

بررسی ارزشیابی معلم از نگاه سند تحول بنیادین

مصعب منصوری^۱، مهدی سرگلزایی^۲، فرزانه محمدی^۳، فاطمه هادی^۴، فهیمه نوری^۵، میثم منصوری^۶

^۱ کارشناسی ارشد فلسفه آموزش و پرورش، دانشگاه پیام نور خوی و اداره کل آموزش و پرورش استان سیستان و بلوچستان (نویسنده مسئول)

^۲ کارشناسی ارشد مدیریت دولتی منابع انسانی، دانشگاه آزاد رفسنجان

^۳ کارشناسی ارشد مدیریت دولتی منابع انسانی، دانشگاه آزاد واحد زابل و آموزش و پرورش شهرستان زابل

^۴ کارشناسی ارشد روان شناسی بالینی، دانشگاه آزاد زاهدان و آموزش و پرورش شهرستان زابل

^۵ کارشناسی ارشد زیست شناسی- بیوشیمی دانشگاه پیام نور تفت یزد، آموزش و پرورش شهرستان دشتیاری

^۶ کارشناسی زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه آزاد واحد نیکشهر و آموزش و پرورش شهرستان زهک

چکیده

نظام ارزشیابی معلمان مهمترین چالش پیشروی همه دولت ها در ادوار گذشته برای تعیین سطح علمی و پژوهشی معلمان بوده است، نظام ارزشیابی معلمان با هدف اعتبار بخشیدن به فعالیت های معلم در کلاس درس مساله مورد مناقشه همه دست اندرکاران و متخصصین و مسئولین آموزش و پرورش بوده است. همه متولیان اجرای و علمی با اجماع نظر معتقدند که وجود یک نظام ارزشیابی کامل و جامع می تواند برای رشد تعلیم و تربیت و ارتقاء علمی معلمان مفید باشد. از اینرو در این پژوهش که از نوع توصیفی است با روش کتابخانه ای به بررسی اصولی ارزشیابی معلم پرداخته ایم. یافته های پژوهش نشان داد مهمترین اصل در رتبه بندی معلمان اجرای نظام ارزشیابی به صورت مستمر می باشد. کمک به رشد معلم و توجه به برگزاری دوره هایی مهارت افزایی و دانش افزایی می تواند بسیار در ارتقاء علمی معلمان مفید است.

واژه های کلیدی: ارزشیابی معلمان، نظام ارزشیابی، کلاس درس

مقدمه

اصطلاح ارزشیابی معلمان انواع واکنش های احساسی و عاطفی از سوی معلمان را پدید می آورد: برای برخی از معلمان، یادآور فرصت های یادگیری حمایتی و خوب طراحی شده است و موجب شادی، حتی نیروبخشی می شود که به نوبه خود، به احساس جدیدی از حرفه گرایی و بهبود یاددهی و یادگیری می انجامد؛ برای برخی دیگر، خصومت، یادآور بی عدالتی و قضاوت های منفی از طرف مدیران است که به نظر می رسد درک سطحی از کار معلمان دارند. برای اکثریت معلمان، از نظر عاطفی یادآور تشریفات خنثای سالانه ای است شامل تکمیل یک فرم و ارائه یک پیشنهاد بی ضرر برای بهبود، اما فاقد تأثیر طولانی مدت (نولان و هوور، ۲۰۰۴، ترجمه عبدالهی، ۱۳۸۷). تلاش های اخیر که در حوزه ارزشیابی معلمان توسط پیترسون (۲۰۰۰) و همین طور دانیل سون و مک گریل (۲۰۰۰) انجام شده است، تأثیر زیادی بر ادراک از ارزشیابی معلمان دارند. تلاش شده است چارچوب هایی در عین ارتباط مجزا را، که آنها و سایر نویسندگان ارائه دادند، به هم نزدیک کنیم، و یک فرایند ارزشیابی جدید ارائه دهیم تا فکر و نگاه مدیرانی را که از روش های سنتی ارزشیابی معلم استفاده می کنند تغییر دهیم و به چالش بکشانیم. نظام ارزشیابی با کیفیت مستلزم نگاهی شفاف، روشن و منسجم از نظامی است که باید بدانیم که شبیه چه چیزی باید باشد، چه جور سیستمی باید باشد و برای تبدیل کردن این وضعیت به واقعیت از چه منابعی باید استفاده شود. همان طور که دانیل سون و مک گریل اظهار می کنند، طراحی یک نظام جدید ارزشیابی رویدادی با اهمیت است، و بهبود یاددهی و یادگیری شاگردان کار کم خرجی نیست.

مفهوم ارزشیابی معلم

از دید نولان و هوور (۲۰۰۴)، ارزشیابی معلم یک کارکرد سازمانی است که برای قضاوت جامع در خصوص عملکرد معلم، توانمندیها و شایستگی های او برای تصمیم گیری درباره اهداف و مقاصد پرسنلی، از قبیل ادامه فعالیت، استخدام و... طراحی شده است. اصلاحات و بهبودها در عملکرد معلم می تواند ناشی از این فرایند باشند، و ممکن است پیامدهای مطلوب را به دنبال داشته باشند. اما به طور کلی، هدف اصلی این فرایند انجام قضاوتی جامع درباره کیفیت عملکرد در انجام وظایف آموزشی و دیگر مسئولیت هایی است که به او محول شده است. ارزشیابی معلم کارکردی ضابطه مند و قانونی است که فقط توسط اشخاصی دارای مجوز انجام می شود. به طور کلی، مدیران مدارس رسماً مسئولیت ارزشیابی معلمان را به عهده دارند. این مقام رسمی تصمیم می گیرد که این مسئولیت را به کدام یک از افراد دیگری که در مدرسه دارای صلاحیت لازم هستند، از قبیل معاونان، و ناظران داخلی مدرسه واگذار کند (۶۰-۵۹). همان طور که گفته شد، هدف اصلی ارزشیابی قضاوت درباره کیفیت کلی عملکرد معلم و شایستگی های او در انجام وظایف محوله است. همچنین، ارزشیابی تصویری از کیفیت عملکرد کارکنان حرفه ای را به دست می دهد. خروجی این فرایند رتبه بندی در پایان است که می تواند به صورت کمی (مان ۷۸/۸۰) یا به صورت کیفی مانند استفاده از عبارت فوق العاده، رضایت بخش، یا غیر رضایت بخش باشد. کوتاه سخن، هدف اصلی ارزشیابی معلم تعیین این است که آیا همه معلمان از حداقل استاندارد شایستگی عملکرد از نظر ارزشیاب مربوطه، که تخصص لازم را هم داشته باشند، برخوردارند یا خیر. در موارد بسیار کمی، ممکن است معلمان با عبور از فرایند ارزشیابی عملکردشان اندکی بهبود هم پیدا کنند. با این اوصاف، هدف اصلی در ذهن ارزشیاب اطمینان پیدا کردن از کیفیت عملکرد معلم است. ارزشیابی اطمینان خاطر ایجاد می کند که تمامی معلمان در نظام آموزشی در یک سطح حداقلی شایستگی و صلاحیت عمل می کنند؛ گرچه تفاوت های بسیار عظیمی ممکن است در مناطق آموزشی از لحاظ کیفیت عملکرد وجود داشته باشد، که در واقع درباره تعریف حداقل کیفیت یا استاندارد عملکرد هم اختلاف نظر وجود دارد، اما واقعیت امر این است که نظام ارزشیابی در هر منطقه آموزشی میزانی (حدی) را برای

سطح حداقل شایستگی در نظر می گیرد. در برخی مناطق، این حد کاملاً شفاف و روشن و در برخی مناطق بسیار مبهم است. معلمانی را که رضایت ارزشیاب را جلب نکنند یا عملکردشان نوسان داشته باشد و مناسب نباشد، رتبه دهی کم تهدید می کند. با این حال، تا زمانی که معلمان آن حداقل استاندارد کیفی کار خودشان را رعایت کنند یا اندکی از آن سطح استاندارد بهتر عمل کنند، در چنین وضعیتی ارزشیابها هیچ قدرتی ندارند که معلم را وادار به بهتر شدن و رشد و توسعه کنند. ارزشیابها اغلب حوزه هایی را برای بهبود توصیه می کنند، اما معلمی که در حال حاضر در استخدام است و طبق آن استانداردهای مربوطه رضایت ارزشیاب را جلب کرده باشد آزاد است که این توصیه ها و پیشنهادات را بپذیرد یا رد کند. مدیران، اعضای هیئت مدیره مدارس، سیاست گذاران، و کلاً آن دسته از افرادی که آماده اند تمامی منابع خود را برای بهبود و رشد معلم در حوزه ارزشیابی معلم خرج کنند، ناتوان از درک این مسئله هستند که حوزه ارزشیابی معلم قدرت محدودی برای فشار آوردن به معلمان برای بهتر شدن و رشد دارد. آنهایی که واقعا محدودیت های ارزشیابی را درک می کنند، همچنان قادرند نیاز به نظارت و راهنمایی معلم را به عنوان وسیله ای برای تشویق رشد و نه تهدید درک کنند و از آن استفاده کنند (۶۳-۶۴).

