

## ساختار تربیت معلم در کشورهای شرق آسیا با تأکید بر نظام سنجش صلاحیت و رتبه‌بندی معلمان

The structure of teacher education in East Asian countries with emphasis on the system of the competency assessment and rating system of teachers

Mohaddesch Paknazar<sup>1</sup>

Mahdi Namdari Pejman<sup>2</sup>

مهدی نامداری پژمان<sup>۱</sup>

محدثه پاک‌نظر<sup>۲</sup>

### Abstract

The purpose of this paper was to review and analyze the structure of the teacher qualification and rating assessment system in East Asian countries. It was a qualitative, descriptive and analytical study which was done by investigating the sources, information, data and documents available in Japan, South Korea, China, Taiwan and Singapore through documentary analysis. Therefore, the available sampling method was used. Three basic components were considered to examine the rating process in the mentioned countries: the structural framework, the evaluation process, and the application of the results. Findings showed that, in order to create a structure in which the status and value of a teacher's work could be displayed, in the countries under investigation the rating or similar forms are conducted. In this study it was found that schools have a special place in the rating process and some institutions have been established for this evaluation. Rankings are done in many forms, however, what all of these systems had in common was attention to student learning as an essential element of the education system. Finally, suggestions were made for the rating process in the Iranian education system.

**Keywords:** Qualification Assessment, Rating, Teacher Evaluation, Teacher Qualification, Documentary Analysis

### چکیده

هدف این مقاله، بررسی و واکاوی ساختار نظام سنجش صلاحیت و رتبه‌بندی معلمان در کشورهای شرق آسیا است. روش بررسی به شیوه کیفی و توصیفی - تحلیلی بود که با بررسی منابع، اطلاعات و داده‌ها و اسناد در دسترس کشورهای ژاپن، کره جنوبی، چین، تایوان و سنگاپور و با روش تحلیل اسنادی انجام شد. از این رو، از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد. سه مولفه اساسی برای بررسی فرایند رتبه‌بندی در کشورها مورد نظر قرار گرفت: چارچوب ساختاری، فرایند ارزیابی، و کاربرد نتایج. یافته‌های این پژوهش نشان داد که در کشورهای مورد بررسی، به‌منظور ایجاد ساختاری که در آن جایگاه و ارزش کار معلمی نمایان شود، رتبه‌بندی یا شکل‌های مشابه آن صورت می‌گیرد. در این بررسی مشخص شد که در فرایند رتبه‌بندی، مدارس جایگاه ویژه‌ای دارند و نهادهایی برای ارزیابی ایجاد شده‌اند. رتبه‌بندی‌ها به شکل‌های مختلفی صورت می‌گیرد اما آنچه وجه اشتراک همه این نظام‌ها بود، توجه به یادگیری دانش‌آموز به‌عنوان عنصر اساسی نظام آموزشی، به‌رورش است. در نهایت پیشنهادهایی برای رتبه‌بندی در نظام آموزش و پرورش ایران ارائه شد.

**واژگان کلیدی:** سنجش صلاحیت، رتبه‌بندی، ارزیابی معلم، شایستگی معلم، تحلیل اسنادی.

تاریخ پذیرش: ۹۹/۱۲/۱۸

اریخ دریافت: ۹۹/۰۹/۰۴

m.namdari@cfu.ac.ir

۱. مدرس، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

m.paknazar@cfu.ac.ir

۲. مدرس، گروه آموزش ریاضی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

Received: 20/11/24

Accepted: 21/03/08

1. Faculty Member of Department of Mathematics, Farhangian University, Tehran, Iran. m.paknazar@cfu.ac.ir

2. Faculty Member of Department of Educational Management, Farhangian University, Tehran, Iran.

(Correspondance author)

m.namdari@cfu.ac.ir

## مقدمه

معلم کارگزار اصلی تعلیم و تربیت و روح نظام آموزشی هر کشوری است و با کوشش خردمندان اوست که اهداف متعالی نظام آموزشی کشور محقق می‌شود. آنچه کودکان، نوجوانان و جوانان در مدرسه کسب می‌کنند متأثر از خصوصیات، کیفیات، شایستگی‌های علمی، فرهنگی، دینی، اجتماعی، اخلاقی و معنوی معلمان است. معلم، حرفه‌ای تخصصی و حساس را بر عهده دارد و انتخاب معلم می‌بایست با دقت انجام شود و در جذب و نگهداری او سرمایه‌گذاری مناسب صورت گیرد. به تناسب مسئولیت و تخصص حرفه‌ای، او از اختیارات لازم برای اجرای برنامه‌های آموزشی و تربیت دانش‌آموزان برخوردار باشد و امکان اظهار نظر و مشارکت فعال در تدوین سیاست‌ها و برنامه‌های آموزش و پرورش و طراحی برنامه و محتوای درسی و مواد و وسایل آموزشی برای او فراهم شود (رضایی، ۱۳۹۶). در راهبرد ۱۳ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نیز توسعه شایستگی‌ها و توانمندی‌های اعتقادی، تربیتی، علمی و حرفه‌ای فرهنگیان در راستای تحقق اهدافی همچون برقراری نظام اثربخش و کارآمد مدیریت منابع انسانی بر اساس نظام معیار اسلامی، به‌سازی و تحول در نظام برنامه‌ریزی آموزشی، درسی، مالی و اداری و زیرساخت‌های کالبدی، و ارتقای اثربخشی و افزایش کارایی در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی؛ مورد توجه قرار گرفته است. این در حالی است که در سند و منشور اصلاح نظام آموزش و پرورش (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۸۲)، برخی آسیب‌ها و موانع بازدارنده در ارتباط با انتخاب و جذب معلم، منزلت، جایگاه و مسئولیت‌های معلم، حفظ و نگهداری، ارتقاء و رفاه معلم، سطح تخصصی و حرفه‌ای معلم، تربیت معلم و آموزش‌های مختلف، ارزشیابی معلم و مشارکت‌جویی و همکاری گروهی معلمان اعلام شده است. با توجه به این کمبودها و شرایط، ضروری است در درجه نخست، این دیدگاه در سیاست‌مداران و برنامه‌ریزان

به وجود آید که زمینه برای توجه حرفه‌ای و تخصصی به تدریس فراهم، و استانداردها و ملاک‌های تخصصی برای جذب نیروی آموزشی و معلمان تهیه شود. در گام دوم، سطح علمی-تخصصی معلمان شناسایی گردد و زمینه برگزاری دوره‌های بالندگی با کیفیت به‌طور مداوم در جهت ارتقاء سطح تخصصی ایجاد شود. همچنین زمینه مساعد و تحول در برنامه‌ها و انتظارات آموزشی در جهت توجه تخصصی معلمان به تدریس و لزوم ارتقای دانش و مهارت‌های حرفه‌ای بوجود آید.

ارزشیابی معلمان، یک سیاست مهم آموزشی و راهبردی قوی برای بهبود بخشیدن به آموزش دانش‌آموزان در جهت پیشرفت تحصیلی بهتر است. نظر به اهمیت نقش ارزشیابی در توسعه حرفه‌ای معلمان و استادان، ارزشیابان آموزشی و بخش‌های مسئول در این زمینه، در بسیاری از کشورها، تلاش زیادی برای افزایش پیشرفت تحصیلی، کیفیت و برابری انجام داده‌اند (Greaney & Kellaghan, 2008). (Clare & Aschbacher, 2001) معتقدند اثربخش بودن تلاش‌های اصلاحی مدارس برای افزایش موفقیت تحصیلی، بستگی زیادی به کیفیت آموزش دارد. اما هنوز روش‌های مفید و کارآمدی برای توصیف فعالیت‌های کلاسی و به‌طور مستقیم برای ارزیابی اثر تلاش‌های اصلاحی بر محیط یادگیری دانش‌آموزان وجود ندارد. (Tuytens & Devos, 2011) نیز از آموزش و یادگیری به عنوان قلب تعلیم و تربیت نام برده‌اند. علاوه بر این، (Danielson & Macgrut, 2000) معتقدند که آموزش، عامل تأثیرگذاری بر مهارت‌های قابل قبول دانش‌آموزان از قبیل تفکر انتقادی، حل مسئله، یادگیری مادام‌العمر، یادگیری مشارکتی و فهم عمیق، تلقی می‌شود. نظر به اهمیت آموزش و یادگیری، معلم با کیفیت بالا به عنوان مجری آموزش و عامل تأثیرگذار بر یادگیری دانش‌آموزان، به یکی از اهداف مهم سیاست‌های آموزشی در قرن ۲۱ تبدیل شده است (Mangiante, 2011).

