

راهنمای ارزشیابی رشد حرفه‌ای معلمان

نوشتهٔ توماس گاسکی^۱

ترجمه: عذرا کیانی نژاد

گاسکی یکی از نظریه‌پردازان و محققان برجسته حوزهٔ تعلیم و تربیت است که کانون اصلی توجه او در نظریه‌پردازی و پژوهش رشد حرفه‌ای معلمان یا همان پدیده‌ای است که در جامعهٔ آموزش و پرورش، با عنوان آموزش‌های ضمن خدمت شناخته شده است. اهمیت این مبحث و این‌که تا چه اندازه کیفیت نظام تعلیم و تربیت تحت تأثیر آموزش‌های حین خدمت معلمان است بر کسی پوشیده نیست. آنچه به این نوشتار ارزش و اهمیت ویژه می‌بخشد، توجه به مقولهٔ ارزشیابی از کیفیت این نوع آموزش‌هاست. مدل ۵ سطحی که گاسکی در این مقاله به شرح آن پرداخته است، راهنمای مناسبی است که می‌تواند در سنجش کارآیی و اثربخشی آموزش‌های حین خدمت به نیکویی مورد استفاده قرار گیرد.

Source: Educational leadership, V.5 b, N.6, March 2002, ASCD

۱- توماس گاسکی (Thomas R. Guskey) استاد مطالعات و ارزش‌یابی سیاست‌های

آموزش و پرورش دانشکدهٔ علوم تربیتی دانشگاه کنتاکی و نویسندهٔ کتاب "ارزش‌یابی رشد حرفه‌ای" (انتشارات گوردین، ۲۰۰۰) است.

راهنمای ارزش‌یابی رشد حرفه‌ای^۱ معلمان

سال‌هاست که معلمان و مربیان رشد حرفه‌ای را حق خود می‌دانند اما سیاست‌گذاران اخیراً این حق را زیر سؤال برده‌اند. کاهش بودجه آموزش و پرورش توجه آن‌ها را به هزینه مدارس در بخش رشد حرفه‌ای معطوف ساخته است. آنان می‌خواهند بدانند که آیا این سرمایه‌گذاری سود مشخصی در بر دارد یا این پول را در راه‌های بهتری باید هزینه کرد. طرح چنین سؤال‌هایی، بیش از پیش بر اهمیت ارزش‌یابی مؤثر برنامه‌های رشد حرفه‌ای می‌افزاید.

معلمان و مربیان به طور سنتی، به ارزش‌یابی تلاش‌های ناظر به رشد حرفه‌ای خود توجه چندانی نداشته‌اند. بسیاری ارزش‌یابی را فرایندی پرهزینه و زمان‌بر می‌دانند که مانع توجه به فعالیت‌های مهم‌تری چون برنامه‌ریزی، اجرا و پی‌گیری می‌شود. بعضی دیگر احساس می‌کنند فاقد مهارت و تجربه لازم برای درگیر شدن و ارزش‌یابی‌های دقیق هستند و در نتیجه، ارزش‌یابی را کاملاً نادیده می‌گیرند یا آن را به "مختصان ارزش‌یابی" واگذار می‌کنند.

ارزش‌یابی خوب الزاماً پیچیده نیست. این امر مستلزم برنامه‌ریزی فکورانه، قابلیت طرح سؤال‌های خوب، و درک اساسی از چگونه یافتن پاسخ‌های معتبر است. علاوه بر این، ارزش‌یابی می‌تواند اطلاعات معناداری را فراهم کند که در تصمیم‌گیری‌های عاقلانه و مسؤولانه درباره فرایند و تأثیرات رشد حرفه‌ای به کار می‌آیند.

۱- "Professional development" اصطلاح ناظر به برنامه‌هایی است که در نظام آموزش و

پرورش ایران با عنوان آموزش ضمن خدمت معلمان شناخته می‌شود.

ارزش‌یابی چیست؟

به ساده‌ترین بیان، ارزش‌یابی بررسی نظام‌مند ارزش و شایستگی است (کمیتۀ مشترک استانداردهای ارزش‌یابی تحصیلی، ۱۹۹۴، ص ۳). واژه نظام‌مند به فرایندی دارای کانون توجه خاص، فکورانه و قصد شده اشاره دارد. ما ارزش‌یابی را به دلایل روشن و با مقاصد آشکاری انجام می‌دهیم. بررسی به جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل اطلاعات مربوط از طریق روش‌ها و فنون مناسب باز می‌گردد. شایستگی ناظر بر ارزیابی و تشخیص است. ما ارزش‌یابی را برای تشخیص ارزش چیزها و پاسخ دادن به این‌گونه سؤال‌ها انجام می‌دهیم: آیا این برنامه یا فعالیت به نتایج مورد نظر دست می‌یابد؟ آیا از آنچه در گذشته انجام شده بهتر است؟ آیا بر فعالیت‌های رقیب برتری دارد؟ آیا توجیه اقتصادی دارد؟

برخی معلمان و مربیان برای ارزش‌یابی آن دسته از فعالیت‌های موردی برنامه‌های رشد حرفه‌ای که در قالب کارگاه‌ها و سمینارها ارائه می‌شوند، اهمیت قایل‌اند اما فعالیت‌های نهفته در متن تکالیف شغلی هم‌چون گروه‌های مطالعاتی، پژوهش‌ها، عمل، برنامه‌ریزی مشترک، برنامه‌ریزی درسی، مشاهدات ساختاریافته، راهنمایی مبتنی بر هم‌کاری^۱ و نظارت بر یک‌دیگر^۲ را که دامنه وسیعی هم دارد، به فراموشی می‌سپرند. در حالی که رشد حرفه‌ای صرف‌نظر از شکل آن، تلاشی هدفمند است و ارزش‌یابی، بررسی این موضوع را که آیا این فعالیت‌ها به اهداف خود دست یافته‌اند، میسر می‌سازد.

