

مدل مفهومی ارزشیابی از شایستگی‌های مورد انتظار از دانشجومعلمان در برنامه درسی

تربیت معلم شایسته محور

The Conceptual Model of Evaluation of Expected Competences of the Teacher-Students in Competency-based Teacher Training Curriculum

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۲/۲۱؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۸/۱۳

پوران خروشی^۱

احمدرضا نصر اصفهانی^۲

ابراهیم میرشاه جعفری^۳

P. Khoroshi (Ph.D),
A.R. Nasr esfahani (Ph.D),
E. Mirshahjafari (Ph.D),

Abstract: Evaluating curriculum includes the process of examining the value and competency of the elements and specific aspects of the curriculum, as well as the entire curriculum. Therefore, the aim of this research was to explain the evaluation methods of the expected competencies of the teacher-students in the competency-based teacher education curriculum. Hence a semi-structured interview was carried out using a qualitative approach and discovery of grounded theory with 15 teachers in the teacher education curriculum who were identified by targeted sampling of desirable cases. The content validity of the interview questions was confirmed by experts. The re-encoding reliability was 0.93. The data analysis was performed with Max QDA software version 2007 through three stages of open, axial and selective coding. The findings of this study were presented in the form of three themes and six components. Based on the obtained results we could highlight the necessity of developing a proper curriculum for educating competent teachers and creating an effective educational system along with suitable methods for assessing the competencies of teachers.

چکیده: ارزشیابی برنامه درسی شامل فرآیند بررسی ارزش و شایستگی عناصر و جنبه‌های خاص برنامه درسی؛ و هم کل برنامه درسی است. از این رو، این پژوهش با هدف تبیین شیوه‌های ارزشیابی از شایستگی‌های مورد انتظار از دانشجومعلمان در برنامه درسی تربیت معلم شایسته محور انجام شد. بدین منظور، با استفاده از رویکرد کیفی و راهبرد داده بنیاد، با ۱۵ نفر از صاحب‌نظران حوزه برنامه درسی تربیت معلم، که براساس نمونه‌گیری هدفمند از نوع موارد مطلوب شناسایی شدند، مصاحبه نیمه ساختاریافته به عمل آمد. روایی محتوایی سؤالات مصاحبه، توسط متخصصین تأیید شد. میزان پایایی کدگذاری مجدد ۰/۹۳ با دست آمد. تجزیه و تحلیل داده‌ها، با نرم افزار تحلیل کیفی مکس کیو دی آ نسخه ۲۰۰۷ طی سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی صورت پذیرفت. یافته‌های پژوهش مدل مفهومی ارزشیابی شایستگی‌های مورد انتظار از دانشجومعلمان در برنامه درسی تربیت معلم شایسته محور در قالب سه مضمون و شش مؤلفه حاصل شد. بدین منظور، لزوم تدوین برنامه درسی مناسب به منظور تربیت معلمان شایسته و ایجاد نظام آموزشی کارآمد به همراه شیوه‌های مناسب ارزشیابی از شایستگی‌های معلمان، خاطر نشان گردید.

Keyword: competency, evaluation, curriculum, teacher education, Teacher Training University

کلیدواژه‌ها: شایستگی، ارزشیابی، برنامه درسی، تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان

Pooran.Khorooshi@Gmail.Com

arnasr@edu.ui.ac.ir

Jafari@Edu.Ui.Ac.Ir

۱. گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان (نویسنده مسئول)

۲. استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

۳. استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

مقدمه

در برنامه‌های تربیت معلم، رویکردهای زیادی به وجود آمده که هدف آنها پرورش معلمان شایسته‌ای بوده که تمایل داشته باشند در مورد آن چه تدریس می‌کنند، تصمیمات هوشمندانه بگیرند. با این همه، بسته به این که این برنامه‌ها، چه هدفی برای تربیت معلم در نظر گرفته‌اند و چه نقش و مسئولیتی برای معلم قائل شده باشند؛ و به عبارتی چه ایدئولوژی بر برنامه درسی آنان حاکم باشد، رویکردهای متفاوت و دلالت‌های گوناگونی را برای سازماندهی و طراحی دوره‌های تربیت معلم ارائه نموده‌اند. به عنوان مثال، نظریه دونالد شون^۱ (۱۹۸۷، ۱۹۸۳) در مورد عمل فکورانه^۲ و تدریس فکورانه می‌باشد. او رویکرد «اثبات‌گرایانه»^۳ حاکم بر آموزش حرفه‌ای تربیت معلم آمریکا؛ و به عبارتی «عقلانیت تکنیکی»^۴ را مورد انتقاد قرار داده و معتقد است که این خاستگاه، در دنیای عمل معلمی کارگشا نیست. معلم باید به صورت متبحرانه‌ای با موقعیت مبهم درگیر شود و با ابداع و آزمایش راهبردهای اختراعی خودش را در موقعیت انجام دهد (شون، ۱۹۸۷). توصیه او، برای تربیت حرفه‌ای معلم، «عمل فکورانه» یا «تأمل در عمل» می‌باشد. روشنگری اصلی او این است که اشکالی از دانش حرفه‌ای، برای اعمال قضاوت در برخورد فرد با پیچیدگی‌ها و موارد بغرنج زندگی حرفه‌ایش وجود دارد که ممکن است به وسیله «تأمل در عمل» رشد یابد (پلارد^۵ و همکاران، ۲۰۰۲).

این دیدگاه در تربیت معلم و رشد حرفه‌ای معلمان جایگاه ویژه‌ای یافته است. زیرا کار معلم و تدریس، دارای خصوصیات خاصی است که آن را از مشاغل دیگر متمایز می‌کند. خصوصیات مهمی همچون: جنبه هنری تدریس (زاهوریک^۶، ۱۹۸۷، آیزنر^۷، ۱۹۹۴)؛ جنبه

-
1. Donald A. Schon
 2. Reflective Practice
 3. Positivist
 4. Technical Rationality
 5. Pollard
 6. Zahoric
 7. Eisner

اخلاقی تدریس (کار^۱، ۱۹۹۲)؛ جنبه موقعیتی تدریس (کار، ۱۹۹۰ ترجمه فردانش)؛ جنبه خلاقانه تدریس (کار، ۱۹۹۲)؛ و بسیاری از پیچیدگی‌های حرفه معلمی، که صاحب‌نظران را به این باور رسانده است که الگوهای رایج در تربیت معلم نمی‌تواند پاسخگوی نیاز معلمان برای مواجهه با پیچیدگی‌های موقعیت‌های واقعی تدریس باشد (امام جمعه و مهرمحمدی، ۱۳۸۵).

در ایران نیز، تدوین و انتشار اسناد راهبردی در موضوع‌های مختلف در یکی دو دهه اخیر رواج یافته و تا کنون نمونه‌های متعددی از این اسناد و نقشه راه‌ها منتشر شده است. از جمله اسناد راهبردی نظام تعلیم و تربیت کشور که در سال‌های اخیر تدوین و به تصویب مراجع قانونی رسیده، «مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران» (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰)؛ «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰)؛ و سند «برنامه درسی ملی» (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰) می‌باشند. در شرایط کنونی نظام آموزش و پرورش ایران نیز، دانشگاه فرهنگیان به عنوان متولی اصلی «تربیت معلمان کارآمد و دین‌محور» و به عنوان دانشگاهی هدفمند؛ و سرمایه‌ای ضروری در تلاش برای تحقق یافتن اهداف مربوط به توسعه، به منظور رویارویی و رفع بسیاری از چالش‌های جاری و آتی علمی و پژوهشی و دینی دانش‌آموزان تلقی می‌گردد و مهم‌ترین نقش را برای پیشبرد و واقعیت بخشیدن به آرمان‌های نظام آموزش و پرورش برعهده دارد.

نظام آموزش و پرورش و به تبع آن نیروی انسانی تربیت شده در این نظام، در توسعه جوامع نقش محوری دارند. از آنجا که معلم رکن اساسی هر نظام تعلیم و تربیت شناخته می‌شود و «با پای فشردن بر این باور که معلم ستون محکم تغییر، توسعه و پیشرفت‌های اجتماعی» است و تربیت معلمان حرفه‌مند سودآورترین سرمایه‌گذاری در اقتصاد ملی به حساب می‌آید» (رئوف، ۱۳۷۹)، سرمایه‌گذاری برای تربیت نیروی انسانی و به طور ویژه معلم، موضوعیت و اهمیت پیدا می‌کند. مدیران جامعه به طور عام و مدیران آموزش و

پرورش به شکل ویژه باید باور داشته باشند که بنابر عقیده پیازه «زیباترین طرح اصلاح و بازسازی آموزش و پرورش در صورتی که معلم به تعداد کافی و با کیفیت مطلوب در اختیار نباشد، با شکست روبه رو خواهد شد» (به نقل از کاردان ۱۳۷۶: ۱۳۹). همچنین، نظام تربیت معلم، وظیفه تأمین منابع انسانی از سطح ستاد تا مدرسه را برعهده دارد. این نظام زمانی مؤثر و مفید است که فعالیت‌های خود را براساس واقعیت‌ها، ظرفیت‌ها و امکانات موجود و با در نظر داشتن استانداردهای قابل قبول و مناسب اعمال نماید و این امر مستلزم، تربیت معلمان شایسته براساس تدوین برنامه درسی مناسب آن است. چرا که معلمان و مربیان، مسئولیت زمینه‌سازی در نظام تربیت رسمی و عمومی را برعهده دارند و نقش آنان در ادامه نقش تربیتی انبیاء و اولیاء الهی، اسوه‌ای امین، راهنمایی بصیر و عالمی تواناست که وظیفه هدایت، روشنگری، برنامه‌ریزی، آموزش، پشتیبانی، مشورت، بازخورد دادن، و بسط و توسعه ظرفیت‌های وجودی خود و متریبانشان، برای کسب شایستگی‌ها و دستیابی به حیات طیبه را برعهده دارند.

