

# الگوی معیار صلاحیت حرفه‌ای معلمي در تراز جمهوری اسلامی ایران

سجاد عسکری‌متین\*

دکتر غلامرضا کیانی\*\*

## چکیده

اندیشمندان تربیت و توسعه حرفه‌ای معلمان را انگاره‌ای بی‌بدیل در تضمین کیفیت سامانه‌های آموزشی دانسته‌اند. این مهم چنانچه به منظور رصد افتضای شایستگی و بالندگی در زوایای تعلیم و تربیت معلمان انجام شود، هدفی والا و گران‌سنگ خواهد بود. در این پژوهش با تکیه به روش مطالعه کیفی «فرا ترکیب» تلاش شده است که الگویی معیار (جامع و استاندارد) برای سنجش صلاحیت حرفه‌ای معلمي ارائه شود؛ الگویی که هم‌ناظر بر معیارهای روزآمد و پیش‌رو ارزیابی باشد و هم حوزه‌های کلیدی برنامه‌درسی تربیت معلم را پوشش دهد. بر اساس پرونده‌های پژوهش، از میان شانزده سند بالادستی ملی، متون علمی و اسناد بین‌المللی، در مجموع ۲۸ مدل مفهومی، ۶۰۹۸ کد آزاد، ۱۶۵۵ مضمون و ۲۱۸ محور موضوعی احصا شد. بر پایه یافته‌ها، ساختار نهایی این الگو در ۷ ساحت، ۳۳ حوزه محوری و ۱۵۸ شاخص صلاحیت با نام «الگوی معیار سنجش صلاحیت حرفه‌ای معلمي در تراز جمهوری اسلامی ایران» پدید آمد. ساحت‌های هفتگانه این الگو عبارت‌اند از: ۱. برنامه‌ریزی و آماده‌سازی برای آموزش؛ ۲. برنامه‌ریزی و طراحی برای یادگیری؛ ۳. مدیریت پیرامون و محیط یادگیری؛ ۴. آموزش اثربخش؛ ۵. مسئولیت سازمانی و توسعه حرفه‌ای؛ ۶. سرمایه اجتماعی و فعالیت فرهنگی و ۷. معنویت، اخلاق و خدا‌باوری. براینکه پژوهش حاکی از آن است که الگوی پیش‌رو: (الف) ناظر بر تربیت معلم در نظام ارزشی اسلام؛ (ب) نخستین گام در راه معیارسنجی حرفه‌ای معلمي؛ (ج) برآورنده نیاز داخلی برای سیاست‌گذاری و تهیه آزمونهای ارزیابی و (د) همسو با شرایط و ملاحظات نظری و عملی ارزیابی در تراز جمهوری اسلامی ایران می‌باشد.

کلید واژگان: الگو، سنجش، تربیت معلم، صلاحیت حرفه‌ای، فرا ترکیب، جمهوری اسلامی ایران

تاریخ پذیرش: ۹۶/۱۰/۲۳

تاریخ دریافت: ۹۶/۲/۲۶

matin.sa@gmail.com

\* دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه تربیت مدرس

kiany\_gh@modares.ac.ir

\*\* دانشیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه تربیت مدرس (نویسنده مسئول)

## مقدمه

ارزیابی کیفیت نظام تربیت معلم چندی است که در صدر مطالبات سیاستگذاران و دغدغه‌مندان این حوزه در عرصه‌های داخلی و بین‌المللی قرار گرفته است. افزون بر این، در سالهای اخیر، توجه روزافزون به امر نظارت و ارزیابی مستمر ناظر بر ارتقای کیفیت خدمات آموزش در سراسر دنیا نمایان است (اینگوارسون<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۳). در این میان، سنجش عملکرد معلمان، با انگیزه‌هایی مانند ارتقای سطح آموزش، بهبود جذب و همچنین ارتقای دانش حرفه‌ای همواره به مثابه گزینه‌ای راهگشا، مد نظر مسئولان نهادهای نظارتی بوده است؛ چرا که برابند پژوهشهای بین‌المللی، منطقه‌ای و محلی موجود، همگی از اثر مستقیم و بی‌بدیل صلاحیت حرفه‌ای معلمان بر ارتقای کیفیت نظام آموزشی و همچنین بهبود سطح یادگیری دانش‌آموزان حکایت دارد (کیانی و همکاران، ۱۳۹۰؛ هتی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸؛ کلاتفلتر<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۰۷، ۲۰۰۸، ۲۰۱۰؛ کوکران اسمیت<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۳؛ کوکران اسمیت، ۲۰۱۰؛ هانوشک<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۰۷).

باوجود اهمیت این موضوع، در بررسی ادبیات این حوزه خلائی محسوس در زمینه کاوش انگاره‌های مرتبط با امر صلاحیت حرفه‌ای به چشم می‌خورد و پژوهشها و نگارشهای اندکی در این زمینه وجود دارند. این در حالی است که نظام آموزشی به دلیل نبود نظارت کیفی، به ویژه در سه حوزه پذیرش دانشجو-معلم، صدور مدرک (فراغت از تحصیل) و نظارت ضمن خدمت همواره آسیب‌پذیر خواهد بود. به باور کیانی و همکاران (۱۳۹۲)، در زمینه صدور مدرک و ارزیابی صلاحیت حرفه‌ای، رویکرد منسجم و پایداری در کشورمان دیده نمی‌شود. رویکردهای پیشین ورود غیرعلمی، ناپایدار و گذرا به این امر داشته‌اند که اکنون از آنها اثری نیست. البته این معضل تنها به کشور ما محدود نمی‌شود و در سطح جهانی نیز مطالعات بسیاری نشانگر این معضل هستند و وجود چنین مشکلاتی را پذیرفته‌اند (ماترز<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۰۸؛ دنیلسون و مک‌گریل<sup>۷</sup>، ۲۰۰۰؛ شینک‌فیلد و استافل‌بیم<sup>۸</sup>، ۱۹۹۵، ۲۰۱۲؛ آرنندز و ریگاتسیو دیجیلیو<sup>۹</sup>، ۲۰۰۰؛ آسلتاین<sup>۱۰</sup> و همکاران، ۲۰۰۶). به طور کلی نبود نظام علمی و روشمند در ارزیابی و کنترل کیفی سبب شده است تا

1. Ingvarson
2. Hattie
3. Clotfelter
4. Cochran-Smith
5. Hanushek
6. Mathers
7. Danielson & McGreal
8. Shinkfield & Stufflebeam
9. Arends & Rigazio-DiGilio
10. Aseltine

پژوهشگران اثربخشی، پایایی، روایی، توازن، بهره‌وری، عدالت آموزشی و کارآیی نظامهای نظارتی کنونی را به چالش بکشند.

براساس موارد طرح شده، این پژوهش سعی دارد الگویی معیار برای تعیین شاخصهای صلاحیت حرفه‌ای معلمی ارائه دهد؛ الگویی که باتوجه به مطالبات، نظریات و ملاحظات بومی نظام آموزشی‌مان تهیه شود و همچنین با استانداردها و دستاوردهای نظری و عملی در سطح بین‌الملل سازگار باشد.

بررسی آثار اندیشمندان مسلمان نشان از نگاه ویژه آنان به مقوله معلم و تربیت معلم دارد. در آثاری کهن از بزرگانی همچون ابن‌سینا، فارابی<sup>۱</sup>، ابن‌مسکویه<sup>۲</sup>، غزالی<sup>۳</sup>، طوسی<sup>۴</sup> و ابن‌خلدون<sup>۵</sup>، معلم اعتبار پرستش الهی است؛ آموزگار پرده (واسطه) میان پروردگار و بنده است. به بیان غزالی، معلم چون به تعلیم تن دهد، به کاری بس بزرگ گردن نهاده است و این کار آدابی دارد و بر اوست که آنها را پاس بدارد. براینده آموزه‌های متون کهن اسلامی-ایرانی در این گزاره خلاصه می‌شود که از جمله و بلکه مهم‌تر از همه، این قامت معلم است که بر سعادت غایی جامعه سایه دارد و بر آن جایگزینی نیست؛ معلم خود را، دانش‌آموز را و جامعه را راهبر و راهنماست.

همه متون غربی، سرآغاز ارزیابی صلاحیت معلمان را دوره سقراط می‌دانند (شینک‌فیلد و استافل‌بیم، ۱۹۹۵، ۲۰۱۲؛ دنیلسون و مک‌گریل، ۲۰۰۰). اگرچه با پیشینه بلند، این حوزه همچنان نیازمند رویکردهای منسجم، ادبیات یکپارچه و داده‌های مستند است با وجود این، به اختصار رویکردها به این حوزه در سه دسته از یکدیگر بازشناخته می‌شوند:

۱. رویکرد معلم‌گرا: رویکردی که با تکیه به مبانی معرفتی (روان‌شناختی، جامعه‌شناختی، تربیتی و مدیریتی)، اصالت ارزش را در ذات و کنه معلم جست‌وجو می‌کند و تعالی فردی معلم را اصل و ناظر بر ارتقای کیفیت آموزش می‌انگارد.