سطوح اساسی ارزش‌یابی رشد حرفه‌ای

ارزش‌یابی رشد حرفه‌ای مستلزم جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل اطلاعات در پنج سطح اساسی است. این پنج سطح در جدول شماره یک (گاسکی، ۲۰۰۰a) نشان داده شده است. با گذر از هر سطح و رفتن به سطح بالاتر، فرایند جمع‌آوری اطلاعات

ارزش‌یابی کمی پیچیده‌تر می‌شود. از آن‌جا که هر سطح بر پایه‌ی سطح قبلی ایجاد می‌شود، موفقیت در یک سطح برای کسب توفیق در سطح بالاتر ضروری است.

سطح یک: واکنش‌های شرکت‌کنندگان

سطح اول ارزش‌یابی به واکنش‌های شرکت‌کنندگان نسبت به تجربه‌ی رشد حرفه‌ای معطوف است. این رایج‌ترین شکل ارزش‌یابی رشد حرفه‌ای و ساده‌ترین نوع جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل اطلاعات است.

در سطح یک سؤال‌هایی از این قبیل مطرح می‌شوند:

- آیا شرکت‌کنندگان این تجربه را دوست داشته‌اند یا خیر؟
- آیا نسبت به زمانی که صرف این برنامه کرده‌اند، احساس خوبی دارند؟
- آیا مطالب و منابع دوره از نظر آن‌ها قابل فهم بوده است؟
- آیا فعالیت‌ها خوب طراحی شده و معنادار بوده‌اند؟
- آیا مدرس دوره از توانمندی علمی لازم برخوردار بوده و کمک‌های لازم را به شرکت‌کنندگان کرده است؟
- آیا شرکت‌کنندگان اطلاعات آرایه شده را مفید یافته‌اند؟

در مورد کارگاه‌ها و سمینارها نیز سؤال‌های مهمی مطرح می‌شود:

- آیا امکانات پذیرایی به موقع آماده شده است؟ آیا دمای اتاق مناسب بوده است؟ آیا صندلی‌ها راحت بوده‌اند؟ به نظر بعضی افراد این سؤال‌ها چرند و بی‌نتیجه‌اند اما افراد با تجربه اهمیت توجه به این نیازهای اساسی انسانی را می‌دانند.
- اطلاعات مربوط به واکنش‌های شرکت‌کنندگان عموماً از طریق پرسش‌نامه‌هایی که در پایان برنامه یا فعالیت توزیع می‌شود، جمع‌آوری می‌گردد. این پرسش‌نامه‌ها شامل ترکیبی از سؤال‌های چندگزینه‌ای با طبقه‌بندی رتبه‌ای و سؤال‌های باز پاسخ است که به شرکت‌کنندگان اجازه می‌دهد نظر شخصی خود را بنویسند. به دلیل کلی بودن این

اطلاعات، بیش‌تر سازمان‌ها برای همهٔ فعالیت‌های رشد حرفه‌ای خود از یک پرسش‌نامه استفاده می‌کنند.

برخی معلمان و مربیان این‌گونه اندازه‌گیری واکنش‌های شرکت‌کنندگان را بهرهٔ شادی و رضامندی^۳ می‌نامند و اصرار دارند که اطلاعات یاد شده صرفاً اعتبار تفریحی یک دوره را می‌نمایاند و نه کیفیت یا ارزش آن را. اندازه‌گیری رضایت درونی شرکت‌کنندگان نسبت به دوره به شما کمک می‌کند که طراحی و اجرای برنامه‌ها یا فعالیت‌ها را به شیوه‌های معتبر بهبود بخشید.

سطح دو: یادگیری شرکت‌کنندگان

انتظار می‌رود شرکت‌کنندگان علاوه بر تمایل و علاقه‌مندی به تجربهٔ رشد حرفه‌ای، چیزی نیز از آن بیاموزند. سطح دوم ارزشیابی، دانش و مهارت‌هایی را که شرکت‌کنندگان در برنامه کسب کرده‌اند، اندازه می‌گیرد. این سطح ارزشیابی متناسب با اهداف برنامه یا دوره می‌تواند از طریق ارزشیابی کتبی (آیا شرکت‌کنندگان می‌توانند ویژگی‌های اساسی یادگیری در حد تسلط^۴ را توصیف کنند یا مثال‌هایی ارائه کنند که در شرایط نوعی کلاس می‌توان آن‌ها را به کار بست) یا از راه ارائه و انجام دادن مهارت به طور کامل صورت پذیرد (آیا شرکت‌کنندگان می‌توانند در صورت رویارویی با موقعیت‌های تنش‌زا در کلاس، شرایط را به خوبی تشخیص دهند، راه‌حل مناسب و قابل اجرایی را تجویز کنند و سپس به اجرا درآورند؟) هم‌چنین می‌توان نظریات و تأملات ارائه شده به صورت شفاهی یا کارنامه‌هایی^۵ را که شرکت‌کنندگان برای سندیت دادن به یادگیری‌های خود تدوین می‌کنند، مورد استفاده قرار داد.