اهداف ارزشیابی معلم

بی تردید ارزشیابی عملکرد معلم اقدامی مهم و ضروری است. اهداف ارزشیابی معلمان زیاد است؛ برخی از این اهداف را پیترسون و پیترسون (۲۰۰۶) و پاتانایاک (۲۰۰۷) و چنین فهرست می کنند: به معلمان اطمینان دهیم که کار آنان خوب و مورد نیاز است؛ به مخاطبان (والدین، قانون گذاران، مدیران، سرمایه گذاران و جامعه) درباره عملکرد معلمان آگاهی دهیم؛ اطمینان دهیم که معلمان تفاوت اساسی در جامعه به وجود می آورند؛ مبنایی برای تصمیم گیری های اداری و شغلی مانند نگهداشت، انتصاب و به کارگیری، پیشرفت و ترفیع، انتقال و انفصال معلمان (ارزشیابی پایانی) است؛ تشخیص فعالیت های شایسته و مؤثر برای ایجاد رقابت در معلمان؛ فراهم آوردن داده ها برای پژوهشگران آموزشی؛ بهبود عملکرد معلمان (ارزشیابی تکوینی)؛ شناسایی نیازهای آموزشی و توسعه معلمان؛ کمک به مدیریت دستمزد. به طور کلی، اهداف ارزشیابی عملکرد را خلاصه می توان چنین برشمرد: شناسایی نیازهای آموزشی شاغلین؛ پاداش دهی و ایجاد انگیزه در افراد؛ تعیین بازدهی، کارایی و اثربخشی کار؛ تمهیداتی برای آموزش و بهسازی منابع انسانی؛ برنامه ریزی نیروی انسانی؛ اقدامات پرسنلی مانند کارمندیابی، انتخاب و انتصاب و طبقه بندی عادلانه کارکنان، شناسایی استعدادهای فردی و رشد شخصیت آنان؛ تشویق و تنبیه؛ جابه جایی و انتقال؛ رشد؛ ارتقاء؛ و....

اصول ارزشیابی معلم

مدیران زمانی ارزشیابی مؤثر از معلمان به عمل می آورند که اصول ارزشیابی معلم را بدانند و آنها را به کار گیرند. این اصول از نظر نولان و هوور (۲۰۰۴) عبارتند از: اصل اول: ارزشیابی معلم باید گسترده و جامع باشد؛ اصل دوم: نظام ارزشیابی از دامنه گسترده ای از منابع داده ها استفاده می کند تا تصویر درست و قابل اعتمادی از عملکرد یک معلم ارائه دهد؛ اصل سوم: مدیران باصلاحیت به قضاوت های نهایی درباره عملکرد معلمان بپردازند؛ اصل چهارم: رشد حرفه ای مستمر با تمرکز بر نظام ارزشیابی معلم باید برای همه کارکنان حرفه ای فراهم شود؛ اصل پنجم: فرایندی که برای طراحی و ارزیابی نظام ارزشیابی معلمان به کار می رود، باید مشارکتی باشد و نمایندگان تمام گروه های ذی نفع در آن سهیم باشند؛ اصل ششم: فرایند مورد استفاده در ارزشیابی عملکرد معلم باید بر استفاده از قضاوت حرفه ای تأکید داشته باشد که حاصل درک عمیق از تحقیقات انجام شده درباره تدریس و شرایط خاص تدریس باشد؛ اصل هفتم: در نظام ارزشیابی، باید حقوق فردی معلمان حفظ شود؛ اصل هشتم: رویه هایی

که برای ارزشیابی معلمان با تجربه با عملکرد رضایت بخش استفاده می شود، باید از رویه هایی که برای ارزشیابی معلمان پیش از خدمت، معلمان تازه کار، یا معلمان باتجربه ای که عملکرد نه چندان مطلوبی دارند متفاوت باشد.

اصل اول: ارزشیابی معلم باید گسترده و جامع باشد. تصور کنید که می خواهید با یک دوربین عکاسی مجهز به لنز خیلی قوی عکس برداری کنید. وقتی می خواهید عکسی از خانواده هفت نفره خود بگیرید، لنز را طوری تنظیم کنید که همه را پوشش دهد. ولی نتیجه این می شود که عکس پسران از نیمه گرفته میشود و بقیه اعضای خانواده کاملاً خارج از تصویر هستند. این مقایسه بخش اعظمی از اقداماتی را که در ارزشیابی فعلی معلمان انجام می شود نشان میدهد. بسیاری از نظام های ارزشیابی معلمان در مدارس مختلف دامنهای بسیار محدود دارند. این گونه نظامها عمدتاً به مشاهدات مدیر از چند درس در طول سال تحصیلی وابسته هستند. انتخاب درسها برای مشاهده هیچ گونه هدف خاص به دنبال ندارد. مشاهدات معمولاً زمانی اتفاق می افتد که مدیر زمان لازم برای آن را داشته باشد. گاهی اوقات در خلال هفته آخرین سال تحصیلی، یا زمانی که معلم درحال امتحان گرفتن باشد، این نتیجه نگاه بسیار محدود به عملکرد معلم است که فقط با تکیه بر یک منبع اطلاعاتی ارزشیابی به عمل آید؛ بسنده کردن به تعداد محدودی از مشاهدات، نه تنها دامنه مشاهده عملکرد آموزشی یک معلم را محدود می کند، بلکه مسؤولیت غیر آموزشی معلم را نیز از توجه خارج می کند. نظام های ارزشیابی مؤثر فرصت های متعددی را فراهم می آورند که عملکرد آموزشی معلم را بررسی کنند. ساختار آنها با چنان دقتی طراحی شده که داده های متعددی را در ارتباط با کلاس های مختلف، دروس متفاوت و دانش آموزان مختلفی که معلم به آنها تدریس می کند گردآوری کنند. علاوه بر این، نظام های ارزشیابی مؤثر معلمان به گونه ای طراحی شده که بتوانند داده های درست و قابل اعتمادی را در ارتباط با مواردی چون توانایی معلم در انجام وظایف غیر آموزشی، مانند همکاری با مدرسه به عنوان یک سازمان، تعامل با همکاران حرفهای خودش و همکاری با والدین و سرپرستان دانش آموزان و رشد شخصی و حرفه ای گردآوری کنند. نظام های ارزشیابی مؤثر معلمان مانند عکاس های حرفه ای عمل می کنند. از مجموعه ای از دوربین ها و لنزها استفاده می کنند تا از فعالیتهای انجام شده به نحو احسن عکس بگیرند.

اصل دوم: نظام ارزشیابی از دامنه گسترده ای از منابع داده ها استفاده می کند تا تصویر درست و قابل اعتمادی از عملکرد یک معلم ارائه دهد. اجازه دهید مقداری بیشتر با مثال عکاسی پیش برویم. فرض کنید همسر شما به دلایلی از شما خواهش کند از آواز خواندن پسر شش ساله تان در مراسم آغاز سال تحصیلی فیلم بگیرید. به عنوان یک همسر مهربان، شما این خواسته را جدی می گیرید. از دوربین بسیار پیشرفته ۳۵ میلیمتری خودتان استفاده می کنید و تا آن جایی که میتوانید از کنسرت عکس می گیرید. خیلی هیجان زده هستید و اشتیاق دارید که نتایج یک ساعت عکس برداری خودتان را به همسران نشان دهید. سپس مستقیم به همراه تصاویری که گرفتید به منزل می روید و همسران به خاطر گرفتن آن تصاویر از شما تشکر می کند. اما شما یک احساس ناامیدی و دلسردی را در همسران می بینید. او توضیح می دهد که آواز خواندن پسران هم به اندازه چهره او اهمیت دارد. همسر شما یک نوار ویدیویی می خواست، نه یک عکس معمولی. اجازه بدهید عملکرد شما را تحلیل کنیم. شما مسئولیت خود را از جان و دل پذیرفته اید و عاشقانه آن را انجام داده اید و نتایج را با هنرمندی تمام پدید آورده اید؛ اما منبع اطلاعاتی که شما حتی با مهارت استفاده کردید قادر نبود که اطلاعات متعدد مورد نیاز برای رسیدن به آن هدف و منظور خاص به دست آورد. مشکل مشابهی هم در نظام ارزشیابی معلمان مشهود است که در مدارس مناطق مختلف استفاده می شود. اغلب نظام های ارزشیابی معلمان کامل نیستند؛ به طوری که اغلب متکی به مشاهدات و رتبه بندی های مدیریتی اند و از آنها به عنوان تنها منبع اطلاعاتی برای مشاهده عملکرد معلمان استفاده میشود. در حقیقت، مشکل موجود در نظام ارزشیابی معلمان بسیار وخیم تر از مثالی است که در این جا زدیم. یک دوربین ۳۵ میلیمتری ابزار فوق العاده ای برای گردآوری اطلاعات است؛ کما این که اطلاعات را با کیفیت بالایی ضبط کرد، اما این کافی نبود. تکیه کردن به مشاهدات مدیریتی و رتبه بندی کردن عملکرد معلمان بر اساس آن، نه تنها به دلیل محدود بودن منابع اطلاعاتی مشکل ساز و ناقص است، بلکه به نظر می رسد

