

الزامات ارزشیابی از عملکرد معلمان دوره ابتدایی^۱

محمدحسین بهرامی*

بهروز مهram**

طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی***

چکیده

هدف از اجرای این پژوهش، شناسایی الزام‌های ارزشیابی مطلوب از عملکرد معلمان دوره ابتدایی بود. روش پژوهش؛ پژوهش نظریه‌ای و منابع گردآوری داده‌ها شامل اسناد فرادست، نظرات متخصصان موضوعی، تجارب جهانی و نظرات معلمان ذی‌نفع بود. برای پاسخ به پرسش‌های پژوهش، از تحلیل مضمون و تحلیل اسناد استفاده شد. در این مطالعه، الزام‌های نه‌گانه ارزشیابی معلمان، استخراج شد. سپس مؤلفه‌ها و محورهای اصلی ارزشیابی مطلوب از عملکرد معلمان دوره ابتدایی در چهار محور ارتباط با دانش آموز، توسعه حرفه‌ای، ویژگی‌های شخصیتی و تعامل اجتماعی شناسایی شد. بر اساس همسویی داده‌های گردآوری شده از طریق منابع مختلف و اجماع کلی صاحب‌نظران، اعتبار کلی فرایند پژوهش و چارچوب الزام‌های ارزشیابی، مورد تأیید قرار گرفت. بر اساس یافته‌های این مطالعه می‌توان استنتاج کرد که افزایش کیفیت ارزشیابی از معلمان، مستلزم تغییر نگاه سیاست‌گذاران آموزشی به ارزشیابی معلمان و مؤلفه‌های ارزشیابی است و باید از منابع و ذی‌نفعان متنوعی مشتمل بر همکاران، اولیا و دانش‌آموزان بهره‌گیری کرد. همچنین نیاز است که در زمینه شکل‌دهی انتظارات واقعی از معلمان توسط جامعه عمومی و ذی‌نفعان، فرهنگ‌سازی شده و از ابزارها و کاربرگ‌های ارزشیابی متنوعی بهره‌گیری شود. چنانچه رویه موجود در ارزشیابی معلمان تداوم یابد و به الزامات آن کم‌توجهی شود؛ بالندگی نظام آموزشی با مانع مواجه خواهد شد.

واژگان کلیدی: ارزشیابی، عملکرد، معلمان، دوره ابتدایی، الزام، مؤلفه‌های ارزشیابی

۱. این مقاله برگرفته از پایان‌نامه نویسنده ردیف نخست در مقطع کارشناسی ارشد رشته برنامه درسی دانشگاه فردوسی مشهد است.

* دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران
** دانشیار گروه مطالعات برنامه درسی و آموزش، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران (نویسنده مسئول):

(bmahram@um.ac.ir)

*** دانشیار گروه مبانی تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران

مقدمه

در میان عوامل گوناگون تأثیرگذار در آموزش و پرورش، برنامه درسی قلب نظام آموزشی محسوب شده و به‌زعم زایس^۱، نقش معلم را می‌توان اثرگذار و جهت‌دهنده به تمامی عناصر برنامه درسی دانست که معمار اصلی نظام آموزشی بوده و به‌عنوان زنجیره نهایی در اجرای برنامه درسی قلمداد می‌شود (مهرمحمدی، ۱۳۹۶). معلمان نقش تعیین‌کننده‌ای در تدارک برنامه‌های درسی مدرسه‌ها دارند. ارتباط میان معلم و برنامه درسی از این واقعیت بنیادی ناشی می‌شود که معلمان فارغ از نوع نظام طراحی متمرکز یا غیرمتمرکز برنامه درسی؛ عهده‌دار اجرای تدریس هستند (ارنشتاین و هانکینز^۲، ۲۰۱۸). فعالیت‌های برنامه‌ریزی درسی تنها هنگامی به ثمر می‌رسد که در کلاس درس به آنها عمل شود و به اجرا درآید (مهرمحمدی، ۱۳۹۲). با عنایت به چنین برداشتی، زایس از برنامه درسی خاموش^۳ و برنامه درسی زنده^۴ نام می‌برد؛ بدین معنا که تدریس معلم به برنامه درسی معنا می‌بخشد. به عقیده میوجز و سامنز^۵ (۲۰۱۸) ارزشیابی مطلوب از معلم، تضمین‌کننده کیفیت تدریس است. برخورداری معلمان از تجربیات ارزشمند در فرایندهای یاددهی یادگیری سبب شده است که کانلی^۶ و شواب^۷ معلم را عضو اصلی گروه تصمیم‌گیرنده برنامه درسی به حساب آورند. معلمان هسته اصلی برنامه‌ریزی درسی محسوب می‌شوند و مشارکت معلمان در فرایند طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی، عنصر کلیدی بهبود برنامه‌ها به حساب آمده و مشارکت آنها در فرایند تغییر و بهسازی برنامه‌های درسی مدرسه‌ها از اهمیتی شایان توجه برخوردار است (فولان^۸، ۱۹۹۹). در حالی که معلمان به‌عنوان یک عنصر در برنامه درسی تأثیر بسزایی دارند؛ اما ارزیابی معتبر از فعالیت‌های حرفه‌ای آنان هنوز تصریح نشده و این نیازمند سیاست‌ها و تدابیر لازم برای ارزیابی عملکرد فرایند حرفه‌ای معلم است (لیلیانتي، ساتوری، کاموریا، ساریانا^۹، ۲۰۱۸). ارزشیابی مطلوب از عملکرد معلمان باعث

1. Zais

2. Ornstein & Hunkins

3. silent curriculum

4. live curriculum

5. Muijs & Sammons

6. Connelly

7. Schwab

8. Fullan

9. Lilianti, Satori, Komariah & Suryana

می‌شود که معلمان احساس توانمندی بیشتری کرده و با اعتماد به نفس بیشتری تدریس کنند و همچنین دانش‌آموزان نیز بیشتر پذیرای روش‌های تدریس آنها شوند (وینری، هالی، جانسون، مسا و وینری^۱، ۲۰۱۶). ارزشیابی در زمره مؤثرترین راهبردها برای تضمین کیفیت و شرط اساسی روند ارتقای کیفیت مستمر در نظام آموزشی است. معلمان از ارکان مهم نهاد آموزش و پرورش محسوب می‌شوند و نحوه عملکرد آنها در بازدهی کل نظام آموزشی، نقشی اساسی ایفا می‌کند. ارزشیابی درست، گویای وضعیت عملکرد معلم بوده و در صورتی که بازخورد نتایج، درست و به‌موقع به معلمان منعکس شود؛ می‌تواند ضمن تشخیص نقاط قوت و ضعف به‌عنوان عاملی کمک‌کننده در جهت ارتقای کلی برنامه درسی محسوب شود (قادری، ریگی و سلیمی، ۱۳۹۵). مطلوبیت ارزشیابی مستلزم پشتیبانی و حمایت معلمان است و این مهم زمانی تحقق می‌یابد که معلمان به دریافت اعتبار، کیفیت و عدالت در ارزشیابی نائل شده و بتوانند از آن در جهت بهبود عملکرد خود بهره‌برند (فینستر و میلانوسکی^۲، ۲۰۱۸). ارزشیابی قابل اعتماد^۳، بر اثربخشی معلمان از جمله واکنش‌های مثبت و انگیزه آنان نیز تأثیرگذار است (مایا و کاسر^۴، ۲۰۱۸).

در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰) بر ارزشیابی معلمان مبتنی بر نظام معیار اسلامی، تخصص، شایستگی و عملکرد رقابتی تأکید شده و بر این اساس لازم است که به نقش آن در تعلیم و تربیت کشور در تناسب با یک نظام مبتنی بر شایسته‌سالاری، ارزیابی کاربردی، رقابتی و متناسب با توانمندی‌های تخصصی و حرفه‌ای توجه شود. شایستگی فردی و اجتماعی معلم مورد آزمون قرار گیرد و با ارزشیابی معلمان به‌عنوان مجریان فعالیت‌های آموزشی و پرورشی و ارائه بازخوردهای مفید و سازنده به آنها؛ در جهت اصلاح و پیشرفت نظام آموزشی کشور اقدام شود (عابدینی، ۱۳۹۴). این در حالی است که به‌زعم مظاهر (۱۳۹۵)؛ ارزشیابی معلمان با رویه سلیقه‌ای کنونی که تنها از سوی مدیر مدرسه اجرا می‌شود، موجب عدم روایی در نظام ارزشیابی سالانه معلمان شده و نارضایتی آنان را به دنبال داشته است. در پی این نارضایتی، مشارکت معلمان در طرح‌های توسعه حرفه‌ای کم‌رنگ شده؛ به‌طوری که

1. Whinnery, Haley, Johnson, Mesa & Whinnery

2. Finster & Milanowski

3. reliable

4. Maya & Kaçar

انگیزه را از آنان سلب کرده است. به نظر کلیچ^۱ (۲۰۱۶) میان نتایج کاربرگ‌های ارزیابی عملکرد معلمان و خودارزیابی یا ارزیابی همکاران و مدیران تفاوت معنی‌داری وجود دارد که این اختلاف نشان‌دهنده عدم روایی کاربرگ‌های ارزشیابی معلمان است. ارزشیابی مطلوب و عادلانه بین معلمان سبب عملکرد موفق، اعتماد به نفس بالا و در نهایت افزایش کیفیت آموزش می‌شود. گلاور، کتلاور، ردی و کارز^۲ (۲۰۱۹) نیز برای ارتقای کیفیت آموزش، به دو بخش درون و برون سازمانی آموزش و پرورش اشاره کرده و در عناصر درونی، نبود ارزیابی مستمر و کارآمد از معلمان را علت بی‌انگیزگی آنان دانسته‌اند که سبب کاهش کیفیت یادگیری دانش‌آموزان خواهد شد. بوژه، اولند و ونهوف^۳ (۲۰۱۸) نیز معتقد بودند که بر اساس شواهد مدیران و معلمان، از روش‌ها و نظام‌های مورد استفاده برای ارزشیابی آنان رضایت کامل ندارند. دلیل اصلی این نارضایتی، توافقی نداشتن و ناهم‌سویی دیدگاه‌های ارزیابی‌کنندگان و ارزیابی‌شوندگان در زمینه هدف‌ها، روش‌های اجرا، محتوا و معیارهای ارزیابی عملکرد است که به تبع آن، تصمیماتی براساس این نوع ارزیابی‌ها اتخاذ می‌شود. بر بهبود کیفیت آموزشی و داشتن معلمان واجد شرایط در سال‌های اخیر در سراسر جهان تأکید شده است؛ به‌طوری‌که در گزارش مؤسسه بین‌المللی برنامه‌ریزی آموزشی^۴، بسیاری از کشورها به منظور بهبود کیفیت آموزشی، مهم‌ترین اقدام آموزش و پرورش خود را بر تربیت معلم اثربخش قرار داده‌اند. ارزشیابی، زمانی مطلوبیت می‌یابد که توانسته باشد عناصر و مؤلفه‌های اثربخشی را در خود جای دهد (یونسکو^۵، ۲۰۱۵). معلم اثربخش، معلمی است که با داشتن مهارت‌ها، صلاحیت‌های حرفه‌ای و اخلاق معلمی، زمینه یادگیری همه‌جانبه دانش‌آموزان را فراهم آورده و از این راه موجب پیشرفت هرچه بیشتر دانش‌آموزان در فرایند یادگیری شود (فرلانگ و اُبرین^۶، ۲۰۱۹). ارزشیابی مطلوب از عملکرد معلمان، می‌تواند به ایجاد مفهومی مشترک از یک آموزش خوب و اثربخش کمک کند (فینستر و ملانسکی، ۲۰۱۸).