برنامه درسی نیز، در آموزش عالی و سیاست‌گذاری‌ها و اسناد برنامه‌ریزی موارد استفاده گوناگون دارد (فریزر، و بوسانکوئت^۱، ۲۰۰۶). برنامه درسی یکی از محرک‌های اصلی جهت موفقیت در هر برنامه آموزشی از جمله تربیت معلم است. اگر ضرورت‌ها و شایستگی‌های لازم در طراحی برنامه درسی در نظر گرفته نشود، نتیجه آن برنامه درسی خواهد بود که فاقد کارایی لازم جهت پاسخگویی به نیازهای صنعت و بازار کار خواهد بود؛ بنابراین، برنامه درسی یکی از محرک‌های توفیق برنامه آموزشی معلمان در رسیدن به اهدافش می‌باشد (سادسمبون و آنماناتارکول^۲، ۲۰۰۷).

ارزشیابی - به عنوان یکی از مؤلفه‌های برنامه درسی - دارای قدمتی به اندازه فرآیند تعلیم و تربیت است. مفهوم ارزشیابی به قدری گسترده است که انواع مختلفی از فعالیت‌های ارزشیابی را که هدف مشترک همه آنها، بررسی وضعیت برنامه درسی در

1. Fraser, & Bosanquet
2. Sudsomboon & Anmanatarkul

موقعیت اجرایی خاص است، را در بر می‌گیرد؛ بنابراین رویه‌ها و راهبردهای ارزشیابی نیز متفاوت خواهند بود. ارزشیابی یکی از مؤلفه‌ها و مراحل برنامه‌ریزی درسی تلقی می‌شود (شورت ترجمه مهرمحمدی، ۱۳۸۷؛ یارمحمدیان، ۱۳۸۳؛ ملکی، ۱۳۸۲؛ آقازاده، ۱۳۷۷). بررسی دقیق و مطالعه تمام ابعاد و عناصر برنامه‌های درسی ضروری می‌نماید تا بر پایه این بررسی، اصلاحات لازم در برنامه درسی با اجزای آن صورت پذیرد. ارزشیابی از هریک از اجزای برنامه درسی، به بررسی کیفیت آن کمک کرده و امکان انجام اصلاحات و تجدیدنظرهای ضروری را فراهم می‌کند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۱).

شایستگی^۱ هم، الگویی قابل اندازه‌گیری از دانش، مهارت‌ها، توانایی‌ها، رفتارها و دیگر ویژگی‌های فردی مورد نیاز برای ایفای نقش‌های کاری یا عملکردهای شغلی موفق تعریف شده است (دفتر مدیریت امور کارکنان امریکا، ۲۰۰۲). «انجمن آمریکایی آموزش و توسعه»^۲ نیز شایستگی را خوشه‌ای از دانش، مهارت‌ها، توانایی‌ها و رفتارهای مورد نیاز برای موفقیت شغلی تعریف می‌کند (برنتال و همکاران، ۲۰۰۴). از شایستگی‌های مورد نیاز برای فارغ‌التحصیلان دانشگاهی، فهرست‌های متنوع و گسترده‌ای منتشر شده تا افراد ضمن برخورداری از این شایستگی‌ها بتوانند در محیط‌های علمی و کاری قرن بیست و یکم بهتر جذب شوند و مؤثرتر عمل کنند (مطهری نژاد و همکاران، ۲۰۱۲).

در سند تحول بنیادین هم، از دو دسته شایستگی‌های پایه (اعتقادی، اخلاقی، دانش پایه) و شایستگی‌های ویژه (دانش تخصصی، دانش تربیتی، مهارت تربیتی) در جهت تعمیق هویت مشترک و حرفه‌ای معلمان در ابعاد فردی، انسانی، اسلامی و ایرانی یاد شده است (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۱۳۸). بنابراین، هنگامی که مفهوم ارزشیابی مطرح می‌شود، از آن به عنوان تعیین کننده ارزش یا شایستگی نام برده می‌شود. ارزشیابی برنامه درسی فرآیند بررسی ارزش و شایستگی برنامه درسی است. بررسی و مطالعه ارزش و شایستگی هم شامل عناصر و جنبه‌های خاص برنامه درسی و هم کل برنامه درسی

1. Competency

2. United States Office Of Personnel Management (Opm)

3. American Society For Training & Development (Astd)

4. Bernthal Et Al.

می‌شود. در همین راستا، تدوین برنامه درسی مناسب تربیت معلمان شایسته به منظور ایجاد نظام آموزشی کارآمد، چگونگی ارزشیابی از شایستگی‌های مورد انتظار از آنان را هم می‌تواند در برگیرد. ضرورت این امر موضوع پژوهش حاضر می‌باشد که شیوه‌های ارزشیابی از شایستگی‌های مورد انتظار از دانشجو معلمان، در برنامه درسی تربیت معلم دانشگاه فرهنگیان چگونه می‌تواند باشد؟

روش پژوهش

پژوهش کاربردی حاضر، مبتنی بر رویکرد کیفی^۱ است که با استفاده از راهبرد نظریه داده بنیاد^۲ انجام و توسط اشتروس و کوربن^۳ (۱۹۹۰) عرضه شده است. جامعه آماری پژوهش؛ صاحب‌نظران حوزه برنامه درسی تربیت معلم و مشارکت کنندگان در تدوین اسناد بالادستی نظام تعلیم و تربیت بودند. این افراد، براساس نمونه‌گیری هدفمند^۴ از نوع موارد مطلوب^۵ شناسایی شدند و با توجه به معیار اشباع داده‌ها و تکرار اطلاعات با ۱۵ نفر از آنان مصاحبه به عمل آمد.

ابزار جمع‌آوری داده‌ها، مصاحبه نیمه ساختار یافته^۶ بود. روایی محتوایی^۷ سؤالات مصاحبه، توسط پنج نفر از اعضای هیأت علمی گروه علوم تربیتی و دانشجویان دوره دکترای برنامه‌ریزی درسی تأیید شد. برای افزایش دقت تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها از روش پرسش از همکار^۸، کاوش به وسیله افراد مورد مطالعه^۹ (هالوی و ویلر^{۱۰}، ۲۰۰۹) و استفاده از مسیر ممیزی^{۱۱} (گال و همکاران، ۱۳۹۱)، یعنی استفاده از یک ناظر خارجی مسلط به پژوهش کیفی، که به کلیه فایل‌های مصاحبه و کدگذاری‌ها و جزئیات مطالعه

1. Qualitative
2. Discovery Of Grounded Theory
3. Strauss & Corbin
4. Purposive Sampling
5. Intensity Sampling
6. Semi Structured Interview
7. Content Validity
8. Peer Debriefing
9. Member Check
10. Holloway & Wheeler
11. Audit Trail

دسترسی داشت، استفاده شد. مصاحبه‌ها به طور میانگین شصت تا نود دقیقه به طول انجامیدند. در مرحله اول پس از انجام دادن هر مصاحبه اقدام به پیاده سازی و بررسی خط به خط مصاحبه صورت گرفت و داده‌ها به صورت کدهای به دست آمده ثبت و ضبط و پالایش اقدام گردید، سپس در همان مرحله کدهای مشابه یا کدهایی را که ارتباط بیشتری با هم داشتند در قالب مفهوم، استخراج و مفاهیم حاصله را در مرحله بعد در طبقات مشابه گنجانده و با استفاده از تکنیک حذف، ادغام و تعمیم، به تعیین و نام گذاری مقولات پرداخته و در مرحله کدگذاری محوری، مقوله اصلی (نهایی) مشخص گردید. تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها، با استفاده از نرم افزار تحلیل کیفی مکس کیو دی آ^۱ نسخه ۲۰۰۷، طی سه مرحله کدگذاری باز^۲، محوری^۳ و انتخابی^۴ انجام شد. مانند همه انواع دیگر تحلیل داده‌های پژوهشی، صحت نتایج تحلیل یک مصاحبه به پایایی و روایی نوع تحلیل یافته‌ها بستگی دارد؛ بنابراین محاسبه پایایی فرایند کدگذاری که شامل دسته بندی یا مرتبط کردن واحدهای پژوهش در قالب مقولات است، برای انجام یک تحلیل موفق مهم است. میزان بالای پایایی، دست کم چیزی است که برای انسجام و صحت تحلیل مصاحبه‌ها نیاز است. وجود هرگونه ناسازگاری در کدگذاری مصاحبه‌ها، یکی از منابع بالقوه ایجاد خطا و کاهش پایایی داده‌هاست (بوون و بوون^۵، ۲۰۰۸). واژه پایایی^۶ برای نشان دادن رابطه بین کدگذاران (داوران) در نتایج کدگذاریشان یا دوبار کدگذاری توسط یک کدگذار (شاخص ثبات) به کار می‌رود. برای محاسبه پایایی، از شاخص ثبات یا پایایی باز کدگذاری^۷ استفاده شد که به میزان سازگاری طبقه‌بندی داده‌ها در طول زمان اشاره دارد. این شاخص را می‌توان زمانی محاسبه کرد که یک کدگذار یک متن را در دو زمان متفاوت کدگذاری کرده باشد. به دلیل اینکه در محاسبه این شاخص کدگذار و متن یکسان است، این نوع پایایی

-
1. Max. Qda.
 2. Open Coding
 3. Axial Coding
 4. Selective Coding
 5. Bowen & Bowen
 6. Reliability
 7. Recoding Reliability

شامل کمترین احتمال دخالت عوامل کنترل نشده است (بوون و بوون، ۲۰۰۸). روش محاسبه این نوع پایایی چنین است که از میان مصاحبه‌ها، چند نمونه به صورت تصادفی انتخاب و هر کدام از آنها، دوبار در یک فاصله زمانی کوتاه و مشخص (پنج تا سی روز) کدگذاری می‌شود. در فاصله زمانی برای هر کدام از مصاحبه‌ها با یکدیگر مقایسه می‌شوند و از طریق میزان توافقات و عدم توافقات موجود، در دو مرحله کدگذاری، شاخص ثبات محاسبه می‌شود. کدهای مشابه با عنوان «توافق» و کدهای غیرمشابه با عنوان «عدم توافق» مشخص می‌شوند (خواستار، ۱۳۸۸). از بین مصاحبه‌های انجام گرفته سه مصاحبه مجدداً کدگذاری شد که اطلاعات آنها در جدول ۱ گزارش شده است.