معمولاً می‌توان اطلاعات ارزش‌یابی سطح دوم را در پایان دورهٔ رشد حرفه‌ای جمع‌آوری کرد. این کار مستلزم استفاده از بیش از یک فرم استاندارد شده است. مقیاس‌های سنجش باید نیل به اهداف یادگیری خاصی را نشان دهند. این بدان معناست که شاخص‌های یادگیری موفق باید پیش از شروع فعالیت‌ها فهرست شوند. این

اطلاعات را می‌توان به عنوان زیربنای بهبود محتوا، شکل و سازمان‌دهی برنامه یا دوره رشد و حرفه‌ای به کار گرفت.

سطح سه: پشتیبانی سازمانی و تغییر

در سطح سوم، کانون توجه ارزش‌یابی، سازمان است. فقدان پشتیبانی سازمانی و تغییر می‌تواند هر فعالیت ناظر بر رشد حرفه‌ای را حتی وقتی که همه جنبه‌های خاص آن به طور صحیح انجام شده باشد - نابود و بی‌اثر سازد.

برای مثال، فرض کنید چند معلم دبیرستان در یک برنامه رشد حرفه‌ای درباره یادگیری مشارکتی^۶ شرکت می‌کنند و به درک جامعی از نظریه و تدوین فعالیت‌های مختلف کلاسی مبتنی بر اصل یادگیری مشارکتی دست می‌یابند. در ادامه، آن‌ها می‌کوشند این فعالیت‌ها را در مدارس که دانش‌آموزان آن‌ها بر اساس جایگاه خود نسبت به هم کلاسی‌هایشان روی منحنی درجه‌بندی شده‌اند و انتخاب دانش‌آموزان ممتاز کلاس از اهمیت زیادی برخوردار است، پیاده کنند. بدیهی است سیاست‌های سازمانی از این قبیل، یادگیری را تا حدود زیادی رقابتی می‌سازد و قوی‌ترین تلاش‌ها را برای مشارکت دانش‌آموزان با یکدیگر در زمینه یادگیری خنثی می‌کند (گاسکی، ۲۰۰۰b).

کسب نکردن نتایج مثبت در این مورد نشانگر آموزش ضعیف یا یادگیری ناکافی نیست بلکه نشان می‌دهد که سیاست‌های سازمانی تلاش‌های اجرایی را از بین می‌برند. مشکلات سطح سوم، اساساً دستاوردهای سطوح یک و دو را بی‌اثر می‌سازند (اسپارکز و هیرش، ۱۹۹۷). به همین دلیل ارزش‌یابی‌های رشد حرفه‌ای باید مشتمل بر اطلاعاتی درباره پشتیبانی سازمان از تغییر مورد نظر باشد.

در سطح سوم باید بر سؤال‌هایی درباره ویژگی‌های سازمان و صفات لازم برای موفقیت تأکید کرد. آیا فعالیت‌های رشد حرفه‌ای با تغییراتی که با رسالت مدرسه و منطقه آمیخته است، مرتبط‌اند؟ آیا تغییرات در سطح فردی، در همه سطوح دیگر نیز تقویت و تأیید شده‌اند؟ آیا منابع کافی - از جمله زمان برای در میان گذاشتن مطلب و

بازخورد گرفتن از دیگران - در اختیار گذاشته شده است؟ آیا موفقیت‌ها شناسایی و با دیگران مطرح شده است؟ چنین مواردی می‌تواند در تعیین موفقیت هر فعالیت ناظر بر رشد حرفه‌ای نقش مهمی بازی کند.

جمع‌آوری اطلاعات در سطح سوم به طور کلی پیچیده‌تر از سطوح قبلی است. روش‌ها بر اساس اهداف برنامه یا دوره متفاوت است و می‌تواند تجزیه و تحلیل گزارش‌های منطقه یا مدرسه، بررسی یادداشت‌ها و صورت‌جلسات مربوط به نشست‌های مخصوص این تغییر و نوآوری، پرسش‌نامه‌های اجرایی و مصاحبه با شرکت‌کنندگان و کادر اجرایی مدرسه را شامل شود. از این اطلاعات نه تنها برای مستندسازی میزان حمایت سازمان از تغییر خاص مورد نظر و بهبود آن بلکه برای ایجاد بصیرت لازم درباره شرایط و زمینه موفقیت اقدام‌های بعدی می‌توان سود جست.