۱. ر.ک: کتابهای السیاسه و اشارات و تنبیهات.

۲. ر.ک: کتابهای تحصیل السعاده، آراء اهل مدینه الفاضله و التنبيه على سبيل السعاده.

۳. ر.ک: تهذيب الاخلاق و تطهير الاعراق.

۴. ر.ک: کتابهای احیاء و کیمیای سعادت.

۵. ر.ک: اخلاق ناصری.

۶. ر.ک: کتاب العبر (مقدمه ابن‌خلدون).

۲. رویکرد تعلم (متعلم) گرا: رویکردی وام‌دار مبانی معرفتی-تربیتی (اقتصاد و مدیریت) که اصالت ارزش را در بستر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس برونداد آموزشی می‌جوید.

۳. رویکرد تعلیم‌گرا: رویکردی مبتنی بر مبانی معرفتی علوم تربیتی و دانش ارزیابی روز که اصالت ارزش را در پرداخت به مقوله تعلیم و بازرسانی آموزشی می‌کاود. در جدول شماره ۱،<sup>۱</sup> تصور نظری سنت ارزیابی معلمان به تصویر کشیده شده است.

جدول ۱: سیر نظری سنتهای ارزیابی معلمان

مشخصه	نظریه	رویکرد
ارزیابی حوزه‌های دانشی عمومی و تخصصی معلمان بر اساس انگاره‌های دانش-محور و آزمونهای یکپارچه (چمبلس <sup>۱</sup> ، ۲۰۱۲؛ بال <sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۸)	ارزیابی دانش	۱. معلم‌گرایی
ارزیابی معلمان از راه تحلیل ذهن معلمان در بستر علم شناخت <sup>۳</sup> شامل: رویکردهای روان-شناختی، نظریه‌های یادگیری، عصب‌شناسی و روان-جامعه‌شناختی (فریمن و جانسون <sup>۴</sup> ، ۱۹۹۸؛ جانسون، ۲۰۰۶)	ارزیابی شناخت	
ارزیابی معلم از راه بازشناسی روان‌شناختی مجموعه‌ای از مهارتها (شامل دانش، مهارت و رویکرد) ناظر بر کسب صلاحیت (فیلد <sup>۵</sup> ، ۱۹۷۹؛ هیوستون و براون <sup>۶</sup> ، ۱۹۷۵)	ارزیابی مهارت	
ارزیابی معلم بر اساس تعریف مدیریتی از مفهوم مسئولیت‌پذیری ناظر بر ارتقای تدریس، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و ارتقای مدیریت آموزش (ریوز <sup>۷</sup> ، ۲۰۰۴)	ارزیابی مسئولیت‌پذیری	
ارزیابی معلمان از راه مفهوم‌شناسی نظری «اثربخشی <sup>۸</sup> » بر اساس ساحت‌های روان‌شناختی (شناختی، دانشی و مهارتی) و برقراری ساز و کارهای سنجش کمی اثربخشی در معلم (شاکتر و تام <sup>۹</sup> ، ۲۰۰۴؛ کمبل <sup>۱۰</sup> و همکاران، ۲۰۰۳، ۲۰۱۲)	ارزیابی اثربخشی	
ارزیابی ساحت‌های تضمین کیفیت (کیفیت‌های شخصی و حرفه‌ای) در معلم ناظر بر مدیریت کیفیت در آموزش (دارلینگ هاموند <sup>۱۱</sup> ، ۱۹۹۷، ۲۰۱۲؛ کاپلان و اوینگر <sup>۱۲</sup> ، ۲۰۰۲؛ کندی <sup>۱۳</sup> ، ۲۰۱۰)	ارزیابی کیفیت	
ارزیابی ساحت‌های تضمین کیفیت (کیفیت‌های شخصی و حرفه‌ای) در معلم ناظر بر ارتقای	ارزیابی یادگیری	

۱. گفتنی است بنا به رعایت اختصار تنها رویکردهای نو و علمی (مربوط به سه دهه گذشته) در این جدول بررسی شده‌اند. لذا، سایر رویکردها که قدمشان به قرن ۱۶ تا اواسط قرن ۱۹ بر می‌گردد را می‌توان در ادبیات این حوزه جستجو کرد. برای مثال: ر.ک. شینک‌فیلد و استافل‌بیم، ۱۹۹۵.

2. Chambless
3. Ball
4. Cognition
5. Freeman & Johnson
6. Field
7. Houston & Brown
8. Reeves
9. برای مطالعه بیشتر پیرامون مدل‌های اثربخشی معلم (Teacher Effectiveness) ر.ک.: الیزابت (Elizabeth) و همکاران (۲۰۰۸)، تمبلین (Tamblin) (۲۰۰۰)، برلینر (Berliner) (۲۰۰۰)، بروفی (Brophy) (۱۹۹۹)
10. Schacter & Thum
11. Campbell
12. Darling-Hammond
13. Kaplan & Owings
14. Kennedy

یادگیری و توسعه شخصی معلم (دارلینگ هاموند و مک‌لافلین، ۱۹۹۵؛ والاس و مالهند، ۲۰۱۲)		
ارزیابی مؤلفه‌های معلم حرفه‌ای با رویکردی مدیریتی ناظر بر ارتقای «توسعه حرفه‌ای» و تحول آموزشی (استادولسکی، ۱۹۹۰)	ارزیابی توسعه حرفه‌ای	
ارزیابی نظرات دیگران (دانش‌آموز، والدین، همکاران آموزشی و متخصصان غیرآموزشی) و تحلیل آن بر اساس پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در حوزه‌های گوناگون آموزشی (پاوندر، ۲۰۰۷؛ ماهار <sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۰۶؛ ایزوره <sup>۷</sup> ، ۲۰۰۹)	نظرسنجی	۲. تعلم‌گرایی
ارزیابی پیشرفت تحصیلی (نمرات) دانش‌آموزان، رده‌بندی نمودار پیشرفت جمعی دانش‌آموزان و سرانجام تحلیل ارزش افزوده در یک مقطع زمانی معین (براون <sup>۸</sup> ، ۲۰۰۵)	ارزش افزوده (مقطعی)	
ارزیابی پیشرفت تحصیلی (نمرات) دانش‌آموزان، رده‌بندی نمودار پیشرفت جمعی دانش‌آموزان و سرانجام تحلیل ارزش افزوده معلم با سایر معلمان و فاصله از میانگین ارزش افزوده در مقاطع زمانی گوناگون (براون، ۲۰۰۵؛ لاکوود <sup>۹</sup> و همکاران (۲۰۰۷)	ارزش افزوده (توسعه‌ای) <sup>۹</sup>	
ارزیابی معلم از راه تعریف مجموعه‌ای از شرح وظایف عملیاتی و نظارت بر روند انجام آنها (اسکریون <sup>۱۱</sup> ، ۱۹۸۹)	ارزیابی وظیفه-محور	۳. تعلیم‌گرایی
ارزیابی معلم از راه برقراری سامانه صلاحیتهای دانشی و عملکردی مبتنی بر حرفه‌ای‌گرایی و تحول (ایزوره، ۲۰۰۹؛ شینک‌فیلد و استافل‌بیم، ۱۹۹۵)	ارزیابی صلاحیت حرفه‌ای	

نظر به مقدمه، پیرو سنت تعلیم‌گرایی و به ویژه رویکرد ارزیابی صلاحیت حرفه‌ای، سعی شده تا از سویی همسو با چشم‌اندازهای جهانی، الگویی بومی برای نظارت، ارزیابی، صدور مدرک و تأیید صلاحیت حرفه‌ای معلمان (فرای حوزه‌های تربیتی) در تراز نظام جمهوری اسلامی ایران ارائه شود و از سوی دیگر، زمینه برای سنجش اعتبار آزمونهای نظارتی فراهم آید. از این رو، موارد زیر مهم‌ترین پرسشهای پژوهش به شمار می‌آیند:

۱. بر پایه ساحتها، حوزه‌ها و شاخصهای قابل استخراج از منابع (اسناد بالادستی و منابع علمی داخلی و بین‌المللی) مؤلفه‌های (اصلی و فرعی) الگوی سنجش صلاحیتهای حرفه‌ای معلمان کدام است؟

1. McLaughlin

2. Wallace & Mulholland

۳. برای مطالعه بیشتر پیرامون مدل‌های توسعه حرفه‌ای معلم (Professional Development) رک: لیبرمن (Lieberman) (۱۹۹۵، ۲۰۰۰)،

دارلینگ هاموند (۱۹۸۶)، کلارک و هالینگورث (Clarke & Hollingsworth) (۲۰۰۲)

4. Stodolsky

5. Pounder

6. Mahar

7. Isoré

8. Braun

۹. برای مطالعه بیشتر پیرامون مدل‌های ارزش افزوده توسعه‌ای (Growth VAM Models) رک: مک‌کافری (McCaffrey) و همکاران (۲۰۰۳)،

۲۰۰۴)، ساندرز و ریورز (Sanders & Rivers) (۱۹۹۶)، ساندرز و هورن (Horn) (۱۹۹۴)