1. Kılıç

2. Glover, Kettler, Reddy & Kurz

3. Bossche, Ouweland & Vanhoof

4. instruction planing

5. UNESCO

6. Furlong & O'Brien

بررسی کاربرگ ارزیابی عملکرد سالانه معلمان نشان می‌دهد که بیشتر معطوف به مؤلفه‌های تشویقات (عبارت‌های ب ۲-۲): تقدیرنامه از مدیر واحد آموزشی و دریافت تقدیرنامه از رئیس اداره آموزش و پرورش مربوط)، رعایت نظم و انضباط (عبارت ب ۲-۳ رفتار شغلی): حضور به‌موقع در محل کار و رعایت احترام و سلسله‌مراتب اداری) و رفتار منطبق بر شئون دینی (عبارت ب ۲-۳ رفتار عمومی: ترویج مبانی اخلاقی و رفتاری مبتنی بر آموزه‌های دینی و حضور فعال در مراسم و مناسک مذهبی) است. این در حالی است که شایستگی‌هایی مهم و مورد تأکید اسناد فرادست نظام آموزش و پرورش مانند توانمندی حرفه‌ای، پیشرفت فردی، برقراری ارتباط و تعامل دوطرفه میان عمل و نظر در این کاربرگ مورد غفلت واقع شده است (عارفی، فتحی و فتحی واجارگاه، ۱۳۹۵)؛ و در واقع باید به صورت موارد ضروری (الزام ۱)، در ساختار و فرایند ارزشیابی مطلوب از یک معلم وجود داشته باشند. این مطالعه که با هدف شناسایی و ارائه چارچوب الزام‌های ارزشیابی مطلوب از عملکرد معلمان دوره ابتدایی انجام گرفته است؛ می‌تواند بنیانی را برای طراحی الگوی ارزشیابی مطلوب و بازنگری در فرایند و مؤلفه‌های ارزیابی از معلمان به دنبال داشته باشد.

مطالعات پیشین

مرور پژوهش‌های انجام گرفته، نشان‌دهنده آن است که در بیشتر پژوهش‌های داخلی؛ رویکرد حاکم بر مطالعات ارزشیابی از نوع کمی بوده (برای مثال، ابراهیم‌پور، ۱۳۹۷؛ سربازیان، ۱۳۹۶؛ قلخانی، ۱۳۹۴؛ محمودی و صالحی، ۱۳۹۳؛ نخعی، ۱۳۹۵) که با در نظر گرفتن جنبه‌های ناکارآمد نظام ارزشیابی معلمان، بیشتر به تجدید نظر در شیوه ارزشیابی معلمان تأکید کرده و البته راهکارهایی عملیاتی را برای اصلاح و بهبود پیشنهاد نکرده‌اند. بهرامی و همکاران (۱۳۹۲) ضمن اشاره به مؤلفه‌هایی برای ارزشیابی معلمان، به عملکرد سازمانی، مدیریتی و جنبه‌هایی از توسعه حرفه‌ای اشاره کرده‌اند که به‌طور جامع، تمامی ابعاد عملکرد معلم را در نظر نگرفته و موجب رعایت نشدن عدالت در امر ارزشیابی معلمان می‌شود.

¹. requirement

مرور مطالعات خارج از کشور نیز نشان داد مطالعاتی مانند تابانچلی^۱ (۲۰۱۷) و لو و استرانگ^۲ (۲۰۱۶) بر منابع مهم برای ارزشیابی مطلوب تمرکز داشته و عناصر مدرسه و اولیا را مهم قلمداد کرده‌اند. موناگان^۳ (۲۰۱۹) و اوزلم و اوزبکی^۴ (۲۰۱۹) نیز رویه‌هایی را برای ارزشیابی از عملکرد معلمان مؤثر دانسته و به خود معلم به‌عنوان منبعی بسیار ارزنده در گردآوری داده‌ها و اطلاعات اشاره کرده‌اند که به موازات دیگر منابع باید مورد بهره‌گیری قرار گیرد.

زانگ و مینگ^۵ (۲۰۱۵) و مهارج^۶ (۲۰۱۴) به ضرورت وجود ابزارهای متعدد برای گردآوری اطلاعات مورد نیاز برای ارزشیابی معلمان اشاره کرده و ارزشیابی از تمام جنبه‌ها و مؤلفه‌های صلاحیت معلم مورد ارزشیابی را مدنظر قرار داده‌اند. به‌زعم آنان هرگونه اهمیت بیش از اندازه در مؤلفه‌های سازمانی و فردی و بی‌توجهی به مؤلفه‌ها و عناصر دیگر، باعث جلوگیری و حذف قابلیت ارائه تصویری جامع از ارزشیابی مطلوب معلمان می‌شود.

در بررسی نظام ارزشیابی دیگر کشورها، تلاش شده است که با نگاهی اجمالی، ملاک‌ها و روش‌های ارزشیابی معلمان بررسی شود. در این خصوص، طبق برنامه ارزشیابی بین‌المللی، کشورهای که بالاترین کیفیت آموزشی را داشتند (شامل استرالیا، آلمان، سنگاپور، انگلیس، فنلاند، و چین) از لحاظ نظام ارزشیابی معلمان بررسی شدند (او.ای.سی.دی،^۷ ۲۰۱۷).

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

1. Tabançalı
2. Liu & Stronge
3. Monaghan
4. Ozlem & Özbeki
5. Zhang & Ming
6. Maharaj
7. OECD

جدول (۱) بررسی ملاک‌ها و روش‌های ارزشیابی در برخی کشورهای پیشرو

کشور	ملاک‌های ارزشیابی	روش‌های ارزشیابی
استرالیا	دانش حرفه‌ای: آگاهی از دانش‌آموزان و نحوه فراگیری آنها؛ دانش محتوای موضوعی و آگاهی از نحوه ارائه آن. عمل حرفه‌ای: برنامه‌ریزی برای اثربخشی بیشتر در فرایند یاددهی یادگیری، ایجاد و خلق محیط یادگیری، ارزشیابی و فراهم کردن بازخورد و مسئولیت یادگیری دانش‌آموزان تعهد حرفه‌ای: تعهد به یادگیری حرفه‌ای، همکاری حرفه‌ای با همکاران، والدین و جامعه	پیشرفت تحصیلی و عملکرد دانش‌آموزان مشاهده مستقیم تدریس معلم بازخورد دانش‌آموزان و والدین و همکاران بازخورد مدیر خودارزیابی
آلمان	بر اساس تصریح در اسناد؛ هیچ ملاک و معیاری از پیش تعیین نشده است و تمام مسئولیت مؤلفه‌های ارزشیابی و ملاک‌ها توسط بازرس خارجی تعیین می‌شود.	هیچ‌گونه روش ارزشیابی از پیش تعیین نشده است؛ ارزشیابی به صورت بیرونی و توسط بازرس خارجی تعیین می‌شود.
انگلیس	آموزش و تدریس: ایجاد انگیزه و چالش در میان دانش‌آموزان، ارتقای پیشرفت تحصیلی و نتایج یادگیری دانش‌آموزان، توانمندی در دانش برنامه درسی، طراحی درسی و استراتژی تدریس مناسب، به‌روز بودن، توجه به تقویت مهارت‌های مورد نیاز دانش‌آموزان، ارزشیابی مؤثر با بهره‌گیری از نتایج ارزشیابی دانش‌آموزان، مدیریت و کنترل در جهت ایجاد محیط مناسب و سازنده یادگیری و افزایش مداوم صلاحیت‌های حرفه‌ای. رفتار شخصی و حرفه‌ای: حفظ اعتماد عمومی و رعایت و حفظ ویژگی‌های اخلاقی و رفتاری درون و بیرون از محیط آموزشی، توجه و رعایت سیاست‌ها و اقدامات مدرسه، رعایت حضور و وقت‌شناسی در محیط آموزشی، رعایت قوانین جامعه و در نظر گرفتن چارچوب‌های اجتماعی	پیشرفت تحصیلی و عملکرد دانش‌آموزان مشاهده مستقیم در کلاس بازخورد همکاران
سنگاپور	رشد جامع دانش‌آموزان از راه: ارتقای کیفیت فرایند یاددهی یادگیری دانش‌آموزان، اهمیت معنوی و رفاه دانش‌آموزان، فعالیت‌های فوق‌برنامه، توسعه حرفه‌ای دانش موضوعی: تسلط بر موضوع، تفکر تحلیلی، ابتکار عمل و تدریس خلاقانه نفوذ در قلب و ذهن یادگیرنده‌ها: درک محیط، توسعه دیگران کار کردن با دیگران: کار گروهی و تیمی، شناخت خود و دیگران، خودتنظیمی، درک دیگران و احترام گذاشتن به دیگران	پیشرفت تحصیلی و عملکرد دانش‌آموزان مشاهده مستقیم خودارزیابی معلم ارزشیابی به دو صورت درونی و بیرونی است

کشور	ملاک‌های ارزشیابی	روش‌های ارزشیابی
چین	توانمندی برنامه‌ریزی درسی و سازمان‌دهی درس‌ها، توانمندی طراحی آموزشی و استراتژی درسی، دانش و نگرش، برنامه‌ریزی و پیاده‌سازی ارزشیابی، حمایت از استعدادهاى دانش‌آموزان، ارتباط با والدین و سازمان‌های خارجی و روابط بین فردی	پیشرفت تحصیلی و عملکرد دانش‌آموزان مشاهده مستقیم در کلاس کارپوشه معلم خودارزیابی مصاحبه رسمی یا غیر رسمی مشاهده روزانه نظرسنجی‌های دانش‌آموزان، نظرسنجی‌های والدین و نظرسنجی‌های معلمان
فنلاند	تعهد و حمایت از دانش‌آموزان و یادگیری: تعهد به رفاه و پیشرفت همه دانش‌آموزان، رفتار عادلانه و مبتنی بر احترام، تشویق و زمینه‌سازی برای یادگیری مادام‌العمر و تصمیم‌گیری دانش‌آموزان. دانش حرفه‌ای: آگاهی از برنامه درسی فنلاند و قوانین مرتبط با تحصیل، انواع مختلف روش‌های تدریس و ارزشیابی، استراتژی‌های مدیریت کلاس، شناخت کافی از ویژگی‌های دانش‌آموزان و عوامل مؤثر بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی آنان. عمل حرفه‌ای: استفاده از دانش حرفه‌ای خود و درک دانش‌آموزان، برنامه درسی، قوانین، شیوه‌های تدریس و استراتژی‌های مدیریت کلاس برای ترویج آموزش و موفقیت دانش‌آموزان، عمل در مسیر ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان، والدین و همکاران. اقدام در مسیر ارزشیابی مداوم پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، ارزشیابی موفقیت آنها و گزارش منظم به ذی‌نفعان (دانش‌آموزان و والدین)	مشاهده پیشرفت تحصیلی و عملکرد دانش‌آموزان نظرسنجی از گروه‌های والدین و دانش‌آموزان