جدول ۱: نتایج حاصل از بازکدگذاری مصاحبه‌ها

| تعداد کدهای بدون توافق | تعداد کدهای مورد توافق | تعداد کدهای به دست آمده در بار دوم | تعداد کدهای به دست آمده در بار اول | مصاحبه شماره |
|------------------------|------------------------|------------------------------------|------------------------------------|--------------|
| ۲ | ۳۳ | ۳۷ | ۳۵ | ۳ |
| ۴ | ۲۹ | ۳۵ | ۳۱ | ۷ |
| ۲ | ۲۳ | ۲۶ | ۲۵ | ۹ |
| ۸ | ۸۵ | ۹۸ | ۹۱ | جمع کل |

بر اساس داده‌های جدول ۱ پایایی بازکدگذاری عبارت است از:

$$100 \times \frac{85}{91} = \text{درصد پایایی بازکدگذاری}$$

مقدار پایایی بازکدگذاری، ۰/۹۳ درصد به دست آمد که پایایی مطلوبی است.

یافته‌ها

بر اساس یافته‌های کیفی حاصل از مصاحبه با صاحب‌نظران در پژوهش، در پاسخ به سؤال «برای تربیت معلم شایسته، از چه شیوه‌های ارزشیابی باید در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان استفاده نمود؟»، شش مؤلفه شامل: الف) «رصد کردن فرآیندی»، ب) «سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای»، ج) «خودسنجی»، د) «ارزشیابی مستمر»، ه) «ارزشیابی جامع»، و «ارزیابی و نظارت پس از تحصیل» و سه مضمون: «ارزشیابی تکوینی، ارزشیابی پایانی و ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای پس از تحصیل» مطرح گردید. (جدول ۲).

جدول ۲: طبقات اصلی، فرعی و زیر طبقه‌های استخراج شده از داده‌های کیفی پیرامون شیوه‌های ارزشیابی تربیت معلم شایسته در برنامه درسی

| کدگذاری انتخابی | کدگذاری محوری | کدگذاری باز |
|----------------------|----------------------------|--|
| الف) ارزشیابی تکوینی | ۱- رصد کردن فرآیندی | ۱-۱- رصد کردن هویت معلمی افراد داوطلب معلمی حداقل در طول چهارسال تحصیلی ۲-۱- استفاده از ارزشیابی فرآیندی و پایانی |
| | ۲- سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای | ۱-۲- دریافت گواهی صلاحیت حرفه‌ای معلمی در حین تحصیل ۲-۲- ارائه بازخورد ۳-۲- ارزشیابی پیامدها و سطوح عملکرد حرفه‌ای در فرآیند برنامه درسی ۴-۲- دغدغه معلمی داشتن |
| | ۳- خودسنجی | ۱-۳- خودکنترلی، خودرهبری و خودارزشی |
| | ۴- ارزشیابی مستمر | ۱-۴- برآورد میزان موفقیت برنامه درسی ۲-۴- کارنمای فرهنگی ۳-۴- ارزشیابی فرآیند محور ۴-۴- ارزشیابی اصیل و معتبر |
| ب) ارزشیابی پایانی | ۵- ارزشیابی جامع | ۱-۵- احراز گواهینامه شایستگی در پایان برنامه درسی ۲-۵- تمایز ارزیابی و ارزشیابی معلم |

| کدگذاری انتخابی | کدگذاری محوری | کدگذاری باز |
|--|--|---|
| ج) ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای پس از تحصیل | ۶- ارزیابی و نظارت صلاحیت‌های معلمی بعد از فارغ التحصیلی | ۱.۶- ارزیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای به اقتضای طرح‌های آموزش و پرورش ۲.۶- توانمندسازی معلمان ۳.۶- برگزاری دوره‌های پودمانی و کوتاه مدت آموزشی ۴.۶- نظارت بالینی دانشگاه |

الف) ارزشیابی تکوینی: با توجه به اولین مضمون حاصله، متخصصان برنامه درسی بر ارزشیابی تکوینی به شیوه‌های زیر تأکید ورزیدند:

۱) رصد کردن فرآیندی

۱.۱) رصد کردن هویت معلمی افراد داوطلب معلمی حداقل در طول چهارسال تحصیلی: چند تن از شرکت‌کنندگان، معتقد بودند که «رصد کردن هویت معلمی افراد داوطلب معلمی حداقل در طول چهار سال تحصیلی» قابل دستیابی است. پس بایستی پس از تحصیل در مورد آنان تصمیم‌گیری شود. صاحب‌نظر ۸ اظهار نمودند: «آن بخش اولیش که چگونه می‌توان دریافت که این‌ها به این توانمندی‌ها رسیده‌اند؟ به نظرم باید در خود ارزشیابی دوره تربیت معلم به طور روشن به این پرداخت. یکی از ایراداتی که من به مدل کنونی استخدامی مان به طور جدی وارد می‌بینم، یکی این است که این بچه‌ها را روز اولی که می‌آیند با کنکور و با یک مصاحبه می‌گیرند. گزینش هم که فقط اعتقادی و این چیزهاست و نه گزینش مناسب بودن برای معلمی. بیشتر این مصاحبه است و این کم است. این هنوز خودشم خودش را نمی‌شناسد، باید بیاید در این چهارسال.... بنابراین همان روز اول آنها را استخدام دانستن، ممکن است مایه دردسر خیلی زیادی بشود. من معتقدم که این دانشجویان باید یک دوره نامزدی را بگذرانند. عیبی ندارد حقوق بدهیم بهشون، اما اینها بدانند که در طول این چهارسال رصد می‌شوند و در آخر دوره استخدام آنها انجام می‌شود و بعضی از اینها ممکن است نتوانند. مثلاً فرض کنید در طول این دوره

شما ببینید یک نفر مشکل ارتباطی جدی دارد که نتواند. خوب بچه‌ها گناهی که نکردند. این معلم اگر معلم ابتدایی بشود،

در محفل خود راه ندهد همچو منی را افسرده دل افسرده کند انجمنی را اگر معلمی آنجا افسردگی دارد، عیبی ندارد به عنوان یک انسان، ممکن است در خیلی از موقعیت‌ها باشد اما در این حرفه چون اظهار به غیر است. یا یک نفری که دچار مسائل خاص ناتوانی است مثلاً لکنت قابل توجه دارد که بچه‌ها را در فرآیند تحصیل و اینها به ویژه در سطوح ابتدایی ممکن است خلل وارد بکند. پس بخشی از آن موضوع که سنجش این‌هاست با برون‌دادها و با این شواهد باید سنجیده بشود که این فرد بالاخره در طول چهار سال زندگی شبانه روزی با هم خیلی از اینها را آشکار می‌کند. باید اینها پذیرفته شوند اما باید نقطه‌هایی هم برای این کار وجود داشته باشد».

۲.۱) استفاده از ارزشیابی فرآیندی و پایانی: از نظر دو تن از شرکت‌کنندگان، «توجه به مفهوم ترکیبی شایستگی‌ها در ارزشیابی» لازم است و «ارزشیابی فرآیندی و پایانی به عنوان تکمیل‌کننده یکدیگر در استراتژی معلمی» باید در نظر گرفته شوند و در این راستا هم، به تحلیل‌ها و نظرات صاحب‌نظران دیگر استناد می‌کنند. به طور مثال، مصاحبه شونده ۱۲، نگاه صرف آزمون محوری را مذمت کرده و توصیه به ترغیب معلم به استفاده از عملکرد فراگیران نموده و می‌گویند: «آقای عبدالعظیم کریمی در «تربیت معکوس»، «تربیت وارونه»، «واژه خوبی به کار برده تحت عنوان «جشن‌های بیهوده». نظام آموزشی این قدر جلسه می‌گیرد، این قدر جلسه بیهوده. حالا چی کار داره می‌کنه؟ بازدهی، پیامدهای اجتماعی و رفتاریش کجاست؟ اگر ما در ارزشیابی نتوانیم پیامدهای رفتاری و پیامدهای اجتماعی را در او ببینیم، در همین جا یک انتقاد جدی به کار خودمان وارد است. دانشجویمان دارند در اینجا درس می‌خوانند، کارنامه علمی دارند، اما یک پوشه رفتاری ندارند، پوشه شخصیتی ندارند، خوب این چه ارزیابی است. سؤال: چرا در این برنامه درسی ارزیابی پیامدهای رفتاری دیده نمی‌شود؟ چرا نباید کارنامه رفتاری داشته باشند؟ چرا سؤالاتمان عینی است؟ ما باید از آزمون‌های عینی خارج شویم و حداقل به آزمون‌های عملکردی روی بیاوریم و به سمت نقشه‌های مفهومی برویم. چرا ما در آزمون‌های تیمز بچه‌ها مون نمره نمی‌آورند؟

چرا ما تو تیمز مشکل داریم؟ چون شیوه‌های ارزشیابی ما درست نیست. وقتی تیمز و پرلز می‌آید آزمون می‌گیرد این برحسب نقشه‌های مفهومی می‌آید وارد عمل می‌شود، برحسب یادگیری‌ها وارد عمل می‌شود. ما متأسفانه ارزشیابی‌ها موند تسته. ارزشیابی‌ها موند عینی، جزئی، کوتاه نگره و کاری به مفاهیم عمیق نداره. به عبارتی ما همیشه در تیمز و پرلز داریم می‌لنگیم. چون درست ارزشیابی نمی‌کنیم و درست هم آموزش نمی‌دهیم. برای همین نقشه‌های مفهومی در آنجا هم مبنای تدریس قرار می‌گیرد، هم مبنای ارزشیابی. فرقی نمی‌کنند. ما اینجا نه در آموزشمان استفاده می‌کنیم و نه در ارزشیابی. ارزشیابی گام به گام از اول هست.