با افزایش توجه به مسئولیت و توانایی معلمان، ارزیابی عملکرد معلمان، توسط پژوهشگران مختلف، به عنوان یک راهکار برای چند موضوع مدنظر قرار گرفت که عبارتند از: افزایش بهبود معلمان، قضاوت درباره آن‌ها و حذف معلمان ناکارآمد (Avalos & Assael, 2007)، پرداخت حقوق و مزایا، فهم نحوه تصمیم‌گیری مدیران درباره عملکرد معلمان (Kimball & Milanowski, 2009)، بهبود اثربخشی معلمان و حمایت از توسعه حرفه‌ای آن‌ها (Tuytens & Devos, 2011). البته نارضایتی گسترده‌ای در میان مدیران مدارس و معلمان در باره نحوه ارزشیابی معلمان وجود دارد (Danielson, 2001). اگر معلمان خودشان بازخورد دقیق

و مفیدی از آموزش خود دریافت نکنند، به بازخوردها اهمیتی نخواهند داد و برای یادگیری حرفه‌ای و نیز برای تغییر در روش آموزشی خویش مسئولیتی را تقبل نمی‌کنند. یکی از وجوه ارزیابی، توجه به صلاحیت است. بررسی ادبیات این موضوع آشکار می‌کند که صلاحیت اغلب شامل دانش، مهارت‌ها، یا نگرش‌ها (استعدادها یا گرایش‌ها) است که شخص را قادر می‌سازد فعالیت‌های شغلی مربوطه را انجام دهد یا براساس استانداردهای موردانتظار شخص یا گروه عمل کند (Bassellier et al, 2001, Bird & Osland, 2004, OECD<sup>1</sup>, 2002, Roe, 2002, Spencer & Spencer, 1993, Weinert, 2001). که کارمند می‌تواند انجام دهد، اشاره می‌کند (Chan et al, 2013). (Perrenoud (2013, p. 45). بیان می‌کند که صلاحیت، قدرت عمل توأم با اثربخشی در یک موقعیت، آماده‌سازی و ترکیب دانش، نگرش و مهارت‌ها در یک بازه زمانی واقعی و با یک روش مناسب و با استفاده از منابع فکری و هیجانی است. به‌طور خلاصه، صلاحیت براساس دانش، مهارت‌ها، و نگرش‌هایی ساخته می‌شود که از طریق آموزش دانشگاهی و آموزش سازمانی کسب می‌شود و در طی عمل حرفه‌ای متناسب‌سازی می‌شود (Wilcox, 2012, p. 19).

مفهوم دیگری که در ارزیابی معلم، جایگاه ویژه‌ای دارد، شایستگی حرفه‌ای است که (Deissinger & Hellwig (2012 آن را مجموعه‌ای از دانش، مهارت و توانایی‌ها در یک شغل خاص می‌داند که به شخص اجازه می‌دهد که به موفقیت در انجام وظایف دست یابد. (Philpot (2002 شایستگی را به‌عنوان ترکیبی از مهارت‌ها، دانش و نگرش‌های مورد نیاز برای انجام اثربخش یک نقش تعریف می‌کند. (Haunstein (2000 شایستگی را عموماً به‌عنوان مجموعه رفتارها یا فعالیت‌های مرتبط، انواع دانش، مهارت‌ها و انگیزه‌ها تعریف می‌کند که پیش‌نیاز رفتاری، فنی و انگیزشی برای عملکرد موفقیت‌آمیز در یک نقش یا شغل مشخص است. از نظر (Sullivan & McIntosh (1996، شایستگی عبارت است از هرگونه دانش، مهارت یا ویژگی شخصی که یک فرد را قادر می‌سازد تا عملکرد موفقیت‌آمیز، را به نمایش بگذارد.

بسیاری از نظام‌های آموزشی برای دستیابی به سطحی که بتوان معلم را ارزیابی کرد، اقدام به رتبه‌بندی معلم<sup>۲</sup> می‌کنند. معاونت توسعه مدیریت و پشتیبانی وزارت آموزش

1. Organisation for Economic Co-operation and Development

2. Teacher rating

و پرورش (۱۳۹۲)، طبقه‌بندی شایستگی‌های معلمان حسب شاخص‌های چهارگانه فرهنگی-تربیتی، آموزشی، پژوهشی، اجرایی را به‌عنوان تعریف رتبه‌بندی بیان کرده است. رتبه‌بندی، فرایندی پیچیده برای تصمیم‌گیری است که در آن، براساس یادگیری دانش‌آموزان، پیشرفت تحصیلی و رشد مهارت‌های آنان، درباره معلم قضاوت ارزشی می‌شود (Sun & Cheng, 2014). (Yesbeck (2011) فرایند سنجش توانمندی‌های حرفه‌ای معلمی براساس شواهد قابل مشاهده و قضاوت ارزشی درباره میزان عملکرد او را، تعریف رتبه‌بندی می‌داند.

با مرور این پژوهش‌ها و جمع‌بندی شرایط؛ ویژگی‌ها، شیوه‌های اجرایی و نتایج حاصل از رتبه‌بندی می‌تواند در صورت‌بندی و تدوین الگوی مطلوب برای رتبه‌بندی معلمان در نظام آموزش و پرورش کشور مورد استفاده قرار گیرد. آن‌چه از بررسی منابع داخلی کشور در این زمینه حاصل می‌شود، عدم وجود یا کمبود منابع لازم و تحقیقات میدانی است. این مقاله با هدف بررسی وضعیت رتبه‌بندی معلم در کشورهای موفق شرق آسیا در عرصه آموزشی، تدوین شده است و در نظر دارد با الگومندسازی آن‌ها، دیدگاهی جامع به دست‌اندرکاران ارائه نماید.

### روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر به شیوه تحلیلی-توصیفی و با کاربست شیوه تحلیل اسنادی انجام گرفته است. دلیل استفاده از این روش، بهره‌گیری از اسناد و پژوهش‌های مرتبط با رتبه‌بندی در کشورهای مورد مطالعه و تحلیل مفاد آن‌ها بود. جامعه آماری شامل کشورهای مختلفی بود که در زمینه رتبه‌بندی، اسنادی را به صورت مقاله، کتاب یا نوشتار مستند، تدوین و منتشر کرده بودند. از این رو، از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد و کشورهای ژاپن، کره جنوبی، چین، تایوان و سنگاپور مورد مطالعه قرار گرفتند. این مطالعه، در بازه زمانی پنج ساله و با مراجعات و بررسی‌های متعدد در زمان‌های مختلف انجام شد، یادداشت‌برداری‌ها صورت گرفت و در نهایت، سه مولفه اساسی برای بررسی فرایند رتبه‌بندی در این کشورها مورد نظر قرار گرفت: چارچوب ساختاری، فرآیند ارزیابی، و کاربرد نتایج. مولفه‌ها و نشانگرهای هر یک در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱- چارچوب بررسی کشورهای مورد مطالعه در پدیده رتبه بندی

مؤلفه	اجزاء
چارچوب ساختاری	سیاست گذاران چارچوب نظری معلمان مشمول طرح شرایط و تناوب ارزیابی
فرآیند معیارهای ارزیابی	معیارها نقش های مورد ارزیابی ارزیابان ابزارهای ارزیابی رتبه بندی
کاربرد نتایج	تاثیر در ارتقاء حرفه ای تاثیر در ارتقاء شغلی تاثیر در حقوق معلمان چگونگی رفتار با مردودین طرح

## یافته های پژوهش

### ژاپن

تربیت معلم ژاپن در سال ۱۸۷۲ میلادی با تأسیس دانشسرای توکیو، شکل منظمی پیدا کرد. دانشسراها عموماً معلمان دوره ابتدایی را پرورش می دادند و دانشسراهای عالی به تربیت معلمان دوره اول دبیرستان اختصاص یافته بود. بعد از جنگ جهانی دوم، تغییراتی در نظام تربیت معلم ایجاد شد. دوره دانشسرا به چهار سال افزایش یافت و تربیت معلم که قبلاً در دانشسراهای عالی انجام می شد، به مدارس عالی و دانشگاه ها واگذار شد. برنامه های آموزشی مراکز تربیت معلم نیز تغییر یافت و بر اساس سه محور اساسی آموزش و پرورش عمومی، آموزش و پرورش معلمان و آموزش های تخصصی در یک رشته معین تدوین شد (حسینی و ابراهیمی، ۱۳۹۳).