با مرور مطالعات پیشین و تجارب کشورهای پیشرو در امر آموزش و پرورش، چین استنتاج می‌شود که فاصله‌ای عمیق میان ملاک‌های اسناد فرادست نظام آموزش و پرورش کشور با ساختار و فرایند ارزشیابی مورد اجرا از عملکرد معلمان وجود دارد و جزءنگری و عدم جامعیت، نبود حاکمیت نگاه توسعه بخش و تعالی‌دهنده، و خلأ بهره‌گیری از خود معلمان و هم‌تایان در قالب خودارزیابی؛ از موارد فاصله مورد ادعا میان وضع موجود ارزشیابی و انتظارات اسناد بالادستی است. همچنین توجه بیشتر به رویه‌های کیفی و غیرخطی و تمرکز بر ملاک‌های مرتبط با فعالیت‌های حرفه‌ای اثربخش معلم و

همین‌طور استفاده از منابع و روش‌های چندگانه ارزیابی از معلمان در کشورهای پیشرو؛ از مهم‌ترین راهبردهای توسعه و بهبود برای نظام ارزشیابی از معلمان ایران است که می‌تواند زمینه‌ساز کاهش فاصله کیفی این کشورها در امر ارزشیابی شود. مواردی که بی‌توجهی به آنها می‌تواند سبب‌ساز تداوم اقدام‌های سطحی و رفتارهای سیاسی - سازمانی معلمان به‌عنوان اصلی‌ترین کارگزاران در حوزه صف آموزش و پرورش و مدرسه شود و انتظار از توسعه کیفی آموزش و پرورش را برآورده نسازد. با این وصف، در این پژوهش تلاش شده است تا به این پرسش‌ها پاسخ داده شود:

- ۱- الزام‌های ارزشیابی مطلوب از عملکرد معلمان دوره ابتدایی چیست؟
- ۲- آیا الزام‌های شناسایی شده برای ارزیابی معلمان دوره ابتدایی، از اعتبار لازم برخوردار است؟
- ۳- در ارزیابی عملکرد مطلوب معلمان، باید به چه مؤلفه‌هایی توجه کرد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر، از حیث هدف در دسته پژوهش‌های کاربردی و از حیث رویکرد پژوهش؛ در زمره مطالعات کیفی است. در این راستا با توجه به انطباق گام‌های پژوهش با رهنمودهای پژوهش نظریه‌ای، از این روش در پژوهش بهره گرفته شده است. به‌زعم شورت^۱ (۱۳۹۶)، پژوهش نظریه‌ای مهم‌ترین نوع پژوهش عملی و میان‌رشته‌ای در مطالعات برنامه درسی است که با هدف فهم فرایندهای برنامه درسی اجرا می‌شود. وی چهار گام برای شناسایی مؤلفه‌های اصلی و روابط میان آنها مطرح کرده است: ۱) توافق درباره قلمرو و مرزهای پایدار یا فرایند برنامه درسی به منظور مفهوم‌سازی آن؛ ۲) شناسایی عناصر اصلی و روابط میان آنها؛ ۳) ارائه چارچوب (الگو)؛ ۴) تلاش برای نقد و سنجش چارچوب. در این مطالعه، همسو با مراحل چهارگانه پژوهش نظریه‌ای؛ ابتدا قلمروی فعالیت معلم و حیطه ارزشیابی عملکردی او به‌عنوان قلمرویی مهم در حیطه برنامه درسی مورد توافق و برجستگی موضوعی قرار گرفت و سپس عناصر اصلی فرایند ارزشیابی و روابط میان آنها با مرور مطالعات پیشین داخلی و خارجی و تحلیل اسناد فرادست مشتمل بر سند ملی آموزش و پرورش، سند ملی برنامه درسی و سند تحوّل راهبردی معاونت آموزش ابتدایی و همچنین مصاحبه‌های مبتنی بر پدیدارشناختی با دو

1. Short

گروه متخصصان موضوعی و معلمان ذی‌نفع شناسایی شد. سپس چارچوبی اولیه از عناصر مستخرج، خلق شد که پس از نقد چارچوب توسط متخصصان موضوعی، تبیین و ارائه الگوی منسجم صورت پذیرفت. در مسیر پاسخ به اعتبار الزام‌های حاصل برای ارزشیابی مطلوب از عملکرد معلمان مقطع ابتدایی؛ از چهار متخصص موضوعی دارای مدرک دکتری تخصصی علوم تربیتی و عضو هیئت علمی دانشگاه فردوسی مشهد (با رشته‌های سنجش و اندازه‌گیری، فلسفه تعلیم و تربیت و مطالعات برنامه درسی) برای داوری تخصصی^۱ و اعتبار اجماعی^۲ استفاده شد. مواردی مانند بومی‌سازی بیشتر عناصر چارچوب پیشنهادی، واری بیشتر اسناد فرادست و خلاقیت بیشتر برای شکل‌دهی چارچوب پیشنهادی با هدف تمایز بیشتر با الگوهای ارائه شده در مطالعات پیشین؛ از نکات مورد درخواست این داوران برای اعتبار بیشتر الگو بود که با اعمال این موارد؛ رضایت آنان جلب شد.

در مورد پرسش اول پژوهش (شناسایی الزام‌های ارزشیابی مطلوب از عملکرد معلمان دوره ابتدایی)، قلمرو مطالعه شامل سه سند فرادست تحول بنیادین آموزش و پرورش، برنامه درسی ملی، و سند برنامه راهبردی معاونت آموزش ابتدایی بود که تمامی بندها و تبصره‌ها به صورت تمام‌شمار مطالعه شد. همچنین از شش متخصص موضوعی عضو هیئت علمی رشته مطالعات برنامه درسی دانشگاه فردوسی مشهد و مدرسان هیئت علمی رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان مشهد (پردیس شهید بهشتی، پردیس شهید هاشمی‌نژاد) به منظور مطالعه دیدگاه و قضاوت تخصصی آنها تا حد اشباع بهره گرفته شد. جدول (۲) توصیف‌گر اسناد مورد بررسی است.

1. professional judgement

2. consensual adequacy

جدول (۲). اسناد فرادست مورد بررسی در پژوهش به منظور شناسایی الزامات مطلوب

سال نشر (ابلاغ)	مشخصات سند	نام سند
۱۳۹۰	مشمول بر اصطلاحات، مجموعه ارزش‌های تعلیم و تربیت رسمی و عمومی، هدف‌های کلان و عملیاتی، چشم‌انداز و چارچوب نهادی و نظام اجرایی	تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران
۱۳۹۰	مشمول بر مبانی فلسفی و علمی، اصول ناظر بر برنامه‌های درسی و تربیتی، حوزه‌های تربیت و یادگیری، فرایند تولید، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی و سیاست‌های اجرایی	برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران
۱۳۹۰	مشمول بر ارزش‌ها، بیانیه مأموریت، مدرسه در افق چشم‌انداز، هدف‌ها و راهبردهای کلان و چارچوب نهادی و نظام اجرایی	برنامه راهبردی آموزش ابتدایی جمهوری اسلامی ایران

قلمرو مطالعه درباره پرسش دوم (اعتبار و ارزیابی چارچوب تدوین شده)؛ تمامی اعضای هیئت علمی گروه مطالعات برنامه درسی و آموزش دانشگاه فردوسی مشهد بود. برای بررسی و پاسخ به پرسش سوم پژوهش (عناصر و مؤلفه‌های ارزشیابی مطلوب از عملکرد معلمان ابتدایی)، قلمرو پژوهش شامل تمامی متون موضوعی در خصوص ارزشیابی از معلمان بود که توسط انتشارات سازمان‌های رسمی نظام‌های آموزشی در کشورهای پیشرفته نشر یافته و از پایگاه‌های الکترونیکی مرکز اطلاع‌رسانی دانشگاه فردوسی مشهد قابل دسترسی بود. همچنین از نظرات تمامی اعضای هیئت علمی رشته مطالعات برنامه درسی دانشگاه فردوسی مشهد و مدرسان رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان مشهد (پردیس شهید بهشتی، پردیس شهید هاشمی نژاد) و معلمان ذی‌نفع تا حد اشباع بهره‌گیری شد. نظر معلمان نیز همانند متخصصان موضوعی با مصاحبه نیمه ساختاریافته، مطالعه شد. از گروه معلمان، ده نفر دارای سابقه خدمت حداقل ۲۵ سال به‌عنوان آموزگار کلاس در دوره ابتدایی (با میانگین سابقه خدمت ۲۷/۷ سال)، انتخاب شدند که از این تعداد چهار معلم آقا و شش معلم خانم بودند. ملاک انتخاب این افراد، دارا بودن ویژگی‌های تمایل به تغییر و تعالی حرفه‌ای و سازمانی بود که نظر کارشناسان آموزش ابتدایی اداره‌ها و نواحی آموزش و پرورش؛ اطمینان‌بخش این انتخاب بود. اگرچه اشباع نظری یافته‌ها از مصاحبه هشتم رخ داد؛ اما برای اطمینان و دستیابی به نکات

جدید، مصاحبه تا ده نفر انجام گرفت. مشخصات متخصصان موضوعی مشارکت‌کننده در فرایند مصاحبه در جدول (۳) گزارش شده است.

جدول (۳) توصیف متخصصان موضوعی مشارکت‌کننده در فرایند مصاحبه

محل خدمت	مدرک تحصیلی	تخصص موضوعی	جنسیت	سابقه فعالیت علمی به‌عنوان عضو هیئت علمی (مدرس) در قلمرو موضوعی	مرتبۀ علمی
دانشگاه فردوسی مشهد	دکتری تخصصی	برنامه درسی	مرد	۲۸	دانشیار
دانشگاه فرهنگیان	دکتری تخصصی	برنامه درسی	مرد	۱۲	استادیار
دانشگاه فرهنگیان	دکتری تخصصی	برنامه درسی	مرد	۲۶	استادیار
دانشگاه فرهنگیان	دکتری تخصصی	برنامه درسی	زن	۱۲	استادیار
دانشگاه فرهنگیان	دکتری تخصصی	مدیریت آموزشی	زن	۸	استادیار
دانشگاه فرهنگیان	دکتری تخصصی	مدیریت آموزشی	زن	۱۲	استادیار

با توجه به روش و قلمرو پژوهش، پژوهشگر از مصاحبه نیمه ساختاریافته بهره گرفت. با بررسی پژوهش‌ها در زمینه ارزشیابی و استانداردهای مطلوب و همچنین صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، موارد لازم برای تدوین فرم مصاحبه محقق‌ساخته، استخراج و کاربرگ اولیه تدوین شد. انتخاب اولین نفر برای مصاحبه در هر یک از دو گروه مورد مطالعه به صورت هدفمند و مبتنی بر مورد مطلوب به‌عنوان یکی از انواع نمونه‌گیری‌های نظری انجام گرفت و نفرات بعدی برای مصاحبه در هر یک از این گروه‌ها توسط مصاحبه‌شونده‌های قبلی معرفی شدند. در گروه معلمان، از معلمان با تجربه بیش از ۲۵ سال در دوره آموزش ابتدایی استفاده شد. مصاحبه‌های مورد استفاده که به‌طور متوسط دو ساعت در محل دانشگاه یا مدرسه به طول انجامید؛ به وسیله ضبط