10. Lockwood

11. Scriven

۲. در راه تشخیص و احصای شاخصهای صلاحیت حرفه‌ای معلمان، منابع و مایه‌های گرانبهای داخلی و خارجی برای رجوع و پژوهش کدام‌اند؟

### روش‌شناسی پژوهش

پیرو سنت پژوهش کیفی و ناظر بر ماهیت روش‌شناختی این پژوهش، روش فراترکیب<sup>۱</sup> را برگزیدیم. شایان ذکر است که این روش کیفی گرچه کمتر در پژوهشهای ارزیابی معلمان مورد استفاده قرار گرفته، از جایگاهی ویژه در مطالعات کیفی برخوردار است. به ویژه، این روش بهترین راه حل برای پایش مفاهیم گسترده و پیچیده با هدف دستیابی، اصلاح و پیرایش نظریات محض و ارائه یا تبدیل آنها به نظریات کاربردی است (نوبلیت و هر<sup>۲</sup>، ۱۹۸۸). از این گذشته، همسو با هدف این پژوهش، فراترکیب بهترین گزینه در بررسی پدیده‌های پیچیده است؛ پدیده‌هایی که واکاوی آنها مستلزم بررسی حجم بسیاری از داده‌ها و دانسته‌های متفاوت و گاهی متناقض است تا با تعمیم، تلفیق و ترکیب آنها متناقضات مرتفع، دانسته‌ها افزوده و مدل‌های نوآورانه و پویاتری پدید آیند (کوپر<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۰۹؛ ثورن<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶).

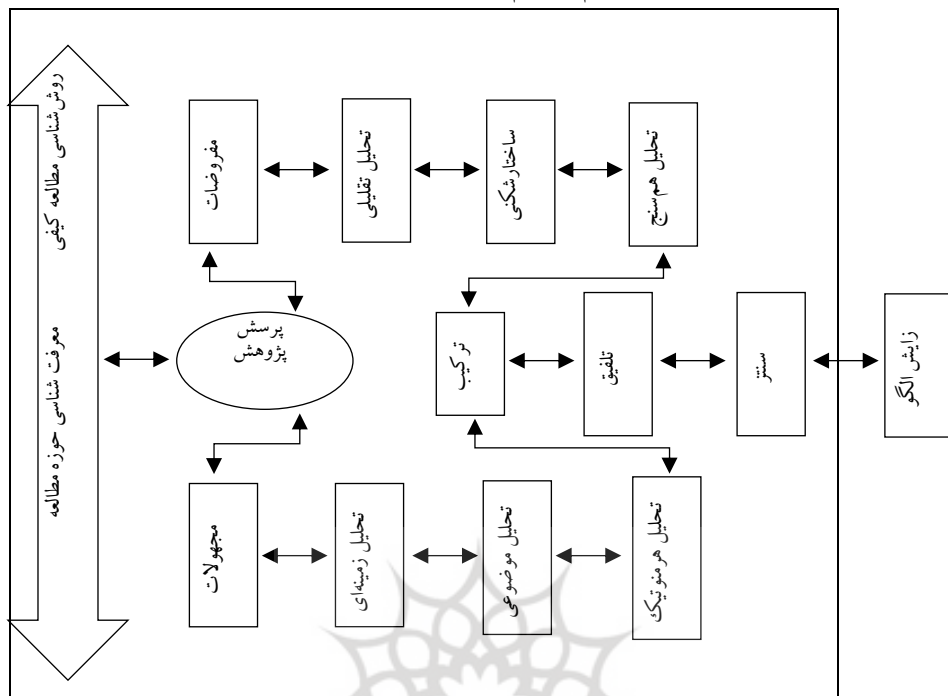
برای اجرای فراترکیب دو پژوهشگر تحلیل زمینه‌ای و موضوعی منابع پژوهشی را به‌عهده داشتند. همچنین، هشت نخبه از هر دو جنسیت (مرد و زن) و با حداقل سابقه فعالیت حرفه‌ای هشت سال در زمینه ارزیابی معلمان و مدرک دکتری مرتبط از طریق انتخاب نمونه غیرتصادفی هدفمند برای اعتبارسنجی الگو مشارکت کردند.

به عنوان ابزار از پرسشنامه لیکرت پنج گزینه‌ای برای انتخاب و تعیین کردن اولویتهای منابع فراترکیب استفاده شده است. همچنین، کدهای زمینه‌ای و موضوعی تحت نرم افزار ATLAS.ti نسخه ششم مدیریت و بهره‌برداری شده‌اند. سرانجام، فرایند فراترکیب<sup>۵</sup> در چهار گام انجام شده است. نمودار ۱ به اختصار، گامهای برداشته شده در این راه را مشخص می‌نماید.

۱. برای مطالعه بیشتر ر.ک: شرایبر (Schreiber) و همکاران (۱۹۹۷) و ساوین بادن و میجر (Savin-Baden & Major) (۲۰۱۰)

2. Noblit & Hare
3. Cooper
4. Thorne
5. Metasynthesis

نمودار ۱. ترسیم الگوریتم فراترکیب-متاستز (ناظر بر زایش الگوی نظری)



گام نخست، تعیین چارچوب، شامل: الف) تعیین گستره و حدود پرسش پژوهش؛ ب) گزینش رویکرد و روش فراترکیب که این مهم از راه مطالعه و تتبع در روش‌شناسی پژوهش، بررسی و بینش معرفت‌شناختی از حوزه مورد پژوهش به دست آمده است.

گام دوم، انتخاب مایه و منابع مورد پژوهش: در این گام فهرستی گویا از منابع قابل دسترسی و وثوق آماده شد و از دید خبرگان (با بهره‌گیری از پرسشنامه) گذشت و اولویتهای آن احصا شد (مجموع ۱۶ منبع). نتایج به دست آمده در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

جدول ۲: اولویت مایه و منابع مورد پژوهش

اولویت	گونه و ماهیت منابع	نام منبع
اول	اسناد بالادستی داخلی	(۱،۱) سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰)، (۱،۲) سند چشم انداز ۲۰ ساله جمهوری اسلامی ایران (۱۳۸۲)، (۱،۳) قانون برنامه پنجساله پنجم توسعه جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰)، (۱،۴) طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم (۱۳۹۴)، (۱،۵) برنامه درسی ملی ج.ا. ایران (۱۳۹۱).
دوم	متون آکادمیک و پژوهشی بین‌المللی	(۲،۶) دانش و معلمی (شولمان، ۱۹۸۶a، ۱۹۸۶b)، (۲،۷) توسعه عملکرد حرفه‌ای معلمان (دنیلسون، ۱۹۹۶، ۲۰۰۸، ۲۰۱۱)، (۲،۸) الگوی ارزیابی معلمان (مارزانو، ۲۰۱۰)، (۲،۹) شاخصهای معلمان

1. Shulman
2. Marzano

		اثربخش (استرانگ و تاکر <sup>۱</sup> ؛ ۲۰۰۳؛ استرانگ ۲۰۱۳)، (۲،۱۰) پیشرفت معلمی (کریگ <sup>۲</sup> و همکاران، ۱۹۹۸).
سوم	اسناد بالادستی بین‌المللی	(۳،۱۱) مدل استانداردهای پایه معلمی (۲۰۱۱، ۲۰۱۳)، (۳،۱۲) اهداف عملکردی معلمی-کالیفرنیا (۲۰۰۹)، (۳،۱۳) خط‌مشی عملکرد استاندارد معلمی-ویرجینیا (۲۰۱۱)، (۳،۱۴) استانداردهای عملکرد معلمان-هاوایی (۲۰۱۱)، (۳،۱۵) استانداردهای عملکرد معلمی-نیویورک (۲۰۱۱) (۳،۱۶) استانداردهای تعلیم حرفه‌ای-کارولینای شمالی (۲۰۱۳).

گام سوم، تبیین، ترکیب و تحلیل<sup>۳</sup>: در این مرحله شایسته بود که تحلیل منابع دو بار، هر بار از راهی (استقرا و استنتاج) به صورت جداگانه و هر کدام با دستیاری پژوهشگری ورزیده پیموده شود.

راه اول: ابتدا با تکیه به رویکرد استقرایی<sup>۴</sup> به تعیین محدوده محیطی مفروضات برآمده از تحلیل منابع پرداختیم؛ این مهم از راه: الف) تحلیل تقلیلی: کدگذاری شماتیک و جداگانه برای به دست آوردن ساختار نظری هر منبع؛ ب) ساختار شکنی موضوعی: شکستن ساختار نظری هر منبع به اجزای خردتر (محورهای موضوعی) و ج) تحلیل هم‌سنج<sup>۵</sup> منابع: تحلیل هم‌سنج (مقابله‌ای) محورهای موضوعی به دست آمده از همه منابع، تحقق یافت.