در سال ۱۹۴۹، قانون «اعطای گواهینامه کارکنان آموزشی» به تصویب رسید. طبق این قانون، مدارس عالی و دانشگاه های دولتی موظف بودند دانشجویان علاقه مند را برای اخذ گواهینامه معلمی آماده کنند. افزون بر این، دانشگاه های محلی و خصوصی نیز با اجازه وزارت آموزش و پرورش و با ارائه واحدهای تعیین شده نسبت به پرورش دانشجویان برای

- اخذ گواهینامه معلمی اقدام می‌کردند. بدین ترتیب نظام تربیت معلم ژاپن پس از جنگ جهانی دوم، از ویژگی‌های عمده زیربرخوردار شد:
- ۱- به دانشجویان گواهینامه معلمی اعطا می‌شود؛
  - ۲- تربیت معلم توسط دانشگاه‌ها و مدارس عالی انجام می‌شود؛
  - ۳- از دانشجویان تعهد خدمت گرفته نمی‌شود و فارغ‌التحصیلان در انتخاب شغل معلمی آزادند (فرجاد، ۱۳۹۳).

یکی از ویژگی‌های اصلی در تضمین کیفیت فرایند آموزش و آماده‌سازی دانشجویان در نظام تربیت معلم ژاپن که با حساسیت بالایی انجام می‌شود، اعطای گواهینامه معلمی است. این گواهینامه‌ها، برای تصدی حرفه معلمی ضروری است و اختصاص به دوره مشخصی ندارد بلکه در همه مدارس، معلمان باید دارای گواهینامه معلمی باشند که توسط شوراهای آموزش و پرورش استان و در دو سطح ۱ و ۲ ارائه می‌شود. معلمان مدارس ابتدایی و دوره اول دبیرستان در صورتی که دوره دو ساله آموزشی را در یکی از مؤسسات آموزش عالی گذرانده باشند، گواهی درجه ۲ می‌گیرند و به معلمان که دوره چهارساله دانشگاهی را گذرانده باشند، گواهی درجه یک داده می‌شود. دارندگان گواهی درجه یک در مدارس دوره اول دبیرستان و دارندگان گواهی درجه دو در مدارس ابتدایی به تدریس می‌پردازند (Tajima, 2006).

ژاپنی‌ها می‌گویند، شایستگی هر نظام آموزشی، به اندازه شایستگی معلمان آن نظام است. لذا توجه به تربیت معلم با توجه به چالش‌های جدید، امری ضروری است. پس از دهه ۱۹۶۰ میلادی به دلیل تحول در مفهوم توسعه، «تعلیم و تربیت» در توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جایگاهی ویژه یافت و نقش نیروی انسانی آموزش دیده و تامین 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.

انتظارات از افرادی که تمایل دارند وارد حرفه معلمی شوند، بسیار بالاست. لذا افرادی که قادرند این انتظارات را برآورده سازند، وارد این حرفه می‌شوند. از معلم ژاپنی انتظار می‌رود در ارتباط با دانش‌آموزان خود احساس مسئولیت کند. این مسئولیت تنها به ساعات کلاسی محدود نمی‌شود، بلکه رفتار بیرون از مدرسه دانش‌آموزان را نیز در بر می‌گیرد. معلمان، دانش‌آموزان خود را تشویق می‌کنند که شهروندان خوبی باشند. آن‌ها اخلاق فردی و اجتماعی را از طریق برنامه درسی تلفیقی، آموزش می‌دهند. همچنین به‌عنوان ناظر، در



باشگاه‌ها، تیم‌های ورزشی و سایر گروه‌ها شرکت می‌کنند. علاوه بر این، آنان مسؤلیت‌های بسیاری در قبال سایر معلمان هم‌ردیف خود دارند و در فعالیت‌های گروهی مربوط به ارتقای روش‌های تدریس شرکت می‌کنند (حسینی و همکاران، ۱۳۹۸).

شکل ۱- نظام و چارچوب رتبه‌بندی کشور ژاپن



نخستین شرط انتصاب معلمان در ژاپن، داشتن گواهینامه معلمی است. داوطلبان بایستی در امتحان تعیین صلاحیت حرفه‌ای که هیئت آموزش و پرورش ایالت به عمل می‌آورد، شرکت نمایند و پس از توفیق در آن، زمینه برای استخدام آنان در سطح تحصیلی مورد نیاز فراهم می‌شود. آزمون تعیین صلاحیت حرفه‌ای معلمان شامل مصاحبه، آزمون کتبی و شفاهی در زمینه اطلاعات عمومی داوطلبان و شایستگی‌های حرفه‌ای وی در زمینه روش‌های تدریس و توانایی‌ها و قابلیت‌های تخصصی اوست. علاوه بر آن، از معلمان هنر و ورزش، امتحانات عملی و کارگاهی نیز به عمل می‌آید (آقازاده، ۱۳۹۲). داوطلبان پس از سپری کردن دوره‌های دو ساله کارآموزی و گذراندن آزمون‌های تأیید صلاحیت و دریافت گواهینامه معلمی می‌توانند تقاضای استخدام خویش را به آموزش و پرورش ارسال نمایند.



دوره آزمایشی نومعلمان از یک تا پنج سال طول می‌کشد و طی این مدت قابلیت‌های شغلی و حرفه‌ای معلمان را راهنمایان آموزشی، مدیران مدارس و همکاران باتجربه بررسی می‌کنند و چنانچه از عهده انتظارات شغلی و حرفه‌ای برآیند، به استخدام دائمی وزارت آموزش و پرورش در می‌آیند (شعبانی، ۱۳۸۳).

وضعیت نظام رتبه‌بندی و سنجش صلاحیت معلمان ژاپنی در شکل ۱ نمایش داده شده است.

### کره جنوبی

دولت کره به مدت چند سال طرح بازبینی نظام آموزشی را اجرا کرد. ایده‌های ارائه شده در این طرح عبارت بودند از: طراحی برنامه‌های جدید درسی که انتخاب بیشتری در گزینش دوره‌ها به دانش‌آموزان و مدارس می‌دهد؛ مطالعه زبان خارجه در سنین پایین؛ معرفی برنامه‌های آموزشی مدنی جهت مقابله با افزایش محسوس در جنایات، عدم صداقت و مشکلات انضباطی دانش‌آموزان؛ ایجاد شوراهای مدارس به سبک انجمن والدین-معلمان جهت دخالت دادن والدین و رهبران جوامع محلی در نظارت بر عملکرد مدارس منطقه تحت پوشش خود؛ برگزاری کلاس‌های آموزشی بزرگسالان با دوره‌های انتخابی فوق‌العاده به‌عنوان جایگزینی بر تدریس خصوصی؛ توسعه امکانات، مدرنیزه‌سازی مدارس و کاهش نرخ دانش‌آموزی مراکز آموزشی؛ تجهیز مدارس کشور به سیستم‌های جدید فناوری جهت اجازه دسترسی همگانی به اینترنت؛ اعطای خودمختاری بیشتر به دانشگاه‌ها و دانشکده‌ها به‌ویژه در طراحی برنامه‌ها و سطوح مختلف آموزشی (امراله و حکیم‌زاده، ۱۳۹۳).

دو نوع انیستیتوی تربیت معلم در کره وجود دارد: دانشگاه‌های آموزشی (کالج‌های آموزشی سابق) برای تربیت معلمان مدارس ابتدایی و کالج‌های آموزشی تربیت معلمان ابتدایی. هر دو مرکز برنامه‌های ۴ ساله ارائه می‌کنند. معلمان مدارس ابتدایی در ۱۱ دانشگاه آموزشی تعلیم می‌بینند. تمامی این دانشگاه‌ها، تحت نظر دولت هستند. حدود ۵۰۰۰ معلم در هر سال تربیت می‌شوند که ۷۰ درصد آنان از اشتغال پس از آموزش اطمینان دارند. آموزش دبیران دبیرستان عمدتاً در کالج‌های آموزشی به وقوع می‌پیوندد و نیز می‌تواند در هر کالج یا دانشگاه معتبر انجام پذیرد. مدرک معلمان برپایه‌ای غیر از امتحان و توسط رؤسای هر دانشگاه به تمامی افرادی که دوره‌های لازم را گذرانده‌اند، اعطاء می‌شود. انتخاب و

استخدام معلمان مدارس عمومی توسط امتحان تعیین شده از طریق دفاتر آموزش استانی و شهری انجام می‌شود. آزمون استخدامی جهت مدارس عمومی مرکب از یک تست اولیه از فن آموزش و پرورش (۳۰٪) و حوزه تخصص اصلی (۷۰٪) و نیز تست دومی می‌باشد که متشکل از یک تست سنجشی و مصاحبه می‌باشد که میزان موفقیت در آن، حدود ۲۰٪ است. متقاضیان کالج‌های آموزش لازم است که یک تست آمادگی و نیز یک تست شخصی به همراه تست موفقیت آکادمیک را بگذرانند (فرهمندیان، ۱۳۷۳).