صوت، ثبت و سپس مکتوب شدند. در برخی موارد نیز، مصاحبه در دو نوبت ادامه یافت. برای تحلیل مصاحبه‌ها، منطبق با رویکرد استقرائی و بر اساس تحلیل مضمون؛ متون پیاده‌سازی شده، تحلیل شد. به‌زعم سندلر، لیندبرگ، نیلسون، و پالمر^۱ (۲۰۱۹)، تحلیل مضمون به خلق مضامین منجر شده و اتکای آن بر مصاحبه‌ها و روایت‌های برگرفته از تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان است. این نوع تحلیل کیفی بیشتر بر معانی پیچیده استوار است. در این مطالعه، پس از خواندن متن هر مصاحبه، مضمون جمله‌های اصلی به صورت کدهایی ثبت و سپس بر اساس وجوه اشتراک و مقایسه مداوم و به‌گونه‌ای که این کدها با یکدیگر هماهنگ و با دیگر مقوله‌ها متفاوت باشند؛ در یک مقوله قرار گرفت. بر این اساس، کدهای اولیه و مشابه ادغام شده و حول محور مشترکی قرار گرفت و عناوین مناسب برای آنان انتخاب شد. ارائه موارد مستخرج از هر مصاحبه به فرد مصاحبه شده که با هدف واریسی دوباره مشارکت‌کننده‌ها انجام گرفت؛ ملاکی برای تأیید یافته‌های پژوهش (واریسی دوباره توسط اعضا^۲) بود. جدول (۴)، نمونه‌ای از کدگذاری از مؤلفه‌های ارزشیابی مطلوب از عملکرد معلمان دوره ابتدایی بر اساس نظرات متخصصان موضوعی را نشان می‌دهد.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

1. Sundler, Lindberg, Nilsson & Palmer

2. member check

جدول (۴) نمونه‌ای از کدگذاری مؤلفه‌های ارزشیابی مطلوب از عملکرد معلمان دوره ابتدایی بر اساس نظرات متخصصان موضوعی

محرور	مؤلفه	متن مستخرج
در رابطه با دانش‌موزشا	توانمندی ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان	<p>کدA: معلم باید بتواند با دانش‌آموزان ارتباط مؤثر برقرار کند.</p> <p>کدC: معلم باید روابطش با دانش‌آموزان و بزرگسالان متفاوت باشد.</p> <p>کدB: در ضمن تدریس باید بتواند با زبان دانش‌آموزان صحبت کند و ارتباط برقرار کند.</p> <p>کدF: معلم در کلاس و در مدرسه باید تعامل و ارتباط دوطرفه با دانش‌آموزان داشته باشد.</p> <p>کدD: جو کلاس، صمیمیت و ارتباط با دانش‌آموزان برای یک معلم بسیار مهم است.</p> <p>کدE: با دانش‌آموزان همدلی و ارتباط داشته باشد.</p> <p>کدD: معلم باید تلاش کند با دانش‌آموزان و خانواده آنها در فضای مجازی نیز ارتباط داشته باشد.</p> <p>کدB: معلم برای پیشبرد هدف‌های خود باید با دانش‌آموزان همکاری و ارتباط برقرار کند.</p> <p>کدF: معلم مهر و محبتش را با دانش‌آموزان و ارتباطی که با آنها برقرار می‌کند باید نشان دهد.</p>
	احترام و رعایت اخلاق نسبت به دانش‌آموزان	<p>کدA: معلم باید به دانش‌آموزان خودش احترام بگذارد.</p> <p>کدD: معلم همیشه باید نوع رفتارش با دانش‌آموزان با صمیمیت و احترام باشد.</p> <p>کدB: نوع برخورد با دانش‌آموزان را به صورت اخلاقی‌مدارانه رعایت کند.</p> <p>کدF: رفتار معلم با دانش‌آموزان بسیار مهم است؛ باید ادب و احترام را در همه شرایط نسبت به دانش‌آموزان خودش را رعایت کند.</p>
	شناخت کافی از ویژگی‌های جسمی، شناختی و اخلاقی دانش‌آموزان	<p>کدF: معلم همیشه باید توانمندی تغییر در دانش تخصصی با زبان دانش‌آموزان و عامیانه را داشته باشد.</p> <p>کدC: معلم باید هم‌سطح با دانش‌آموزان و ویژگی‌های خاص آنان عمل کند.</p> <p>کدA: تدریس در سطح دانش‌آموزان نه در سطح بزرگسالان از ویژگی‌های معلم مطلوب است.</p> <p>کدE: شناخت کافی از دانش‌آموزان، چه به لحاظ شخصیتی یا عاطفی در تدریس معلم بسیار مهم است.</p> <p>کدB: معلم باید پیش از تدریس خود شناخت کامل دانش‌آموزان و ویژگی‌های آنان را داشته باشد.</p> <p>کدD: توانمندی شناسایی نقاط قوت و ضعف کلاس درس و ویژگی‌های دانش‌آموزان را داشته باشد.</p> <p>کدA: آگاهی از ویژگی‌های دانش‌آموزان در زمینه جسمانی و روانی می‌تواند در روند تدریس او مؤثر باشد.</p>

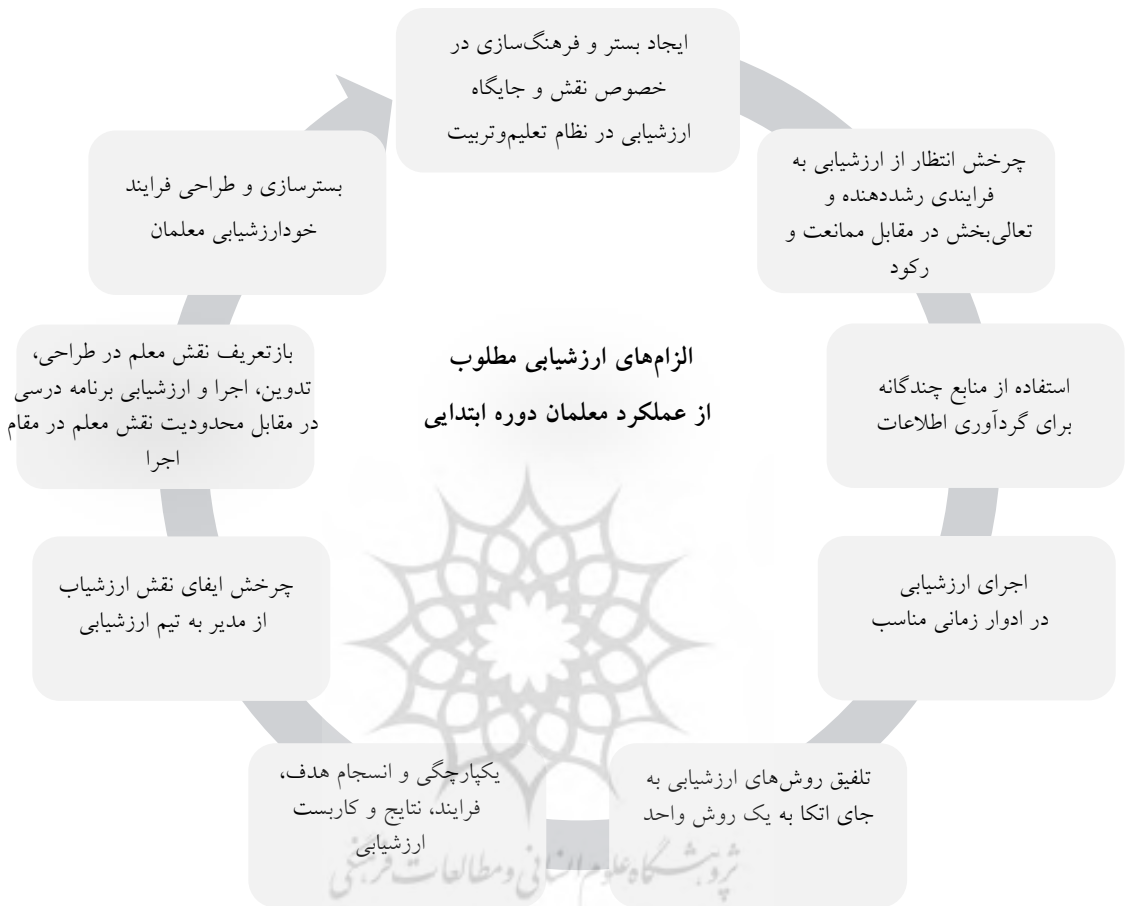
برای تحلیل اسناد بالادستی ملی و بین‌المللی آموزش و پرورش، از سیاهه کدگذاری برای تحلیل اسناد استفاده شد؛ بدین منظور، پس از بررسی محتوای سندها، مفاهیم و مؤلفه‌های مبتنی بر نحوه ارزشیابی مطلوب از عملکرد معلمان شناسایی شد؛ سپس مقوله‌هایی شکل گرفت که چارچوب الزام‌های ارزشیابی مطلوب را جهت‌دهی کرد. همچنین برای اعتباربخشی به مقوله‌های کشف شده در اسناد بالادستی ملی و بین‌المللی، جدول ارتباطی میان بندهای اسناد و مفاهیم اولیه و مؤلفه‌های استخراج شده (مراحل کدگذاری) در اختیار سه نفر از متخصصان موضوعی (با شرایط دارا بودن دکتری در رشته - گرایش‌های علوم تربیتی) قرار گرفت و پس از گردآوری و بررسی نظرات، روایی محتوایی بر اساس داوری تخصصی تأیید شد. همچنین برای بررسی فرایند کدگذاری، از کدگذار دوم برای ۲۵ درصد موارد کدگذاری استفاده شد که میزان هم‌خوانی در کدگذاری برابر با ۹۰ صدم مشاهده شد. برای تأیید موارد استخراج شده به‌عنوان الزام‌های ارزشیابی مطلوب از عملکرد معلمان دوره ابتدایی نیز از سیاهه نمره‌دهی به مؤلفه‌ها و عناصر مستخرج (در طیف نمره صفر تا ده) و مقایسه آن با نمره برش تعیین شده از طریق متخصصان موضوعی (ارزش برابر با هفت) استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

پرسش نخست: الزام‌های ارزشیابی مطلوب از عملکرد معلمان دوره ابتدایی

چیست؟

برای پاسخ دادن به این پرسش از اسناد فرادست، مصاحبه با متخصصان موضوعی، و تجارب کشورهای پیشرو در زمینه ارزشیابی از معلمان بهره‌گیری شد. بر این اساس، الزام‌هایی نه‌گانه استخراج شد:



شکل (۱) نمودار الزام‌های ارزشیابی مطلوب از عملکرد معلمان دوره ابتدایی

۱- ایجاد زمینه و فرهنگ‌سازی در خصوص نقش و جایگاه ارزشیابی در نظام

تعلیم و تربیت

در جوامع دارای آموزش و پرورش پیشرفته، ارزشیابی به‌عنوان فرصتی برای بهبود قلمداد شده و معلمان و کارگزاران مشتاق هستند تا برای توسعه حرفه‌ای و بهبود مستمر، در معرض ارزشیابی قرار گیرند (برای مثال: در استرالیا، بهبود و تحریک معلمان در سراسر کشور؛ در آلمان، ارتقای جایگاه معلم؛ در انگلیس، بهبود فرایند یاددهی - یادگیری؛ در سنگاپور، توسعه مداوم معلمان؛ در چین، قصد افزایش مسئولیت‌پذیری،

انگیزه و ایجاد توسعه حرفه‌ای). بر این اساس ضروری است که این فرهنگ در جامعه ما توسعه یافته و ارزشیابی به جای تهدید و مخاطره شغلی، فرصتی برای یادگیری بیشتر و بهبود و اثربخشی واقع شود. چنانچه ارزشیابی تنها به صورت یک فعالیت پایانی و با هدف تشویق یا تذکر قلمداد شود، بدیهی است که مخاطبان ارزشیابی در مواجهه با آن دچار اضطراب شغلی شده و همیشه آن را عاملی تهدیدگونه در مسیر فعالیت شغلی خود می‌پندارند. در این خصوص لازم است که مدیران سطوح عالی نظام آموزش و پرورش با جهت‌دهی به تصمیم‌سازی‌های شورای عالی آموزش و پرورش، تمهیداتی بیاندیشند تا معلمان همسو با غایت‌های ارزشیابی و در تناسب با انتظارات اسناد فرادست نظام جمهوری اسلامی، مشتاق باشند خود را در معرض ارزشیابی قرار دهند و بتوانند در مسیر بهبود مستمر حرفه‌ای قرار گیرند. این امر مستلزم فرهنگ‌سازی و ایجاد زمینه فکری مناسب در محیط‌های آموزشی و همچنین دانشگاه فرهنگیان است.