راه دوم: سپس با تکیه به رویکرد استنتاجی<sup>۶</sup> به پیمایش افقهای ناشناخته و نوظهور (مجهولات) برآمده از تحلیل منابع پرداختیم؛ این امر از راه: الف) تحلیل زمینه‌ای: کدگذاری زمینه‌ای همه منابع؛ ب) تحلیل موضوعی کدهای آزاد برای رسیدن به محورهای موضوعی (از جمع منابع) و ج) تحلیل هرمنوتیک: تحلیل فراموضوعی و تأویل و تفسیر جمع محورهای موضوعی، شکل گرفت.

گام چهارم، سنتز (فرا تحلیل دستاوردهای گام سوم): در این گام، با تکیه به روش فرا-بوم‌شناختی<sup>۷</sup> در سه مرحله به سنتز (فرا تحلیل) داده‌های گام سوم پرداختیم: الف) ترکیب: تحلیل مقابله‌ای دو مرحله گام سوم (استقرا و استنتاج) شامل گردآوری موضوعات محوری (همخوان) و چالشی (ناهمگون) در هر مرحله؛ ب) تلفیق: تحلیل موضوعات چالشی شامل همگون‌سازی موارد ناهمخوان و متضاد پدیدار در مرحله گذشته (ترکیب) و ج) سنتز: پدیدار سازی گذرگاهها و ردپاهای نظری برآمده از برآیند موضوعات پیدا و پنهان ناظر بر زایش الگو از منابع مورد پژوهش.

1. Stronge & Tucker

2. Craig

۳. از آنجا که غالب متون مورد تحلیل به زبان انگلیسی طبع شده‌اند و به دلیل رعایت اعتبار تحلیل (کدگذاری آزاد و موضوعی، تحلیل تقلیلی، تحلیل محورهای موضوعی، تحلیل هم‌سنج و تحلیل هرمنوتیک)، در این گام، تبیین و ترکیب و تحلیل در بستر زبان انگلیسی انجام شده است.

4. A priori

5. Comparative analysis

6. A posteriori

۷. برای مطالعه بیشتر رک: رمزر (Ramser) (۱۹۹۳)، روزنتال (Rosenthal) (۱۹۹۱)، نوبلیت و هر (۱۹۸۸)



## یافته‌های پژوهش

این بخش را با ارائه چکیده نتایج کمی از مراحل فراترکیب آغاز کرده ایم و سرانجام با معرفی الگوی معیار صلاحیت حرفه‌ای معلمی در تراز جمهوری اسلامی ایران و گزارش اعتبارسنجی آن به پایان خواهیم برد.

الف) نتایج روش استقرایی<sup>۱</sup>: در این روش از مجموع شانزده منبع مورد مطالعه، در مجموع ۲۸ مدل مفهومی به ترتیب: هفت مدل مفهومی از سند (۱،۱)، شش مدل مفهومی از سند (۱،۵)، دو مدل مفهومی از سند (۱،۴) و سایر منابع هر کدام یک مدل مفهومی استخراج شد.

ب) نتایج روش استنتاجی: در این روش از مجموع شانزده منبع مورد مطالعه، در مجموع ۶۰۹۸ کد زمینه‌ای احصا شد. جدول شماره ۳ شمار کدهای به دست آمده از کدگذاری هر سند را نمایان می‌سازد.

جدول ۳. برابند کدگذاری زمینه‌ای منابع

شمار کد	ش سند	شمار کد	ش سند	شمار کد	ش سند	شمار کد	ش سند
۵۲۸	۱،۴	۱۳۵	۱،۳	۲۲۸	۱،۲	۱۵۶۰	۱،۱
۲۸۲	۲،۸	۳۵۴	۲،۷	۱۱۷	۲،۶	۱۰۱۱	۱،۵
۱۰۲	۳،۱۲	۲۶۷	۳،۱۱	۱۸۶	۲،۱۰	۲۱۳	۲،۹
۷۷	۳،۱۶	۱۵۳	۳،۱۵	۷۰۲	۳،۱۴	۱۸۳	۳،۱۳

همچنین در روند تحلیل موضوعی کدهای زمینه‌ای، جمع ۱۶۵۵ شیما<sup>۲</sup> و در مرحله تحلیل هرمنوتیک این مقدار به ۲۱۸ محور موضوعی بدل شد.

ج) نتایج سنتز (الگوی نظری): الگوی پدیدار از روند فراترکیب چنین است:

## الگوی معیار صلاحیت حرفه‌ای معلمی در تراز جمهوری اسلامی ایران

این الگو برآمده از فراترکیب کیفی اسناد و منابع داخلی و خارجی و با توجه به شمول‌گرایی در احصای صلاحیت‌های معیار معلمی معرفی می‌شود.

۱. با توجه به گستره منابع، خروجی هر مدل مفهومی با بهره‌گیری از نرم افزار ATLAS.ti و در یک برگه A3 قابل گزارش و مشاهده است، لذا به دلیل رعایت حجم نگارش از ارائه مدل‌های مفهومی صرف نظر شده است.

## الف) تعاریف:

«صلاحیت»<sup>۱</sup> مجموعه‌ای ترکیبی و توصیفی است از براینده صفات، توانمندیها، مهارتها و بینشهای هویتی معلم که در روند آموزش و در بازخورد با موقعیت خود، دانش‌آموز، اولیا، همکاران، سیاستگذاران و جامعه برای بهبود مستمر برونداد آموزشی (ناظر بر پیشرفت تربیتی و تحصیلی دانش‌آموزان) بر اساس «نظام معیار اسلامی» آشکار می‌شود. جلوه ارزیابی آن نیز ناگزیر در چهار بُعد دانش<sup>۲</sup>، مهارت<sup>۳</sup>، گرایش<sup>۴</sup> و تعهد<sup>۵</sup> محصور است.

«حوزه»<sup>۶</sup> مجموعه‌ای ترکیبی از توصیف (پیچیده، درهم‌تنیده و پویا) صلاحیتهای ناظر بر حوزه-های محوری از موقعیتهای آموزشی در برگیرنده ساحت‌های آموزشی است که شامل: ۱. حوزه صلاحیتهای عمومی؛ ۲. حوزه صلاحیتهای تربیتی؛ ۳. حوزه صلاحیتهای موضوعی؛ ۴. حوزه صلاحیتهای تربیتی-موضوعی؛ ۵. حوزه صلاحیتهای اجتماعی-فرهنگی و ۶. حوزه صلاحیت معنوی و دینی در چشم‌اندازهای محلی، استانی، ملی، منطقه‌ای و فرامنطقه‌ای است.

«ساحت معلمی»<sup>۷</sup> مجموعه‌ای توصیفی از براینده همگن حوزه‌های صلاحیت معلمی است که همه ابعاد صلاحیت حرفه‌ای معلمی در تراز جمهوری اسلامی ایران را در بر می‌گیرد و شامل: ۱. برنامه‌ریزی و آماده‌سازی برای آموزش؛ ۲. برنامه‌ریزی و طراحی برای یادگیری؛ ۳. مدیریت پیرامون و محیط یادگیری؛ ۴. آموزش اثربخش؛ ۵. مسئولیت سازمانی و توسعه حرفه‌ای؛ ۶. سرمایه اجتماعی و فعالیت فرهنگی و ۷. معنویت، اخلاق و خداباوری است.

## ب) ساختار:

این الگو در برگیرنده هفت ساحت، سی و سه حوزه و یکصد و پنجاه و هشت شاخص معیار است. در جدول شماره ۴ ساختار الگو ارائه شده است.<sup>۸</sup>

1. Quality
2. Knowledge
3. Skill
4. Disposition
5. Commitment
6. Domain
7. Plain

۸. همانطور که کدگذاری، تحلیل و ستر در بستر زبان انگلیسی انجام شد، ساختار الگو نیز دوزبانه (فارسی و انگلیسی) ارائه می‌شود. به ضرورت اختصار از بیان صلاحیتهای (۱۵۸ مورد) نیز چشم پوشیدیم و تنها ساختنها (۷مورد) و حوزه‌ها (۳۳ مورد) از نظر می‌گذرد.