از نظر شرکت کننده ۵، نکته مورد تأکید این است که: «از طرفی، ما دچار مشکل شده‌ایم، چون فکر کردیم ارزشیابی فرآیندی جایگزین نهایی بشود، در حالی که هیچ کدام اینها جایگزین هم نیستند بلکه اینها مکمل هم هستند. یعنی چیزی که ما در نظام آموزشی از آن غافل شدیم فکر کردیم ارزشیابی توصیفی که همان کیفی ماست قرار است جایگزین شود. خیر قرار نیست این جایگزین آن شود، اینها مکمل همدیگرند و هرکدام جای خودشان را دارند. اون داره کار خودش را می‌کنه این هم داره کار خودش را می‌کنه. برون‌دادها سر جایش هست، فرآیندها هم سر جایش هست. اینها مکمل هم، تکمیل‌کننده هم هستند، منتهی باید هم جهت، هم راستا باشند».

شرکت‌کننده ۸ تأکید دارند که در «توجه به مفهوم ترکیبی شایستگی‌ها در ارزشیابی»، لازم است «نگاه برنامه‌ریزان و استادان، به سمت مفهوم ترکیبی شایستگی‌ها» حرکت کند. فکر می‌کنم بخش جدی برنامه این است که ما برنامه‌ریزان درسی و استادان را از مفهوم تقلیل یافته دانش، یا مهارت حرکت بدهیم به سمت شایستگی به مفهوم ترکیبی. این از آن کارهای سخت است».

۲) سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای

۱.۲) دریافت گواهی صلاحیت معلمی: سه تن از شرکت‌کنندگان، برگزاری «آزمون جامع در حین و پایان دوره» برای «دریافت گواهی صلاحیت حرفه‌ای معلمی» جهت «سنجش

صلاحیت‌های حرفه‌ای» معلم‌ان را مطرح می‌کنند. در این خصوص، مصاحبه‌شونده ۱، در جایگاه یک برنامه‌ریز کنونی برنامه درسی تربیت معلم، اذعان می‌کند:

«سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای را در دستور کارمان داریم. فرض دانشگاه فرهنگیان این است که باید کار تحصیل در دانشگاه با چیزی به نام یک آزمون جامع پایان دوره همراه باشد. البته این در حد یک ایده است. دانشجو معلم‌ان ما باید خودشان را برای یک چنین رخدادی در پایان دوره آماده بکنند. آیا دانش آموخته دانشگاه فرهنگیان توان دریافت گواهی صلاحیت حرفه‌ای معلمی را هم پیدا می‌کند یا نمی‌کند. این که در مقاطع زمانی مختلف هم این سنجش اتفاق بیفتد این هم دور از ذهن نیست ممکن است مثلاً در پایان هر سالی ما این سنجش را انجام بدهیم».

مصاحبه‌شونده ۵، نیز به تعیین صلاحیت دانشجومعلم‌ان با استفاده از روش‌های متنوع اشاره می‌کند: «سراخر یک امتحان پایانی. اما امتحان پایانی را من در ذهنم این نیست که یک امتحان کتبی باشد، این باید یک گروهی از افراد باشند، حالا مثلاً ممکن است در پایان ترم اول به یک شایستگی معینی برسند، اما آن کارورزی‌شان که تمام می‌شود و بعد می‌خواهند معلم بشوند، یک آزمون پایانی باید داشته باشند که در واقع یک مصاحبه‌ای باشد که یک گروهی از خبرگان نشسته باشند و ببینند اینها به این شایستگی‌ها رسیده‌اند».

مصاحبه‌شونده ۲، نیز از نگاه رتبه‌بندی معلم‌ان به این شیوه نگریسته و آن را طریقی برای ارتقای حرفه‌ای معلم قلمداد می‌کند: «اگر ما بخواهیم ارتقای مرتبه‌ای بدهیم رتبه بندی بکنیم، از مربی به استادیار، از استادیار بشود دانشیار، از دانشیار بشود استاد، باید در یک مقطعی معلم‌ان بیاید در یک آزمون جامع شایستگی شرکت کند. چگونه می‌شود ارزشیابی کرد؟ در حین کار یا پایان کار. حالا امتحان جامع معلمی لازم است یعنی در پایان این دوره ما باید دانشجومعلم‌ان را ارزیابی کنیم و کارنمای خوبی از صلاحیت‌هایش را نشان بدهیم که وقتی به مدرسه می‌رود بگوید این کارنمای من است من این پنج تا شایستگی را در این سه سال به دست آورده‌ام. من در حال حاضر می‌توانم برایتان مدیریت گروه بکنم، من می‌توانم برایتان فعالیت‌های جمعی بکنم، من این مهارت‌های کامپیوتری را بلدم، من بهترین حد زبان را یاد گرفته‌ام، این پنج تا کار را بلدم. وقتی این توانایی را ببرد

می‌شود مزیت نسبی معلم در پایان دوره تربیت معلمش. هرچند سال هم وقتی می‌خواهد رتبه‌بندی بشود دوباره بیاید آزمون بشود. یک مرکز جدایی، مرکز سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در دانشگاه وجود داشته باشد برای این کار».

۲.۲) ارائه بازخورد: دو تن از شرکت‌کنندگان بر «ارائه بازخورد به سیستم تربیت معلم در جهت اصلاح عملکرد دانشجو معلمان در طول چهار سال تحصیل» و همچنین، طراحی «برنامه درسی شایستگی محور» و «پیامدگرا» تأکید داشتند. مصاحبه شونده ۱، اظهار نمودند: «این سنجش در مسیر تحصیل چهار سال بیشتر جنبه یا کاربرد اصلاحی دارد و زمینه را فراهم می‌کند بازخوردی را به سیستم بدهیم و سیستم را در واقع عملکردش را اصلاح بکنیم ولی در پایان دوره کاربردش همین است که عرض کردم. تشخیص این است که چه کسی علاوه بر مدرک تحصیلی دانشگاه فرهنگیان قادر هست گواهی صلاحیت شایستگی معلمی را هم پیدا بکند. پس این کاملاً متصور است که ما گروهی از دانش‌آموختگانمان فقط مدرک تحصیلی دانشگاه را بگیرند و این گواهی را بگیرند و گروهی هم مدرک تحصیلی دانشگاه را بگیرند و هم این گواهی صلاحیت یا شایستگی را دریافت کنند که به ما این اطمینان را می‌دهد که آن شایستگی مورد نظرمان محقق شده است».

مصاحبه شونده ۳، به مزیت برنامه درسی شایستگی محور بدین گونه اشاره نمودند که: «دقیقاً وقتی که ما برنامه درسی را شایستگی محور طراحی می‌کنیم، پیامدگرا طراحی می‌کنیم، مطمئن باشید که الگوی ارزشیابی آن نیز متفاوت خواهد بود».

۳.۲) ارزشیابی پیامدها و سطوح عملکرد حرفه‌ای در برنامه درسی: دو تن از شرکت‌کنندگان، برای «ارزشیابی پیامدها و سطوح عملکرد حرفه‌ای در برنامه درسی شایستگی محور»، به «مشخص کردن پیامدها و نشانه‌های عملکردی در رفتار و عمل دانشجو معلمان» اشاره می‌کنند. در این زمینه، صاحب‌نظر ۳، با توضیحات مبسوطی اظهار می‌نمایند:

«دقیقاً وقتی که ما برنامه درسی را شایستگی محور طراحی می‌کنیم، پیامدگرا طراحی می‌کنیم، مطمئن باشید که الگوی ارزشیابی آن نیز متفاوت خواهد بود. در برنامه‌هایی که تا کنون بنده نوشته‌ام الگوی ارزشیابی‌اش الگوی دیگری است. یعنی پیامدها را ما سطح بندی می‌کنیم. مثلاً فرض کنید من در درس اخلاق حرفه‌ای، یکی از پیامدهای این درس را گفته‌ام «توانایی حل تعارضات اخلاقی در موقعیت‌های تربیتی». تحقق این پیامد را در دانش‌آموز در دو یا سه سطح تعریف کرده‌ام. سطح اولش این جوریه، این نشانه‌هایش است، سطح دومش این نشانه‌هایش است و سطح سومش این نشانه‌هایش است، حالا معلم باید در ارزشیابی خودش به گونه‌ای عمل کند که این نشانه‌ها را در آن ارزشیابی ببیند. قطعاً این شکل ارزشیابی دیگر آن گونه نیست که شما یک امتحان بگیرید، چهار تا سؤال برسید، نام ببرید، مثال بزنید، تعریف کنید و نمره بدهید و تمام بشود. باید آن توانایی حل تعارضات اخلاقی را به یک شکلی در فعالیت‌ها - چه به نحو فرآیندی و چه نحو پایانی- ببیند.

شکی نیست که روش ارزشیابی کاملاً متفاوت است و این در واقع گلوگاه بحث است، جایی است که اصلاً معلم‌ان هنوز برای حتی آن هم آماده نیستند. شما خودتان می‌دانید ما در ارزشیابی توصیفی، که با همین رویکرد جلو رفته‌ایم، سال‌هاست نتوانسته‌ایم خیلی از معلم‌ان و تفکرشان را به این سمت هدایت کنیم که به جای این که شما از جزئیات محتوای برنامه ارزشیابی بکنید، به سمت اهداف کلان‌تر بروید و ویژگی‌های کلان‌تر. وقتی برنامه‌ریز درسی برای دوتا پیامد برنامه درسی تهیه می‌کند باید مشخص کند که این پیامدها چگونه در رفتار و عمل دانشجومعلم باید محقق بشود و مدرس هم باید ارزشیابی‌اش را به آن سمت ببرد. مثلاً یک موقعیت تاریخی تعارض آمیز را، یک موقعیتی فرضی را طراحی می‌کنیم و می‌گوئیم فرض کنید شما معلمی هستید که در این موقعیت قرار گرفته‌اید الان اقدام مناسب را چه می‌دانید؟ و چه ارزشی را به عنوان ارزش اساسی در این موقعیت می‌دانید؟ و دلیل و استدلالتون برای این عمل مناسبی که شما پیشنهاد می‌کنید چیست؟ خوب من وقتی می‌خواهم جواب دانشجو را ارزیابی کنم، نگاه می‌کنم می‌بینم این دانشجو آیا به نحو رضایت بخشی موفق شده است این تعارض را حل بکند. یا فرضاً از

ایشان یک پروژه می‌خواهم مثلاً در مدارس بازدید کنند و ببینند آیا موقعیت‌های تعارض‌آمیز اخلاقی در مشاهداتشان وجود داشته است، ببینند معلمان چگونه موقعیت‌ها را حل کرده‌اند؟ آیا روش‌های معلمان درست بوده یا نبوده؟ نقد می‌کنند آن روش‌ها را استدلال می‌کنند راهکارهای بدیل می‌دهند، به این شکل می‌توان تواناییها را ارزیابی کرد. مدرس خود باید این نشانه‌ها را داشته باشد. نشانه‌ها خیلی مفصل نیست و سطح یک، سطح دو و سطح سه‌اش تعریف شده است. بعد هم دانشجو اگر حداقل به سطح دو رسیده باشد قابل قبول است، دو و سه و سطح یک دانشجویی است که دوباره این درس را باید بگذراند».