۲- چرخش انتظار از ارزشیابی به فرایندی رشددهنده و تعالی‌بخش در مقابل

ممانعت و رکود

در حالی که در تعریف ارزشیابی، به گردآوری نظام‌دار داده‌ها و اطلاعات با هدف کمک به تصمیم‌گیرنده‌ها و ذی‌نفعان و به منظور بهبود و تعالی‌بخشی کیفیت اشاره شده است، بسیاری از فرایندهای ارزشیابی، حاصلی جز رقابت فردی، حسادت، پنهان‌کاری، فرسودگی شغلی، دلگیری و کاهش فعالیت‌های گروهی و در نتیجه بازماندن از غایت‌ها و رسالت‌های سازمانی ندارند. در این خصوص، یکی از متخصصان موضوعی در زمینه ارزشیابی در آموزش و پرورش (کدA) بیان کرده است: «ارزشیابی کنونی نه تنها پلی برای پیشرفت معلمان نیست، بلکه باعث رکود، بی‌انگیزگی، نشان ندادن صلاحیت‌های معلم و در نهایت صوری است و به روابط معلم و مدیر ختم می‌شود». بنابراین ضروری است که در این مسیر، تمهیدات لازم در مسیر ارزشیابی برای نیل به غایت‌های آن دنبال شود.

۳- استفاده از منابع چندگانه برای گردآوری داده‌ها

این مهم مورد توجه مشترک اسناد فرادست، تجارب جهانی کشورهای پیشرفته و مصاحبه با متخصصان موضوعی و معلمان ذی‌نفع بود. ارزشیابی مطلوب از عملکرد معلمان می‌تواند از منابعی چندگانه شامل دانش‌آموز، والدین، همکاران آموزشی و کادر اداری مدرسه اجرا شود. اتکای صرف یا بیش از اندازه به یک منبع برای گردآوری داده‌ها می‌تواند سبب تک‌ساحتی شدن ارزشیابی و کم‌توجهی به نقش‌های متعدد و انتظارات متفاوت از معلم شود. همچنین تشکیل شورای ارزشیابی عملکرد معلم قابل

توجه است. چنانچه چهار تن از متخصصان موضوعی تصریح کردند که ارزشیابی مطلوب باید بر اساس نظر جمعی و هیئت ارزشیاب شامل مدیر، معاون، متخصص آموزش، برنامه‌ریز درسی یا راهبر آموزشی و همراه با خودارزیابی صورت پذیرد. شکل‌گیری این هیئت؛ مستلزم دخالت سیاست‌گذاران آموزش و پرورش بوده و این امر نیازمند بازطراحی ساختار ارزشیابی و مصوباتی جدید است.

۴- اجرای ارزشیابی در ادوار زمانی مناسب

تجارب جهانی کشورهای پیشرو در آموزش و پرورش همگانی نشان‌دهنده آن است که ارزشیابی تنها به پایان سال تحصیلی و به شکل پایانی اجرا نمی‌شود (برای مثال در انگلیس، این مشاهدات، به صورت دو سه بار در سال توسط راهبرهای آموزشی یا بازرس ارزشیابی اجرا می‌شود و به صورت کلی استانداردهای فرایندهای یاددهی یادگیری در آن مشاهده می‌شود؛ در چین، بازدید از کلاس درس معلم به صورت تصادفی در طول سال تحصیلی چندین مرتبه انجام می‌گیرد؛ در سنگاپور، حداقل دو مرتبه ارزشیابی در طول سال تحصیلی انجام می‌گیرد؛ در فنلاند، معلمان به‌طور مداوم با توسعه حرفه‌ای، بهبود و ارزشیابی عملکرد درگیر می‌شوند و ارزشیابی اختصاص به زمان خاصی ندارد). شورای عالی انقلاب فرهنگی، شورای عالی آموزش و پرورش و کمیسیون آموزش مجلس شورای اسلامی باید تدابیری را فراهم کنند که ارزشیابی از معلمان به صورت فرایندی و ادواری و در طول سال تحصیلی به‌گونه‌ای اجرا شود که ضمن ارائه بازخورد؛ تغییر در کیفیت ایفای نقش حرفه‌ای معلمان نیز مورد مذاقه قرار گیرد.

۵- تلفیق روش‌های ارزشیابی به جای اتکا به یک روش واحد

در شرایط موجود در نظام آموزش و پرورش ایران؛ معلمان ابتدایی تنها بر اساس کاربرد مقام مافوق ارزشیابی قرار می‌گیرند؛ این در حالی است که تجارب جهانی ضمن بهره‌گیری از منابع متعدد، از تلفیق روش‌ها برای ارزشیابی معلمان نیز بهره‌مند می‌شوند (برای مثال در کشورهای استرالیا، انگلیس، سنگاپور، چین و فنلاند، نتایج یادگیری دانش‌آموزان، مشاهده و نظرسنجی گروه‌های دانش‌آموزی و والدین؛ به صورت توأمان در روش‌های ارزشیابی از عملکرد معلمان استفاده می‌شود). امروزه با سیطره بیشتر رویکردهای پسااثبات‌گرایی و پست‌مدرن، انتظار می‌رود که نظام رسمی آموزش و پرورش از ارزشیابی‌های صرفاً کمی و مبتنی بر نمرات حاصل از کاربرگ‌ها دوری جسته و ضمن بهره‌گیری محدود از آنها، از سایر روش‌های گردآوری اطلاعات

مانند مشاهده همگان و راهنمایان آموزشی، مصاحبه با ذی‌نفعان (دانش‌آموزان و والدین)، برونداد فعالیت، دستاوردهای علمی و سایر موارد ممکن استفاده کند.

۶- ضرورت نگاه سیستمی به فرایند ارزشیابی (نظام‌دهی به هدف، فرایند، نتایج

و کاربست)

معلمان باید کارکردهای ارزشیابی را به‌خوبی ببینند و لمس کنند. کارکرد ارزشیابی رابطه تنگاتنگی با تغییر نگاه و رویکرد معلمان از عنصر ارزشیابی دارد. معلمان نیاز دارند که نتیجه ارزشیابی را در روند فعالیت‌های شغلی و حرفه‌ای خود ببینند و اگر این کارکرد و بازخورد ملموس نباشد؛ قابلیت ایجاد انگیزه پیشرفت و احساس عدالت شغلی حرفه‌ای را خواهد کاست. سیاست‌گذاری‌های کلان در مجموعه وزارت آموزش و پرورش و به‌ویژه حوزه معاونت پشتیبانی نیروی انسانی می‌تواند منطبق با مواد مصرح در اسناد فرادست پیرامون جایگاه و نظام رتبه‌بندی معلمان؛ (برای نمونه در سند تحول بنیادین راهکار ۲-۱۰: استقرار نظام سنجش صلاحیت‌های عمومی تخصصی و حرفه‌ای، تعیین ملاک‌های ارزیابی و ارتقای رتبه علمی و تربیتی معلمان و تقویت انگیزه ارتقای شغلی در آنان بر اساس نظام معیار اسلامی) نظام ارزشیابی عملکرد را مبنایی مهم برای بسیاری از تصمیم‌سازی‌ها قرار داده و فرایند ارتقا و ترفیع رتبه و پاداش‌های مالی و تسهیلات را بر آن استوار سازد. همچنین بازتعریف دوره‌های توانمندسازی معلمان در قالب دوره‌های ضمن خدمت و بازنگری در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان می‌تواند از نتایج ارزشیابی عملکرد معلمان تأثیر پذیرد.

۷- چرخش ایفای نقش ارزشیاب از مدیر به هماهنگ‌کننده تیم ارزشیابی

از آنجایی که ارزشیابی باید از مناظر گوناگون و با جهت‌گیری‌های مختلف در تمامی ساحت‌ها و ابعاد وجودی ارزشیابی شونده بهره‌گیری شود، استفاده از یک گروه ارزشیاب مناسب‌تر از ارزشیابی توسط یک نفر به‌عنوان مدیر است. در شرایطی که در نظام فعلی ارزشیابی معلمان، ارزشیابی تنها توسط شخص مدیر صورت می‌پذیرد، هر گونه سوء برداشت یا ابراز نکات منفی از سوی مدیر می‌تواند باعث مقاومت و ایجاد حالت تدافعی در معلم شده و سبب‌ساز رفتاری خصمانه از سوی معلم نسبت به مدیر شود؛ چنانچه سه تن از معلمان به این موضوع اشاره داشتند و یکی از آنان گفت «بارها پیش آمده است که معلمی که با مدیر، رابطه دوستی یا خویشاوندی داشته است؛ بدون هیچ صلاحیتی از ارزشیابی مطلوبی بهره‌مند شده است و گاهی همکارانی که بسیار پرتلاش بوده‌اند به خاطر همراه نبودن با سیاست‌های مدیر مدرسه؛ امتیاز ارزشیابی بسیار پایینی

را دریافت کرده‌اند». با چرخش ارزشیابی از منبع یگانه مدیر مافوق به گروهی متشکل از کارشناسان مجرب ارزشیابی و متخصصان موضوعی و دخیل کردن معلم ارزشیابی شونده در فرایند بررسی و ارزشیابی، می‌توان به انتظارات از این فرایند بیش از گذشته نزدیک شد.