در کشور کره جنوبی، چارچوب سنجش و ارزشیابی برای به‌سازی نتایج مدرسه مشتمل بر ارزشیابی نظام آموزشی، ارزشیابی مدرسه، ارزشیابی معلم، سنجش دانش آموز، و ارزشیابی‌های دیگر است. در این کشور، چارچوب ارزیابی معلمان مرکب از این موارد است: ارزیابی معلم برای عملکرد؛ نظام مشوق‌های مبتنی بر عملکرد طراحی شده برای بهبود کیفیت آموزش و پرورش و برانگیختن معلمان؛ و ارزشیابی معلمان برای توسعه حرفه‌ای که از سال ۲۰۱۰ به توسعه حرفه‌ای همه معلمان در مهارت‌های آموزشی و مدیریت مدرسه کمک کرده است. نظام ارزیابی برای توسعه حرفه‌ای، به منظور تحلیل نقاط قوت و ضعف تک‌تک معلمان؛ ارائه نتایج ارزشیابی به معلمان به عنوان مبنایی برای توسعه حرفه‌ای؛ و به حداکثر رساندن اثربخشی سازمانی، طراحی شد. نظام مشوق‌های مبتنی بر عملکرد با هدف افزایش کیفیت آموزشی و بالا بردن روحیه معلمان طراحی شد. هدف از چارچوب ارزشیابی که مشتمل بر این انواع از ارزشیابی است، پشتیبانی توسعه مداوم حرفه‌ای معلمان می‌باشد و این در حالی است که در این چارچوب تلاش می‌نماید تا بر مسائلی از قبیل تکرار، عدم بی‌طرفی و سوگیری، و ذهنیت ارزیابی غلبه کند. معیارهای اصلی برای ارزشیابی عبارتند از آموزش کلاسی، راهنمایی زندگی دانش‌آموز، توسعه حرفه‌ای، و تجربه تدریس (Clayton, 2013).

ارزیابی عملکرد معلمان؛ عملکرد کاری، توانایی کاری و نگرش عملکردی معلم را برای سال مورد نظر می‌سنجد. از معلمان خواسته می‌شود تا برگه خود ارزیابی را درباره عملکرد کاری خود طی سال ارزیابی بنویسند و آن را به فرد ارشد ارائه کنند. گزارش‌های ارائه شده، به وسیله معاون مدرسه ارزشیابی می‌شود. در صورتی که نیاز باشد ارزیابی‌های چندبعدی به وسیله معلمان هم‌تا انجام می‌شود. بررسی نهایی و تأییدیه به وسیله مدیر داده می‌شود. بر اساس استانداردهای از یک مقیاس ۱۰۰ امتیازی، مقولات ارزیابی عمدتاً به دو دسته تقسیم می‌شود: کیفیت‌ها و نگرش‌ها (۲۰) امتیازی و عملکرد و توانایی کاری (۸۰) امتیازی. نتایج ارزیابی عملکرد معلم

به‌عنوان بخشی از امتیازهای ارزشیابی لازم، برای ارتقاء تک‌تک معلمان استفاده می‌شود. یک معلم برای ارتقاء، باید حداقل ۷۰ امتیاز در ارتباط با تجربه تدریس کسب کند، ۱۰۰ امتیاز در ارزشیابی عملکرد کاری، و ۳۰ امتیاز در نتایج آموزش. امتیازهای اضافی دیگر هم می‌تواند از طریق ابزارهای دیگر کسب شود. از آنجا که جدای از شرایط لازم برای ارتقاء، ارزشیابی عملکرد کاری بزرگترین بخش را تشکیل می‌دهد، معلمان مشتاق کسب بهترین نتایج در ارزیابی عملکرد هستند. زمانی که معلمان نتایج ارزیابی را دریافت می‌کنند، برآورد می‌نمایند که چه زمانی می‌توانند ارتقاء یابند و تلاش‌های خود را جهت می‌دهند تا نیازهای مشخص شده برای ارتقاء را تأمین کنند (Kim & Joo, 2014).

شکل ۲- نظام و چارچوب رتبه‌بندی کشور کره جنوبی



در نظام ارزیابی عملکرد، نتایج ارزشیابی در رویه‌های مدیریت کارکنان از جمله نقل و انتقال و پاداش دادن مورد استفاده قرار می‌گیرد. در نظام مشوق مبتنی بر عملکرد، با در نظر گرفتن نقش‌ها و مسئولیت‌هایی که معلمان در طول سال گذشته در قبال مدرسه به عهده گرفته‌اند، نتایج حاصل از ارزشیابی به‌عنوان جبران مالی خدمات، منظور می‌شود. نتایج

ارزیابی معلم برای توسعه حرفه‌ای به عنوان سومین شکل ارزیابی معلم، منجر به آن می‌شود که مقامات آموزشی محلی، یک سال فرصت مطالعه و پژوهش در اختیار معلمان ممتاز و بسیار خوب بگذارند تا توانایی حرفه‌ای خود را افزایش دهند (Clayton, 2013). وضعیت نظام رتبه‌بندی و سنجش صلاحیت معلمان کره جنوبی در شکل ۲ نمایش داده شده است.

## چین

آموزش معلمان همواره به عنوان، بخش مهمی از سیستم آموزش سوسیالیستی کشور چین مطرح بوده است. طی ۵۰ سال اخیر، از زمان پایه‌گذاری جمهوری خلق چین، دولت بر اجرای برنامه‌های آموزشی معلمان تاکید نموده و حمایت‌های گسترده‌ای از آن به عمل آورده است. اصول کلی سیستم آموزش معلمان کشور چین، بربرآورده‌سازی نیازهای آموزشی پیش‌دانشگاهی در انواع و سطوح مختلف استوار شده است. سیستم مذکور براساس شرایط خاص کشور چین طراحی شده و مؤسسات آموزش معلمان غیروابسته مانند بخش‌های مدیریتی تحت نظارت مؤسسات آموزشی را شامل می‌شود. آموزش معلمان در کشور چین از دو بخش آموزش قبل از خدمت و آموزش ضمن خدمت تشکیل می‌شود. از جمله دوره‌های آموزش معلمان می‌توان به مؤسسات آموزش ۴ ساله معلمان شامل کالج‌ها و دانشگاه‌های عمومی، کالج‌های تربیت معلم سه ساله و مدارس متوسطه آموزش پیش از خدمت معلمان دوره ابتدایی اشاره نمود. مؤسسات مذکور به آموزش معلمان در جهت تدریس در مدارس مقدماتی و تکمیلی متوسطه آ و مدارس ابتدایی، مراکز پیش دبستانی و مؤسسات آموزش استثنایی مبادرت می‌نمایند (Jiayi & Ling, 2012). دوره‌های آموزش ضمن خدمت، توسط مؤسسات آموزشی و مراکز تربیت معلم به معلمان مدارس ابتدایی، پیش‌دبستانی و مدارس متوسطه ارائه می‌شود. علاوه بر این، دیپارتمان‌های آموزش عالی و برنامه‌های آموزشی تلویزیونی در جهت آموزش معلمان مدارس متوسطه طراحی شده‌اند. علاوه بر این، برنامه‌های آموزشی ضمن خدمت ویژه معلمان مدارس ابتدایی و متوسطه از طریق برنامه‌های آموزشی مدارس شبانه، آموزش ماهواره‌ای و برگزاری آزمون‌های ویژه سیستم خودآموزی به مورد اجرا درآمده است.