مصاحبه شونده ۸، با دیدی عمیق‌تر نسبت به این قضیه، «بررسی نشانه‌های عملکردی در طول عمل معلمی» را مطرح می‌کنند: «نکته بعدی در طول مراحل بعدی است. اگر مراحل بعدی، در این نظام ارتقا معلم بتوانیم با همین دید شایستگی بریم جلو، معلم‌ها به عقیده من در یک سیستمی می‌افتند که مجبور می‌شوند خودشان را به روز نگه دارند. در پزشکی این پزشک برای این که بتواند ارتقا پیدا کند باید هر سال مقداری امتیاز بگیرد. باید برود دنبال این که دوره‌هایی را ببیند. یک نفر مثلاً چهل سال قبل پزشک عمومی شده و بسیاری از این بیماری‌های امروزه نبوده، بسیاری از دستگاه‌ها نبوده، ابزارها نبوده، روش‌های تشخیص نبوده. حداقل این‌ها یک گواهینامه رو می‌خواهند. یعنی موضوع جدی است با هزینه خودشونم هست اکثراً. ما در معلمی یک نوع سیستم این طوری را باید وارد کنیم. در دانشگاه هم شما می‌بینید که وقتی با مربیگری شروع می‌کنه اگر در اینجا در جا بزنه یک جورایی قفل هم می‌خوره و این طوری می‌شه. یعنی مجبوره که خودشو رشد بده و سیستم هم باهاش رشد می‌کنه».

۴.۲) دغدغه معلمی داشتن: مصاحبه شونده ۱۲، «دغدغه معلمی را داشتن» یکی از مهمترین عوامل در «جذب معلمان» دانسته و بر این عقیده بودند که فقط با گرفتن آزمون نمی‌توان معلم جذب کرد:

«در دانشگاه فرهنگیان، در برنامه درسی تربیت معلم، جذب، چه جذب دانشجو، چه جذب استاد برای ما خیلی اهمیت دارد. بگردید آدمهایی را پیدا بکنید که دغدغه داشته باشد. مگر می‌توانید شما آدم بی دغدغه اینجا بیاورید.»

۳) خودسنجی

۱.۳) خودکنترلی، خودرهبری و خودارزشی: مصاحبه شونده ۱۲، «ارزشیابی سی پو^۱ را با در نظر گرفتن تمام ابعاد شامل بافت و زمینه، ورودی، فرآیند، خروجی و پیامد» برای ارزشیابی خودکنترلی، خودرهبری و خودارزشی در برنامه درسی تربیت معلم، مطرح کردند: «ارزشیابی سی پو باید جایگزین ارزشیابی بشود. ببینید اول محتوا^۲ است. این محتوا را باید اول به طور کامل ببینید. بعد درونداد^۳ است. بعد فرآیند^۴، چگونگی کار، مکانیزم ماست. در نهایت برونداد^۵ و پیامد^۶ است. باید این ارزشیابی رو با همان دیدگاه اول که عرض کردم با هم و کل نگاه کنید. یک نظام ارزشیابی و با یک محتوا و فرآیند درست. شما نمی‌توانید با یک محتوای ضعیف، با یک درونداد ضعیف، توقع برونداد قوی داشته باشید.»

این ارزشیابی، باید تمام ابعاد وجودی را شامل شود و راهبرد اصلیش «خودارزیابی» است. امروزه اگر معلم منو شما در سیستم نتواند دائم خودش را ارزیابی، کنترل، رهبری کند و خودش را برانگیزد به جایی نمی‌رسد. کسی که نتوانه راه را پیدا نخواهد کرد. عصر امروز، عصر خودکنترلی^۷، خودرهبری^۸ و خودارزشی^۹ است، ماحصل اینها خودارزیابی^{۱۰} است. اگر انسان، خرده سیستم و سیستم خودش را دائم از این دو سه بعد کنترل و رهبری

1. Context, Input, Process, Output, Outcome (Cipoo)

2. Context

3. Input

4. Process

5. Output

6. Outcome

7. Self-Control

8. Self-Leadership

9. Self-Motivation

10. Self-Evaluation

نکند، انگیزه ایجاد نکند و ارزیابی نکند، هرگز به جایی نخواهد رسید. پس باید دائم تجدید نظر^۱ بکند».

۴) ارزشیابی مستمر

۱.۴) برآورد میزان موفقیت برنامه درسی: صاحب نظر ۲، نقش «ارزشیابی تکوینی» را در «برآورد میزان موفقیت برنامه درسی»، «توجه به شایستگی‌ها و مؤلفه‌های مختلف در جهت رسیدن به نتایج مطلوب» تأکید نموده و اظهار می‌کند: «تکوینی‌اش این است که در هر برنامه‌ای که ما اجرا می‌کنیم این کار لازم است که اولاً خود شایستگی‌ها را تجزیه کنیم به مؤلفه‌های مختلف و ارزیابی کنیم که در هر برنامه چه قدر آنها موفق بوده‌اند؟ برنامه‌ها را باید به صورتی رصد کنند که پیامدشان به آن شایستگی‌ها رسیده؟ و حتی برنامه‌های غیرالزامی یعنی انتخابی اختیاری هم همینطور».

۲.۴) کارنمای فرهنگی: صاحب نظر ۷، به داشتن «کارنمای فرهنگی» برای «ارزشیابی برنامه درسی از طرق مختلف نظیر خودسنجی، همسال سنجی، دگرسنجی، استاد سنجی» نیز تأکید می‌نمایند که: «مثلاً در حوزه فرهنگی، فرد بایستی «کارنمای فرهنگی» داشته باشد، در کارنمای فرهنگی، بخشی خودارزیابی باشد، یک بخشی از آن را بچه‌های دیگر از همدیگر ارزیابی کنند، یا مسئول آن انجمن علمی و بچه‌هایی که در این مجموعه هستند ارزیابی کنند که ایشان توانمندی‌اش در این بخش خیلی خوب بوده و یا در اینجا نیاز به کار بیشتری دارد. یک بخش آن را هم کارشناس فرهنگی، بخشی را خود آن استاد. به هر صورت ما نهایتاً باید نسبت به آن شایستگی‌هایی که دنبال کرده‌ایم باید ارزیابی کنیم. در بخش الزامی هم که استاد ارزیابی می‌کند که مثلاً این شایستگی که منظور نظر بوده، این است».

۳.۴) ارزشیابی فرآیند محور: مصاحبه شونده ۱۰، با همان نگاه، از «ارزشیابی تکوینی»، تعبیر «ارزشیابی فرآیند محور» را داشتند: «بله، ارزشیابی فرآیندی می‌شود، ارزشیابی‌ها رویکرد کیفی باید به خودشان بگیرند، رویکرد خودارزیابی به خودشان بگیرند، رویکرد

فرآیندی به خودش بگیرد، نه محصول محور، نه پاسخ محور، بلکه فرآیندمحور. طبیعتاً یک ارزشیابی اصیل و معتبر را دارد. این بحثی که ما می‌کنیم یک یادگیری اصیل و معتبر است، بنابراین یک یادگیری اصیل و معتبر یک نظام ارزشیابی اصیل و معتبری را هم می‌طلبد. نمی‌شود فرآیندها را با یک سیستم نتیجه محور ارزشیابی کرد، قطعاً آنها هم باید متفاوت و متناسب بشود».

۴.۴) ارزشیابی اصیل و معتبر: صاحب‌نظر ۱۲، در زمینه «ارزشیابی اصیل» به «فرآیند ارزشیابی دانشجو توسط استاد» چنین نظر داشتند: «طبیعتاً افراد در این چهار سال باید یاد بگیرند در ارزشیابی که رویکردهای جدید چیه؟ با آن بزرگ شوند و خودشان هم این جوری سنجیده شوند. مثلاً من این سؤال را در ارزشیابی درس خود داده‌ام که شما فلسفه و رشته خودتان را تحلیل کنید. این سؤال واقعی و عملکردی است اما سیستم دوست دارد که مطرح کنیم افلاطون کی به دنیا آمد، کی مرد، کجا زندگی کرد و از این قبیل. من این رویکرد ارزشیابی را می‌بینم که در نظام حاکم است. خوب احساس می‌کنم آن سؤالاتی که باز است، تفکر، آن که می‌گوید معلم فکور، باید فرآیند فکرش موضوع ارزشیابی باشد نه دانش و اطلاعات صرفی که در ذهن می‌خواهد بریزد و ببلعد. خوب اینها هم اکنون در تربیت آموزش و پرورش ما دچار مشکل جدی است در ارزشیابی».

سه شرکت‌کننده دیگر، «پایش کیفی و فرآیندی» را تأکید نمودند. مصاحبه شونده شماره ۴، اظهار نمودند که: «ارزشیابی مستمر، هر یکسال یک بار، یعنی ارزشیابی با توجه به ابعاد مختلف مطرح شده و قطعاً با توجه به این نگاه ما ارزشیابی معلم را فقط تا وقتی که در دانشگاه فرهنگیان هست نخواهیم داشت. معلم وقتی وارد مرحله کار شد، وارد تدریس در مدارس شد، هر یکسال یکبار این ارزشیابی به طور مداوم و مستمر صورت می‌گیرد».