۸- بازتعریف نقش تمام‌ساحتی برای معلم در مقام طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی در مقابل نقش تک‌ساحتی معلم در مسیر اجرا

از گذشته تا به امروز؛ نقش معلم به‌طور سنتی به‌مثابه یک هنرپیشه و مبتنی بر سناریویی از پیش تدوین شده، تعریف شده است. در دهه‌های پیشین؛ کتاب‌های راهنمای تدریس معلمان، توسط کارشناسان ستادی وزارت آموزش و پرورش تألیف شده و معلم خوب تنها بر اساس عملکرد تدریس در کلاس درس و منطبق بر وظایف محدود از پیش تعیین شده، ارزیابی شده است. امروزه بر اساس رویکردهای نوین آموزش و پرورش، معلم دارای نقشی فراتر و با تنوعی بیشتر، شناخته می‌شود. گیج^۱ (۱۹۷۶) معلم را به‌طور هم‌زمان یک روان‌شناس، جامعه‌شناس، مربی و متخصص موضوعی دانسته که باید در تناسب با نوع مخاطبان و بافت اجتماعی کلاس، روش تدریس خود و عملکرد حرفه‌ای متناسب را انتخاب کند. بر این اساس لازم است که همسوی با یافته‌های این پژوهش؛ نقش معلم، تنها محدود به اجرای برنامه درسی قلمداد نشده و مشارکت معلم در طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی بازتعریف شود. این ادعا همسو با سند تحول بنیادین در راهکار ۸-۶ (مشارکت فعال معلمان در برنامه‌های تربیتی)، راهکار ۶-۱۱ (ارتقای معلمان برای مشارکت مؤثر آنان در برنامه‌ریزی درسی و به‌ویژه سازوکارهای تقویت‌کننده هویت حرفه‌ای)؛ راهکار ۷-۱۱ (توسعه زمینه پژوهشگری و افزایش توانمندی‌های حرفه‌ای به شکل فردی و گروهی میان معلمان) است. همچنین به نظر چهار تن از متخصصان موضوعی مصاحبه شده، معلمان، مهم‌ترین نقش را در اجرای برنامه درسی دارند؛ در حالی که امروزه نیاز است که پا را فراتر گذاشته و به تولید محتوا و طراحی‌های آموزشی اقدام کنند. بر این اساس، بازنگری در تمامی ارکان برنامه درسی در خصوص فرایند ارزشیابی از معلم پیشنهاد می‌شود.

1. Gage

۹- طراحی و بهره‌گیری از خودارزشیابی توسط معلمان

رسالت اصلی ارزشیابی، توسعه و بهبود عملکرد معلمان است و معلمان باید که به‌عنوان عنصری مشارکت‌کننده در امر ارزشیابی عملکرد لحاظ شوند. خودارزشیابی می‌تواند تصویر حقیقی را از توانمندی‌ها و شایستگی‌های معلمان آشکار کند؛ چراکه معلم خودشکوفای، مهم‌ترین کسی است که به نیازهای حرفه‌ای خود در مسیر بهبود عملکرد و وظایف شغلی آگاه بوده و با خودارزشیابی دقیق و صادقانه می‌تواند بیشترین تأثیر را بر بهبود عملکرد حرفه‌ای داشته باشد. بنابراین لازم است که توسعه خودارزشیابی در فرایند ارزشیابی معلمان، نهادینه شده و بسترسازی لازم فرهنگی صورت پذیرد.

پرسش دوم: آیا الزام‌های پیشنهادی برای ارزشیابی معلمان دوره ابتدایی از روایی لازم برخوردار است؟

برای بررسی روایی الزام‌های ارزشیابی مطلوب از عملکرد معلمان دوره ابتدایی، از چهار متخصص موضوعی دارای مدرک دکتری رشته مطالعات برنامه درسی و یک دانشجوی دکتری برنامه درسی که سابقه حضور در عرصه مدیریتی نظام آموزش و پرورش را داشت؛ خواسته شد تا در خصوص مقبولیت هر یک از الزام‌های نه‌گانه مستخرج، نمره‌ای را در دامنه صفر تا ده تخصیص دهند. سپس ارزش میانه تخصیص داده شده به هر الزام با نقطه برش هفت (نقطه مورد توافق توسط داوران تخصصی) مقایسه شد که نمره متوسط مربوط بودن و منطبق هر الزام، بالاتر از ارزش نقطه برش دیده شد. بر این اساس، اعتبار موارد استخراج شده از منظر داوری تخصصی^۱ تأیید شد. ارزش میانه برای نمره‌های تخصیص داده شده از سوی متخصصان موضوعی برای هر الزام در جدول (۵) ارائه شده است.

^۱. Professional judgement

جدول (۵) ارزش میانه نمره‌های تخصیص داده شده توسط متخصصان موضوعی

ردیف	متن الزام	میان
۱	ایجاد بستر و فرهنگ‌سازی در خصوص نقش و جایگاه ارزشیابی در نظام تعلیم و تربیت	۸/۴
۲	چرخش انتظار از ارزشیابی به فرایندی رشد‌دهنده و تعالی‌بخش در مقابل ممانعت و رکود	۹/۴
۳	استفاده از منابع چندگانه برای گردآوری اطلاعات	۹/۲
۴	اجرای ارزشیابی در ادوار زمانی مناسب	۸/۸
۵	استفاده از روش‌های چندگانه برای ارزشیابی از عملکرد معلمان	۹
۶	ضرورت نگاه سیستمی به فرایند ارزشیابی (نظام‌دهی به هدف، فرایند، نتایج و کاربست)	۸/۴
۷	چرخش ایفای نقش ارزشیاب از مدیر به هماهنگ‌کننده تیم ارزشیابی	۸/۶
۸	بازتعریف نقش تمام‌ساختی برای معلم در مقام طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی در مقابل نقش تک‌ساختی معلم در مسیر اجرا	۷/۴
۹	طراحی و بهره‌گیری از خودارزشیابی توسط معلمان	۸/۲

پرسش سوم: در ارزیابی عملکرد مطلوب معلمان، باید به چه مؤلفه‌هایی توجه

شود؟

بر اساس تحلیل اسناد فرادست، مصاحبه با متخصصان موضوعی، بررسی تجارب جهانی کشورهای پیشرو در آموزش و پرورش و مصاحبه با معلمان ذی‌نفع؛ مفاهیم اصلی، مؤلفه‌ها و محورهای کلی ارزشیابی از عملکرد معلمان تعیین شد. بر این اساس، با توجه به کدگذاری انجام گرفته و مقایسه مداوم بین این مفاهیم؛ مؤلفه‌های نهایی در چهار محور ویژگی‌های شخصیتی - هویتی، رابطه با دانش‌آموز، توسعه حرفه‌ای و تعامل اجتماعی قرار گرفتند. برشی از این فرایند در جدول (۶) ارائه شده است.

جدول (۶) نمونه‌ای از عناصر و مؤلفه‌های ارزشیابی مطلوب از عملکرد معلمان دوره ابتدایی

منبع استناد	متن مستخرج	مؤلفه	محور
متخصصان موضوعی	کد C: از همکاری والدین استقبال کند. کد B: کمک از والدین، دوستان، آشنایان برای تسهیل در یادگیری را داشته باشد.	همکاری و تعامل با والدین در جهت بهبود فرایند یاددهی یادگیری	تعاون
اسناد فرادست	کمک به ارتباط خانواده و تعلیم و تربیت (سند تحول: اهداف کلان - بند ۵) کاهش مرزهای تعلیم و تربیت رسمی و غیر رسمی با تعامل با خانواده و سایر دستگاه‌ها (سند تحول: اهداف کلان - بند ۸) مشارکت با خانواده در تعالی نظام تعلیم و تربیت (سند تحول: بیانیه ارزش‌ها - ۱۴)		
تجارب جهانی	همکاری حرفه‌ای با والدین (استرالیا) همکاری با والدین (سنگاپور) ارتباط با والدین (چین) کار با خانواده‌ها برای پشتیبانی از یادگیری دانش‌آموزان (کالیفرنیا) معلمان به‌طور مؤثر با والدین ارتباط برقرار می‌کنند (فنلاند)		
معلمان	کد T-۱: با انجمن اولیا و مربیان همکاری داشته باشد. کد T-۴: از ظرفیت اولیا در جهت بهبود تدریس در کلاس استفاده کند. کد T-۵: با اولیا و خانواده‌ها تعامل داشته باشد.		
متخصصان موضوعی	کد A: از رایانه، نرم افزار و ... در فرایند یاددهی یادگیری بهره ببرد. کد D: با فضای مجازی بیگانه نباشد و از تعاملات در جهت بهره‌برداری بهتر در فرایند یاددهی یادگیری استفاده کند.	بهره‌گیری از فناوری نوین در غنی‌سازی فرایند یاددهی یادگیری	فناوری
اسناد فرادست	کد E: استفاده از فضای مجازی به‌طور موثر و مطلوب در جهت فرایند یاددهی یادگیری را داشته باشد. تعامل اثربخش با مراکز فرهنگی و اجتماعی و استفاده از ظرفیت رسانه‌ها به ویژه رسانه ملی برای تبیین جایگاه نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی (سند تحول: راهکار ۸-۹) جایگاه و نقش تعلیم و تربیتی نهاد رسانه و فناوری‌های ارتباطی و بهره‌گیری هوشمندانه از آن و مواجهه فعال و		

منبع استناد	متن مستخرج	مؤلفه	محور
	آگاهانه برای پیشگیری و کنترل آثار و پیامدهای نامطلوب آن (سند تحول: بیانیه ارزش‌ها ۱۷) بهره‌گیری از فناوری‌های نوین آموزشی با رویکرد حل مسئله در تولید مواد و رسانه‌های یادگیری (برنامه درسی ملی: سیاست‌های تولید مواد و رسانه‌های یادگیری ۲-۱۲)		
معلمان	کد ۱-T: از تخته هوشمند استفاده کند. کد ۵-T: با فناوری روز در تدریس و ارائه آن آشنایی داشته باشد. کد ۴-T: از فضای مجازی در کنار فضای حقیقی برای تدریس بهره بگیرد. کد ۷-T: به‌روز باشد و از تمام امکانات و اطلاعات فناوری در تدریس استفاده کند.		
تجارب جهانی	دارای تدریس به‌روز با توجه به تقویت مهارت‌های مورد نیاز دانش‌آموزان (انگلیس) استفاده از انواع استراتژی‌های آموزشی، منابع و فناوری‌ها برای برآورده کردن نیازهای آموزشی دانش‌آموزان (کالیفرنیا) بهره‌گیری از استراتژی مؤثر و غنی‌سازی محیط یادگیری (ویرجینیا) معلمان از فناوری مناسب در فعالیت‌های آموزشی خود و مسئولیت‌های حرفه‌ای مربوطه استفاده می‌کنند (فنلاند)		
متخصصان موضوعی	کد B: یک معلم باید به قوانین احترام بگذارد. کد D: رفتار شاخص‌ها و احترام به قوانین و وظایف عمومی خواسته شده را انجام دهد. کد C: پایبندی به اصول اخلاقی جامعه را رعایت کند. کد F: قوانین و مقررات در کلاس درس داشته باشد. کد E: تأکید بر بخشنامه‌ها و بهره‌گیری متناسب با شرایط مدرسه و فرایند یاددهی یادگیری را داشته باشد.		
اسناد فرادست	احترام به قانون و رعایت حقوق اجتماعی (سند تحول: اهداف عملیاتی _ بند ۱)	احترام به قوانین آموزشی و جامعه	رعایت قوانین آموزشی
معلمان	کد ۳-T: قوانین و نظم مدرسه را رعایت کند. کد ۹-T: رفتار و قوانین مشخص شده مدرسه را رعایت کند. کد ۲-T: کارهای خود را در چارچوب مدرسه و قوانین آموزش و پرورش قرار دهد.		