1. Junior

2. Senior

وزارت آموزش و پرورش چین به تدوین برنامه‌ای جهت تربیت ۱۰ هزار معلم مدارس ابتدایی و متوسطه مبادرت نمود که در اواخر سال ۲۰۰۱ به پایان رسید. ۳۸ دانشگاه آموزش معلمان، مسئولیت آموزش این ۱۰ هزار معلم را بر عهده داشته و دولت مرکزی مبلغی بالغ بر ۲۶/۷۶ میلیون یوان به اجرای برنامه فوق اختصاص داده بود. علاوه بر این، نخستین دوره آموزش معلمان جهت بررسی کتب درسی جدید آموزش و پرورش پایه‌ای چین در تاریخ ۲۴ مارس تا ۲۸ آوریل سال ۲۰۰۱ در تعداد ۹ دانشگاه تربیت معلم برگزار شده و تعداد ۳۰۳۸ معلم نیز در این دوره‌ها شرکت کردند. پروژه مذکور، نقش مهمی در انجام اصلاحات در آموزش و پرورش پایه‌ای چین ایفا نموده است. از سال ۱۹۹۰ تا ۱۹۹۴، کشور چین به انجام پروژه مشترک آموزش ضمن خدمت معلمان مدارس متوسطه با بانک جهانی مبادرت نمود. پروژه دیگری، توسعه برنامه‌های آموزش معلمان طی سال‌های ۱۹۹۳ تا ۱۹۹۸ بود. علاوه بر این، گسترش تبادلات آموزش معلمان در میان کشور چین و سایر کشورها و نواحی جهان وجود داشته که تبادل نمایندگان، تورهای مطالعاتی، تبادل دانش پژوهان، تأسیس مدارس مشترک، و اجرای فعالیت‌های تحقیقاتی در زمینه آموزش، از آن جمله می‌باشد. علاوه بر این، از معلمان و کادر آموزشی چینی جهت شرکت در سمینارها و سمپوزیوم‌های بین‌المللی دعوت به عمل آمده است که این خود در جهت تقویت فهم دو جانبه و روابط دوستانه و توسعه آموزش معلمان در کشور چین کاملاً موثر بوده است.

آموزش مداوم، ابتدا در میان معلمان مدارس ابتدایی توسعه یافته است. این نوع آموزش، عمدتاً بر تقویت روش تدریس، اخلاق، نظریه‌های آموزشی، و توانایی‌های آموزشی معلمان برخوردار از آموزش‌های ضمن خدمت تأکید دارد. دپارتمان‌ها و مؤسسات آموزش ضمن خدمت معلمان، پایه‌های اصلی آموزش مداوم معلمان مدارس ابتدایی به شمار می‌آیند. آموزش مداوم معلمان مدارس ابتدایی خود به دو بخش دوره کارآموزی معلمان تازه کار و آموزش تکمیلی تقسیم می‌شود. آموزش‌هایی نیز در خصوص همکاری‌های آموزشی، دلسوزی برای دانش‌آموزان، انس گرفتن با نظام‌ها و خط مشی‌های آموزشی، بررسی قوانین متداول در خصوص کتب مرجع به معلمین ارائه می‌شود. آموزش تکمیلی نیز به صورت معرفی مسئولیت‌های شغلی، توانایی‌های آموزشی و بخش‌هایی از نیازهای تکمیلی در سطوح بالاتر ارائه می‌شود. روند آموزش مداوم معلمان مدارس ابتدایی، پس از برگزاری پنجمین نشست ملی آموزش معلمان طی سال ۱۹۹۶ سرعت پیدا کرد. در حال حاضر



۵۱ ناحیه در ۱۲۳ استان، به ارایه برنامه‌های آموزش مداوم به صورت تجربی مبادرت می‌کنند (Miao & Xiaolei, 2010).

وضعیت نظام رتبه‌بندی و سنجش صلاحیت معلمان چین در شکل ۳ نمایش داده شده است.

شکل ۳- نظام و چارچوب رتبه‌بندی کشور چین



## تایوان

در چین تایپه، ۵۹ دانشگاه در زمینه تربیت معلمان دوره متوسطه و ابتدایی فعالیت می‌کنند. در فرهنگ سنتی چین، آموزش یک حرفه معتبر است. سیاست فعلی، این اعتبار را با تضمین حقوق و مزایای در خور، تقویت کرده است. حقوق کلیه معلمان مدارس توسط بودجه دولتی تأمین می‌شود و در نتیجه ثبات و امنیت این شغل تأمین شده است. حقوق معلمان بالاتراز درآمد کارمندان و هم‌ترازان خود در برخی مشاغل است. شرایط کار در مدارس خوشایند است و معلمان زمان کافی برای انجام وظایف کلاسی و دیگر فعالیت‌های مرتبط دارند (Hsieh et al, 2013).

به دلیل وجود شرایط مطلوب در مدارس و حرفه معلمی، ورود به حرفه تدریس در چین تاییه به شدت رقابتی است. انتخاب برای ورود به تربیت معلم بر عهده هر دانشگاه و در چارچوب ضوابط تعیین شده وزارت آموزش و پرورش است. فقط ده درصد از متقاضیان ورود به دوره های تربیت معلم پذیرفته می شوند. تنها دانشجویانی که سال اول خود را با موفقیت به پایان برسانند و یا در برنامه های علمی دانشگاه با موفقیت شرکت کنند، پذیرش می شوند. این بدان معناست که دانشجویان سال دوم در رقابت با دانشجویانی هستند که خود را برای دوره کارشناسی ارشد یا دکتری آماده می کنند. بسیاری از دانشگاه ها، مبنای پذیرش خود را بر اساس نمرات دانشگاهی و برخی دیگر نیز بر مبنای توان دانشجویان در موفقیت در آزمون های مرتبط با تدریس، مانند زبان، دانش آموزشی عمومی، نگرش ها و رگه های شخصیتی قرار داده اند. برخی از دانشگاه ها جوانی مانند شخصیت، رفتار اخلاقی و فعالیت های فوق برنامه را در نظر می گیرند و هیچ الزام خاص موضوعی در فرایند انتخاب وجود ندارد (Byrd & Rasberry, 2011).

چین تاییه سازوکارهایی روشن برای کنترل کیفیت در هر مرحله از تربیت معلم، از انتخاب تا صدور گواهینامه دارد. این سیستم توسط قانون تربیت معلم<sup>۱</sup> در سال ۲۰۰۲ و قواعد اجرایی معلم<sup>۲</sup> در سال ۱۹۹۵ تدوین شد. برای اجرای این قوانین، نیاز بود دولت کمیته بررسی تربیت معلم<sup>۳</sup> را با دو کارکرد ایجاد کند: (۱) کنترل کیفیت مؤسسات تربیت معلم و (۲) کنترل برنامه درسی تربیت معلم. بر اساس قانون تربیت معلم، دانشجویان باید در سال دوم دانشگاه، پیش از آنکه بتوانند در برنامه تربیت معلم پذیرش شوند ثبت نام کنند. آنها واحدهای انتخابی مختلفی را می گذرانند که با توجه به نوع دانشگاه متفاوت است، اما تمامی این فرایندها تحت تأثیر دستورالعمل ابلاغ شده توسط وزارت آموزش و پرورش قرار دارد (Kane et al, 2008).

یکی از ویژگی های نظام پیش از خدمت آن است که به محققان و دانشگاهیان اطمینان داده شده که به پژوهش و ارائه طرح ها در ارتباط با تربیت معلم پیش از خدمت بپردازند. این پیشنهادها، مسیر فرایندهای قانونی را می گذرانند، و به قانون تبدیل می شود و توسط قوه مجریه به اجرا در می آید. در سال ۲۰۰۸، این کمیته مشتمل بر چهارده نفر از استادان دانشگاه تربیت معلم، شش نفر از مدیران ارشد وزارت آموزش و پرورش، چهار نفر از مدیران

1. Teacher Education Act

2. Teacher Enforcement Rules

3. Teacher Education Review Committee



مدارس متوسطه، دو تن از نمایندگان صنف معلم و یک عضو اجرایی دولت بود. این کمیته دارای وظایف زیر است:

- ارائه پیشنهادها و مشورت در زمینه سیاست‌های تربیت معلم؛
- بررسی برنامه‌ریزی پروژه‌های مهم توسعه‌ای در تربیت معلم؛
- بررسی ایجاد، تشخیص، ارزیابی، اصلاح و خاتمه دانشگاه‌های تربیت معلم؛
- نقد و بررسی دوره‌های تربیت معلم (Hsieh et al, 2013).

پس از اتمام دوره تربیت معلم، دانش‌آموختگان وارد ارزیابی صلاحیت‌های معلمی توسط وزارت آموزش و پرورش می‌شوند، که دو ماه پس از اتمام دوره کارآموزی انجام می‌شود. پس از گذراندن این آزمون، دانش‌آموختگان با گواهینامه‌ای که تبحر آن‌ها را برای تدریس در یک زمینه خاص تأیید می‌کند، وارد آموزش و پرورش می‌شوند. پیش از تعیین محل کار، آن‌ها باید در یک فرایند انتخابی که مدرسه یا منطقه تعیین می‌کند، مشارکت کنند. مرحله اول شامل آزمون نوشتاری است که برای سنجش دانش حرفه‌ای و موضوعی طراحی شده و در مرحله دوم، متقاضیان باید نمایشی از تدریس خود را ارائه و در یک مصاحبه نوشتاری شرکت کنند (Kane et al, 2008).