سطح چهارم: استفاده شرکت‌کنندگان از دانش و مهارت‌های جدید

در سطح چهارم می‌پرسیم: آیا دانش و مهارت‌های جدیدی که شرکت‌کنندگان یاد گرفته‌اند، در عملکرد حرفه‌ای آن‌ها تغییری ایجاد می‌کند؟ در جمع‌آوری اطلاعات مناسب در این سطح، تعیین نشانگرهای شفاف در زمینه کمیت و کیفیت اجرا نقش کلیدی دارد. به رغم ماهیت اطلاعات سطوح اول و دوم، این اطلاعات را نمی‌توان در پایان جلسه رشد حرفه‌ای جمع‌آوری کرد. زمان کافی باید بگذرد تا شرکت‌کنندگان فرصت جرح و تعدیل اندیشه‌ها و تطبیق تجربیات جدید با وضعیت خود را پیدا کنند. از آن‌جا که اجرا اغلب فرایندی تدریجی و ناهموار است، ممکن است به اندازه‌گیری پیشرفت در چند نوبت نیاز داشته باشید.

این اطلاعات را می‌توان از طریق پرسش‌نامه‌ها یا مصاحبه‌های ساختاریافته با شرکت‌کنندگان و ناظران یا بازخوردهای گفتاری یا نوشتاری و بررسی یادداشت‌های روزانه یا کارنامه‌های شرکت‌کنندگان جمع‌آوری کرد. دقیق‌ترین اطلاعات از مشاهده مستقیم توسط مشاهده‌کنندگان آموزش‌دیده یا مرور نوارهای ویدئویی به دست می‌آید.

این مشاهدات باید در حد امکان بدون ایجاد مزاحمت برای مشاهده‌شوندگان حاصل آیند (برای مثال نگاه کنید به هال و هورد، ۱۹۸۷).

اطلاعات یاد شده می‌تواند برای تجدید ساختار برنامه‌های آتی رشد حرفه‌ای مورد تجزیه و تحلیل قرار گیرد و بدین ترتیب، پیاده کردن تغییرات و نوآوری‌ها در آینده به شکل بهتر و مؤثرتری انجام پذیرد.

سطح پنج: نتایج یادگیری دانش‌آموز

سطح پنج ناظر بر هدف یا غرض نهایی است: چگونه فعالیت رشد حرفه‌ای بر دانش‌آموز تأثیر می‌گذارد؟ آیا برای آن‌ها فایده‌ای دارد؟ نتایج خاص یادگیری دانش‌آموز البته به اهداف فعالیت رشد حرفه‌ای خاص بستگی دارد.

علاوه بر اهداف بیان شده، فعالیت می‌تواند به نتایج ناخواسته منجر گردد. به این دلیل، ارزش‌یابی‌ها همیشه باید اندازه‌گیری‌های گوناگونی از یادگیری دانش‌آموزان را در بر گیرد جوینس، (۱۹۹۳)؛ مثلاً آموزگاران مدارس ابتدایی را در نظر بگیرید که در گروه‌های مطالعه ویژه برای یافتن روش‌های بهبود بخشیدن به کیفیت نگارش دانش‌آموزان شرکت کرده‌اند. آن‌ها مجموعه‌ای از راهبردهای مؤثر در این زمینه را طراحی می‌کنند و فرامی‌گیرند. در ادامه نیز با جمع‌آوری اطلاعات سطح پنج در می‌یابند که نمره‌های دانش‌آموزان آن‌ها در آزمون نگارش در پایان سال تحصیلی در مقایسه با دانش‌آموزانی که معلمان آن‌ها از این راهبردها استفاده نکرده‌اند، به طور معناداری افزایش یافته است.

آن‌ها در تحلیل بیش‌تر کشف می‌کنند که نمره‌های این دانش‌آموزان در ریاضیات در مقایسه با سایر دانش‌آموزان کاهش یافته است. این نتیجه نامطلوب آشکارا حاصل آمده است؛ زیرا معلمان سهواً مدت زمان آموزش ریاضی را برای نگارش صرف کرده‌اند. اگر اطلاعات سطح پنج فقط به اندازه‌گیری توانایی نگارش دانش‌آموزان محدود شود، این نتیجه نامطلوب مهم مورد توجه قرار نمی‌گیرد.

سنجش یادگیری دانش‌آموز شامل شاخص‌های شناختی عمل‌کرد و پیش‌رفت دانش‌آموز هم‌چون ارزش‌یابی‌های عمل‌کرد، نمره‌های درسی و نمره‌های آزمون‌های استاندارد شده است اما ممکن است لازم باشد نتایج یادگیری مربوط به حیطه‌های عاطفی (نگرش‌ها و تمایلات) و روانی - حرکتی (مهارت‌ها و رفتارها) را نیز اندازه‌گیری کنید. برای نمونه، می‌توان از خودپنداره دانش‌آموزان، عادت‌های مطالعه آن‌ها، حضور آنان در مدرسه، میزان انجام تکالیف و رفتارهای کلاسی نام برد. هم‌چنین، می‌توان نشانگرهای عام مدرسه مانند ثبت‌نام در کلاس‌های پیشرفته، عضویت در انجمن‌های افتخاری، شرکت در فعالیت‌های مربوط به مدرسه، فعالیت‌های انضباطی، نرخ افت تحصیلی یا تکرار پایه را در نظر گرفت. در پرونده‌های دانش‌آموزی و مدرسه بسیاری از این اطلاعات یافت می‌شود. هم‌چنین، می‌توان نتایج پرسش‌نامه‌ها و مصاحبه‌های ساختاریافته با دانش‌آموزان، والدین، معلمان، مدیران را هم به این موارد اضافه کرد.