اطلاعات تولید شده اش از کیفیت بالایی برخوردار نباشند. چند دهه قبل از نگارش این کتاب، تحقیقات بسیاری انجام شد تا کارآیی قضاوت های مدیر از نظر روایی و پایایی ارزشیابی کیفیت عملکرد معلمان بررسی شود. نتایج چنین تحقیقاتی کاملاً ناامید کننده بود (پیترسون، ۲۰۰۰). پیترسون حتی از این فراتر می رود و صریح تر ادعا می کند که ۷۰ سال تحقیق درباره درجه بندی معلمان توسط مدیران نشان میدهد که این درجه بندی ها درست عمل نمی کنند. او چنین اظهار می دارد: «یافتهها بر خلاف این فرضیه است که مشاهده کننده می تواند وارد کلاس شود و از یک فرم مشاهده ای برای بررسی عملکرد مورد انتظار استفاده کند، تا معلم را رتبه بندی کند و درباره کیفیت تدریس آن معلم نتیجه گیری کند، آن هم نتیجه گیری ای که با هدف ارزشیابی معلم هماهنگ باشد» (همان، ۲۲). درباره منابع اطلاعاتی برای ارزشیابی معلمان، مناطق آموزشی با چالش های جدی روبه رو هستند. آنها باید منابع اطلاعاتی را به چیزی فراتر از مشاهده مدیر گسترش دهند. این منابع عبارتند از: مشاهدات همتایان، ۲۰۸ نوارهای ویدیویی، ۲۰ بررسی مواد و مطالب معلم؛ ۲۱ تکالیف دانش آموزان، اطلاعات یادگیری دانش آموزان؛ ۲۱۲ نظرات والدین؛ ۳۱۳ نظرات دانش آموزان؛ ۲۱۴ کار- پوشه معلمان، مستندات رشد حرفه های معلمان؛ و نظرات همتایان.

اصل سوم: مدیران باصلاحیت به قضاوت های نهایی درباره عملکرد معلمانپردازند. اغلب مدیران مدارس از آمادگی کافی برای ارزشیابی معلمان برخوردار نیستند. مدیران مدارس معمولاً نیازمند گذراندن یک دوره آموزشی در زمینه ارزشیابی هستند. با توجه به کتابهای درسی که در این دوره ها به مدیران آموزش داده می شود، ممکن است به طور اخص به فرایند ارزشیابی معلمان پرداخته شود یا ممکن است چنین نباشد. در طراحی یک نظام ارزشیابی مؤثر، مناطق آموزشی باید در نظر داشته باشند که نیاز به برنامه هایی برای رشد حرفه ای مدیران دارند، تا آنان را به دانش و مهارت های لازم برای مشارکت در ارزشیابی مؤثر معلمان مجهز کنند. درباره نقشی که مدیران باید در فرایند ارزشیابی ایفا کنند، در ادبیات موجود اختلاف نظر وجود دارد. بعضی از نویسندگان مانند پیترسون (۲۰۰۰) اعتقاد دارند که معلمان نسبت به مدیران احتمالاً قضاوت بهتری از عملکرد خودشان خواهند داشت. توصیه آنها این است که ساختار نظام های ارزشیابی معلمان باید بازسازی شود؛ به گونه ای که قضاوت مدیران را در ارتباط با کیفیت کار معلم به حداقل برساند. به عنوان یک بدیل، آنان استفاده هیأت معلمان همتا را توصیه می کنند (هیأتی متشکل از معلمانی که نه آن معلم ارزشیابی شونده را بشناسد و نه دوست و همکارش باشند). با این که از تلاش های پیترسون سپاسگزاریم و تحت تأثیر آن قرار داریم، توصیه نمی کنیم که معلمان مسئولیت اولیه را در ارزشیابی عملکرد معلمان داشته باشند؛ گرچه ارزشیابی توسط همتایان می تواند بخش ضروری از یک نظام ارزشیابی معلمان باشد. همان گونه که پیترسون اشاره می کند، این رویکرد به طور موفقیت آمیزی در تولدو (شهری است در اسپانیا) مورد استفاده قرار گرفت. با این حال، ادعای ما این است که مناطق آموزشی معدودی آمادگی استفاده از این روش را دارند، معلمان کمی مایل به پذیرفتن این نقش هستند، و والدین و اعضای جامعه و همچنین اعضای هیأت مدیره مدرسه ارزشیابیها توسط همتایان را به اندازه کافی و لازم منسجم نمیدانند. اضافه بر این، ما ادعا می کنیم مدیرانی که برای ایفای نقش خودشان آمادگی کامل داشته باشند می توانند ارزشیابی معلمان را به نحو احسن انجام دهند. مدیران شرایط و موقعیت محلی را هم در سطح منطقه و هم در سطح مدرسه می شناسند، مأموریت و اهداف مدرسه و منطقه را می دانند، و فرصت مشاهده طیف گسترده ای از عملکرد معلمان را در سطح فعالیت های آموزشی یا در سطح فعالیت های غیر آموزشی دارند. بنابراین آنها افرادی هستند در جایگاه رسمی رهبری، که مسئولیت ارزشیابی معلمان را بر عهده گرفته اند.

اصل چهارم: رشد حرفه های مستمر با تمرکز بر نظام ارزشیابی معلم باید برای همه کارکنان حرفه ای فراهم شود. از نظر دانش و مهارت، مدیران باید آمادگی کافی را داشته باشند، تا دیگران بتوانند به آنها به عنوان یک ارزشیاب قابل اعتماد و معتبر نگاه کنند. معلمان هم نیاز به رشد حرفه های لازم دارند، تا آنها برای مشارکت در فرایند ارزشیابی معلمان به

طور مؤثر آماده باشند. حداقل می توان گفت همه معلمان به دریافت آموزش هایی نیاز دارند که به آنها در درک فرایند ارزشیابی، از جمله استانداردهای عینی که عملکرد معلمان توسط آنها سنجیده می شود، و همین طور نقشی که باید در این فرایند ایفا کنند، کمک کند. اگر ایفای چنین نقش هایی مستلزم دانش و مهارتهای فراتر از آن چیزی که برای انجام موفقیت آمیز مسئولیت معلم نیاز است باشد، در هر صورت باید برنامه های آموزش معلمان برای کسب دانش و مهارتهای لازم فراهم شود. فراهم کردن این آموزش ها برای رشد حرفهای معلمان حداقل چیزی است که در طی آن باید نشان داده شود حق معلمان در این فرایند ضایع نشده است. اگر آموزش های لازم برای یک معلم فراهم نشود و رتبه بندی آن معلم رضایت بخش نباشد، این رتبه بندی را یک داور یا دادگاه دیگر می تواند تغییر دهد. اگر قرار است معلمان نقشی در فرایند ارزشیابی داشته باشند، فراهم کردن آموزش ها یا رشد حرفه ای معلمان اهمیت به سزایی خواهد داشت. همان طور که توضیح داده خواهد شد، اعتقاد داریم معلمان باید مسئولیت گردآوری داده ها برای مستندسازی عملکرد خودشان را بر عهده بگیرند. برای انجام این نقش جدید، به طور مؤثر و برای گردآوری دادههای صحیح و قابل اعتماد، معلمان نیاز دارند تا درک درستی از منابع اطلاعاتی و نحوه استفاده از این منابع اطلاعاتی که در ارزشیابی استفاده می شود داشته باشد. بنابراین، برنامه رشد حرفهای یک ضرورت است.

اصل پنجم: فرایندی که برای طراحی و ارزیابی نظام ارزشیابی معلمان به کار می رود، باید مشارکتی باشد و نمایندگان تمام گروه های ذی نفع در آن سهیم باشند. به محض آن که یک نظام ارزشیابی طراحی و به کار گرفته می شود، مدیران و معلمان گروه هایی هستند که مستقیماً در این فرایند درگیر هستند؛ ولی سایر ذی نفعان مدرسه نیز به ارزشیابی معلمان علاقه دارند: قطعاً والدین شاگردان علاقه دارند که اطمینان حاصل کنند فرزندانشان آموزش با کیفیتی عالی دریافت می دارند؛ اعضای هیأت مدیره اغلب سؤالات و نگرانی هایی درباره فرایندهای پاسخگویی حرفه ای در مدرسه دارند؛ در نهایت، سایر اعضای جامعه هنگامی که احساس کنند که فرایندهای نظارت بر کیفیت عملکرد معلمان درست عمل می کنند، حمایت مالی بیشتری از مدرسه خواهند داشت. بنابراین، مشارکت نمایندگان گروههای ذی نفع مختلف در فرایند طراحی و اجرای یک نظام ارزشیابی و رویه ها ایده خوبی است. همه ذی نفعان همچنین در فرایند مستمر ارزشیابی این نظام پس از اجرای کامل آن باید مشارکت داشته باشند. بیشتر اوقات مدارس یک سیاست و راهبردی را ایجاد و اجرا می کنند، اما پس از مدتی فراموش می شود.