در اوایل قرن ۲۱، تعداد دانش‌آموزان در چین تاپیه به دلیل عوامل جمعیتی و اقتصادی رو به کاهش نهاده است. در سال‌های ۲۰۰۵ و ۲۰۰۶، کمیته بررسی تربیت معلم تصمیم گرفت دانشگاه‌های تربیت معلم باید مورد بازبینی قرار گیرند و در سه رتبه، درجه بندی شوند. در سال ۲۰۰۶، سهمیه پذیرش تعیین شد، به طوری که به دانشگاه‌های درجه ۳ دانشجوی تعلق نگرفت. به دانشگاه‌های درجه ۲، تنها ۲۰ درصد دانشجوی تعلق گرفت. دانشگاه‌های درجه ۱، به وضع موجود خود ادامه دادند (Ministry of Education, 2007). مؤسسات تربیت معلم، برنامه درسی خود را توسعه و آن را برای تصویب به وزارت آموزش و پرورش ارائه می‌کنند. دانشجو-معلمانی که قصد تدریس ریاضیات در مدارس متوسطه را دارند باید بین ۳۰ تا ۴۰ واحد در ریاضیات و در مجموع ۱۵۴ واحد برای دانش‌آموختگی از دانشگاه با مدرک کارشناسی بگذرانند. دیگر واحدها به طور کلی شامل پداگوژی، محتوای انتخابی، مواد و روش‌های تدریس، مبانی آموزش و پرورش، تدریس در عمل هستند (Hsieh et al, 2013).

برخی از دانشگاه‌ها، برای تدریس همزمان در مدارس ابتدایی و متوسطه مقرراتی دارند، چرا که آن‌ها برنامه درسی حرفه‌ای آموزشی را دریافت می‌کنند. با این حال، بیشتر

دانشجویان، پیش از آنکه وارد دوره کارآموزی شوند با مدرک کارشناسی از دانشگاه فارغ‌التحصیل می‌شوند. معلمان قبل از خدمت باید به مدت شش ماه به‌عنوان کارآموز تمام وقت در هر دو مدرسه ابتدایی و متوسطه فعالیت کنند. مدارس کارآموزی، سازوکارهای حمایتی قوی مانند تیم مشاوره و مربیان را برای دانشجو-معلمان فراهم می‌کنند. استادان راهنمای دانشگاه با مدارس مشارکت و مشاهده منظم دارند و بازخوردهای مشاوره‌ای به دانشجویان و مدارس ارائه می‌دهند. مربیان مدرسه باید حداقل سه سال سابقه تدریس داشته باشند. پنجاه درصد از ارزیابی کارآموزی توسط ناظران، مدیران و راهنمایان مدارس کارورزی انجام می‌شود و پنجاه درصد دیگر توسط ناظران دانشگاهی صورت می‌گیرد (Hsieh et al, 2013).

وضعیت نظام رتبه‌بندی و سنجش صلاحیت معلمان تایوان در شکل ۴ نمایش داده شده است.

شکل ۴- نظام و چارچوب رتبه‌بندی کشور تایوان



## سنگاپور

سیستم شایسته‌سالاری سنگاپور بخشی از ساختار اساسی سنگاپور است (Morris & Patterson, 2013) و معلم شدن در سنگاپور یک افتخار ملی است (Trucker & Darling, 2012). Hammond, 2012). وزارت آموزش و پرورش، بر اساس سطح بالای دانش و عمل‌گرایی افرادی که در بهترین دانشگاه‌ها تحصیل کرده‌اند و در یک فرهنگ بهبود مستمر، عمل می‌کند. شرایط کاری خوب در مدارس، جذابیت این حرفه را برای افراد بالا برده است. معلمان حدود ۱۶ ساعت در هفته را صرف آموزش چهره به چهره می‌کنند، بنابراین زمان کافی برای مشارکت و برنامه‌ریزی دارند. آکادمی معلمان که در سال ۲۰۱۰ افتتاح شد، معلمان را تشویق کرد بهترین کارهای خود را از طریق شبکه‌های یادگیری به اشتراک بگذارند (Schwille et al, 2013).

سنگاپور فرایندی منحصر به فرد و ایالتی برای انتخاب معلمان پیش از خدمت در پیش گرفته که به طور مشترک توسط وزارت آموزش و پرورش و مؤسسه ملی آموزش مدیریت می‌شود. راهبردهای بازاریابی مربوط به استخدام، دانش‌آموختگان مستعد مدارس متوسطه را جذب می‌کند. این افراد توسط اداره منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش پایش می‌شوند و در نهایت یک سوم افراد بالا جذب می‌شوند (Barber & Mourshead, 2007). شرایط ورود به حرفه معلمی بسیار دقیق است و برای اکثر متقاضیان، عملکرد در سطح الف در امتحانات مورد نیاز است. متقاضیان فهرست شده توسط هیئت از معلمان و یا مدیران بازنشسته، مقامات وزارتی و کارکنان مؤسسه ملی آموزش، مصاحبه می‌شوند. این هیئت، بر اساس معیارهای تعیین شده وزارت آموزش و پرورش، عملکرد تحصیلی و ویژگی‌های شخصیتی متقاضیان را ارزشیابی می‌کند (Wong et al, 2013). علی‌رغم فقدان اعتبارسنجی بیرونی، پیوند عمیق بین وزارت آموزش و پرورش و مؤسسه ملی آموزش، انسجام و پاسخگویی را تضمین کرده است. هدف از ارزیابی در مؤسسه ملی آموزش، «حمایت از عملکرد آینده است، و نه قضاوت در مورد گذشته» است (Chong & Ho, 2009, p. 10). در این ارزیابی، زمینه، از منظر اهداف و منافع برنامه؛ ورودی‌ها، از منظر دستیابی به اهداف؛ فرایندها، بر اساس روندهایی که انجام شده؛ و محصول، از نظر تطابق با اهداف و نتایج بررسی می‌شوند (Tatto et al, 2013). در کشور سنگاپور، رویه‌های صدور مجوز و یا صدور گواهینامه برای معلمان در شروع حرفه معلمی وجود ندارند. دانش‌آموختگان از مؤسسه ملی آموزش، به طور خودکار واجد شرایط برای تدریس شمرده می‌شوند. در سنگاپور، تعداد مؤسسات تربیت معلم بنا به تقاضا

محدود است. این بدان معناست که چون افراد کمی در دوره‌ها حضور دارند، دولت سنگاپور می‌تواند منابع مالی بیشتری برای هر فرد در تربیت معلم صرف کند (Barber & Mourshead, 2007). به دلیل پایش دقیق متقاضیان، دوره می‌تواند تقاضا محور باشد که چنین نیز هست و در نتیجه دوره‌ها از کیفیت بالایی برخوردار هستند. مؤسسه ملی آموزش، تنها نهاد متولی تربیت معلم است که با مشارکت قوی مدارس فعالیت می‌کند. هنگام ورود دانشجو معلمان به تربیت معلم، هر کدام مطابق با علایق و قابلیت‌ها، در مدارسی سازماندهی می‌شوند و دانش‌آموختگی، به ارائه و نشان دادن خود و توانمندی‌های خویش در بافت مدرسه میسر می‌شود (OECD, 2011).

سنگاپور در هر سال حدود ده میلیون دلار صرف آموزش و پرورش می‌کند. بخش قابل توجهی از بودجه آموزش و پرورش در زمینه پژوهش‌ها و عمدتاً در مؤسسه ملی آموزش صرف می‌شود که به‌طور فعال در مدارس مورد بهره‌برداری قرار می‌گیرد (Tucker & Darling-Hammond, 2012). آزمایشگاه‌های کلاسی که توسط مؤسسه ملی آموزش ساخته می‌شود، جایی است که دانشجویان با ایده‌های جدید آموزشی تعامل برقرار کرده و مورد پایش قرار می‌گیرند. این نظارت، از تلاش‌های دیگری نیز که برای اطمینان بخشی از وجود نوآوری‌های موفق و نمونه کارهای عالی در تمام مدارس انجام می‌شود، حمایت می‌کند (Barber & Mourshead, 2007). نتایج پژوهش‌های انجام شده در مؤسسه ملی آموزش نشان می‌دهد که معلمان و مدارس، از یک پداگوژی انتقال دانش به سوی نوعی از برنامه درسی و پداگوژی حرکت کرده‌اند که برداش و مهارت‌های پیچیده تمرکز دارد.