حساسیت مصاحبه شونده شماره ۷ به قدری است که به تربیت معلمین شایسته با نگاه مستمر فرآیندی و پایش مداوم آن توجه دارند، و با همان حساسیت بیان می‌کنند: «به نظر من یک کار اساسی اینه که روی مدرسان کار بکنیم و اینها که با دانشجو دارند کار می‌کنند اینها در واقع عملاً احساس کنند که داره دانشجو به آنها می‌رسد و اینکه چگونه

واقعاً ارزیابی می‌کنیم این کار را و یک پژوهشی کنیم که این بچه‌ها چه قدر به استاندارد رسیده‌اند این یک بحث است، اما به هر حال یک مقدار هم این کار فرآیندی است و بایستی این دانشجو را وقتی که وارد این دانشگاه شد، بایستی به صورت فرآیندی تربیت بشود. دانشجو باید تربیت بشود برای معلمی چون اسم آن را گذاشته‌ایم تربیت معلم. در اینجا وضع با دانشگاه‌های دیگر فرق می‌کند، در دانشگاه‌های دیگر درسش را می‌خواند، اما اینجا تربیت هم می‌شود. از طرفی ما باید رصد اینها را که کم کم دارند معلم می‌شوند را پیش کنیم، اما پیش‌مان باید پژوهش کیفی باشد، فرآیندی باشد. مثل یک پدر و مادر در خانه که فرزندان خود را تربیت می‌کنند در اینجا هم باید بدین گونه باشد، مثلاً رییس مرکز این حس را داشته باشد، یعنی شب‌ها، هر هفته یک بار با بچه‌ها باشد، شب را آنجا بماند. در این شب‌ها چه می‌کنیم از نظر گفتگو و تعاملات، فیلم‌های مناسب آموزشی، کلاس‌ها و کار عملی کردن، و البته بحث‌های تخصصی از نظر خود شایستگی».

مصاحبه شونده ۵، به منظور شکل‌گیری روند بهینه ارزشیابی تکوینی از شایستگی‌های معلمی، استفاده از پوشه کار را مناسب دانسته و اظهار می‌کنند: «اگر ما بتوانیم برنامه درسی را آنچنان تجزیه‌اش کنیم که ما این قابلیت‌ها را در قالب یک سری مهارت ببینیم، مثلاً می‌گوییم تعداد درس را این قدر بگذرانند، این نهایتش تبدیل می‌شود به ده تا مهارت شش تا مهارت، چهار تا مهارت. آن وقت مهارت‌ها را می‌توانیم بگوئیم که اینها را فرض کنید که به آن رسیده‌اید یا نرسیده‌اید؟ یا این شایستگی را در این مهارت پیدا کرده است یا نه؟ یک وقت هم هست می‌گوئیم ما یک امتحان برد برای این می‌گذاریم، یک امتحان کیفی می‌گذاریم با حضور یک تعدادی از اساتید، همه شایستگی‌ها را در آخر یک امتحان برد، ازش می‌گیریم ببینم این اصلاً می‌تواند از عهده بر بیاید یا نه؟ آن وقت آنها هم می‌گویند بله ما قبول کردیم این به شایستگی رسیده است. یعنی شما باید موقعیتی اینها را ببینید، و این بحث‌ها بحث جامعی است. بنابراین، اولاً فرآیندی خیلی مدنظر هست. باید یک پوشه‌کار برای اینها تهیه کنیم، یک سبکی که مرتباً توی آن یک چیزی برسیم.

سرآخر ما یک تعیین صلاحیت داریم که یک نفر را به صورت رفتاری خیلی قشنگ بتوانیم محک بزنیم».

ب) ارزشیابی پایانی: با توجه به دومین مضمون، متخصصان برنامه درسی بر ارزشیابی پایانی به شیوه‌های زیر تأکید ورزیدند:

۵) ارزشیابی جامع

۱.۵) احراز گواهینامه شایستگی در پایان برنامه درسی: مصاحبه شونده ۲، در زمینه «ارزشیابی پایانی» به «احراز گواهینامه شایستگی در پایان برنامه درسی»، به منظور «کسب ملاک‌های شایستگی مورد نظر آن برنامه» و همچنین «ارزشیابی برنامه دروس انتخابی اختیاری» توسط دانشجو معلم اشاره کردند: «ما باید در طول یکسال اگر ده‌ها برنامه انتخابی اختیاری می‌گذاریم آخرش باید ببینیم بچه‌ها از کجا به کجا رسیدند؟ اگر قرار باشد اینها کارهایی باشد که ما ارزشیابی نکنیم که معلوم نمی‌شود واقعاً آن شایستگی به دست آمده و ما می‌توانیم آن گواهینامه^۱ لازم را به یک فرد بدهیم که ایشان شایستگی معلمی دارد. این «دارد» یعنی باید احراز کرده باشد با یک سری ملاک‌هایی. بنابراین در هر نوع برنامه‌ای ما باید حتماً بحث ارزیابی را داشته باشیم».

۲.۵) تمایز ارزیابی و ارزشیابی: این شرکت‌کننده، «تمایز ارزیابی^۲ و ارزشیابی^۳» را که یکی منجر به «برونداد»^۴ و دیگری منجر به «پیامد»^۵ می‌شود، را عنوان کردند و براین عقیده بودند که تنها نباید به ارزیابی‌ها در تعلیم و تربیت پرداخت، بلکه ارزشیابی امری است که فرد و جامعه برای رسیدن به شایستگی‌هایی مانند برخورداری از «سرمایه فکری» و «سرمایه فرهنگی» نیازمند آن است. این امر مهم، نیز از طریق «تربیت معلم» باید ایجاد و تقویت شود و رشد یابد. پس در جذب افرادی باید پرداخت که به امر ارزشیابی در کنار ارزیابی بها می‌دهند و عمل می‌کنند:

-
1. Certificate
 2. Appraisal
 3. Evaluation
 4. Output
 5. Outcome

ارزیابی یک مرحله نهایی آموزش نیست. ۱- ارزیابی در تمام ابعاد وجودی برنامه باید دیده بشود. تمایزی بین ارزیابی با ارزشیابی قائل بشم. ما یک مشکلی در جامعه خودمان داریم، ارزیابی را با ارزشیابی تعمداً یکی گرفتیم، در حالی که یکی نیستند. فرق اینها چیست؟ ارزیابی، به این دلیل که با ملاکها، معیارها و اهداف سازمانی معمولاً محک می‌خورد. ارزشیابی، با ملاکها و معیارهای اجتماعی. به عبارتی، ارزیابی «برونداهای» ما را چک می‌کند، ارزشیابی، «پیامدهای» ما را. مثلاً در آموزش و پرورش، دانش‌آموز می‌آید و کار می‌کند، مثلاً درس‌هایش را خوب خوانده است، مثلاً دینی بیست گرفته است. این برونداد ماست. ملاک‌های درسی همه را می‌گوید، بیست هم می‌شود و بیستش هم می‌دهیم. بیرون که می‌رود مادرش یا پدرش می‌آید و می‌گوید آقا این نماز نمی‌خواند. من ارزشیابی‌اش را صفر می‌دهم. می‌آید اینجا می‌گوید آقا آخه این که اینجا به من دادید چیست؟ بچه خوبی است، تمام درس دینی که من بهش دادم را بلد است. والدینش می‌گویند آقا بچه من صبح صدای اذان را که می‌شنود بدنش نمی‌لرزد، بلند نمی‌شود وضو بگیرد، بلند نمی‌شود برود مسجد. من این آدم را نمی‌خواستم. اما به او می‌گوئیم ببین تمام نمرات او بیست است. کارنامه را جلوی او می‌گذاریم و می‌گوئیم بفرما معدلش بیست است. می‌گوید من اینو نمی‌خواهم. من رفتار بچه‌ام را می‌خواهم، من می‌خواهم بچه‌ام در خیابان که می‌رود، صدای الله اکبر را که می‌شنود، به سمت مسجد برود. آنها این تأثیر را نمی‌بینند.

این ارزیابی داخل سیستم ماست. ملاک‌های ما هم متأسفانه ملاک‌های شرطی است، ملاک‌های رفتاری است و خیلی ما شکاف و فاصله ایجاد می‌کنیم با ملاک‌های واقعی ارزشیابی مون و این خیلی مهم است. ما در ارزیابی مان هم متأسفانه همینطور. باید یک پیوندی بین برونداد و پیامد مان ایجاد کنیم. این اولین مسئله است. یعنی اگر شما نتوانید بین برونداد و پیامد یک ارتباط منطقی عقلانی برقرار کنید، همچنان برنامه درسی به راهی خواهد رفت و جامعه به مسیر دیگری خواهد رفت. برنامه درسی که دائم تجدیدنظر نشده، مهارت و دانشی که دائم تجدیدنظر نشده، به درد نخواهد خورد. امروزه دیگر سرمایه،

سرمایه فکری است، سرمایه فرهنگی است. تربیت معلم برای سرمایه فرهنگی دارد چه کار می‌کند؟ امروز بزرگترین سرمایه ما سرمایه فرهنگی است. سرمایه فرهنگی بدون یک ارزیابی مستمر، هم فرآیندی، هم نهایی».

ج) ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای پس از تحصیل: با توجه به سومین مضمون، متخصصان برنامه درسی بر ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای پس از تحصیل به شیوه‌های زیر تأکید ورزیدند:

۶) ارزیابی و نظارت صلاحیت‌های حرفه‌ای بعد از فارغ التحصیلی

۱.۶) ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای به اقتضای طرح‌های آموزش و پرورش: مصاحبه شونده ۱، به «نظارت و ارزیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای پس از تحصیل» به اقتضای «طرح‌های توسعه حرفه‌ای وزارت آموزش و پرورش» پرداختند و مواردی همچون «رتبه بندی معلمان» را مطرح کردند: «در حرفه معلمی این نظارت در قالب آن برنامه‌های خود وزارت آموزش و پرورش و طرح‌هایی که این وزارتخانه برای پویا نگاه داشتن و فعال نگاه داشتن معلمان در عرصه توسعه حرفه‌ای دارد، خواهد بود. طرح‌هایی در حال حاضر هست تحت عنوان رتبه‌بندی معلمان، که معلمان هم مثل استادان و اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها رتبه‌های مختلفی را دریافت بکنند».