جدول ۴. الگوی معیار صلاحیت حرفه‌ای معلمی در تراز جمهوری اسلامی ایران

ساخت	حوزه‌های محوری
(۱) برنامه‌ریزی و آماده‌سازی آموزش	۱،۱ بازتاب و بازنمایی دانش و مهارت عمومی <sup>۱</sup> (شامل ۶ مورد صلاحیت)
	۱،۲ بازتاب و بازنمایی دانش و مهارت تربیتی-عمومی <sup>۲</sup> (شامل ۳ صلاحیت)
	۱،۳ بازتاب و بازنمایی دانش و مهارت تربیتی-محل <sup>۳</sup> (شامل ۴ صلاحیت)
	۱،۴ بازتاب و بازنمایی دانش و مهارت موضوعی <sup>۴</sup> (شامل ۲ صلاحیت)
	۱،۵ بازتاب و بازنمایی دانش و مهارت تربیتی - موضوعی <sup>۵</sup> (شامل ۶ صلاحیت)
(۲) صلاحیت‌های یادگیری	۲،۱ بازتاب و بازنمایی دانش و مهارت یادگیری، آموزش و فراگیری <sup>۶</sup> (شامل ۳ صلاحیت)
	۲،۲ بازتاب و بازنمایی دانش و مهارت مرتبط با دانش‌آموزان و رشد فراگیرنده <sup>۷</sup> (شامل ۶ صلاحیت)
	۲،۳ بازتاب زمینه‌سازی اهداف آموزشی و به‌کارگیری موضوعی <sup>۸</sup> (شامل ۵ صلاحیت)
	۲،۴ بازتاب و بازنمایی دانش منابع آموزشی <sup>۹</sup> (شامل ۵ صلاحیت)
	۲،۵ بازتاب تدریس همخوان و یکپارچه <sup>۱۰</sup> (شامل ۵ صلاحیت)
	۲،۶ بازتاب برنامه‌ریزی و طراحی برای ارزیابی دانش‌آموزان <sup>۱۱</sup> (شامل ۴ صلاحیت)
(۳) صلاحیت‌های مدیریت	۳،۱ خلق محیط احترام و دوستی <sup>۱۲</sup> (شامل ۵ صلاحیت)
	۳،۲ برقراری فرهنگ یادگیری <sup>۱۳</sup> (شامل ۶ صلاحیت)
	۳،۳ مدیریت فرایندهای کلاس <sup>۱۴</sup> (شامل ۵ صلاحیت)
	۳،۴ مدیریت رفتار دانش‌آموزان <sup>۱۵</sup> (شامل ۴ صلاحیت)
	۳،۵ سامان‌دهی فضای فیزیکی <sup>۱۶</sup> (شامل ۲ صلاحیت)
(۴) صلاحیت‌های تدریس	۴،۱ تعامل و ارتباط با دانش‌آموزان <sup>۱۷</sup> (شامل ۶ صلاحیت)
	۴،۲ فراهم‌آوری و تامین حمایت آموزشی <sup>۱۸</sup> (شامل ۵ صلاحیت)
	۴،۳ بهره‌مندی از شیوه‌های پرسشگری و گفت‌وگو <sup>۱۹</sup> (شامل ۶ صلاحیت)
	۴،۴ گماردن دانش‌آموز به یادگیری <sup>۲۰</sup> (شامل ۷ صلاحیت)
	۴،۵ بهره‌مندی از ارزیابی در آموزش <sup>۲۱</sup> (شامل ۶ صلاحیت)
	۴،۶ بازرسانی (تحویل) آموزشی <sup>۲۲</sup> (شامل ۸ صلاحیت)

1. Demonstrating General Knowledge & Skills
2. Demonstrating Knowledge and Skills of General Pedagogy
3. Demonstrating Knowledge and Skills of Local Pedagogy
4. Demonstrating Knowledge and Skills of Content
5. Demonstrating Knowledge and Skills of Content-related Pedagogy
6. Demonstrating Knowledge and Skills related to Learning, Acquisition, and Teaching
7. Demonstrating Knowledge of Students and Learner Development
8. Setting Instructional Outcomes & Application of Content
9. Demonstrating Knowledge of Resources
10. Designing Coherent Instruction
11. Planning & Designing Student Assessments
12. Creating an Environment of Respect and Rapport
13. Establishing a Culture for Learning
14. Managing Classroom Procedures
15. Managing Student Behavior
16. Organizing Physical Space
17. Communicating with Students
18. Providing and Maintaining Scaffolding for Learning
19. Using Questioning and Discussion Techniques
20. Engaging Students in Learning
21. Using Assessment in Instruction
22. Maintaining Instructional Delivery

۵،۱	تأمل عمیق و ارائه بازخورد فکورانه در فرآیند تدریس <sup>۱</sup> (شامل ۸ صلاحیت)	۱) ارزشیابی و ارزشیابی مستمر ۲) ارزشیابی تکوینی و تشخیصی ۳) ارزشیابی کیفی-توصیفی ۴) ارزشیابی عملکردی
۵،۲	تضمین پیشرفت تحصیلی و تربیتی دانش‌آموزان <sup>۲</sup> (شامل ۳ صلاحیت)	
۵،۳	تعامل با خانواده دانش‌آموزان <sup>۳</sup> (شامل ۳ صلاحیت)	
۵،۴	توسعه حرفه‌ای و شغلی معلم <sup>۴</sup> (شامل ۶ صلاحیت)	
۵،۵	مشارکت در اجتماعات حرفه‌ای و شغلی <sup>۵</sup> (شامل ۴ صلاحیت)	
۵،۶	بازنمایی فضای هدایت و همکاری <sup>۶</sup> (شامل ۷ صلاحیت)	
۶،۱	پشتیبانی از توسعه و پیشرفت ملی <sup>۷</sup> (شامل ۵ صلاحیت)	۵) ارزشیابی-ارزیابی ۶) ارزشیابی-ارزیابی ۷) ارزشیابی-ارزیابی
۶،۲	پشتیبانی از توسعه و پیشرفت فردی <sup>۸</sup> (شامل ۳ صلاحیت)	
۶،۳	توسعه و صیانت از عدالت آموزشی <sup>۹</sup> (شامل ۲ صلاحیت)	
۷،۱	مسئولیت‌پذیری دینی و معنوی <sup>۱۰</sup> (شامل ۵ صلاحیت)	۸) ارزشیابی-ارزیابی ۹) ارزشیابی-ارزیابی
۷،۲	تعالی معنوی و اخلاقی <sup>۱۱</sup> (شامل ۳ صلاحیت)	

\* گفتنی است که با توجه به گستردگی و تفاوت بنیادین حوزه‌های دهگانه تربیتی و یادگیری منعکس در برنامه درسی ملی، این دو حوزه محوری (۱،۴ و ۱،۵) نیازمند الگوهای جداگانه ناظر بر حوزه‌های تخصصی-تربیتی معلمان است.

### اعتبارسنجی الگو

اعتبار محتوای<sup>۱۲</sup> الگو به شیوه بررسی تحلیلی نخبگان انجام شد و جمعی (۸ نفر) از نخبگان اعتبار محتوای الگو را در چهار مقطع (انتخاب منابع، تحلیل هم‌سنج، تحلیل زمینه‌ای و سنتز) تأیید کردند. همچنین از آنجا که دو خبره در امر کدگذاری شرکت داشتند، با تکیه به شیوه محاسبه تطابق میان کدگذاران<sup>۱۳</sup>، پایایی کدگذاری با استفاده از ضریب کاپا<sup>۱۴</sup> به مقدار ۰،۷۹ محاسبه شد. این رقم پایایی قابل قبولی را برای اعتماد به کدگذاری پیش‌بینی کرده است.

اعتبار ساختاری الگو نیز از راه پیمایش نظر نخبگان در طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت محاسبه شد. بر اساس نظر نخبگان ساحت‌های هفتگانه الگوی دانشی و مهارتی: ۱. برنامه‌ریزی و آماده‌سازی برای آموزش با میانگین  $M=4.294$ ؛ ۲. برنامه‌ریزی و طراحی برای یادگیری با میانگین  $M=4.700$ ؛ ۳. مدیریت پیرامون و محیط یادگیری با میانگین  $M=4.932$ ؛ ۴. مدیریت آموزش اثربخش با میانگین

1. Reflecting on Teaching
2. Ensure Student Progress
3. Communicating with Families
4. Teacher Professional Development
5. Participating in the Professional Community
6. Demonstrating Leadership and Collaboration
7. Advocacy for National Development & Progress
8. Advocacy for Individual Development & Progress
9. Development & Maintenance of Education Equality
10. Theological and Religious Accountability
11. Promotion of Spiritual & Moral Sublimation
12. Content validity
13. Intercoder agreement
14. Kappa

۵.  $M=4.346$ ، مسئولیت سازمانی و توسعه حرفه‌ای با میانگین  $M=4.453$ ؛ ۶. سرمایه اجتماعی و فعالیت فرهنگی با میانگین  $M=4.330$  و ۷. معنویت، اخلاق و خداباوری با میانگین  $M=4.390$  همگی از اعتبار لازم برخوردار بودند.

جدول شماره ۵ جزئیات مقادیر اعتبارسنجی الگوی صلاحیت حرفه‌ای را نشان می‌دهد.