اطلاعات سطح پنج درباره تأثیر کلی برنامه رشد حرفه‌ای در همه جوانب شامل طراحی برنامه، اجرا و پی‌گیری آن است. در برخی موارد، اطلاعات مربوط به نتایج یادگیری دانش‌آموز برای برآورد میزان کارایی فعالیت رشد حرفه‌ای مورد استفاده قرار می‌گیرد و گاهی آن را، "بازگشت سرمایه" یا "ارزیابی ROI" می‌نامند (تودنم و وارنر ۱۹۹۳، پاری ۱۹۹۶).

در جست و جوی شواهد نه اثبات

آیا با استفاده از این پنج سطح اطلاعات در ارزش‌یابی رشد حرفه‌ای می‌توانید ثابت کنید که برنامه تغییری ایجاد کرده است؟

آیا می‌توانید ادعا کنید که برنامه رشد حرفه‌ای خاصی - و نه هیچ چیز دیگر - منحصراً مسؤول ده درصد افزایش نمره‌های پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مدرسه یا پنجاه درصد کاهش ارجاعات انضباطی است؟

مسئله پاسخ منفی است. رشد حرفه‌ای تقریباً همیشه در بستر واقعیات متعددی رخ می‌دهد. ارتباط بین برنامه رشد حرفه‌ای و بهبود یادگیری دانش‌آموز در بستر متغیرهای متعدد دنیای واقعی بسیار پیچیده است و متغیرهای دخیل در آن اجازه نتیجه‌گیری‌های ساده علت و معلولی را نمی‌دهند (گاسکی، ۱۹۹۷، گاسکی و اسپارکر، ۱۹۹۶).

به علاوه، بیش‌تر مدارس در حال برداشتن گام‌های آغازین اصلاح سیستمی هستند که اجرای همزمان نوآوری‌های گوناگون را ایجاب می‌کند (فولن، ۱۹۹۲). در چنین شرایطی، مجزا و ممتاز کردن تأثیرات یک برنامه یا فعالیت خاص معمولاً ناممکن است. در غیاب دلایل اثباتی، می‌توان شواهد خوبی به دست آورد که برنامه رشد حرفه‌ای با دستاوردهای خاص در یادگیری دانش‌آموزان مرتبط بوده است. رؤسا، اعضای هیأت‌مدیره و والدین به ندرت می‌پرسند که "آیا می‌توانید ثابت کنید؟" بلکه آن‌ها خواستار شواهدند به علاوه، باید از اندازه‌گیری‌ها شواهدی جمع‌آوری شود که در فرایند ارزش‌یابی برای این‌گونه مخاطبان (تصمیم‌گیرندگان) معنادار باشد؛ مثلاً استفاده از شواهدروایی (حکایتی) یا نظرسنجی را در نظر بگیرید. از یک دیدگاه روش‌شناختی، این‌گونه مطالب منابع اطلاعاتی ضعیفی هستند؛ زیرا نوعاً بسیار ذهنی هستند و ممکن است متناقض و نامعتبر باشند. با وجود این، به قول وکلای دادگاه این اطلاعات نوعی شواهد مبتنی بر تجربه شخصی هستند که بیش‌تر مردم آن‌ها را باور می‌کنند. از این رو، نباید آن‌ها را به عنوان منابع اطلاعات نادیده گرفت. البته شواهد حکایتی نباید اساس ارزش‌یابی جامع قرار گیرند. تشکیل گروه‌های مقایسه معنادار و استفاده از اندازه‌گیری قبل و بعد و به طور مناسب، اطلاعات ارزشمندی را فراهم می‌کند. طرح‌های مطالعاتی از نوع مجموعه‌های زمانی شامل سنجش‌های متعدد که قبل و بعد از اجرا جمع‌آوری شده‌اند نیز می‌توانند گزینه مفید دیگری باشند.

هم‌چنین به خاطر داشته باشید که اگر قبل از شروع کار بدانید به دنبال چه چیزی هستید، به دست آوردن شواهد خوب دشوار نیست. بسیاری از معلمان و مربیان ارزش‌یابی سطوح چهار و پنج را دشوار، هزینه‌بر و وقت‌گیر می‌دانند؛ زیرا پس از

رویداد نتیجه را جست و جو می‌کنند (گوردون، ۱۹۹۱). اگر ندانید به کجا می‌روید، اظهار نظر در بارهٔ این‌که آیا به مقصد رسیده‌اید یا نه، دشوار است. اگر اهداف را از ابتدا روشن سازید، ارزش‌یابی در مسیر صحیحی قرار خواهد گرفت.

حرکت به عقب، از سطح پنجم به سطح اول

از این الگو سه دلالت مهم برای ارزش‌یابی رشد حرفه‌ای به دست می‌آید، اول آن که هر یک از این پنج سطح مهم است. اطلاعات جمع‌آوری شده در هر سطح، داده‌های مهمی را برای بهبود کیفیت برنامه‌های رشد حرفه‌ای فراهم می‌کند.