اصل ششم: فرایند مورد استفاده در ارزشیابی عملکرد معلم باید بر استفاده از قضاوت حرفه ای تأکید داشته باشد که حاصل درک عمیق از تحقیقات انجام شده درباره تدریس و شرایط خاص تدریس باشد. قضاوت حرفه ای درباره کیفیت عملکرد یک معلم نمی تواند سلیقه ای باشد. اساس این گونه قضاوت ها باید به طور شفاف توسط همه افراد درگیر نظام درک شود. یکی از مناسب ترین روشها برای اطمینان حاصل کردن از این که فرایند قضاوت ها درست درک شده است، مشارکت معلمان و دیگر ذی نفعان در طراحی معیارهای ارزشیابی است. همه پژوهشگرانی که درباره ارزشیابی معلمان تحقیق می کنند اتفاق نظر دارند که اساس قضاوت درباره کیفیت عملکرد باید مورد توافق و درک کامل همه طرف های درگیر باشد؛ ولی آنان درباره معیارهای استفاده شده اتفاق نظر ندارند.

اصل هفتم: در نظام ارزشیابی، باید حقوق فردی معلمان حفظ شود. همان طور که اشاره شد، ارزشیابی معلم فرایندی است که با موضوعات حقوقی به شدت در هم تنیده است. همه مدیران مدارس امیدوارند فرایند ارزشیابی معلمان نشان دهد که همه معلمان در سطوح بالایی از شایستگی تدریس می کنند. متأسفانه همه معلمان عملکرد بالایی ندارند؛ بعضی از آنان عملکرد ضعیف یا حتی عملکرد غیر رضایت بخش از خود نشان میدهند. هر نظام ارزشیابی معلم باید رویه های مناسبی برای اصلاح عملکرد معلمان ضعیف و غیر رضایت بخش و حتی رویه هایی برای اخراج معلمانی که به عملکرد نامطلوب خود ادامه می

دهند داشته باشد. چنان چه عملکرد معلمی غیر رضایت بخش تشخیص داده شد و لازم شد که برای اخراج آن اقدام به عمل آید، منطقه آموزشی باید حقوق آن معلم را رعایت کند.

اصل هشتم: رویه هایی که برای ارزشیابی معلمان باتجربه با عملکرد رضایت بخش استفاده می شود، باید از رویه هایی که برای ارزشیابی معلمان پیش از خدمت، معلمان تازه کار، یا معلمان باتجربه ای که عملکرد نه چندان مطلوبی دارند متفاوت باشد. به طور کلی، معلمان تازه کار و معلمان با عملکرد ضعیف باید بسیار بیشتر از معلمان باتجربه ارزشیابی شوند، باید رهنمودهای بیشتری به آنها داده شود، و باید آزادی کمتری به آنها در گردآوری داده ها داده شود. دلیل محدود کردن آزادی های معلمان تازه کار در گردآوری داده های ارزشیابی این است که این دسته از معلمان تجربه کافی برای تصمیم گیری درباره خود ندارند. آنها به راهنماییها و حمایت های بیشتری از سوی همکاران و مدیران نیاز دارند. دادن آزادی های گسترده به آنها، بی راهنمایی و حمایت، کار درستی برای رشد آنها نیست. وضعیت مشابهی درباره معلمان باتجربه با عملکرد نه چندان مطلوب نیز در این باره صدق می کند. اگر چه معلمان با عملکرد نه چندان مطلوب بی تجربه نیستند، گاهی اوقات با دانش و تفکر اندک خودشان قادر به قضاوت های منطقی درباره عملکرد تدریس خود نیستند. بنابراین، به راهنمایی و دستورات بیشتری از جانب دیگران نیاز دارند.

نظام ارزشیابی عملکرد معلم نظام ارزشیابی معلم شامل سه مرحله و هشت گام به شرح زیر است:

مرحله اول: طراحی نظام ارزشیابی

۱-۱- گام اول: شایستگی های حرفه ای معلم

۱-۲- گام دوم: تعیین استانداردهای عملکردی

۲- مرحله دوم: اجرای نظام ارزشیابی

۲-۱- گام سوم: تدوین روشها و منابع گردآوری اطلاعات

۲-۲- گام چهارم: طراحی ابزارهای ارزیابی عملکرد

۲-۳- گام پنجم: ارزیابی عملکرد

مرحله طراحی نظام ارزشیابی

۱-۱- گام اول: تدوین شایستگی های حرفه ای معلم توصیف دقیق، عملیاتی و مناسب نقش ها و مسئولیتهای معلم یا شایستگی های حرفه ای می تواند بر اساس بیانیه های اهداف و فلسفه مؤسسه آموزشی باشد. اهداف موسسه از قبل تعیین شده اند، فقط می توان بین انتظارات برنامه و انتظارات شغل ارتباط منطقی برقرار کرد. حیطه های بارز مسئولیت معلمی می تواند عبارت باشد از: برنامه ریزی تدریس؛ انتقال آموزش؛ ارزیابی مدیریت؛ و حرفه گرایی. حیطه های مسئولیت می توانند چارچوبی برای طبقه بندی مسئولیتها یا وظایف خاص تعیین کنند (دفتر بررسی آموزشی، ۱۹۹۶: ۲۱۷). به نقل از استرانگ، از نظر دانیل سون (۱۹۹۶: به نقل از استرانگ، ۲۰۰۶)، مؤلفه های فعالیت حرفه ای چارچوبی جامع است که بسیاری از جنبه های مختلف تدریس را منعکس

می کند (۲). چارچوب دانیل سون شامل چهار طبقه است: برنامه ریزی؛ آماده سازی محیط کلاس درس؛ تدریس؛ و مسئولیت های حرفه ای. این چارچوب می تواند هم برای معلمان تازه کار و هم برای معلمان باتجربه استفاده شود. توضیح و توصیف مفهوم معلم اثربخش کاری دشواری است: برخی پیشرفت تحصیلی فراگیران را معیار اثربخشی معلمان میدانند؛ برخی دیگر بر ارزیابی های فراگیران و مدیران از عملکرد معلمان تمرکز دارند؛ و برخی دیگر بر اظهارنظرهای فراگیران، مدیران و سایر ذی نفعان تکیه می کنند. بی تردید، لازمه ارزشیابی عملکرد معلمان به منظور بهبود یادگیری و آموزش، شناخت ویژگیهای معلمان و شخصیت

حرفه ای آنان است. هر حرفه ای فوت و فن های خاص خود را دارد که صاحبان آن باید آنها را بیاموزند تا از عهده آن در عمل برآیند. به طور کلی، در این قسمت به شایستگی های حرفه ای معلم، از جمله از نظر استرانگ (۲۰۰۷) اشاره می شود که عبارتند از: پیش نیازهای تدریس مؤثر؛ نظارت بر پیشرفت دانش آموزان؛ مسئولیت های حرفه ای؛ برنامه ریزی و آمادگی؛ مدیریت و سازماندهی کلاس درس؛ ویژگیهای شخصی معلم؛ و آموزش یا تدریس.

الف) پیش نیازهای تدریس مؤثر استخدام و آماده سازی معلمان برای تدریس یکی از چالش های مهم عصر حاضر است. صاحب نظران، سیاست گذاران و بسیاری از مردم عادی تردید دارند که تنها تحصیلات دانشگاهی در رشته های تخصصی بتواند معلمان را برای تدریس مؤثر آماده سازد. از این رو مسئولین آموزش و پرورش برنامه های آموزش قبل از خدمت و ضمن خدمتی را تدارک می بینند، تا معلمان را برای تدریس مؤثر آماده سازند. برای دستیابی به تدریس مؤثر، معلمان باید آموزش حرفه ای دیده باشند و بر موضوع های درسی خویش مسلط باشند. محققان پیش نیازهای آموزشی برای معلمان مؤثر پیشنهاد می کنند که عبارتند از: مهارت های کلامی؛ گذراندن واحدهای آموزشی در زمینه تعلیم و تربیت مدرک حرفه ای معلمی؛ مدرک حرفه ای معلمی؛ تسلط بر دانش محتوایی؛ تجربه تدریس.