۲.۶) توانمندسازی معلمان: مصاحبه شونده ۲، از دیگر طرح‌های توسعه حرفه‌ای معلمان به «توانمندسازی معلمان» اشاره کردند و «برگزاری آموزش‌های ضمن خدمت هر دو یا سه سال» را در این زمینه مهم دانستند: «این همان است که در دوره «بهسازی معلمان» باید صورت بگیرد. یعنی هر معلم، چون در این لحظه کسب و ارتقای شایستگی‌های معلمی در تربیت معلم مهم است، آن بخش دوم دانشگاه فرهنگیان که بهسازی معلمان است، یا به تعبیری آموزش ضمن خدمت است باید اینها را مرتب شناسایی کند، هر دو سال سه سال یا کوتاه مدت دراز مدت. این معلم این شایستگی‌هایی که در آن کمبود دارد یا عناصرش ضعیف می‌شود در آنجا تقویت بشود و در طول یک دوره مثلاً سی ساله حداقل چند بار ارتقا پیدا کند، به روز بشود، دانش‌اش، نگرش‌اش، گیرایی که دارد، آسیب‌شناسی بشود و معلوم بشود که این آقای یا این خانم در فلان کاری که انجام داده یک جایی گیر دارد مثلاً

فلان کار را بلد نیست، مهارتش را ندارد یا نگرش مناسب را ندارد یا احتمالاً دانش‌اش ضعیف است، هر کدام از اینها ممکن است».

۳.۶) برگزاری دوره‌های پودمانی و کوتاه مدت آموزشی: مصاحبه شونده ۱۵، از دیگر طرح‌های توسعه حرفه‌ای معلمان به «توانمندسازی معلمان» اشاره کردند و «بازسازی معلمان در دوره‌های کوتاه مدت، بلندمدت منجر به مدرک، بدون مدرک، پودمان، و...» را هم در این زمینه مهم دانستند: «در حقیقت «بازسازی معلمان» براساس همین سنجش در دانشگاه فرهنگیان بیاید، یعنی دانشگاه آن را اداره کند. این ایده ماست. ما در دانشگاه این چارچوبه را دیده ایم که برنامه‌های بهسازی معلمان براساس این صلاحیت معلمان باشد و گواهینامه‌ای که به طور متناوب بدهیم حالا بنا بر دوره‌های کوتاه مدت، بلندمدت منجر به مدرک، بدون مدرک، پودمان، و... همه این‌ها باید باشد چون مثلاً پس از گرفتن لیسانس می‌خواهد کارشناسی ارشد بگیرد دکتر بگیرد. همان فرد باید کم کم بشود استاد دانشگاه در تربیت معلم».

۴.۶) نظارت بالینی دانشگاه: چهار تن از شرکت‌کنندگان، در زمینه «نظارت بالینی دانشگاه»، و توجه به «استمرار نقش نظارتی دانشگاه، و آموزش و پرورش به طور توأم، در مسیر تحقق ظرفیتهای وجودی معلمان» را مطرح کردند.

مصاحبه شونده ۹، نقش نظارتی دانشگاه را به تنهایی کافی نمی‌دانند و نظارت مشترک آموزش و پرورش با دانشگاه را خاطر نشان می‌سازند: «قطعاً بعد از خروج هم هست. چون این بحث بحث نظام آموزشی هم هست بحث تربیت معلم تنها که نیست. یعنی به شکل طبیعی وقتی که ما یک چنین حجمی از تغییرات را دنبال هستیم این حجم از تغییرات مثل یک مسیر، مثل یک راه می‌ماند که یک آغازی دارد ولی انجامش بسیار طولانی است، یعنی به نظرم می‌آید ختم نمی‌شود، تمام نمی‌شود. اصلاً ماهیت این کار ماهیتی نیست که ما بگوئیم تمام شد خوب بساطمان را جمع بکنیم برویم، یعنی فقط می‌توانیم بگوئیم شروع می‌شود، نمی‌توانیم بگوئیم تمام می‌شود. یعنی یک مسیری است یک جریانی است که آغاز می‌شود. وقتی شما می‌گوئید تحقق خود، تحقق ظرفیتهای

وجودی، دستیابی به مراتبی از حیات طیبه، این‌ها که حد ندارد که ما بگوئیم خوب دیگه به آن حد رسیدیم و دیگر قانع شدیم بریم دنبال کار خودمان. پس نقش دانشگاه نمی‌توان به تنهایی دید و پیوندی بین دانشگاه و آموزش و پرورش در این زمینه باید قائل شد».

مصاحبه شونده ۱۴، به حساسیت آموزش و پرورش در این زمینه چنین اشاره می‌کند: «خود آموزش و پرورش هم قصد دارد که بعد از فارغ التحصیلی امر نظارت را داشته باشد و پیگیری نماید؟ معلم تربیت شده دانشگاهی را رها نمی‌کند؟ بله، نباید هم رها کند».

مصاحبه شونده ۱۲، عهده دار شدن مسئولیت تربیت معلم را، در طول تحصیل دانشجومعلمان تلقی نمی‌کنند و به نقش مشترک آموزش و پرورش و دانشگاه در قبال ارزشیابی شایستگی معلمان اشاره می‌نمایند: «برنامه درسی معلم صرف این چهار سال نیست. اگر غیر از این باشد که الان دانشگاه‌های دیگر دارند این کار را می‌کنند. آموزش و پرورش، تئوری و عمل، جدا از هم نیستند. اینها دو روی یک سکه‌اند که لازم و ملزوم هم دیگر هستند. هویت و جوهره هر دو تایشان با هم کامل می‌شود. اعضای یک پیکرند. ببینید هم نظارت سازمانی و هم نظارت خودکنترلی نیاز داریم. خود کنترلی به تنهایی کفایت نمی‌کند، کنترل سازمانی و نظارت سازمانی را هم نیاز داریم. نظارت سازمانی با ارزیابی‌های دقیق عملکردی باید خودش را نشان بدهد و ارتباط این معلمان با تربیت معلم باید مستمر باشد. به نظر من، هر دو سه سال یک بار تربیت معلم یک «آزمون عملکردی» جدی بگذارد و کارت معلمی و شایستگی را بدهد».

صاحب نظر ۷، در جایگاه یک عضو ستادی و به عنوان یک صاحب نظر تربیت معلم، از نقش نظارتی گروه‌های آموزشی در این خصوص مطالبی را مطرح می‌نماید، بدین شرح: «ما یک بحثی را الان در آموزش و پرورش مطرح کرده‌ایم تحت عنوان سرگروه درسی استان، و برایشان چند وظیفه تعیین کرده‌ایم. یکی از این کارها «توانمندسازی معلمان» است، دیگری «نظارت بالینی». همین دو کار را ما بایستی زمانی که این معلمان وارد کار می‌شوند برایشان بگذاریم. یعنی اینها را همین گونه رها نکنیم. وارد مدرسه که شدند به خوبی از آنها استقبال کنیم. هر مدرسه که رفته‌اند کد آن‌ها را داشته باشیم و از

طریق همین گروه آموزشی این دو اولویت را دنبال کنیم. منظور از نظارت بالینی این است که با هم تدریس کنید، نه این که یک دفعه به نحوه تدریس آنها فقط ایراد بگیرید و بگوئید نه این به درد نمی خورد. این شیوه بازرسی است. این همکار تازه کار ما باید با ما وصل بشود. با این کار برای سال بعد هم نکات مربوط به این فرد در ذهنمان می ماند و با شروع به کار در سال بعد اولویت مربوطه را دنبال می کنیم. می توانیم مدیر را آگاه کنیم که با این معلم می خواهی چگونه کار کنی؟ مثلاً معلمی با سابقه به صورت معلم همیار در کنار او قرار می دهد و بحث هایی این جور. یعنی ما باید دستش را بگیریم، با ما حرکت کند، درست رشد بکند، همچنان هدایتش بکنیم و هم نظارت و هم توانمندسازی، تا جا بیفتد. البته مدیر مدرسه هم خودش باید نقشی داشته باشد، حتی معلم ارشد مدرسه در این رشته هم باید این مسئله را بپذیرند، در فضای مدرسه به این امر بها دهند و به صورت تشکیلاتی با همراهی گروه آموزشی این اولویت را حداقل در یک سال اول این ها را حمایت کنند.