جدول ۵. اعتبارسنجی الگوی صلاحیت حرفه‌ای

میانگینهای ساحت (۱)						حوزه‌های محوری					
۱،۱	۱،۲	۱،۳	۱،۴	۱،۵	—	۳،۴۱	۴،۸۰	۳،۲۶	۵،۰۰	۵،۰۰	—
میانگینهای ساحت (۲)						حوزه‌های محوری					
۲،۱	۲،۲	۲،۳	۲،۴	۲،۵	۲،۶	۴،۱۲	۵،۰۰	۵،۰۰	۴،۶۵	۵،۰۰	۴،۴۳
میانگینهای ساحت (۳)						حوزه‌های محوری					
۳،۱	۳،۲	۳،۳	۳،۴	۳،۵	—	۵،۰۰	۵،۰۰	۵،۰۰	۴،۶۶	—	—
میانگینهای ساحت (۴)						حوزه‌های محوری					
۴،۱	۴،۲	۴،۳	۴،۴	۴،۵	۴،۶	۵،۰۰	۳،۴۰	۴،۰۷	۵،۰۰	۴،۸۲	۳،۷۹
میانگینهای ساحت (۵)						حوزه‌های محوری					
۵،۱	۵،۲	۵،۳	۵،۴	۵،۵	۵،۶	۴،۰۴	۵،۰۰	۴،۱۹	۵،۰۰	۴،۸۵	۳،۶۴
میانگینهای ساحت (۶)						حوزه‌های محوری					
۶،۱	۶،۲	۶،۳	—	—	—	۳،۳۹	۴،۶۰	۵،۰۰	—	—	—
میانگینهای ساحت (۷)						حوزه‌های محوری					
۷،۱	۷،۲	—	—	—	—	۴،۶۶	۴،۱۲	—	—	—	—

### بحث و نتیجه‌گیری

پیرو سنت ارزیابی صلاحیت حرفه‌ای معلمی (تعلیم‌گرایی)، این الگو در هفت ساحت، سی و سه حوزه و یکصد و پنجاه و هشت شاخص معیار معرفی شده و با توجه به گستردگی و شمول این الگو اهم مباحث پیرامون این مدل به اختصار طرح شده است.

این الگو متناسب با نیازهای روزآمد شدهٔ سنجش معلمان، سیاستها و استانداردهای برجسته بومی و جهانی طرح شده است. به ویژه، روزآمدی این مدل در رویکرد به سنجش در هفت سیاست کلیدی چشمگیر است.

الف) ارزیابی صلاحیت حرفه‌ای معلمی متناظر با «رشد حداکثری فراگیرنده»<sup>۱</sup> که در حوزه‌های محوری (۱،۲، ۱،۵، ۲،۱، ۲،۲، ۲،۳، ۲،۵، ۳،۴ و ۴،۲) گنجانده شده است؛ نیاز معلمان در برخورداری از دانش و مهارت‌های درک موقعیت و مراحل رشد فراگیرنده، تشخیص شیوه‌های مشترک و منحصر به فرد یادگیری فراگیرندگان، بهره‌مندی از دانش تخصصی و میان-رشته‌ای به‌ویژه در حوزه‌های روان‌شناسی و جامعه‌شناسی رشد و همچنین توانایی در طراحی و خلق فرصت‌های یادگیری مبتنی بر شرایط رشد فراگیرنده که از موضوعات روزآمد شده تربیت معلم است، در این الگو به خوبی دیده شده است. (فیشمن<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۳، وندن<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲؛ دارلینگ‌هاموند و مک‌لافلین، ۱۹۹۵؛ هاردی و بواز<sup>۴</sup>، ۱۹۹۷، بلوم<sup>۵</sup> و همکاران، ۱۹۷۱)

ب) ارزیابی صلاحیت حرفه‌ای معلمی متناظر با رعایت «تفاوت‌های یادگیری فراگیرنده» که در حوزه‌های محوری (۱،۵، ۲،۴، ۳،۲، ۳،۴ و ۳،۵) گنجانده شده است. نیاز معلمان به توانایی طرح درس متنوع و مسئولیت‌پذیری در درک و هدایت تفاوت‌های فردی (عاطفی، اقتصادی، فرهنگی، قومی) برای ایجاد محیط یادگیری حداکثری و شمول‌گرا(رایت<sup>۶</sup> و همکاران، ۱۹۹۷؛ تاکر و استرانگ، ۲۰۰۵؛ جارویس و پارکر<sup>۷</sup>، ۲۰۰۶) از دیگر موضوعات کلیدی تربیت معلم است که در این الگو آورده شده است.

ج) رویکرد به ارزیابی صلاحیت حرفه‌ای متناظر با «تأمین محیط یادگیری امن و پویا»<sup>۸</sup> که در حوزه‌های محوری (۳،۱، ۳،۵، ۴،۲، ۴،۴ و ۴،۶) گنجانده شده است. نیاز مبرم معلم به توانمندی در ایجاد محیطی حامی فراگیرنده، جلب مشارکت خودجوش و حداکثری فراگیرندگان، ایجاد انگیزه و استقلال فراگیرندگان از معلم (دنیلسون و مک‌گریل، ۲۰۰۰؛ گواسک<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۱۰؛ شینک‌فیلد و استافل‌بیم، ۲۰۱۲) نیز از موضوعات کلیدی این حوزه به شمار می‌آید که در این الگو به آن توجه شده است.

د) رویکرد به ارزیابی صلاحیت حرفه‌ای متناظر با ارتقای «پایه دانشی و مهارتی تخصصی و روزآمد معلمی»<sup>۱۰</sup> که در حوزه‌های محوری (۱،۲، ۱،۴، ۱،۵، ۲،۱، ۴،۳ و ۵،۱) آمده است. توانایی

1. Optimal learner development
2. Fishman
3. Wenden
4. Hardy & Boaz
5. Bloom
6. Wright
7. Jarvis & Parker
8. Safe and dynamic learning environment
9. Guasch
10. Pure and updated content knowledge

معلم در درک صحیح از مفاهیم موضوعی، ابزارهای پژوهش، آگاهی از ساختار رشته تخصصی و بهره‌گیری از آن در خلق فرصتهای یادگیری ناظر بر انتقال روزآمد مفاهیم متناسب با سطح ادراکی فراگیرنده (ون دریل و بری<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲؛ رینولدز<sup>۲</sup>، ۱۹۸۹؛ فریمن و جانسون، ۱۹۹۸؛ شولمان، ۱۹۸۷) همچنین موضوعی اساسی در حوزه تربیت معلم به شمار می‌آید.

ه) رویکرد به ارزیابی صلاحیت حرفه‌ای متناظر با اعمال «ارزیابی یادگیری-محور<sup>۳</sup>» که در حوزه‌های محوری (۴،۵، ۱، ۵، ۱، ۵، ۲، ۶، ۲) لحاظ شده است. توانایی معلم در بهره‌گیری از روشهای متنوع، جذاب و کارآمد آزمون‌سازی و ارزیابی فراگیرنده متناظر با تضمین یادگیری و پیشرفت تحصیلی و ارائه بازخورد مناسب و هدفمند به فراگیرنده، والدین و مدرسه (مایکل<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۷؛ استیگینز<sup>۵</sup>، ۲۰۰۴؛ رایت و همکاران، ۱۹۹۷؛ گرونلوند<sup>۶</sup>، ۱۹۹۸) موضوعی کلیدی در این حوزه است که در این الگو از آن غفلت نشده است.

و) رویکرد به ارزیابی صلاحیت حرفه‌ای متناظر با ارتقای «یادگیری حرفه‌ای و عمل اخلاقی<sup>۷</sup>» که در حوزه‌های محوری (۵، ۱، ۵، ۴، ۵، ۵، ۶، ۲، ۷، ۲) لحاظ شده است. اهتمام معلم به توسعه حرفه‌ای مستمر، اقدام به خودارزیابی و بازخورد به خود ناظر بر بهبود مستمر فرایندهای یادگیری فراگیرنده، ارتقای کیفیت تدریس و کیفیت خدمات آموزشی (دنیلسون، ۲۰۱۱؛ پارکی<sup>۸</sup> و همکاران، ۱۹۹۶؛ لی‌یو<sup>۹</sup>، ۲۰۰۲؛ کمبل، ۲۰۰۰) نیز از جمله موضوعات کلیدی است که در این الگو گنجانده شده است.

ز) رویکرد به ارزیابی صلاحیت حرفه‌ای متناظر با ارتقای «مدیریت و مشارکت آموزشی<sup>۱۰</sup>» که در حوزه‌های محوری (۵، ۳، ۵، ۶، ۶، ۳، ۷، ۱) لحاظ شده است. توانمندی معلم در ایفای نقش مدیریتی در بهره‌برداری از فرصتهای یادگیری، مسئولیت‌پذیری در زمینه پیشرفت تحصیلی فراگیرنده، همکاری با سایر معلمان، متخصصان داخل و خارج از مدرسه و سازمان آموزشی ناظر بر ارتقای سطح خدمات آموزشی و ارتقای دانش حرفه‌ای خود و سایر معلمان (کروثر<sup>۱۱</sup> و همکاران،

1. Van Driel & Berry
2. Reynolds
3. Learning-oriented assessment
4. Michael
5. Stiggins
6. Gronlund
7. Professional learning and ethical practice
8. Parkay
9. Leeuw
10. Leadership and collaboration
11. Crowther

۲۰۰۹؛ هریس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳؛ فراست و دورانت<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳؛ بولمان<sup>۳</sup> و دیل، (۱۹۹۴) یکی دیگر از موضوعات کلیدی است که در این الگو توجهی ویژه به آن شده است.