- **مهارت های کلامی:** چون توانایی کلامی جزئی از مهارت های ارتباطی به شمار می روند، معلمان مؤثری که توانایی کلامی بیشتری دارند بهتر می توانند مفاهیم را به دانش آموزان منتقل کنند. این معلمان با دانش آموزان خود رابطه ای روشن و انگیزاننده برقرار می کنند. تحقیقات نشان میدهد که دانش آموزانی که معلمان شان توانایی کلامی دارند از دانش آموزانی که معلمان شان این توانایی را ندارند بیشتر یاد می گیرند. از این رو، واژگان و مهارت های کلامی معلم مؤثر با موفقیت دانش آموزان ارتباط مستقیم دارد (روان، چیانگ و میلر، ۱۹۹۷: به نقل از استرانگ، ۲۰۰۶). معلمان مؤثر در هنگام بیان مطالب به دقت مخاطبان خود را بررسی می کنند. آنها واکنش ها را مشاهده می کنند و تصمیم می گیرند چگونه به بهترین نحو مطلب خود را برای شان بیان کنند. هنگامی که دانش آموزان متوجه منظور معلم می شوند و معلمان نشانه هایی از این درک دریافت می کنند، ارتباط دو طرفه ای اتفاق می افتد که یادگیری دانش آموز را نیز تحت تأثیر خود قرار میدهد. در نتیجه، به عنوان قاعده ای کلی، افرادی که در برقراری ارتباط مؤثرترند، معلمان مؤثرتری نیز هستند.

- **گذراندن واحدهای آموزشی در زمینه تعلیم و تربیت:** برنامه های سنتی آماده سازی معلمان شامل واحدهای آموزشی درباره مراحل رشد کودک، روش های آموزشی و ارزشیابی، و روشها و مواد مربوط به حوزه های محتوایی خاص هر رشته می شود. در سال های اخیر، در تعدادی از کشورها از جمله آمریکا، اثربخشی این برنامه ها مورد تردید قرار گرفته است، و به جای این گونه آموزش های سنتی، برنامه های کوتاه مدت، عملی و متمرکزتری برای آماده سازی تمامی افراد با سوابق و تحصیلات دانشگاهی متفاوت اجرا می شود.

- **مدرک حرفه ای معلمی:** یکی از موارد مهم در آمادگی معلمان برای تدریس مؤثر، کسب مدارک حرفه ای است. در بعضی از کشورها، این گونه مدارک طی برنامه های آماده سازی و استخدام معلمان به آنان اعطا می شود. بر اساس تحقیقاتی که صورت گرفته است، می توان پیش بینی کرد در مدرسی که تعداد بیشتری از معلمان آن از مدرک حرفه ای و مهارت های شغلی برخوردارند، پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و موفقیت آنان در آزمون های استاندارد بالاتر است. این پیشرفت در دروسی مانند ریاضیات و خواندن بیشتر به چشم می خورد. علاوه بر این، بر اساس این تحقیقات، یکی از شاخص های مهم برای عملکرد ضعیف دانش آموزان وجود معلمان بی مدرک حرفه ای در مدرسه است (هاموند و همکاران، ۲۰۰۵؛ فیدلر، ۲۰۰۲: به نقل از استرانگ، ۲۰۰۶). تحقیقات نشان میدهد تدریس معلم فاقد مدرک حرفه ای در رشته های تخصصی، هم به دانش آموز و هم به جایگاه معلم ضربه می زند. در واقع، تدریس در کلاس یا موضوع درسی که معلم برای آن آموزش حرفه ای لازم را ندیده باشد او را تبدیل به معلمی

غیر مؤثر می کند؛ در حالی که ممکن است این معلم در زمینه ای دیگر از نظر علمی شایسته و توانا باشد (اینگرسل، ۲۰۰۱: به نقل از استرانگ، ۲۰۰۶).

- **تسلط بر دانش محتوایی:** اهمیت دانش محتوایی معلم بر کسی پوشیده نیست. به عبارت دیگر، دانش معلم درباره محتوایی که تدریس می کند همواره جزو عناصر اساسی تدریس مؤثر است. هرچند باید گفت تسلط محتوایی برای تدریس مؤثر لازم است ولی کافی نیست. در برنامه های آموزش معلمان، اگر تنها بر دانش محتوایی تأکید شود، اثربخشی آن برنامه ها مورد تردید قرار می گیرد. معلمان در برنامه های آموزشی نه تنها باید بر محتوای مطالب درسی تسلط پیدا کنند، بلکه لازم است با تکنیک هایی آشنا شوند که به آنها امکان میدهد دانش آموزان را در تجارب یادگیری فعال سازند و آنها را تشویق به مشارکت در بحث های هدفمند سازند. بین دانش معلم و یادگیری دانش آموز ارتباط وجود دارد. معلمان موفق محتوای درس را می دانند و می توانند دانش ضروری خود و مهارت های مورد نیاز برای تسلط بر درس و درگیر کردن ذهن دانش آموزان برای تدریس مؤثر را به کار برند (لنجر، ۲۰۰۱: به نقل از استرانگ، ۲۰۰۶). آنها بهتر می توانند اشتیاق، درک و دانش خود را به دانش آموزان منتقل کنند. این معلمان با معلومات در پیوند دادن دنیای واقعی به موضوع مورد بحث در درس نیز موفق ترند.

- **تجربه تدریس:** تجربه تدریس تا حد خاصی (حدود ۵ سال) در اثربخشی و موفقیت دانش آموز مؤثر است. معلمان باتجربه ای که مهارت خود را از خلال تجارب زندگی واقعی و کلاس درس کسب می کنند، از گنجینه بزرگتری برخوردارند، و به کمک آن می توانند برای کنترل دانش آموزان و خلق طرح درس هایی هدفمند و پویا، برنامه های روزانه خود را سازماندهی کنند. معلمان باتجربه در حقیقت کارشناسانی اند که محتوای درس و دانش آموزان شان را می شناسند، مهارت های مدیریتی مؤثری را در کلاس درس به کار می گیرند، و قادرند که کار بیشتری را در زمان کمتری انجام دهند. محققان خاطر نشان می کنند که دوره زمانی بین ۵ تا ۸ سال برای تبدیل یک معلم تازه کار به حرفه ای کافی است. هرچند تعداد سال های تدریس الزاما نشان نمی دهد که معلم کارشناس شده باشد، نتایج یک تحقیق نشان میدهد که زمانی می توان یک معلم را با تجربه دانست که بتواند دانش آکادمیک آموخته شده در دانشگاه را به موقعیت های عادی و استثنایی در کلاس درس تعمیم دهد (هاموند، ۲۰۰۰: به نقل از استرانگ، ۲۰۰۶).

ب) ویژگی های شخصی معلم بخش اعظم تحقیقات درباره اثربخشی معلم بر ارتباط میان رفتار معلم و موفقیت دانش آموزان تأکید دارد. مطالعات حاکی از آن است که فرایندهای آموزشی و مدیریتی کلید اثربخشی هستند، اما بسیاری از پاسخ ها در مصاحبه ها و نظرسنجی هایی که درباره تدریس مؤثر انجام شده اند بر این تأکید دارند که ویژگی های عاطفی معلم یا رفتارهای احساسی و اجتماعی او بیش از روش تعلیم و تربیت وی اهمیت دارد. برخی از ویژگی های عاطفی و شخصیتی مقوم تدریس مؤثر عبارتند از: همدلی؛ انصاف و احترام؛ ارتباط متقابل اجتماعی با دانش آموزان؛ افزایش شور و شوق و انگیزه برای یادگیری؛ نگرش معلم درباره حرفه معلمی؛ عمل فکورانه.

- **همدلی:** معلمان مؤثر به گونه ای با دانش آموزان خود همدلی می کنند که آنان نیز از این همدلی آگاه شوند. تحقیقاتی که درباره ویژگی های یک معلم خوب انجام شده است اهمیت همدلی را در نظر معلمان و دانش آموزان نشان می دهند. همدلی مانند اثربخشی واژه ای است که معانی بسیاری را در بر می گیرد. یکی از تحقیقات همدلی را کشف بهترین ویژگی در دانش آموز از راه تأیید و تشویق میداند. در ظاهر، ویژگی های همدلی چیزی بیش از شناخت دانش آموزان است، و ویژگی های کیفی چون صبر، اعتماد، صداقت و شهامت را در بر می گیرد. ویژگی های خاصی که همدلی معلم را نشان میدهند عبارتند از: گوش کردن؛ فهم؛ و شناخت تک تک دانش آموزان.