دوم آن که پی‌گیری نتایج مطلوب در یک سطح، متضمن مطلوب بودن نتایج سطح بعدی نیست. اگر چه موفقیت در سطح پایین‌تر ممکن است برای نتایج مثبت در سطح بعدی ضروری باشد اما مسلماً کافی نیست. شکست در هر نقطه‌ای از راه می‌تواند رخ دهد. مهم آن است که فرد از دشواری‌های موجود در مسیر تجربیات رشد حرفه‌ای (سطح یک) تا بهبود یادگیری دانش‌آموز (سطح پنج) آگاه باشد و با توجه به زمان و فعالیت‌های مورد نیاز برای ایجاد این ارتباط برنامه‌ریزی کند.

دلالت سوم و شاید مهم‌ترین دلالت این است که در برنامه‌ریزی رشد حرفه‌ای برای بهبود یادگیری دانش‌آموز باید ترتیب این سطوح را معکوس کرد. باید به سمت عقب کار کنید (گاسکی، ۲۰۰۱)؛ از جایی شروع کنید که می‌خواهید تمام کنید و آن‌گاه به سمت عقب حرکت کنید.

در برنامه‌ریزی به سمت عقب، ابتدا نتایج یادگیری دانش‌آموز را - که می‌خواهید بدان دست یابید (سطح پنج) - در نظر بگیرید؛ مثلاً آیا می‌خواهید درک خواندن دانش‌آموز بهبود یابد؟ مهارت او در حل مسألهٔ بیش‌تر شود؟ اعتماد به نفس او در موقعیت‌های یادگیری بهبود یابد یا همکاری وی با هم‌کلاسی‌هایشان بیش‌تر شود؟ تحلیل انتقادی داده‌های مربوط که از سنجش یادگیری دانش‌آموز، نمونه‌های کار دانش‌آموز و گزارش‌های مدرسه به دست می‌آید، در تعیین این اهداف مفید است.

در مرحله بعد، بر اساس شواهد تحقیق مربوط تعیین کنید که کدام شیوه‌ها و سیاست‌های آموزشی در حصول آن اهداف بیش‌ترین کارایی و اثربخشی را دارند (سطح چهارم). باید پرسید چه شواهدی ثابت می‌کند که این شیوه‌ها و سیاست‌های خاص به نتایج مطلوب منجر می‌شوند؟ این شواهد تا چه اندازه خوب و معتبرند؟ آیا آن‌ها در بسترهای شبیه به بستر مورد نظر ما جمع‌آوری شده‌اند؟ به دنبال اندیشه‌های جدید مردم‌پسندی باشید که بیش‌تر بر مبنای نظر و دیدگاه است تا تحقیق، و افرادی آن‌ها را مطرح کرده‌اند که بیش‌تر به "چه به فروش می‌رود" توجه دارند تا به "چه به نتیجه می‌رسد" (کارآمد است)؟ باید محتاط باشید و همیشه قبل از ورود به هر دوره آموزشی مردم‌پسند، از وجود شواهد قابل اتکایی که رویکرد انتخابی شما را اعتبار می‌بخشند، اطمینان حاصل کنید.

در مرحله بعد، در نظر داشته باشید که کدام جنبه‌های پشتیبانی سازمانی برای اجرای این روش‌ها و سیاست‌ها لازم‌اند (سطح سوم). همان‌طور که پیش از این گفته شد، گاهی جنبه‌هایی از سازمان عملاً بر سر راه اجرا مانع ایجاد می‌کنند؛ مثلاً سیاست "اغماض ممنوع" در تأدیب و درجه‌بندی دانش‌آموزان می‌تواند گزینه‌های معلم را از رویارویی با مشکلات رفتاری یا یادگیری دانش‌آموزان محدود سازد. قسمت مهمی از برنامه‌ریزی، اطمینان داشتن از حمایت عناصر سازمانی از شیوه‌ها و سیاست‌های مطلوب است.

در مرحله بعد، تصمیم بگیرند که شرکت‌کنندگان چه دانش و مهارتی باید داشته باشند تا در اجرای شیوه‌ها و سیاست‌های تجویز شده موفق باشند (سطح دوم). چه چیز باید بدانند و بتوانند انجام دهند تا اندیشه‌های جدید را به طور موفقیت‌آمیز با موقعیت خاص خود وفق دهند و تغییر مطلوب را ایجاد کنند.

سرانجام، بررسی کنید که کدام مجموعه از تجربیات، شرکت‌کنندگان را قادر می‌سازد که دانش و مهارت‌های لازم را کسب کنند (سطح یک). کارگاه‌ها و سمینارها، به ویژه وقتی که با برنامه‌ریزی مشارکتی و فرصت‌های ساختار یافته برای تمرین و

بازخورد گرفتن همراه شوند، پروژه‌های پژوهش حین عمل، گروه‌های مطالعه سازمان یافته و دامنه وسیعی از سایر فعالیت‌ها، بسته به هدف خاص رشد حرفه‌ای می‌توانند کارآمد باشند.