مدرک کارشناسی ارشد در رشته علوم تربیتی پس از چهار سال تحصیل و یک سال آموزش پداگوژی اعطا می‌شود. همچنین یک مدرک دوساله به معلمان ابتدایی ارائه می‌شود، که معادل کارشناسی ارشد است. برنامه‌های همزمان اجازه می‌دهد دانشجویان در هر دو دوره آموزش ابتدایی و متوسطه به تبحر برسند (Schwille et al, 2013). برنامه مؤسسه ملی آموزش، فرصت لازم برای تسلط بر محتوا، مطالعات برنامه درسی، دانش موضوعی، کارورزی، افزایش مهارت‌های زبانی، گفتمان علمی و مطالعات دانشگاهی را شامل می‌شود (Schwille et al, 2013).

رابطه نزدیک بین مدارس و مؤسسه ملی آموزش، فرصت مناسبی را برای دانشجو-معلمان فراهم می‌کند تا آنچه را آموخته‌اند به بوته عمل بگذارند و به تأمل در عمل خود در پرتو پژوهش‌های مبتنی بر شواهد و نظریه بپردازند. هر دانشجو، به یک مربی آموزش دیده و یک

یا چند معلم دیگر در مدرسه و یک ناظر در مؤسسه ملی آموزش ارجاع داده می‌شود. این افراد، هیئتی برای ارزیابی دانشجو تشکیل می‌دهند و درجه متناسب با عملکرد را به وی اعطا می‌نمایند. دانشجویان در معرض مردودی، توسط یکی دیگر از ناظران ارشد مؤسسه ملی آموزش، راهنمایی می‌شوند. در برنامه دو ساله، دانشجویان به مدت پنج هفته در سال اول و ده هفته در سال دوم به عنوان «دستیار آموزشی»<sup>۱</sup> در مدرسه حضور می‌یابند. در برنامه همزمان، حضور دانشجو معلم در مدرسه به این ترتیب است: دو هفته در سال اول برای مشاهده برنامه‌ها در یک مدرسه ابتدایی و متوسطه، پنج هفته در سال دوم به عنوان دستیار معلم، پنج هفته در سال سوم به عنوان کارورزی، و ده هفته در سال آخر که عمل آموزشی کامل را انجام می‌دهند (نامداری پژمان، ۱۳۹۷).

وضعیت نظام رتبه‌بندی و سنجش صلاحیت معلمان سنگاپور در شکل ۵ نمایش داده شده است.

شکل ۵- نظام و چارچوب رتبه‌بندی کشور سنگاپور



1. Teacher Assistant (TA)



## بحث و نتیجه‌گیری

بررسی نظام‌های آموزشی و ابعاد و اجزای آن به منظور استفاده از تجربیات و مسیرهای طی شده، همواره به عنوان یکی از روش‌های تحقیق تحت عنوان "پژوهش تطبیقی"، مورد علاقه پژوهشگران بوده است. در این مقاله، با هدف آگاهی از روند سنجش صلاحیت و رتبه‌بندی معلمان در کشورهای شرق آسیا، پنج کشور مطرح و پیشرو در زمینه آموزش و پرورش شامل ژاپن، کره جنوبی، چین، سنگاپور و تایوان مورد بررسی قرار گرفت.

رتبه‌بندی معلمان یکی از رویکردهای اثربخش در ارزیابی و ارتقای شایستگی‌های حرفه‌ای آنان در نظام‌های آموزش و پرورش کشورهای شرق آسیا به شمار می‌رود. عقیده بر این است که با استفاده از این سازوکار می‌توان هم سنجش دقیق عملکردی از معلمان به عمل آورد و هم انگیزش آنان را برای دستیابی به سطوح بالاتر حرفه‌ای برانگیخت. آثار پس‌اندی سنجش صلاحیت و رتبه‌بندی در نتایج آزمون‌های تیمز و پرلز این کشورها مشهود است (IEA<sup>1</sup>, 2011, 2015, 2019). برای دستیابی به یک نظام آموزشی کارآمد، ارزشیابی صحیح و نظام‌مند از اصلی‌ترین عناصر آن یعنی معلم ضروری است. در این راستا، همه معلمان در بازه‌های فرایندی و فرآورده‌ای مورد ارزیابی قرار گرفته و براساس عملکردهای قابل سنجش، نمره‌گذاری و تعیین سطح می‌شوند. علاوه بر سنجش سطح صلاحیت، فاصله آن‌ها تا معیارها نیز تعیین می‌شود و برنامه‌های بالندگی برای پرکردن این فاصله تدوین و ارائه می‌شود. نتایج بررسی این کشورها، نشان داد که ارزیابی صلاحیت، جزو وظایف ذاتی نظام آموزشی است و معلمان نیز خود را مسئول پاسخگویی فعالیت‌های آموزشی می‌دانند. بعد دیگر نظام سنجش صلاحیت، سیاست‌گذاری این فرایند است. در این راستا، در بیشتر نظام‌های آموزشی، این فرایند اجباری بوده و توسط مسئولان محلی، مدیران مدرسه و اتحادیه‌های معلمان اجرا می‌شود. نکته قابل تأمل در این فرایند، فعال نمودن کانون‌های مدرسه‌ای و معلمی است. استفاده از ظرفیت مدیریت مدرسه‌ای و ارزیابی همتایان، فرهنگ ارزشیابی را تسهیل نموده و مشارکت را برای ایجاد نظام ارزشیابی بالا برده است. عمده روش‌های مورد استفاده در این زمینه عبارت است از مشاهده‌های کلاسی، نتایج یادگیری دانش‌آموزان، نتایج تحقیقات و ارزشیابی‌های ملی، نظرسنجی‌ها از اولیاء دانش‌آموزان و به‌طور کلی ارزیابی همه‌جانبه.

1 International Association for the Evaluation of Educational Achievement

در پایان، می‌توان گفت براساس بررسی صورت گرفته، نظام آموزش و پرورش کشور ما بایستی نسبت به موارد زیر اقدام نماید:

- ۱- توسعه یک ساختار برون سازمانی به منظور سنجش صلاحیت معلمان؛
- ۲- تفویض اختیارات و وظایف به مدیریت مدرسه و ارتقای جایگاه وی؛
- ۳- پیوند بین ارزشیابی صلاحیت حرفه‌ای و رتبه‌بندی با موضوع حقوق معلمان؛
- ۴- تربیت ارزیابان حرفه‌ای به منظور ارزیابی دقیق و سنجیده از معلمان.



## منابع

- آفازاده، ا. (۱۳۹۲). آموزش و پرورش تطبیقی. سمت.
- امراه، ا.؛ و حکیمزاده، ر. (۱۳۹۳). بررسی تطبیقی نظام ارزیابی کیفیت برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای کره جنوبی، انگلستان و ایران. دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۵(۹)، ۷-۲۵.
- حسینی، س. ب.؛ برهن، م.؛ و داداشی مقدم، ف. (۱۳۹۸). بررسی تطبیقی نظام تربیت معلم کشور با نظام تربیت معلم کشور ژاپن. کنفرانس بین‌المللی در پژوهش‌های نوین در علوم تربیتی و روان‌شناسی و علوم اجتماعی. دانشگاه شیراز.
- حسینی، م.؛ و ابراهیمی، ط. (۱۳۹۳). بررسی تطبیقی تربیت معلم در کشورهای ایران، ژاپن و آلمان. اولین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی و علوم رفتاری تهران.
- رضایی، م. (۱۳۹۶). تعیین شایستگی‌های تخصصی و حرفه‌ای معلمان متناسب با مسند تحول بنیادین و مبانی نظری آن و اعتباربخشی شایستگی‌ها. طرح پژوهشی اجرا شده در پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- شعبانی، ز. (۱۳۸۳). بررسی تطبیقی برنامه تربیت معلم ایران و چند کشور جهان. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۷۹، ۱۲۱-۱۶۰.
- شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۸۲). سند و منشور اصلاح نظام آموزش و پرورش.
- فرجاد، م. ع. (۱۳۹۳). آموزش و پرورش تطبیقی. انتشارات رشد.
- فرهمندیان، م. (۱۳۷۳). تعلیم و تربیت: نظام تربیت معلم در کره جنوبی و چین. مجله رشد معلم، ۱۹(۵)، ۲۳-۳۲.
- معاونت توسعه مدیریت و پشتیبانی وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۲). نظام رتبه‌بندی حرفه‌ای معلمان و ساماندهی جذب و تأمین نیروی انسانی. وزارت آموزش و پرورش.
- نامداری پژمان، م. (۱۳۹۷). طراحی الگوی تضمین کیفیت فرایند آموزش و آماده‌سازی دانشجومعلمان در دانشگاه فرهنگیان. رساله دکتری رشته مدیریت آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- Avalos, B., & Assael, J. (2007). Moving from Resistance to Agreement: The Case of the Chilean Teacher Performance Evaluation. *International Journal of Educational Research*, 45(4-5), 254-266.
- Barber, M., & Mourshead, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey Company.
- Bassellier, G., Reich, B. II., & Benbasat, I. (2001). Information technology competence of business