همچنین، این الگو با ملاحظات نظری و عملی ارزیابی در نظام تربیت معلم کشور سازگار است. نخست اینکه این الگو با توجه به ارزیابی معیار صلاحیت حرفه‌ای معلمی تهیه شده و نخستین بار است که چنین الگویی مطابق با فرهنگ بومی و نظام ارزش اسلامی ارائه می‌شود. بهره‌مندی از سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و اسناد بالادستی مشابه در فراترکیب، بخش عمده‌ای از نگرانیها پیرامون ملاحظات نظری، مبانی فرهنگی و دینی را پاسخ داده است (به‌ویژه این امر در ساحت‌های ششم و هفتم هویداست). دوم اینکه این الگو ناظر بر برنامه درسی تربیت معلم در نظام آموزشی است که این امر تاکنون در الگوهای فعلی دیده نشده است. بهره‌مندی از سند طراحی کلان معماری درسی تربیت معلم در فراترکیب و همچنین سند برنامه درسی ملی ملاحظات نیازهای بومی و همسو بودن این الگو با نظام کنونی تربیت معلم را پوشش داده است. سوم اینکه این الگو نخستین گام در راه معیارسنجی حرفه‌ای معلمی با تکیه به دستاوردهای روز در حوزه تربیت معلم است. بهره‌مندی از مدلها و نظریات مطرح بین‌المللی (جدول شماره ۲، اولویت دوم و سوم) مؤید چنین ادعایی است. چهارم اینکه این الگو سازگار با شرایط و ملاحظات نظری و عملی ارزیابی در تراز جمهوری اسلامی ایران به دست آمده است. بنابراین در نظام‌مندسازی بازخورد به ذینفعان در سامانه‌های نظارتی و ارزیابی و تضمین کنترل کیفی و اثربخشی عملکرد معلمان گامی چشمگیر به شمار می‌آید.

سرانجام، اشاره می‌شود که بر اساس برایندهای پژوهش، گامی نو در راه ارائه الگوی معیار صلاحیت حرفه‌ای و معرف تراز معلمی در نظام جمهوری اسلامی ایران برداشته‌ایم؛ الگویی که ناظر بر آموزه‌های بومی و همسو با چشم‌اندازهای بین‌المللی در مسیر استانداردسازی صلاحیت حرفه‌ای معلمی است. بر این باوریم که معلمان از راه آشنایی با شاخصهای این الگو می‌توانند به خودارزیابی پردازند و به نقاط قوت و ضعف عملکرد خود آگاهی یابند. همچنین بهره‌گیری از چنین الگویی برآورنده نیاز اساسی نهادهای نظارتی تربیت معلم در امر تعیین صلاحیت حرفه‌ای معلمان به شمار می‌آید. افزون بر این بهره‌گیری از این الگو می‌تواند در امر ارزیابی عملکرد معلمان مورد وثوق باشد، از ارزیابی ذهنیت‌گرا و سلیقه‌ای جلوگیری کند و برابند کوشش نهادهای نظارتی را به سوی ارتقای عملکرد حرفه‌ای معلمان در چشم‌انداز بومی و جهانی سوق دهد.

---

1. Harris  
2. Frost & Durrant  
3. Bolman



## منابع

- ابن خلدون، عبدالرحمن. (۱۳۷۴). *کتاب العبر*، ترجمه محمد پروین گنابادی. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- ابن سینا، حسین ابن عبدالله. (بی تا). *کتاب السیاسة*. بیروت: دارالعرب.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۸۶). *اشارات و تنبیهات*، شرح خواجه نصیرالدین طوسی. قم: البلاغه.
- ابن مسکویه، احمد بن محمد. (۱۳۸۱). *تهذیب الأخلاق و تطهیر الأعراق*، ترجمه و توضیح علی اصغر حلی. تهران: اساطیر.
- الغزالی، ابی حامد محمد بن محمد الطوسی. (۱۹۴۵). *احیاء علوم الدین*. بیروت: دارالمعرفه للطباعة والنشر.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۷۴). *کیمیای سعادت*، به کوشش حسین خدیو جم. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. (۱۳۹۱). سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، وزارت آموزش و پرورش.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. (۱۳۹۰) وزارت آموزش و پرورش و شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- سند چشم انداز ۲۰ ساله جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۰۴. مجمع تشخیص مصلحت نظام.
- طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم، ویراست نوزدهم. (۱۳۹۴). کمیته اصلی عمومی گروه هماهنگی برنامه ریزی تربیت معلم، وزارت آموزش و پرورش.
- طوسی، نصیرالدین. (۱۳۷۳). *اخلاق ناصری*، تصحیح و تنقیح مجتبی مینوی و علیرضا حیدری، چاپ پنجم. تهران: خوارزمی.
- فارابی، ابونصر. (۱۹۹۵). *تحصیل السعاده*، قدم له و علق علیه و شرحه الدكتور علی بوملحم. بیروت: دار و مکتبه الهلال.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۷۱). *التنبیه علی سبیل السعاده التعلیقات، رسالتان، فلسفتیان، حقه و قدم له و علق علیه الدكتور جعفر آل یاسین*. تهران: حکمت.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۷۹). *اندیشه های اهل مدینه فاضله*، ترجمه و تحشیه سیدجعفر سجادی. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، سازمان چاپ و انتشارات.
- قانون برنامه پنجساله پنجم توسعه جمهوری اسلامی ایران. (۱۳۹۰). مجلس شورای اسلامی جمهوری اسلامی ایران.
- کیانی، غلامرضا؛ مهدوی، بابک و غفارثرم، رضا (۱۳۹۲). مقایسه میزان منصفانه بودن انواع آزمونهای زبان انگلیسی در دوره دبیرستان. *جستارهای زبانی*، ۴ (۱)، ۱۸۱-۲۰۲.
- کیانی، غلامرضا؛ نویدی نیا، حسین و مومنیان، محمد. (۱۳۹۰). نقد و بررسی طرح ملی: نگاهی دوباره به رویکرد برنامه درسی ملی نسبت به آموزش زبانهای خارجی. *جستارهای زبانی*، ۲ (۲)، ۱۸۵-۲۰۹.
- Arends, R. I., & Rigazio-DiGilio, A. J. (2000). *Beginning teacher induction: Research and examples of contemporary practice*. Paper presented at the annual meeting of the Japan-United States Teacher Education Consortium (JUSTEC) (July 2000). (ERIC Document Reproduction Service No. ED450074)
- Aseltine, J. M., Faryniarz, J. O., & Rigazio-DiGilio, A. J. (2006). *Supervision for learning: A performance-based approach to teacher development and school improvement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Ball, D.L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What

- makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.
- Berliner, D. C. (2000). A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51(5), 358-371.
- Bloom, B. S., Hastings, J.T., & Madaus, J.F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1994). Looking for leadership: Another search party's report. *Educational Administration Quarterly*, 30(1), 77-96.
- Braun, H. I. (2005). *Using student progress to evaluate teachers: A primer on value-added models*. Princeton, NJ: Policy Information Perspective.
- Brophy, J. (1999). *Teaching*. Geneva, Switzerland: International Academy of Education/International Bureau of Education.
- Campbell, E. (2000). Professional ethics in teaching: Towards the development of a code of practice. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 203-221.
- Campbell, R., Kyriakides, L., Muijs, R., & Robinson, W. (2003). Differential teacher effectiveness: Towards a model for research and teacher appraisal. *Oxford Review of Education*, 29(3), 347-362.
- \_\_\_\_\_ (2012). *Assessing teacher effectiveness: Different models*. New York, NY: Routledge.
- Chambless, K. S. (2012). Teachers' oral proficiency in the target language: Research on its role in language teaching and learning. *Foreign Language Annals*, 45(s1), s141-s162.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967.
- Clotfelter, C. T., Glennie, E. J., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2008). Teacher bonuses and teacher retention in low-performing schools: Evidence from the North Carolina \$1,800 Teacher Bonus Program. *Public Finance Review*, 36(1), 63-87.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2007). Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects. *Economics of Education Review*, 26(6), 673-682.
- \_\_\_\_\_ (2010). Teacher credentials and student achievement in high school: A cross-subject analysis with student fixed effects. *Journal of Human Resources*, 45(3), 655-681.
- Cochran-Smith, M. (2010). Toward a theory of teacher education for social justice. In M. Fullan, A. Hargreaves, D. Hopkins, & A. Lieberman (Eds.), *International handbook of educational change* (2nd ed., pp. 445-467). New York, NY: Springer.
- Cochran-Smith, M., Piazza, P., & Power, C. (2013). The politics of accountability: Assessing teacher education in the United States. *Educational Forum*, 77(1), 6-27.
- Commission on Teacher Credentialing. (2009). *California Standards for the Teaching Profession*. California: Author.
- Cooper, H., Hedges, L. V., & Valentine, J. C. (Eds.) (2009). *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (2nd ed.). New York: Russell Sage Foundation.
- Council of Chief State School Officers. (2011). *Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) Model Core Teaching Standards: A resource for state*