منبع استناد	متن مستخرج	مؤلفه	محور
تجارب جهانی	توجه و رعایت سیاست‌ها و اقدامات مدرسه و رعایت حضور و وقت شناسی در محیط آموزشی (انگلیس) رعایت قوانین جامعه و در نظر گرفتن چارچوب‌های اجتماعی (انگلیس)		
متخصصان موضوعی	کد A: شناخت کافی از دانش‌آموزان کسب کند. کد B: معلم باید شناخت کامل دانش‌آموزان و ویژگی‌های آنان را داشته باشد. کد D: توانمندی شناسایی نقاط قوت و ضعف کلاس درس را داشته باشد.	شناخت کافی از دانش‌آموزان	رابطه ب. دانش آموز
اسناد فرادست	گسترش و تأمین همه‌جانبه عدالت آموزشی و تربیتی (سند تحول: اهداف کلان _ بند ۳) با شناخت و بسط ظرفیت‌های وجودی دانش‌آموزان و خلق فرصت‌های تربیتی و آموزشی زمینه درک و انگیزه اصلاح مداوم موقعیت آنان را فراهم می‌سازد (برنامه راهبردی، بیانیه چشم‌انداز)		
معلمان	کد T-۶: اخلاقیات و فرهنگ دانش‌آموزان را بشناسد. کد T-۹: در ابتدای سال به‌خوبی با ویژگی‌های دانش‌آموزان آشنا شود. کد T-۵: شناخت کافی از دانش‌آموزان داشته باشد. کد T-۴: از همه کلاس، به‌خوبی آگاهی داشته باشد. کد T-۷: با مشکلات آموزشی و خانوادگی دانش‌آموزان آشنا باشد		
تجارب جهانی	آگاهی از دانش‌آموزان و نحوه فراگیری آنها (استرالیا) توجه به نیازهای دانش‌آموزان با نیازهای خاص (کالیفرنیا) نیازهای دانش‌آموزان را درک کند (ویرجینیا/امریکا)		

ویژگی‌های هویتی - شخصیتی: در حالی که شخصیت، ویژگی نسبتاً ثابت و پایداری است که می‌تواند رفتار فرد را قابل پیش‌بینی کند، لازم است که در هنگام گزینش معلمان و حتی در هنگام گزینش دانشجو - معلمان در دانشگاه فرهنگیان نسبت به اجرای آزمون‌های شخصیتی و مطالعه تمامی عناصری که می‌توانند رفتارهای حرفه‌ای و شغلی معلم را جهت‌دهی کنند؛ دقت و سنجش لازم معمول شود. از این راه است که می‌توان بسیاری از تعاملات معلمان را که به ویژگی‌های تأمل و سعه صدر، برون‌گرایی،

انگیزش، خودکنترلی، تفکر خلاق، جامعه‌پذیری و مردم‌پذیری وابسته است؛ شناسایی کرد. همچنین نظر به اینکه بسیاری از این ویژگی‌ها قابلیت تغییر مؤثر از طریق محیط و دوره‌های ضمن خدمت و بازآموزی را ندارند، مطالعه آنها در بدو استخدام و گزینش، می‌تواند ضمانت عملکرد مطلوب‌تر معلمان را در دوره خدمت شغلی آنان تضمین کند.

رابطه با دانش‌آموز: ارتباط مناسب با دانش‌آموز یکی از مؤلفه‌های مهم برای ارزشیابی معلمان شناخته شده است. چنانچه دستاورد تمامی فرایند تعلیم و تربیت، یادگیرنده (دانش‌آموز) قلمداد شود، بدیهی است که ایفای نقش معلم در دو قالب فعالیت رسمی و غیررسمی می‌تواند بر شناخت، عواطف و ارزش‌های دانش‌آموز مؤثر شده و پرورش واقعی او را در معنای شکوفاسازی استعدادها در پی داشته باشد. نقش سازنده معلم، به‌عنوان الگویی از انسان مطلوب، می‌تواند در قالب رویکرد تکوین فنی برنامه درسی پنهان و همسو با آموزه‌های اسلامی، مبنی بر الگویبخشی و اسوه‌سازی (باقری، ۱۳۹۶)، تغییرات ارزشی بایسته را در محصول نظام رسمی آموزش و پرورش فراهم آورد. بر این اساس است که در فرایند ارزشیابی، به صورت دقیق و جامع باید روابط اجتماعی معلم با یکایک دانش‌آموزان نظاره شود و رهنمودهای لازم از سوی گروه ارزشیاب به معلم و سایر افراد ذی‌ربط منعکس شود.

توسعه حرفه‌ای: چنانچه معلم انگیزه لازم، تلاش کافی و قابلیت دریافت یافته‌های مهم علمی برای توسعه حرفه‌ای را نداشته باشد، نمی‌تواند در ایفای نقش حرفه‌ای خود کارآمد و مؤثر باشد. پیچیدگی انسان در مقام یادگیرنده و در سه حیطه شناختی، عاطفی و مهارتی؛ حضور و توانایی رهبری کلاس درس به‌عنوان یک بافت اجتماعی، توانایی انتقال دانش به مخاطبان و ضرورت پیونددهی کلاس درس با محیط طبیعی و اجتماعی مدرسه و خارج از مدرسه، مستلزم توانایی و تلاش برای توسعه حرفه‌ای است.

تعامل اجتماعی: در برخی از رویکردهای برنامه درسی و به‌ویژه در رویکرد اجتماعی، برنامه درسی باید ضمن توسعه اجتماعی شدن و جامعه‌پذیری دانش‌آموزان؛ عمل و تغییر اجتماعی را نیز سبب شود. بدیهی است که نقش معلم در این خصوص از جهت زمینه‌سازی تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان با یکدیگر، محیط اجتماعی مدرسه و محیط اجتماعی بیرون از آن حائز اهمیت است. دانش‌آموزان در مسیر کسب مهارت‌های زندگی، باید فرا بگیرند که نقش یک شهروند، همسر، پدر یا مادر را در زمان حاضر و یا آینده ایفا کنند و با پیوند با محیط اجتماعی بیرون از مدرسه، با سازمان‌های اجتماعی و نقش و کارکرد نهادها آشنا شده، وظیفه خود را به‌عنوان یک شهروند ایفا کنند و

مطالبه‌گر حقوق اجتماعی خود باشند. توانمندی معلم در تعاملات اجتماعی می‌تواند نیل دانش‌آموزان به هدف‌های اجتماعی را تضمین کند؛ ضمن اینکه معلم با تعاملات اجتماعی گسترده می‌تواند بسیاری از نیازهای دانش‌آموزان و مدرسه را برطرف سازد.

بحث و نتیجه‌گیری

معلمان به‌عنوان یکی از عناصر مهم نظام آموزش و پرورش شناخته می‌شوند که قابلیت جهت‌دهی به تمامی عناصر برنامه درسی اعم از فضاسازی فیزیکی و روانی کلاس درس، زمان‌بندی، روش تدریس و سنجش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را دارند و این همان چیزی است که زایس (۱۹۷۶) آن را «برنامه درسی زنده» نامیده است؛ برنامه‌ای که در سایه اقدام معلم حیات می‌یابد. چنانچه معلم در ایفای نقش حرفه‌ای خود نتواند رسالت و مسئولیت خویش را به‌نحوی شایسته ایفا کند؛ نظام اجتماعی شاهد پیامد تلخ هرز منابع مادی و معنوی و مهم‌تر از همه از دست رفتن فرصت‌های موجود خواهد بود. با ارزشیابی درست از عملکرد معلمان، ضعف‌های عملکردی و حرفه‌ای آنان شناسایی می‌شود و نظام آموزش و پرورش می‌تواند به‌موقع برای اصلاح رفتار و پاسخ مناسب به نیازهای آموزشی و ارائه خدمات راهنمایی و تعالی‌بخش اقدام کند. برای پاسخ به چنین انتظاری است که الزامات نه‌گانه برگرفته از پژوهش حاضر، می‌توانند امیدبخش اصلاح ساختار و فرایند ارزشیابی از معلمان قلمداد شوند. در شرایط کنونی، ارزشیابی از معلمان دوره ابتدایی در قالب کاربرگی محدود و با مواردی معین از عوامل عمومی و اختصاصی اجرا می‌شود که می‌توان مواردی از محدودیت و ضعف را برای آن قائل شد. موارد موجود در کاربرگ، بسیار کلی و غیردقیق هستند که فارغ از انتظار از فعالیت‌های حرفه‌ای معلم؛ بیشتر می‌تواند معطوف به مؤلفه‌های انتظاری از فعالیت اداری - دفتری یک کارگزار سازمانی نگریسته شود. اگر فعالیت حرفه‌ای معلم دوره ابتدایی مورد تحلیل شغل قرار گیرد؛ آن‌گاه مواردی مانند داشتن طرح درس روزانه و هفتگی، نوآوری در تدریس، استفاده از فناوری‌های نوین برای آموزش، قابلیت علاقه‌مند کردن دانش‌آموزان به یادگیری و محیط کلاس درس و مدرسه، توسعه رفتارهای اخلاقی و ایجاد هویت دینی و ملی در مخاطبان یادگیری، بهره‌گیری از روش‌های سنجش آموخته‌های دانش‌آموزان؛ می‌توانند جایگزین مواردی عام (وضعیت موجود) مانند

¹. lived curriculum

رعایت نظم و انضباط، برخورد مناسب با ارباب رجوع، تلاش و کوشش در کارها و امور، کارآفرینی و نوآوری، مسئولیت‌پذیری یا به کارگیری فناوری مناسب در کاربرگ ارزشیابی از عملکرد معلم شوند. سنجش موارد مطلوب برای تشخیص عملکرد مطلوب معلم، تنها توسط مدیر مدرسه به‌عنوان مقام مافوق ممکن نیست و ایجاب می‌کند که از روش‌هایی چندگانه برای ارزشیابی و اعم از ارزشیابی توسط هم‌تایان، ذی‌نفعان و حتی خودارزیابی در کنار ارزیابی مدیر استفاده شود. در این نگاه جامع، با تعقیب عملکرد دانش‌آموزان می‌توان ارزشیابی را از فرایند به محصول (بازده) نیز تسری داده و ضمانت بیشتری را برای ارزشیابی جامع فراهم آورد. ارزشیابی از معلم اگر منحصراً توسط مدیر مافوق صورت پذیرد؛ می‌تواند پیامدهایی ناشایست مانند ریا (مثلاً در مواجهه با عبارت شرکت در مراسم و مناسک مذهبی که در کاربرگ کنونی وجود دارد)، نفاق، چاپلوسی و تملق، رفتارهای سیاسی (سازمانی) و نمایشی را در پی داشته باشد؛ در صورتی که ارزشیابی معلم از طریق منابع چندگانه می‌تواند سبب‌ساز عملکرد متعالی او در تمامی ساحت‌های رفتاری شود.

زمینه‌سازی و طراحی فرایند خودارزیابی معلمان، از دیگر الزامات ارزشیابی مطلوب است که در این پژوهش معرفی شده است؛ مؤلفه‌ای که در فرایند ارزشیابی جاری معلمان مورد غفلت واقع شده است. چنانچه ارزشیابی به‌عنوان مفهومی کلی و فراتر از «نظارت» تلقی شود؛ آن‌گاه ارزشیابی از معلمان با نگاهی تکوینی و اصلاحی مدنظر قرار گرفته و خود «معلم» به‌عنوان منبعی سودمند برای شناخت خلأهای دانشی و عملکردی قلمداد می‌شود. معلم با بصیرت و خودآگاهی می‌تواند منبعی اصیل و ارزشمند قلمداد شود که با فراشناخت خود؛ منبع مهمی برای نیل به هدف ارزشیابی محسوب شود. مؤلفه‌ای که نقش آن در فرایند کنونی تنها در امضای نهایی کاربرگ به معنای رؤیت پرسشنامه تکمیل شده توسط مدیر تعریف شده است.