۱) **گوش کردن:** معلمان مؤثر به حرف دانش آموزان با تمرکز و علاقه گوش می دهند، تا به او بفهمانند که نه تنها به آن چه در کلاس می گذرد توجه دارند، بلکه به زندگی آنان نیز علاقه مندند. این معلمان ارتباطی دوطرفه ایجاد می کنند که اعتماد، تدبیر، صداقت، فروتنی و توجه را پدید می آورد. آنها وقتی به دانش آموزی گوش میدهند، واقعا به حرف او توجه دارند و حرفش را می فهمند. زمان خود را صرف بهبود زندگی دانش آموزان می کنند، و با مهربانی و صبر و آرامش، نشان میدهند که آنها را درک می کنند. این ارتباط دوطرفه در صورتی ایجاد می شود که گوش کردن معلم همدلی وی را نشان دهد. علاوه بر این، تحقیقات نشان میدهند که دانش آموزان به معلمانی ارج می نهند که مهربان، آرام و مشوق باشند. آرامش معلم به ویژه در دوره ابتدایی، نشانی از همدلی و عاملی مهم در اثربخشی است.

۲) **درک کردن:** درک معلم درباره دغدغه ها و سؤال های دانش آموزان ارزش زیادی برای آنان دارد. مصاحبه هایی که با دانش آموزان انجام شده حاکی از آن است که آنها معلمانی را دوست دارند که به حرف هایشان گوش دهند، آنها را در حل مسائل شان کمک کنند، به آنها احترام متقابل بگذارند و مایل باشند درباره زندگی و تجارب شخصی خود گفت و گو کنند. با ارائه مناسب تجارب شخصی، معلمان در نظر دانش آموزان تبدیل به انسانهایی عادی می شوند. در این صورت، راهنمایی های معلم را بهتر می پذیرند. هنگامی که معلم بتواند دغدغه و احساس واقعی خود را به دانش آموزان منتقل کند، برای شنیدن مسائل خود در دسترس آنها باشد و آنها را عمیقا درک کند، در این صورت، شخصیت مشروع و قابل احترامی برای مراجعه و مشاوره نزد آنان می شود.

- **نگرش معلم درباره حرفه معلمی:** موفقیت معلم در تدریس اثربخش، برخاسته از نوع نگاه وی به حرفه معلمی است. معلمی که یادگیری دانش آموز و انطباق روش های تدریس او با نیازهای دانش آموزان را مسئولیت حرفه ای خویش بداند تدریس مؤثری ارائه خواهد داد. معلم مؤثر به واقع باور دارد که تمامی دانش آموزان توانایی یادگیری دارند و برای او این یک شعار نیست. همچنین، این معلمان معتقدند که آنها باید دانش آموزان، موضوع درسی و خودشان را بشناسند، در عین حال، این نکته را مد نظر دارند که هر دانش آموزی شیوه یادگیری متفاوتی دارد. با تمایز قائل شدن در آموزش، معلم مؤثر می تواند با دانش آموز ارتباط برقرار کند، و در این حالت، هر دو می توانند از موفقیت خود لذت ببرند. معلم مؤثر همچنین با دیگر مربیان مدرسه همکاری دارد. آنان با یکدیگر تبادل نظر می کنند، یکدیگر را در حل مشکلات یاری می دهند، محیطهای همیار و ارتباطات کاری مثبت ایجاد می کنند و باعث می شوند معلمان در حرفه خویش باقی بمانند. علاوه بر این، معلمان مؤثر در کار گروهی پیشگام هستند و داوطلبانه رهبری تیم های کاری را به عهده می گیرند و برای معلمان جدید نقش مشاور را دارند. آنها رهبران غیر رسمی اصلاحات آموزشی هستند. معلمان مؤثر به کار خود به عنوان یک حرفه می نگرند و برای تحصیلات خود سرمایه گذاری می کنند. با شرکت در کلاس ها، همایش ها، آموزش های ضمن خدمت و رشد حرفه ای، آنها در عمل به دانش آموزان نشان میدهند که یادگیری ارزش دارد.

- **عمل فکورانه:** تعمق، مرور دقیق و اندیشه در فرایند تدریس عامل حرفه ای دیگری است که جزیی از تدریس مؤثر محسوب می شود. معلمان مؤثر از ارزیابی و نقد کار خود همانند ابزاری برای یادگیری استفاده می کنند. معلمان متفکر خود را چون دانش آموزانی می دانند که در حال یادگیری اند. آنها درباره هنر و علم تدریس و اثربخشی تدریس خود کنجکاو هستند. همواره مشکلات را بهبود می بخشند، درباره ایجاد ارتباط با بچه های خاص و استثنایی فکر می کنند، و برای برآورده کردن نیازهای دانش آموزان در کلاس درس به دنبال روشهای جدید هستند. معلمان مؤثر از بازخورد هراسی ندارند. در واقع، آنها اطلاعات و نقد دیگران را طلب می کنند. آماده هستند تا نقدهای سازنده را بشنوند و درباره آن نقدها فکر کنند، و از این راه، توانایی خود

را افزایش دهند تا بر یادگیری دانش آموزان تأثیرگذارتر باشند. در ابتدا، ارزیابی و مرور فرایند تدریس ممکن است مبهم یا پیچیده به نظر بیاید؛ این فرایند مستلزم فکر باز، صداقت و صرف زمان کافی برای تغییر در رفتار معلم است.

پ) سازماندهی و برنامه ریزی برای آموزش تدریس فعالیتی است پیچیده که مستلزم آمادگی دقیق و طراحی هدف ها و فعالیتهاست. این طراحی بر اساس ساعت، روز و هفته انجام می شود. در واقع، طراحی بلند مدت برنامه درسی را در طول یک دوره، نیم سال و سال تحت پوشش قرار می دهد. علاوه بر این، معلمان مؤثر انتظارات بالایی از دانش آموزان دارند و برای تقویت یادگیری آنان، استراتژی های مناسبی انتخاب می کنند. سازماندهی مؤثر برای آموزش فراتر از طراحی و آماده سازی مواد آموزشی است، و مستلزم درک این است که تمرکز اصلی کلاس درس فرایند یاددهی-یادگیری است. تمرکز بر فرایند یاددهی-یادگیری باید به طور مستمر به دانش آموزان کلاس منتقل شود. سازماندهی و برنامه ریزی برای آموزش شامل تمرکز بر تدریس، به حداکثر رساندن زمان آموزش، داشتن انتظار پیشرفت تحصیلی از دانش آموزان و طراحی و آمادگی برای آموزش می شود.

ت) مدیریت و سازماندهی کلاس درس معلم مؤثر با همان دقت و توجهی که طرح درسش را تهیه می کند، برای سازماندهی کلاس درس نیز برنامه ریزی می کند. مؤلفه های طراحی و سازماندهی کلاس عبارتند از: ترتیب میز و صندلی؛ نظم؛ ایجاد روال های معمول روزانه آموزش و چگونگی سازماندهی محیط یادگیری برای دانش آموزان. تا جایی که امکان داشته باشد، معلم مؤثر آن چه را برای اداره روان کلاس لازم است پیش بینی می کند. تفاوت عمده میان معلم باتجربه و بی تجربه این است که تازه کاران در هفته نخست مدرسه بلافاصله محتوای درسی را شروع می کنند، در حالی که باتجربه ها ابتدا جوی مثبت خلق می کنند، سپس به هدف آموزشی خود می پردازند. معلم مؤثر تنها با استفاده از فنون آموزشی، مواد درسی قوی و ارتباط نزدیک با دانش آموزان نمی تواند یادگیری را در آنها تقویت کند. او باید محیطی پدید آورد که مشوق یادگیری باشد. ایجاد چنین محیطی مستلزم به کارگیری فنون مدیریت و سازماندهی کلاس درس، به علاوه، ثبات در انتظارات و واکنش های رفتاری معلم است.

ث) اجرای آموزش در این جا، تأکید بر نیاز معلم مؤثر به استراتژیهای آموزشی مؤثر، برقراری ارتباط مؤثر و حمایت از فعال شدن دانش آموزان در فرایند یاددهی-یادگیری است. - استفاده از استراتژی های آموزشی: پس از طراحی و آماده کردن کلاس، معلم باید به برنامه درسی و تعامل علمی با دانش آموزان بپردازد؛ یعنی باید تدریس کند. عناصر بسیاری در فرایند تدریس با اثربخشی آن پیوند دارند، مانند استراتژی های مورد در این جا، تأکید بر نیاز معلم مؤثر به استراتژی های آموزشی مؤثر، برقراری ارتباط مؤثر و حمایت از فعال شدن دانش آموزان در فرایند یاددهی-یادگیری است.

- استفاده از استراتژی های آموزشی: پس از طراحی و آماده کردن کلاس، معلم باید به برنامه درسی و تعامل علمی با دانش آموزان بپردازد؛ یعنی باید تدریس کند. عناصر بسیاری در فرایند تدریس با اثربخشی آن پیوند دارند، مانند استراتژی های مورد استفاده معلم، روشن بودن توضیح درس و انواع سؤال هایی که معلم می پرسد. به علاوه، روش هایی که معلم استفاده می کند تا حواس دانش آموزان را جمع و آنان را فعال نگه دارد، در تدریس مؤثر بسیار اهمیت دارد. دانش آموزانی که معلمانشان فعالیت های یادگیری عملی، اکتشافی، مهارتهای تفکر نقاد و ارزیابی را در آموزش درس های روزانه تلفیق کنند، همواره از هم سن و سال های خود عملکرد بهتری دارند. انعطاف و مهارت در استفاده از انواع استراتژی های تدریس به اثربخشی معلم کمک می کند. به طور معمول، معلمان مؤثر تکنیکهای آموزشی ای را با یکدیگر تلفیق می کنند که آموزش کلاسی، گروهی و فردی را در بر بگیرند، و بدین ترتیب، می توانند آموزش را مطابق نیازهای فردی دانش آموزان کنترل و تنظیم کنند.