فرایند برنامه‌ریزی به سمت عقب بسیار مهم است؛ زیرا تصمیمات گرفته شده در هر سطح عمیقاً بر تصمیم‌های سطوح بعد تأثیر می‌گذارند. مثلاً نتایج خاص یادگیری دانش‌آموز که می‌خواهید بدان دست یابید، بر انواع روش‌ها و سیاست‌های اجرایی مؤثر است. همین‌طور روش‌ها و سیاست‌هایی که می‌خواهید اجرا کنید، بر انواع حمایت سازمانی یا تغییرات مورد نیاز و غیره تأثیر می‌گذارند.

ماهیت داشتن بستر خاص در این کار، قضایا را پیچیده‌تر می‌کند. حتی اگر در مورد نتایج یادگیری دانش‌آموز توافق داشته باشیم، آنچه در یک بستر خاص مجموعه‌ای معین از مربیان و معلمان و گروه معینی از دانش‌آموزان بهتر نتیجه می‌دهد، ممکن است در بستر دیگر، با معلمان و مربیان و دانش‌آموزان دیگر به خوبی نتیجه ندهد. به همین دلیل، نمونه برنامه‌های رشد حرفه‌ای در حال توسعه برای آن که به عنوان "بهترین روش‌های" واقعاً جهانی مطرح شوند، با دشواری زیادی روبه‌رو هستند. این‌که برنامه‌ای همیشه کارآمد و نتیجه‌بخش باشد، به سه پرسش کجا، چه زمانی، و با چه کسی بستگی دارد.

متأسفانه برنامه‌ریزی رشد حرفه‌ای ممکن است به همان راهی بیفتد که معلمان گاهی در برنامه‌ریزی دچار آن می‌شوند و برحسب آن چه می‌خواهند انجام دهند - به جای آن چه می‌خواهند دانش‌آموزان بدانند و بتوانند انجام دهند - برنامه‌ریزی می‌کنند. برنامه‌ریزان رشد حرفه‌ای اغلب بر اساس آنچه انجام خواهند داد (کارگاه‌ها، سمینارها، انجمن‌ها) یا چگونگی انجام دادن آن (گروه‌های مطالعه، پژوهش حین عمل، راهنمایی مبتنی بر همکاری) برنامه‌ریزی می‌کنند. این شیوه از تأثیر تلاش‌های آن‌ها می‌کاهد و ارزش‌یابی را بسیار دشوارتر می‌سازد.

به جای این کار، برنامه‌ریزی رشد حرفه‌ای را بر اساس یادگیری و یادگیرندگان، بسا آنچه می‌خواهید به دست آورید، شروع کنید کار خود را به سمت عقب ادامه دهید. در این صورت برنامه‌ریزی بسیار کارآتر خواهد بود و نتایج آن بسیار آسان‌تر ارزش‌یابی خواهد شد.

محوریت دادن به ارزش‌یابی

کارهای خوب بسیار به نام رشد حرفه‌ای انجام می‌پذیرند اما به همان اندازه کارهای مهمل هم انجام می‌شوند. آنچه معلمان و مربیان از آن غافل مسانده‌اند، فراهم آوردن شواهدی است که تفاوت بین این دو را مستدل می‌کند.

ارزش‌یابی کلیدهایی برای تمایز این دو گروه فراهم می‌آورد. با در نظر گرفتن جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل اطلاعات نظام‌مند به عنوان بخش اساسی همه دوره‌های رشد حرفه‌ای، می‌توان میزان موقعیت تلاش‌های رشد حرفه‌ای را در همه جا افزایش داد.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

جدول ۱: سطوح پنج گانه ارزش یابی رشد حرفه‌ای

ارزش یابی سطح	سؤال‌های مطرح شده	روش جمع‌آوری اطلاعات	آنچه اندازه‌گیری یا سنجش می‌شود	اطلاعات چگونگی کاربرد
۱- ۲- ۳- ۴- ۵- ۶- ۷- ۸- ۹- ۱۰-	<ul style="list-style-type: none"> - آیا برنامه را دوست داشته‌اند؟ - آیا شرکت کنندگان از این که مدت زمانی را صرف برنامه کرده‌اند، احساس خوبی دارند؟ - آیا برای رشد و حرفه آن‌ها مفید بوده است؟ - آیا مدرس دوره از دانش کافی برخوردار بوده و به شرکت کنندگان کمک کرده است؟ - آیا پذیرایی مناسب بوده است؟ - آیا دمای اتاق مناسب بوده است؟ - آیا صندلی‌ها راحت بوده‌اند؟ 	<ul style="list-style-type: none"> - پرسش‌نامه‌هایی که در پایان جلسه جمع‌آوری می‌شود. 	رضایت درونی از تجربه می‌شود	برای بهبود طراحی و اجرای برنامه
۱- ۲- ۳- ۴- ۵- ۶- ۷- ۸- ۹- ۱۰-	<ul style="list-style-type: none"> - آیا شرکت کنندگان به دانش و مهارت‌های موردنظر دست یافته‌اند؟ 	<ul style="list-style-type: none"> - انبار کتبی - شبیه‌سازی - نمایش‌های تجربی - بازخوردهای شرکت کنندگان (شفاهی و یا کتبی) - کارنامه‌های شرکت کنندگان 	دانش و مهارت‌های جدید شرکت کنندگان	بهبود محتوا، شکل و سازمان‌دهی برنامه
۱- ۲- ۳- ۴- ۵- ۶- ۷- ۸- ۹- ۱۰-	<ul style="list-style-type: none"> - آیا سازمان تغییر مورد نظر را حمایت، تسهیل و تأیید کرده است؟ - آیا حمایت سازمان به صورت عام و آشکار صورت گرفته است؟ - آیا مشکلات به سرعت و به طور مؤثر انتقال یافته‌اند؟ - آیا منابع کافی در اختیار گذاشته شده است؟ - آیا موفقیت‌ها شناخته شده و در میان گذاشته شده‌اند؟ - آیا برتری بر سازمان حاکم بر سازمان تأثیر داشته است؟ 	<ul style="list-style-type: none"> - گزارش‌های منطقه و مدرسه - یادداشت‌ها و صورت‌جلسات مربوط به نشست‌های مربوط به تغییر و نوآوری - پرسش‌نامه‌ها - مصاحبه‌های ساختاریافته با شرکت کنندگان و کادر اجرایی منطقه یا مدرسه - کارنامه‌های شرکت کنندگان 	پشتیبانی، تأیید، همراهی، تجهیز و حمایت سازمان	<ul style="list-style-type: none"> - مستندسازی میزان حمایت سازمان از تغییر - مورد نظر و بهبود آن - ایجاد بصیرت لازم درباره شرایط و موفقیت اقدام‌های بنی