- managers: A definition and research model. *Journal of Management Information Systems*, 17(4), 159–182.
- Bird, A., & Osland, J. s. (2004). Global competencies: An introduction. In H. Lane, M. Maznevksi, M. E. Mendenhall, & J. McNett (Eds.), *The Blackwell handbook of global management: A guide to managing complexity*(pp. 57-80). Malden, MA: Blackwell.
- Byrd, A., & Rasberry, M. (2011). *Teacher and teaching effectiveness: A bold view from National Board Certified Teachers in North Carolina*. North Carolina: CTQ center for teaching quality.
- Chan, I. Y. S., Liu, A. M. M., Cao, S., & Fellows, R. (2013). *Competency and empowerment of project managers in China*. In Proceedings of the 29th Annual ARCOM Conference, (pp. 383-392). Reading, UK: Association of Researchers in Construction Management (ARCOM).
- Chong, S., & Ho, P. (2009). Quality teaching and learning: a quality assurance framework for initial teacher preparation programmes'. *International Journal of Management in Education*, 3(3/4), 302–314.
- Clare, L., & Aschbacher, P. R. (2001). Exploring the Technical Quality of Using Assignment and Student Work as Indicators of Classroom Practice. *Educational Assessment*, 7(1), 39-59.
- Clayton, C. (2013). *Understanding current reforms to evaluate teachers: A literature review on teacher evaluation across the career span*. New York: Pace University.
- Danielson, C. (2001). New Trends in Teacher Evaluation. *Evaluation In Educational Leadership*, 58(5), 12-15.
- Danielson, C., & Mc Macgrut, T. L. (2000). *Teacher Evaluation: To Enhance Professional Practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development & Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Deissinger, T., & Hellwig, S. (2012). *Structures and functions of Competency-based Education and Training (CBET): a comparative perspective*. University of Konstanz.
- Greaney, V., & Kellaghan, T. (2008). *Assessing National Achievement Levels in Education*. Washington, DC: The World Bank.
- Hauenstein P. (2000). *Competency modeling. Approaches and strategies*. Permanent J serial online. Available from: [WWW.csac.com/client/esac.pdf](http://WWW.csac.com/client/esac.pdf).
- Hsieh, F-J., Ling, P-J., Chao, G., Wang, T-Y. (2013). Preparing teachers of mathematics in Chinese Taipei. In Schulle, J., Ingvarson, L., & Holdgreve-Resendez, R. (Eds.), *TEDS-M Encyclopaedia: A guide to teacher education context, structure, and quality assurance in 17 countries* (pp. 71–85). Amsterdam, Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- IEA. (2011). *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*. USA: Boston College.
- IEA. (2015). *TIMSS 2015 International Results in Mathematics*. USA: Boston College.
- IEA. (2019). *TIMSS 2019 International Results in Mathematics*. USA: Boston College.
- Jiayi, W., Ling, C. (2012). Reviewing Teacher Evaluation of Rewards and Punishments: The Overview of Chinese Teacher Evaluation Research, *Education Research International*, 2012, 1-16.
- Kane, T., J. Rockoff, J. E., & Staiger, D. O. (2008). What does certification tell us about teacher effectiveness? Evidence from New York City. *Economics of Education Review*, 27(6), 615-631.
- Kim, II., & Joo, Y. (2014). A discriminant analysis of the effect of teacher evaluation system for professional development and performance appraisal system on rating of performance-based pay system. *The Journal of Korean Teacher Education*, 31(3), 59–80.

- Kimball, S. M., & Milanowski, A. (2009). Examining Teacher Evaluation Validity and Leadership Decision Making Within a Standards- Based Evaluation System. *Educational Administration Quarterly*, 45(1), 1-8.
- Mangiante, E. S. (2011). Teachers Matter: Measures of Teacher Effectiveness in Low-Income Minority Schools. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 23(1), 41-63.
- Miao, R., & Xiaolei, Z. (2010). From teacher education technology capability assessment to senior teacher certification. *China Educational Technology*, 10, 11-15.
- Ministry of Education (2007). *Key points for conducting evaluations of teacher education at universities*. Taipei City, Chinese Taipei.
- Morris, J., & Patterson, R. (2013). *Around the world. The evolution of teaching as a profession*. Wellington, New Zealand: The New Zealand Initiative.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2002). *Definition and selection of competencies (DeSeCo): Theoretical and conceptual foundations*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2011). *Strong performers and successful reformers: Lessons from Pisa for the United States*. Paris: OECD.
- Perrenoud, P. (2013). Desenvolver competências ou ensinar saberes? An escola que prepara para a vida [Developing competencies or teaching knowledge? The school that prepares for life] (L. S. Pereira, Trans). Porto Alegre, RS: Editora Penso.
- Philpot, A. (2002). *Leadership competency models*. <http://www.longwoods.com>.
- Roe, R. A. (2002). *What makes a competent psychologist?* *European Psychologist*, 7(3), 192-202.
- Schulle, J., Ingvarson, L. & Holdgreve-Resendez, R. (2013). *TEDS-M Encyclopaedia: A guide to teacher education context, structure, and quality assurance in 17 countries*. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. New York, Wiley.
- Sullivan, R., McIntosh, N. (1996). *The competency-based Approach to Training*. Canada: DDI.
- Sun, Y. & Cheng, L. (2014) Teachers' grading practices: meaning and values assigned, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(3), 326-343.
- Tajima, S. (2002). *Innovative approaches to human resource development in selected countries in Asia and the Pacific*. Human resources development in agriculture. Report of the APO Study Meeting on Human Resource Development in Agriculture held in the Republic of China, pp 17-31
- Tatto, M.T., Krajcik, J., & Pippin, J. (2013). *Variations in Teacher Preparation Evaluation Systems: International Perspectives*. Paper commissioned for the National Academy of Education project on evaluation of teacher education programs: Toward a Framework for Innovation. Presented at a workshop in Washington DC, February 25, 2013. Retrieved June 12, 2014 from [http://www.naeducation.org/xpedio/groups/naedsite/documents/webpage/naed\\_085999.pdf](http://www.naeducation.org/xpedio/groups/naedsite/documents/webpage/naed_085999.pdf)
- Tucker, M. S., & Darling-Hammond, L. (2012). *Surpassing Shanghai: An Agenda for American Education Built on the World's Leading Systems*. Harvard Education Press. Cambridge Massachussets.
- Tuytens, M., & Devos, G. (2011). Stimulating Professional Learning Through Teacher Evaluation: An Impossible Task for the School Leader? *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 891-899.
- Weinert, F. E. (2001). *Concept of competence: A conceptual clarification*. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45-66). Kirkland: Hogrefe & Huber Publishers.

- Wilcox, Y. (2012). *An Initial Study to Develop Instruments and Validate the Essential Competencies for Program Evaluators (Fecpe)*: A Dissertation submitted to the faculty of the graduate school of the University of Minnesota. pp. 1-149
- Wong, K.Y., Lim-Teo, S.K., Lee, N.H., Boey, K. L., Koh, C., Dindyl, J., Teo, K.M., & Cheng, L.P. (2013). *Preparing teachers of mathematics Singapore*. In J. Schwille, L. Ingvarson, and R. Holdgreve Resendez (Eds.), *TEDS-M Encyclopaedia: A guide to teacher education context, structure, and quality assurance in 17 countries*. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Yesbeck, D. M. (2011). *Grading practices: Teachers' considerations of academic and non-academic factors* (Unpublished doctoral dissertation). Virginia Commonwealth University, Richmond, Virginia.