- پاسخ به نیازها و توانایی های متفاوت دانش آموزان در کلاس درس: این که چگونه آموزش را مطابق با توانایی ها و نیازهای دانش آموزان مختلف در کلاس متمایز و فردی کنیم، چالشی مستمر است. معلمان مؤثر تمایل دارند که تفاوت های گروهی و فردی دانش آموزان شان را تشخیص دهند، و آموزش را با این تفاوت ها سازگار کنند (تاملینسون، ۲۰۰۳: به نقل از استرانگ، ۲۰۰۶). آنها آموزش را برای رفع نیازهای دانش آموزان تنظیم می کنند، نیازهایی که علاوه بر برنامه ریزی و سنجش دقیق برای همه دانش آموزان، توانایی انتخاب استراتژی های مناسب با موقعیت را نیز طلب می کنند (کاولتی، ۲۰۰۴؛ تاملینسون، ۱۹۹۹: به نقل از استرانگ، ۲۰۰۶). معلمان موفق اطلاعات را به گونه ای ارائه می کنند که اکثریت دانش آموزان را به چالش واداشته شوند، و در عین حال، امکان موفقیت هم داشته باشند.

ج) نظارت بر پیشرفت و توان بالقوه دانش آموزان کنترل و ارزیابی کار و پیشرفت دانش آموز وظیفه پیچیده ای است. برای آماده کردن دانش آموزان در آزمون های منطقه ای، استانی و کشوری، معلمان خود را تحت فشار می بینند. ضمن این که معلمان تجاربی را برای همه دانش آموزان فراهم می آورند تا مواد آموزشی را یاد بگیرند، باید مراقب یادگیری تک تک دانش آموزان باشند. برای کنترل و ارزیابی فهم دانش آموزان روش های مختلفی وجود دارد. معلمان مؤثر از تمام ابزارهایی که در اختیار دارند، مانند تکلیف و بازخورد، برای تأثیر مثبت بر یادگیری دانش آموزان استفاده می کنند. - اهمیت تکلیف: معلمان مؤثر نه تنها برای دانش آموزان تکالیفی تعیین می کنند، بلکه مرتباً آن تکالیف را کنترل و بررسی نیز می کنند. دانش آموزانی که معلمشان زمان بیشتری را صرف تکلیف منزل کند و بازخورد حمایتی بیشتری به آنها ارائه دهد، از دیگر دانش آموزان بیشتر پیشرفت می کنند (کلتر، ۱۹۸۵: به نقل از استرانگ، ۲۰۰۶). مسئله مهم کیفیت تکلیف است نه کمیت آن (زینگه و همکاران، ۲۰۰۰: به نقل از استرانگ، ۲۰۰۶). معلم مؤثر تکلیفی تعیین نمی کند که لازم باشد دانش آموز آن را تکمیل شده به وی تحویل دهد؛ بلکه تکلیفی برای منزل تعیین می کند که برای بحث های کلاسی یا فعالیت های نگارشی تفکر برانگیز باشد. معلمان مؤثر برای تکلیف منزل رهنمودها و اهداف ویژه های تعیین می کنند و به دانش آموزان فرصت میدهند تا به روش های مختلف و خلاقانه ای به این ملزومات دست یابند؛ مانند اجرای نمایش، داستان نویسی، نوار ویدئو یا پوستر (برافی و گود، ۱۹۹۷؛ مارازنو، پیکرینگ و پولاک، ۲۰۰۱: به نقل از استرانگ، ۲۰۰۶). آنها تکلیف را همچون ابزاری برای ارزیابی نیازهای یادگیری دانش آموزان مختلف کلاسشان به کار می گیرند. زمانی که تکلیف منزل به روشنی توضیح داده شود و درباره محتوای درسی آموزش داده شده و در حد توان دانش آموز باشد، بر پیشرفت تحصیلی دانش آموز تأثیر مثبت خواهد داشت.

۲-۱- گام دوم: تعیین استانداردهای عملکردی استانداردها عبارتند از تعیین سطحی از عملکرد قابل قبول. همچنین استانداردها می توانند تعیین عملکرد فراتر از انتظارات قابل قبول را در بر بگیرند. به دلائلی از جمله نیازها و اهداف مؤسسه آموزشی، منابع موجود، و اهداف یک شغل خاص و...، استانداردهای عملکردی در سازمانها متفاوت هستند. گرچه تعاریف عملیاتی برای استانداردها از سازمانی به سازمانی دیگر متفاوت است، تعاریف باید استاندارد، اجرایی و هماهنگ باشند. در ادبیات، از استانداردهای تدریس به جای استانداردهای عملکردی استفاده می شود.

استانداردها و شاخص های ارزشیابی عملکرد معلمان (عبدالهی و دادجو، ۱۳۹۲)

در این قسمت، یافته های پژوهش عبدالهی و دادجو (۱۳۹۲) با عنوان «شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی های حرفه ای معلمان اثربخش»، پس از انجام تحلیل عاملی شایستگی و صلاحیت در ۷ بعد یا مؤلفه اعتباریابی گردید.

ابعاد و نشانگرهای ویژگی های معلمان بدین شرح است:

- پیش نیازهای معلم - داشتن توانایی کلامی برای انتقال مفاهیم به دانش آموزان؛
- داشتن تسلط کافی بر موضوع و توانایی هدایت یادگیری دانش آموزان؛
- داشتن ارتباط روشن و واضح؛
- بهره گیری از منابع مختلف به منظور شناخت تحولات جدید در موضوعات مربوط به تدریس؛
- آگاهی درباره همه منابع و جست و جوی منابع جدید به منظور استفاده از آنها در تدریس و یادگیری؛ ویژگی های شخصی معلم
- ایجاد فرصت هایی برابر برای موفقیت همه دانش آموزان؛
- اعتقاد داشتن به تفاوت های فردی دانش آموزان؛
- داشتن روابط مبتنی بر احترام و اعتماد متقابل با دانش آموزان؛
- نشان دادن اشتیاق به محتوای درسی؛
- برخورد با بدرفتاری دانش آموزان به طور فردی؛
- داشتن نگرش خوش بینانه نسبت به تدریس و دانش آموزان؛
- داشتن نگرش مثبت به مسائل جدید و نوآوری ها؛
- احترام به واکنش ها و احساسات دانش آموزان؛
- ترغیب دانش آموزان به افتخارآمیز بودن دست آوردهای آنان از لحاظ رشد فکری و قدرت درکشان،
- داشتن قدرت تحمل عقاید نوی دانش آموزان؛
- ترغیب دانش آموزان برای تصمیم گیری فردی؛
- ارتباط با هر دانش آموز و ترغیب آنها برای ایجاد هدفهای چالش برانگیز؛
- شروع آموزش با شناخت دانش آموزان؛
- اهمیت دادن به علایق و دغدغه های داخل و خارج از مدرسه دانش آموزان؛
- به عهده گرفتن مسئولیت نتایج کار دانش آموزان؛
- دادن آزادی عمل به دانش آموزان؛
- استفاده از زمان خارج از مدرسه به منظور آمادگی برای تدریس؛ برنامه ریزی و آمادگی
- بیان نتایج درس به زبان روشن؛
- ارتباط دادن آموزش به موقعیت های زندگی واقعی دانش آموزان؛
- ایجاد اعتماد به نفس در دانش آموزان و ترغیب آنها به منظور خودباوری؛

- بیان روشن و واضح انتظارات خود برای دانش آموزان؛
- طراحی هدف ها، سؤال ها و فعالیت ها به منظور ترغیب دانش آموزان برای بهره گیری از سطوح بالا و پایین حیطه های شناختی متناسب با محتوا؛
- روشن ساختن اهداف متناسب با نتایج آموزشی مورد نظر؛
- ترغیب دانش آموزان به منظور فهمیدن بیشتر و رسیدن به عمق موضوعات؛
- کسب اطلاع از میزان دستیابی دانش آموزان به نتایج مورد انتظار با طراحی ارزیابی در تدریس؛