اطلاعات چگونگی کاربرد	آنچه اندازه گیری یا سنجش می شود	روش جمع آوری اطلاعات	سؤالهای مطرح شده	سطح ارزشیابی
استناد کردن و بهبود اجرای محتوای برنامه	کمیت و کیفیت اجرا	بررسی نامهها - مصاحبههای ساختار یافته یا شرکت کنندگان و ناظران آنها - بازخوردهای شرکت کنندگان (شفاهی یا کتبی) - کارنماهای شرکت کنندگان - مشاهدات مستقیم - نوارهای صوتی و تصویری	آیا شرکت کنندگان دانش و مهارتهای جدید را به طور مؤثر به کار می برند؟	پایه پایه پایه پایه پایه پایه
محوریت دادن و بهبود بخشیدن به همه جنبه های برنامه ریزی، اجرا و پی گیری برنامه برای ... تأثیر کلی آن در رشد حرفه ای	نتایج یادگیری دانش آموز در - حیطه شناختی (عملکرد و پیشرفت تحصیلی) - حیطه عاطفی (نگرشها و تمایلات) - حیطه روانی - حرکتی (مهارتها و رفتارها)	بروندهای دانش آموزی - گزارش های مدرسه - بررسی نامهها - مصاحبههای ساختار یافته با دانش آموزان، والدین، معلمان یا کادر اجرایی - کارنماهای شرکت کنندگان	چه تأثیری بر دانش آموزان داشته است؟ - آیا بر عملکرد یا پیشرفت تحصیلی آنها تأثیر داشته است؟ - آیا بهبود جسمی یا عاطفی دانش آموزان تأثیر داشته است؟ - آیا دانش آموزان در موقعیت یادگیری اعتماد به نفس بیشتری دارند؟ - آیا حضور دانش آموزان در کلاس بهتر شده است؟ - آیا میزان تریک تحصیل کاهش یافته است؟	پایه پایه پایه پایه پایه پایه

پی‌نوشت

- 1- Peer coaching
- 2- Monitoring
- 3- happiness quotients
4. Mastery learning
- 5- Portfolios
- 6- cooperative learning
- 7- Return on Investment

file: // F: \ leadership\ Educational lead... Doseit make difference?
 Thomas. R. Guskey. Volume: 5 q Number: 6 Pages 45- 51.

References

Fullan, M.G. (1992). Visions that blind. *Educational Leadership*, 49 (5) 19-20.

Gorden, J, (1991, August) Measuring the “goodness” of training. *Training*, 17-25.

Guskey, T.R. (1997). Research needs to link professional development and student learning. *Journal of Staff Development*, 18(2), 36-40.

Guskey, T.R. (2000a). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Guskey, T.R. (2000b). Grading policies that work against standards and how to fix them. *NASSP Bulletin*, 84(620), 20-29.

Guskey, T.R. (2001). The backward approach. *Journal of Staff Development*, 22(3),60.

Guskey, T.R, & Sparks, D. (1996). Exploring the relationship between staff development, and improvements in student learning. *Journal of Staff Development*, 17 (4), 34-38.

Hall, G.E, & Hord, S.M. (1987). *Change in schools: Facilitating the process*. Albany, NY: SUNY Press.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1994). *The program evaluation standards* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Joyce, B. (1993). *The link is there, but where do we go from here?*

Journal of Staff Development, 14(3), 10-12.

Parry, S.B.(1996). Measuring training's ROI. *Training & Development*, 50 (5), 72-75.

Sparks, D. (1996, February). Viewing reform from a systems perspective. *The Developer*, 2,6.

Sparks, D.& Hirsh, S.(1997). *A new vision for staff development*. Alexandria, VA: ASCD.

Todnem, G. & Warner, M.P. (1993). Using ROI to assess staff development efforts. *Journal of Staff Development*, 14 (3), 32-34.