- dialogue*. Washington, DC: Author.
- \_\_\_\_\_ (2013). *Interstate Teacher Assessment and Support Consortium InTASC Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers 1.0: A resource for ongoing teacher development*. Washington, DC: Author.
- Craig, H. J., Kraft, R. J., & Du Plessis, J. (1998). *Teacher development: Making an impact*. US Agency for International Development and the World Bank.
- Crowther, F., Ferguson, M., & Hann, L. (2009). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Danielson, C. (1996). *The framework for professional practice. Enhancing professional practice: A framework for teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- \_\_\_\_\_ (2008). *The handbook for enhancing professional practice: Using the framework for teaching in your school*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- \_\_\_\_\_ (2011). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Darling-Hammond, L. (1986). A proposal for evaluation in the teaching profession. *The Elementary School Journal*, 86(4), 531-551.
- \_\_\_\_\_ (1997). *Doing what matters most: Investing in quality teaching*. New York, NY: National Commission on Teaching & America's Future.
- \_\_\_\_\_ (2012). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary program*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604.
- Elizabeth, C. L.M., May, C. M.H., & Chee, P. K. (2008). Building a model to define the concept of teacher success in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 623-634.
- Field, H. (1979). Competency based teacher education (CBTE): A review of the literature. *British Journal of In-Service Education*, 6(1), 39-42.
- Fishman, B. J., Marx, R. W., Best, S., & Tal, R. T. (2003). Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform. *Teaching and Teacher Education*, 19(6), 643-658.
- Freeman, D., & Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32(3), 397-417.
- Frost, D., & Durrant, J. (2003). Teacher leadership: Rationale, strategy and impact. *School Leadership & Management*, 23(2), 173-186.
- Gronlund, N. E. (1998). *Assessment of student achievement*. Boston: Allyn and Bacon.
- Guasch, T., Alvarez, I., & Espasa, A. (2010). University teacher competencies in a virtual teaching/learning environment: Analysis of a teacher training experience.

- Teaching and Teacher Education*, 26(2), 199-206.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., Rivkin, S. G., & Branch, G. F. (2007). Charter school quality and parental decision making with school choice. *Journal of Public Economics*, 91(5), 823-848.
- Hardy, D. W., & Boaz, M. H. (1997). Learner development: Beyond the technology. *New Directions for Teaching and Learning*, 71(2), 41-48.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, 23(3), 313-324.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hawaii Teacher Standards Board (2011). *Hawaii's Teacher Performance Standards*. Honolulu: Author.
- Houston, W. K., & Brown, K. W. (1975). Competency-based education: Past, present and future. *Journal of Industrial Teacher Education*, 12(4), 6-13.
- Ingvarson, L., Schwille, J., Tatto, M. T., Rowley, G., Peck, R., & Senk, S. L. (2013). *An analysis of teacher education context, structure, and quality-assurance arrangements in TEDS-M countries: Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M)*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Isoré, M. (2009). *Teacher evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review*. OECD Education Working Papers, No. 23, OECD Publishing, Paris.
- Jarvis, P., & Parker, S. (Eds.). (2006). *Human learning: A holistic approach*. New York, N.Y.: Routledge.
- Johnson, K. E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly*, 40(1), 235-257.
- Kaplan, L. S., & Owings, W. A. (2002). *Teacher quality, teaching quality, and school improvement*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Kennedy, M. (Ed.) (2010). *Teacher assessment and the quest for teacher quality: A handbook*. San Francisco, CA: Jossey-Boss.
- Leeuw, F. L. (2002). Reciprocity and educational evaluations by European inspectorates: Assumptions and reality checks. *Quality in Higher Education*, 8(2), 137-149.
- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 591-596.
- \_\_\_\_\_ (2000). Networks as learning communities: Shaping the future of teacher development. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 221-227.
- Lockwood, J.R., McCaffrey, D. F., Hamilton, L. S., Stecher, B., Le, V. N., & Martinez, J. F. (2007). The sensitivity of value-added teacher effect estimates to different mathematics achievement measures. *Journal of Educational Measurement*, 44(1), 47-67.
- Mahar, M. T., Murphy, S. K., Rowe, D. A., Golden, J., Shields, A. T., & Raedeke, T. D. (2006). Effects of a classroom-based program on physical activity and on-task

- behavior. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 38(12), 2086-2094.
- Marzano, R. J. (2010). The art and science of teaching/When students track their progress. *Educational Leadership*, 67(4), 86-87.
- Mathers, C., Oliva, M., & Laine, S. W. M. (2008). *Improving instruction through effective teacher evaluation: Options for states and districts (TQ Research & Policy Brief)*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- McCaffrey, D. F., Lockwood, J., Koretz, D. M., & Hamilton, L. S. (2003). *Evaluating value-added models for teacher accountability*. Monograph. Pittsburgh, PA: RAND Corporation.
- McCaffrey, D. F., Lockwood, J.R., Koretz, D., Louis, T. A., & Hamilton, L. (2004). Models for value-added modeling of teacher effects. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 29(1), 67-101.
- Michael, J., Cliff, W., McFarland, J., Modell, H., & Wright, A. (2017). *The core concepts of physiology: A new paradigm for teaching physiology*. New York: Springer.
- Noblit, G. W., & Hare, R. D. (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies* (Vol. 11). London: Sage.
- Office of Teaching Initiatives, (2011). *New York State Teaching Standards*. NY: New York State Education Department.
- Parkay, F. W., Stanford, B. H., & Gougeon, T. D. (1996). *Becoming a teacher* (Canadian edition). Scarborough, Ontario: Allyn & Bacon Canada.
- Pounder, J. S. (2007). Is student evaluation of teaching worthwhile? An analytical framework for answering the question. *Quality Assurance in Education*, 15(2), 178-191.
- Ramser, P. (1993). [Review of the book *Meta-analytic procedures for social research*, by R. Rosenthal]. *PsycCRITIQUES*, 38(9), 1000-1001.
- Reeves, D. B. (2004). *Accountability for learning: How teachers and school leaders can take charge*. Alexandria, VA: ASCD.
- Reynolds, M. C. (1989). *Knowledge base for the beginning teacher*. Oxford: Pergamon.
- Rosenthal, R. (1991). *Meta-analytic procedures for social research* (Vol. 6). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sanders, W. L., & Horn, S. P. (1994). The Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS): Mixed-model methodology in educational assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8(3), 299-311.
- Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement. Knoxville, TN: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Savin-Baden, M., & Major, C. H. (Eds.) (2010). *New approaches to qualitative research: Wisdom and uncertainty*. New York/Abingdon: Routledge.
- Schacter, J., & Thum, Y. M. (2004). Paying for high- and low-quality teaching. *Economics of Education Review*, 23(4), 411-430.
- Schreiber R., Crooks D. & Stern P.N. (1997) Qualitative meta-analysis. In J.M. Morse (Ed.), *Completing a qualitative project: Details and dialogue* (pp. 311–328).



- Thousand Oaks, CA: Sage.
- Scriven, M. (1989). The state of the art in teacher evaluation. In J. Lukan, & P. McKenzie (Eds.), *Teacher appraisal: Issues and approaches* (pp. 92-137). Hawthorn: Australian Council for Educational Research.
- Shinkfield, A. J., & Stufflebeam, D. L. (1995). *Teacher evaluation: Guide to effective practice*. Norwell, MA: Kluwer.
- \_\_\_\_\_ (2012). *Teacher evaluation: Guide to effective practice (Vol. 41)*. London: Springer Science & Business Media.
- Shulman, L. S. (1986a). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, 3rd ed. (pp. 3-36). New York: Macmillan.
- \_\_\_\_\_ (1986b). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- \_\_\_\_\_ (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- State Board of Education. (2013). *North Carolina Professional Teaching Standards*. Carolina: State Board of Education, Department of Public Instruction.
- Stiggins, R. J. (2004). *Classroom assessment for student learning: Doing it right, using it well*. Oregon: Assessment Training Institute.
- Stodolsky, S. S. (1990). Classroom observation. In J. Millman, & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 175-190). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Stronge, J.H. (2013). *Evaluating what good teachers do: Eight research-based standards for assessing teacher excellence*. New York: Routledge.
- Stronge, J.H., & Tucker, P. (2003). *Handbook on Teacher Evaluation*. Assessing and improving performance. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Tamblyn, P. (2000). Qualities of success: Lessons from a teaching career. *Education Canada*, 40(1), 16-19.
- Thorne, S. (2016). *Interpretive description: Qualitative research for applied practice*. New York: Routledge.
- Tucker, P. D., & Stronge, J. H. (2005). *Linking teacher evaluation and student learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Van Driel, J. H., & Berry, A.K. (2012). Teacher professional development focusing on pedagogical content knowledge. *Educational Researcher*, 41(1), 26-28.
- Virginia Department of Education, (2011). *Guidelines for uniform performance standards and evaluation criteria for teachers*. Richmond, VA: Author.
- Wallace, J., & Mulholland, J. (2012). A multi-metaphorical model for teacher knowledge and teacher learning. In M. Kooy & K. van Veen (Eds.), *Teacher learning that matters: International Perspectives* (pp. 64-79). London: Routledge.
- Wenden, A. L. (2002). Learner development in language learning. *Applied Linguistics*, 23(1), 32-55.
- Wright, S. P., Horn, S. P., & Sanders, W. L. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11(1), 57-67.