۲. مرحله اجرای نظام ارزشیابی

۱-۲- گام سوم: مستندسازی و تدوین روشها و منابع برای گردآوری اطلاعات مستندسازی فرایند ثبت اطلاعات کافی درباره عملکرد معلم است که از ارزشیاب حمایت مستمری می کند و هر تصمیم پرسنلی را توجیه می کند. سؤال اساسی این است که «چگونه عملکرد شغلی معلم را باید نشان داد؟» مستندسازی مستلزم استفاده از منابع چندگانه داده ها (روش های ارزشیابی عملکرد) است. ضرورت ارزشیابی معلم بر کسی پوشیده نیست؛ اما ارزشیابی باید به صورت یک فعالیت نظام مند و هدفمند، با منابع اطلاعاتی و روش های چندگانه طراحی و اجرا گردد. ارزشیابی عملکرد معلم یا ارزشیابی تدریس به پیچیدگی خود تدریس است. بررسی متون و تحقیقات نشان میدهد که ارزیابی عملکرد معلم باید مبتنی بر منابع چندگانه اطلاعاتی باشد (مک نیل و پوپهام، ۱۹۷۳؛ سیف، ۱۳۸۶، معروفی و همکاران، ۱۳۸۶؛ بازرگان، ۱۳۸۱؛ کنن و نیوبل، ۲۰۰۰؛ ریچارد میلر، ۱۹۹۷؛ ترجمه میری، ۱۳۸۳؛ استرانگ، ۲۰۰۶). صاحب نظران درباره روش های ارزشیابی عملکرد مدرس (معلم، استاد، مربی) طبقه بندی های مختلفی به دست داده اند.

نتیجه گیری

اساسی ترین هدف ارزشیابی معلم افزایش تجارب آموزشی و یادگیری تمامی دانش آموزان است. مطمئناً نیازها و تمایلات کلیه ی ذی نفعان د از جمله معلمان باید در طراحی نظام ارزشیابی در نظر گرفته شود. ولی نیازهای دانش آموزان باید در تمام مراحل آموزشی ارجحیت داشته باشند. ارزشیابی عملکرد معلم در واقع ارزشیابی تدریس است. پیچیدگی تدریس موجب می شود که ارزشیابی آن نیز یک فعالیت بسیار پیچیده شود. بنابراین وسوسه ی مهیجی در کاهش پیچیدگی تدریس وجود دارد که آن را مستقیم و خطی جلوه می دهد. ولی نویسنده از فرایندهای ارزشیابی را حمایت می کند که از ساده انگاری و مکانیکی بودن دوری کنند. مثلاً پیشنهاد می کنیم که ارزشیابی معلم مبتنی بر قضاوت حرفه ای پیچیده ای براساس مجموعه ی اطلاعات باشد. این امر نمی تواند به فهرست مجموعه ای از رفتارها یا مراحل که همه ی معلمان باید آن را دنبال کنند، کاهش یابد. عمل تدریس همیشه به موقعیت و شرایط وابسته است. قضاوت در مورد اثربخشی تدریس نیز باید با توجه به موقعیت و شرایط باشد. رویه های ارزشیابی و نظارت معلم باید قادر به درک پیچیدگی فرایند های یاددهی و یادگیری باشند. این فصل خواننده را مجهز به دانش و مهارت های لازم برای قضاوت های پیچیده و اقتضایی می کند که به بهبود فرایند یاددهی و یادگیری دانش آموزان منجر خواهد شد. ارزشیابی معلم یک کارکرد مهم سازمانی است که مستلزم صرف وقت، انرژی و منابع گسترده از سوی همه کارکنان منطقه است. اهداف اساسی ارزشیابی عبارتند از: (۱) قادر ساختن معلمان و مدیران برای مستند سازی کیفیت تدریس

که در حال حاضر وجود دارد و یا برای تشخیص نقاط قوت و حوزه هایی که امکان رشد در آن برای معلم وجود دارد. (۲) اطمینان از اینکه همه معلمان در یک نظام ارزشیابی، بالاتر از حداقل شایستگی قرار دارند. در طراحی نظام ارزشیابی داده محور که در این فصل ارائه شده هشت اصل اساسی در ارزشیابی معلمان را ارائه شد که از باورهای نگارنده به ارزشیابی، تحقیقاتی که به ارزشیابی مؤثر معلمان پرداخته، و از دانش ما را در ارتباط با مدارس به عنوان سازمان ها گرفته شده اند. وقتی که ذی نفعان با این اصول موافق باشند و آنها را درک کنند در آن صورت می توان از آنها برای ایجاد استانداردهایی که بتوانند عملکرد معلمان را ارزشیابی و قضاوت کنند، استفاده شود. استانداردهای ارزشیابی باید به صورت بومی تدوین شود. بر این اساس نویسنده مجموعه ای از استانداردهایی را طراحی کرده است که برای اطلاع و آگاهی کمیته های منطقه، استانی و ملی مورد استفاده قرار می گیرد. طراحی استانداردهای بومی باعث افزایش بیشتر مالکیت ذی نفعان بر سیستم و اعتبار بیشتر استانداردهای ارزشیابی می شود. اگر چه مدیران مسئول قضاوت های نهایی در ارتباط با کیفیت عملکرد معلم هستند، ولی معلمان می توانند نقش گسترده ای در گردآوری داده ها داشته باشند که به عنوان اساس قضاوت در ارتباط با آنها استفاده می شود. علاوه بر دادهای حاصله از مشاهدات مدیر و نظارت های غیر رسمی، کارپوشه معلم می تواند شامل منابع اطلاعاتی ارزشمندی باشد مثل: مواد آموزشی معلم، فیلم های ویدئویی، نظرات دانش آموزان، نظرات والدین، مستندات مربوط به رشد حرفه ای و یادگیری دانش آموزان.

منابع

- اسلامی، ج ۲، تهران، انتشارات مدرسه. برایسون، ریچارد (۱۳۹۰)، برنامه ریزی استراتژیک برای سازمان های عمومی و غیر انتفاعی ترجمه مهدی خادمی و قربان ادبی، چاپ دوم، تهران: انتشارات آریانا.
- برومند، نادر (۱۳۸۳) گام به گام به سوی مدیریت مشارکت جو، اصفهان، انتشارات اردکان.
- بیان، حسام الدین (۱۳۶۹)، آیین مدیریت، تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی بینگهام،
- جان و دیویز (۱۳۷۳) تجزیه و تحلیل سیستمها ترجمه احمد عزیزی، تهران: سازمان حسابرسی بولا، اس. اچ.
- (۱۹۹۷) ارزشیابی طرح ها و برنامه های آموزشی برای توسعه، ترجمه خدایار ابیلی (۱۳۷۵)، تهران، انتشارات مؤسسه بین المللی آموزش بزرگسالان.
- پاترشیا، مک لگان (۲۰۰۹) عصر مشارکت، ترجمه مصطفی اسلامیه (۱۳۸۸)، تهران، دفتر پژوهش های فرهنگی پاک سرشت، محمد جعفر و همکاران حمیدی زاده، محمدرضا (۱۳۷۸) «تبیین نقش پیش بینی و آینده نگری در نظام مدیریت اسلامی»، فصلنامه مطالعات مدیریت، ش ۲۰.
- حیدری تفرشی و همکاران (۱۳۸۱) نگرش نوین به نظریات سازمان مدیریت در جهان امروز، تهران، فراشناختی اندیشه.
- حیدری محمدحسین، محمدجعفر پاک سرشت و مسعود صفایی مقدم (۱۳۸۴) «آموزش و پرورش آینده نگر، اهداف و راهکارها»، مجله علوم تربیتی و روان شناسی، ش ۲، دوره ۱۲، صص ۱۳۵-۱۶۳.
- حویزی، عبد علی بن جمعه (۱۳۸۲)، تفسیر نورالثقلین ج ۴. تصحیح: رسولی، هاشم، قم: اسماعیلیان خدمتی، ابوطالب، آقاپیروز، علی و شفیعی، عباس (۱۳۸۲)، مدیریت علوی، قم: پژوهشکده حوزه و دانشگاه خورشیدی، عباس (۱۳۸۸) نظارت و راهنمایی تعلیماتی، تهران، یسپرون.
- دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۸۰) آیین نامه اجرایی مدارس، تهران، انتشارات مدرسه.
- یادگیری دانش آموزان در استان البرز، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی عبدالهی، بیژن و عطیه دادجو (۱۳۹۲) شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی های حرفه ای معلمان اثربخش، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه خوارزمی عبدالهی، بیژن و دباغیان (۱۳۹۰) بررسی موانع رشد حرفه های دبیران شهر قم.

پروژه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه تربیت معلم، تهران. عبدالحی، بیژن و محمد قریشی (۱۳۹۰) شناسایی ابعاد و موانع مشارکت والدین در مدارس شهرستان های غرب استان تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی.

عبدالحی، بیژن، و مسعود کبیری (۱۳۹۱) «بررسی میزان تمرکززدایی آموزشی به عنوان رویکرد اصلاحی در مدارس»، فصلنامه تعلیم و تربیت، ش ۱۰۹، صص ۵۵-۷۸.