*, 15(3), 255-261.

National Assessment and Accreditation Council (2007). Quality indicators for teacher education. Bangalore: National Recognition Information Centre for the United Kingdom (UK NARIC). (2012). An assessment of international teacher training systems: equivalence for England.

Ng, P. T. (2008). The phases and paradoxes of educational quality assurance: The case of the Singapore education system. *Quality Assurance in Education*, 16(2), 112-125.

Niemi, H. (2011). Educating student teachers to become high quality professionals-a Finnish case. *CEPS journal*, 1(1), 43-66.

Noaman, A. Y., Ragab, A. H. M., Fayoumi, A. G., Khedra, A. M., & Madbouly, A. I. (2013). HEQAM: A developed higher education quality assessment model. In *Computer Science and Information Systems (FedCSIS), Federated Conference on*. IEEE ۷۳۹-۷۴۶.

Noaman, A. Y., Ragab, A. H. M., Madbouly, A. I., Khedra, A. M., & Fayoumi, A. G. (2017). Higher education quality assessment model: towards achieving educational quality standard. *Studies in Higher Education*, 42(1), 23-46..

Rebollo, F. V. & Ivars Baidal, J. A. (2004). Sustainability indicators in Spanish tourism, Plicy ,University of Alicante

Ried, L. D. (2011). A model for curricular quality assessment and improvement. *American journal of pharmaceutical education*, 75(10), 196-2003.

Rinne, I., Lundqvist, U., Johannsen, B. F., & Yildirim, A. (2023). "When you get out there, you don't have a toolbox". A comparative study of student teacher's identity development in Swedish and Danish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 122, 103958.

Swennen ,A· van der Klink ,M (2009)Becoming a Teacher Educator.Theory and Practice for Teacher Educators. Springer Science.

Tan, O. S., Liu, W. C., & Low, E. L. (Eds.). (2017). *Teacher Education in the 21st Century: Singapore's Evolution and Innovation*. Springer.

Teachers Council of Thailand. (2006). Guide of Education Practice. Bangkok, Thailand

United Kingdom (UK NARIC). (2012). An assessment of international teacher training systems: equivalence for England.

Usen, A. (2011). The Factors Influencing Class Teacher Students Evaluations Relating to the Quality of Initial Teacher Education in Tallinn University. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1289-1295.

International Experiences in the Quality Evaluation of Teacher Training Curriculum

Davood Mirzaefar, Yahya maroofi

Abstract

The present research aimed to investigate international experiences in the evaluation of the quality of teacher training curriculum. To achieve this goal, a documentary research method was employed, analyzing international documents, frameworks, and research experiences from institutions such as the UNESCO-affiliated International Institute for Educational Planning, the National Council for Accreditation of Teacher Education in the United States, research institutions of public universities in the United States, Mexico, and Canada, the Teacher Education Initiative for Sub-Saharan Africa, the National Institute of Education in Singapore, the Latin American and Caribbean Network of Teacher Training, and the evaluation and accreditation councils for teacher education in the United States and India. The research findings indicated valuable lessons from international experiences that can be applied to the quality assessment system of teacher training programs. These lessons include the non-interference of governmental organizations in accrediting teacher training centers, outsourcing accreditation responsibilities to external accrediting institutions, providing 3 to 5 years for the attainment of valid national and international standards, and utilizing diverse internal and external assessment methods.

Keywords: International Experiences, Curriculum Quality Evaluation, Teacher Training .

1. Davood Mirzaefar. Assistant Professor of Curriculum Studies. Department of Educational Science. faculty of literature and humanities. Lorestan university. Khoramabad. Lorestan. Iran
2. Yahya Maroofi. Associate professor of curriculum studies. Department of educational sciences. university of kurdistan. sanandaj. kurdistan. Iran