در شرایط کنونی، ارزشیابی از معلمان تنها در پایان سال تحصیلی اجرا می‌شود و نتیجه آن می‌تواند باعث بازخورد و بهبود عملکرد معلم در سال تحصیلی آینده و در رویارویی با دانش‌آموزان جدید شود؛ در صورتی که اجرای ارزشیابی به‌طور ادواری و مستمر می‌تواند بهبود عملکرد معلم و بازاندیشی او را در فرایند انجام وظیفه و در خلال «عمل تربیتی» در پی داشته باشد. بازخورد والدین و دانش‌آموزان، همکاران و تمامی

¹. supervision

ذی‌نفعان در قالب جلسه‌های ادواری شورای معلمان، انجمن اولیا و مربیان و گفتگوی صمیمانه با دانش‌آموزان؛ می‌تواند موجب بهبود مستمر معلمان شده و این اقدام‌ها در حلقه فرایند نظام‌دار ارزشیابی از عملکرد معلمان وجود داشته باشد. بدیهی است که تمامی این موارد باید بر بستر فرهنگی و ارزش‌های حاکم بر سازمان استوار شوند. ارزشیابی باید بیش از احساس مخاطره یا جلب نظر شخص مدیر مدرسه؛ بر پایه فرهنگ همدلی و کارگروهی و هدف مشترک سازمانی قرار داشته باشد و تمامی معلمان باید احساس کنند که این فرایند، فرصتی برای تعالی و ارتقای نقش سازمانی و حرفه شغلی آنهاست. به دیگر سخن؛ ارزشیابی باید به جای دلگیری و احساس تبعیض یا احساس دشمنی با مدیر و فرد ارزشیابی‌کننده؛ موجب تلاش بیشتر و اصلاح در عملکرد شود. با توجه به یافته‌های این مطالعه و موارد استنتاج شده، موارد زیر پیشنهاد می‌شود:

۱- برگزاری جلسه‌های ادواری مشترک میان مدیر، معلمان، والدین، دانش‌آموزان و دیگر ذی‌نفعان نظام آموزشی. در این جلسه‌ها، ضمن بهره‌گیری از دیدگاه تمامی عناصر مجری و ذی‌نفع برنامه درسی، می‌توان فرهنگ ارزشیابی را گسترش داد و با هدایت صمیمانه موضوعات، تمایل برای پذیرش کاستی‌ها و تلاش برای تعالی‌بخشی را جایگزین مقاومت کرد. استمرار این نشست‌ها موجب می‌شود که نتایج حاصل از ارزیابی تکوینی معلم که غیرمستقیم حاصل می‌شود؛ قابلیت بازخورد سریع به او را داشته و از هرز فرصت‌ها جلوگیری می‌کند.

۲- کاربرد کنونی ارزشیابی، ابزاری ناکارآمد و محدودزنگر است که ابعاد مورد انتظار عملکردی معلم منطبق بر انتظارات حرفه‌ای از نقش او را بررسی نمی‌کند. پیشنهاد می‌شود تا منطبق بر تحلیل شغل، کاربرگی جدید همسو با انتظارات واقعی از او تدوین شده و نتایج مندرج در این کاربرد فراتر از نگاهی کمی و عددی و به صورت توصیفی به او منعکس شود؛ ضمن اینکه در این کاربرد، فرصتی برای انعکاس‌گرفته‌ای از نگاه هم‌تایان، والدین و دانش‌آموزان وجود داشته باشد و خود معلم نیز بتواند احساس و برداشت خود را در قبال عملکرد خود در دوره ارزشیابی منعکس کند.

۳- معلمی در کنار تخصص و دانش، فعالیتی هنری و مبتنی بر عشق است؛ به عبارتی هنر معلمی می‌تواند دارای ریشه در ذات و قریحه و شخصیت فرد داشته باشد. تلاش معلمان برای بهبود با ممارست و توسعه دانش مهارتی؛ می‌تواند در طول زمان رخ دهد. پیشنهاد می‌شود تا در قالب ارزیابی یک ساله معلمان، عملکرد معلمان در طول دوره‌های زمانی و در مقایسه با ادوار پیشین ارزشیابی گزارش شود و تغییرات مطلوب و نامطلوب

به صورت نمودارهای خطی به او ارائه شود. این نگاه می‌تواند به توسعه فراشناخت معلمان برای اراده به بهبود خود کمک کند.

۴- محدود نگری در ارزشیابی از معلم و نگرستن محدود به فعالیت‌های او می‌تواند موجب بازداری از همه‌سونگری و ژرف‌اندیشی معلمان شود. پیشنهاد می‌شود تا نقش و تلاش معلمان در توسعه نگاه‌های مبتنی بر فلسفه تربیتی، طراحی فضاها یا یادگیری و ارتباط اثربخش با جامعه؛ به شکل برجسته‌تر در کاربرگ‌های ارزشیابی وارد شوند.



منابع

- ابراهیم‌پور، روح الله (۱۳۹۷). بررسی اثربخشی ارزشیابی سالانه معلمان متوسطه آموزش و پرورش ورامین از طریق تعهد سازمانی بر اساس مدل پارسونز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم، دانشگاه پیام نور واحد تهران.
- بهرامی، اعظم؛ احمدی، غلامرضا؛ سعادت‌مند، زهره؛ عباسی، زهره (۱۳۹۲). بررسی شاخص‌های ارزشیابی عملکرد مدیران شهر اصفهان از دیدگاه مدیران و معلمان. فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۴(۱۶)، ۱۴۱-۱۵۰.
- سربازیان، رقیه (۱۳۹۶). ارزشیابی عملکرد یاددهی یادگیری معلمان دوره ابتدایی شهر یزد بر اساس مدل اشور. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شاهد.
- شورت، ادموند (۱۳۹۶). روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی؛ ترجمه محمود مهرمحمدی. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- عابدینی، میمنت (۱۳۹۴). ارزیابی مهارت‌های زندگی دانشجویان دانشگاه مازندران با تأکید بر نقش برنامه‌های درسی. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۶(۱۰)، ۱۲-۲۵.
- عارفی، محبوبه؛ فتحی، فرشیده؛ فتحی و اجارگاه، کوروش (۱۳۹۷). رابطه شیوه تدریس معلمان و پرورش نگرش علمی دانش‌آموزان مدارس ابتدایی دخترانه شهر تهران. فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۵(۲۲)، ۱۶۲-۱۷۳.
- قادری، مصطفی؛ ریگی، عاطفه؛ سلیمی، جمال (۱۳۹۵). مقایسه ارزیابی عملکرد معلمان از طریق ویدئو دیتا با سایر روش‌های موجود ارزیابی عملکرد تدریس. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۳(۲۳)، ۲۷-۳۹.
- قلخانی، سجاد (۱۳۹۴). بررسی دیدگاه‌های معلمان و کارشناسان دوره ابتدایی در خصوص روش ارزشیابی عملکرد معلمان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- گیج، ان. ال. (۱۳۹۶). مبانی علمی هنر تدریس؛ ترجمه محمود مهرمحمدی. تهران: انتشارات مدرسه.
- محمودی میمند، یوسف؛ صالحی، مسلم (۱۳۹۳). ارزیابی نظام جدید ارزشیابی عملکرد کارکنان آموزش و پرورش از دیدگاه مدیران و معلمان دوره ابتدایی ناحیه یک یزد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد مرودشت.

- مظاهر، عیسی (۱۳۹۵). ارزیابی عملکرد (تدریس) معلمان دوره دوم متوسطه شهرستان اسدآباد بر اساس الگوی ارزیابی مارزانو. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کردستان.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۶). برنامه درسی نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). بازانده‌ی فرایند یاددهی یادگیری. تهران: منادی تربیت.
- نخعی، حسن (۱۳۹۵). تحلیل و نقد برنامه ارزیابی عملکرد معلمان دوره ابتدایی ناحیه دو زاهدان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان.
- وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای عالی آموزش و پرورش.
- وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۰). برنامه درسی ملی. تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای عالی آموزش و پرورش.
- Bossche, P., Van den Ouweland, L., & Vanhoof, J. (2018). Principals and teachers' views on performance expectations for teachers. An exploratory study in Flemish secondary education. *Pedagogische Studiën*, 95(4), 272-292.
- Fullan, M. (1997). *The New Meaning of Educational Change*: Published in 1982 by Teachers College Press.
- Finster, M. & Milanowski, A. (2018). Teacher Perceptions of a New Performance Evaluation System and Their Influence on Practice: A Within- and Between-School Level Analysis. *Education Policy Analysis Archives*, 26(41), 1-48.
- Furlong, C. & O'Brien, M. (2019). An Exploration of Teacher Educator Identities within an Irish Context of Reform. *International Research, Policy & Practice in Teacher Education*, Springer, 47-61.
- Glover, A., Kettler, J., Reddy, L., & Kurz, A. (2019). Formative Assessment Approaches to Inform Teacher Practices: Key Considerations. *Assessment for Effective Intervention*, 44(2), 67-68.
- Kılıç, D. (2016). An Examination of Using Self, Peer, and Teacher-Assessment in Higher Education: A Case Study in Teacher Education. *Higher Education Studies*, 6, 136-144.

- Liu, Xu & Stronge, J. (2016). Chinese middle school teachers' preferences regarding performance evaluation measures. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*, 4(12), 1-17.
- Lilianti L, Satori D, Komariah A, Suryana A. (2018). Analysis of Teacher Professional Education Policy and its Relation to the Development of Teacher Professionalism: Advances in Social Science. *Education & Humanities Research (ASSEHR)*, 258, 308-310.
- Maharaj, S. (2014). Administrators' views on teacher evaluation: Examining Ontario's teacher performance appraisal. *Canadian Journal of Educational Administration & Policy*, 152, 1-58.
- Maya, İ., Kaçar, Y. (2018). School Principals' and Teachers' Views on Teacher Performance Evaluation, *International Journal of Progressive Education*, 14(5), 77-88.
- Monaghan, P. (2019). The implications associated with teacher perception and understanding of the danielson framework in selected high schools in the U.S.A. *The International Education & Learning*, 1(1), 23-30.
- Muijs, R, Sammons, K. (2018). Assessing individual lessons using a generic teacher observation instrument: how useful is the International System for Teacher Observation and Feedback (ISTOF)? *ZDM Mathematics Education*, 50(3), 395-406.
- OECD. (2017). *Reviews of Evaluation and Assessment in Education*, Denmark: OECD Publishing.
- Ornstein, Allan C., & Hunkins, F. (2018). *Curriculum: Foundations, Principles and Issues*. The United States edition: Pearson Education Limited.
- Sundler, A., Lindberg, E., Nilsson, C., & Palmer, L. (2019). Qualitative thematic analysis based on descriptive phenomenology, *Nursing Open*, 6, 733-739. DOI:10.1002/nop2.275.
- UNESCO. (2015). *Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges*. Paris: UNESCO
- Whinnery, S. B., Haley, K. C., Johnson, J., Mesa, J., & Whinnery, K. W. (2016). Description of a Process for Enhancing Pre-service Programs to Better Prepare General Education Teachers to Teach Students with Disabilities. *2nd Annual Educational Justice Conference*, Orlando, FL.

- Zais, S. (1976). *Curriculum: principles and foundations*. New York: Ty Crowell Co.
- Zhang, F., & Ming, N. G. (2015). an Effective Model of Teacher Appraisal Evidence from Secondary Schools in Shanghai, China. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2), 196-218.