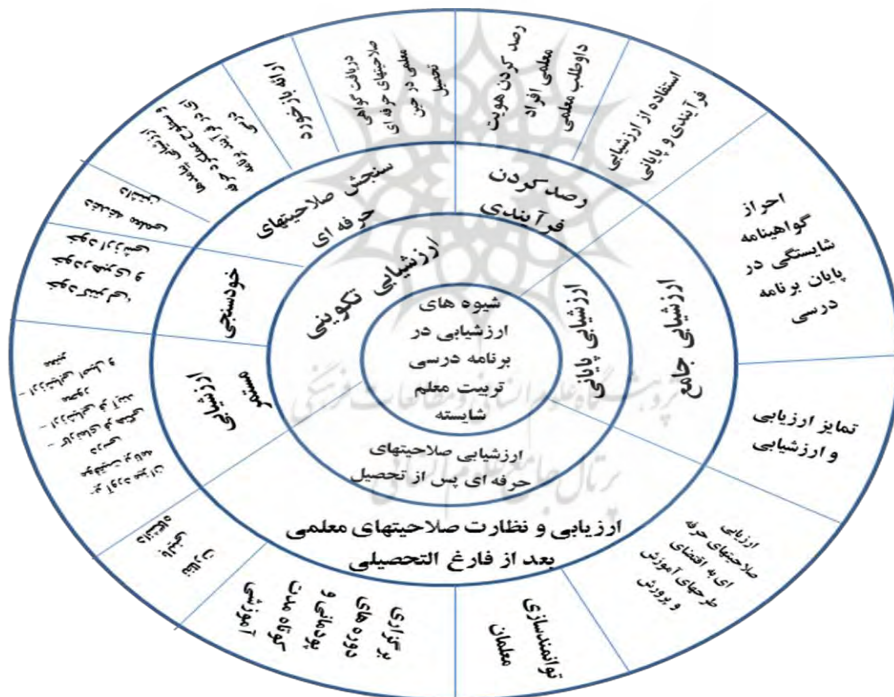
شرکت کننده شماره ۱۲، در این زمینه، «هدف نظارت» را امری مهم دانستند که باید به آن توجه شود و اظهار نمودند که: «کار تربیت معلم فقط تربیت معلم پیش از خدمت نیست. برنامه درسی حین خدمت تربیت معلم خیلی مهم تر، کلیدی تر و بنیادی تر از این است که ما فقط معلم را تربیت کنیم و بفرستیم. خیر، معلم ما باید به طور دائم و به طور مستمر با نظام تربیت معلم و برنامه درسی ارتباط داشته باشد و دائم بازخورد بگیرد. به محض این که تأییدیه نگرفت آنجا به او کلاس داده نشود. باید تحت نظارت مستقیم ما باشد تا این ارتباط باشد. در نظارت نکته مهم و کلیدی اش این است که ما تشخیص بدهیم کمک کنیم. نقش کمک کردن و هدایت گری و مربی گری و کمکی در نظارت خیلی مهم است. نظارت مچ گیری نیست، نظارت ارزیابی تنها نیست. نظارت با هدف و نیت کمک انجام خواهد شد که من بیایم ببینم این همکار کجا نیاز به کمک دارد، نیازسنجی بکنم. آن وقت آموزش های ضمن خدمت در اینجا خودش را کامل نشان خواهد داد برحسب نظارت، که ما چه نیازهای آموزشی داریم با توجه به تحولاتی که انجام می شود دائم اینها را به روز کنیم، هماهنگ بکنیم و دائم اینها را برطرف کنیم. هیچ معلمی حق ندارد بدون

مدل مفهومی ارزشیابی از شایستگی‌های مورد انتظار از دانشجو معلمان در ...

آموزش‌های مستمر، بدون ارتباط مستمر با تربیت معلم و بدون نظارت‌های سازمانی به کار خودش ادامه بدهد».

بحث و نتیجه گیری

نتایج مطالعه کیفی شیوه‌های ارزشیابی از شایستگی‌های مورد انتظار از دانشجو معلمان در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان، در سه مضمون «ارزشیابی تکوینی، ارزشیابی پایانی و ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای پس از تحصیل» و شش مؤلفه شامل: الف) «رصد کردن فرآیندی»، ب) «سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای»، ج) «خودسنجی»، د) «ارزشیابی مستمر»، ه) «ارزشیابی جامع»، و و) «ارزیابی و نظارت صلاحیت‌های معلمی بعد از فارغ التحصیلی» حاصل شد. شکل ۱ مدل مفهومی آن را نشان می‌دهد.



شکل ۱: مدل مفهومی شیوه‌های ارزشیابی از شایستگی‌های مورد انتظار از دانشجو معلمان در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان

یافته‌های مطالعه کیفی در اولین مضمون؛ یعنی ارزشیابی تکوینی نشان داد، از جمله نکات قابل توجه در «رصد کردن هویت معلمی» استفاده از «آزمون کتبی و مصاحبه و گزینش معلم» کافی نمی‌باشد، بلکه «رصد کردن هویت معلمی افراد داوطلب معلمی حداقل در طول چهار سال تحصیلی» قابل دستیابی است. بنابراین بهتر است افراد داوطلب معلمی از ابتدا جذب نشوند و پس از فراغت از تحصیل در مورد استخدام آنان تصمیم‌گیری شود. این یافته، با یافته جزئی (۱۳۸۷) مبنی بر این که محور هر راهبرد و سیاست سازمانی و هرگونه بهره‌گیری از منابع، افراد سازمان هستند، مطابقت دارد. موفقیت یا شکست یک سازمان بستگی کامل به چگونگی جذب و نگهداری منابع انسانی آن دارد.

در تحقیقی هم، که به بررسی تأثیر فرهنگ بر نظام جذب پرداخته بود، نتایج نشان داد که فرایند گزینش بیشترین میزان تأثیرپذیری را از فرهنگ دارد (منوریان و همکاران، ۱۳۹۱). از طرفی بحث مهمی مانند جذب نیروی انسانی شایسته و انتخاب به دلیل نقش بسیار مهم آن در تأمین مهمترین سرمایه هر سازمان به توجه بسزایی نیاز دارد. انتخاب افراد مناسب برای سازمان می‌تواند در تحقق اهداف به آن یاری کند. جذب نیروی شایسته به مثابه ورود افراد به خانواده است که فرهنگ و نظام ارزشی خود را نیز به ارمغان می‌آورد که در صورت توجه نکردن به تناسب ویژگی‌ها و تخصص فرد مورد نظر با مشخصات شغل یا حرفه در نظر گرفته شده، ماندگاری فرد در سازمان با تهدیدی جدی رو به رو خواهد بود (سیدجوادین و همکاران، ۱۳۹۵). خلأ نبود مطالعه‌های کامل در حوزه جذب معلمان شایسته بر اساس فرهنگ اسلامی ایرانی بین پژوهش‌ها موجب گردیده است معیاری مشخص برای جذب معلم شایسته و انتخاب بر اساس مفروضات اسلامی نباشد.

نقش معلم به عنوان رکن کلیدی در آموزش و پرورش به گونه‌ای است که درباره آن گفته شده: «از آنجا که کیفیت آموزش و پرورش هر کشور وابسته به کیفیت معلمان آن است و به قول ژاپنی‌ها شایستگی هر نظام آموزشی به اندازه شایستگی معلمان آن است، ضرورت دارد مسئولان آموزشی کشورها به انتخاب، استخدام و تربیت معلمان توانا توجه

خاص مبذول داشته و آن را کانون فعالیت‌های توسعه‌ای خویش قرار دهند» (دهقان، ۱۳۷۶: ۸).

از طرفی، با توجه به عوامل فردی مؤثر بر فرسودگی شغلی که در پژوهش‌های شریفی و احمدنیا (۱۳۸۲)، و مهریان و یوسفی (۱۳۸۵) آشکار گردیده، لازم است در انتخاب افراد برای شغل معلمی از روش‌های دقیق و علمی بهره گرفته شود. همچنین در برنامه‌های آموزش پیش از خدمت و تربیت معلم و نیز آموزش ضمن خدمت بر آموزش موضوعاتی از قبیل کاربرد مواد و تجهیزات آموزشی که معلمان مشکل بیشتری را در آن زمینه اظهار داشته‌اند؛ تأکید شود. همان گونه که آنهورن (به نقل از بویر و هامیل^۱، ۲۰۰۸) رایزنی و مشاوره، برنامه‌های ورودی و آشناسازی را به عنوان اجزا و عناصر سازنده نظام حمایتی لازم بر می‌شمارد ضرورت دارد به افراد در هنگام ورود به حرفه تدریس و در خلال کار، آموزش‌های لازم داده شود.

در راستای موارد بالا، یازدهمین هدف عملیاتی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰) هم، به طراحی سیاست‌های مناسب برای ارتقای شیوه‌های جذب، تربیت و نگهداشت معلمان در آموزش و پرورش اشاره دارد. نتیجه کلی این مطالعه بر این است که با عنایت به ضرورت دقت در انتخاب معلم و سرمایه‌گذاری در جذب و نگهداری معلمان، آگاهی از مسائل حرفه‌ای معلمان، اطلاعات مهمی برای اصلاح و طراحی مجدد برنامه‌های آموزش پیش از خدمت و ضمن خدمت و استقرار سیستم حمایتی در اختیار می‌گذارد. توجه به این نکته ضرورت دارد که این مطالعه بیش از آن که رهنمودهایی برای معلمان داشته باشد پیام‌هایی دارد که باید مورد توجه برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران آموزش و پرورش قرار گیرد.

از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر، «ارائه بازخورد به سیستم تربیت معلم در جهت اصلاح عملکرد دانشجو معلمان در طول چهار سال تحصیل» و همچنین، طراحی «برنامه درسی شایستگی محور» و «پیامدگرا»، بود که مورد تأکید صاحب‌نظران قرار گرفت. برای

«ارزشیابی پیامدها و سطوح عملکرد حرفه‌ای در برنامه درسی شایستگی محور»، به «مشخص کردن پیامدها و نشانه‌های عملکردی در رفتار و عمل دانشجو معلمان» اشاره شد. حتی «بررسی نشانه‌های عملکردی در طول عمل معلمی» مدنظر آنان بود. این یافته به یافته شریفی (۱۳۸۱) مبنی بر تأکید وی، بر سنجش عملکرد در روش‌های نوین آموزشی به جای آزمون‌های سنتی همخوانی دارد.

سنجش عملکرد از جمله روش‌هایی است که انگیزش یادگیری را در افراد بر می‌انگیزد. شیوه‌های سنتی سنجش و ارزشیابی، بر پاسخ‌های اغلب کلیشه‌ای و تفکر همگرا برای حل مسأله خاص توجه دارد؛ در حالی که در فرایند سنجش عملکرد، فرد باید با استفاده از تفکر واگرا، روابط بین مطالب مختلف را درک و تجزیه و تحلیل کند و به خلاقیت و نوپردازی بپردازد. از طرفی، ارزیابی عملکرد با آموزش رابطه تنگاتنگ داشته و به تعبیری دو بال یک پرنده هستند و مکمل همدیگرند و این بدین دلیل است که ارزیابی عملکرد عمدتاً به دنبال توسعه منابع انسانی است و توسعه منابع انسانی خود دارای فرایندی از قبیل معاینه، تشخیص، پیشگیری و درمان است. در فرایند توسعه منابع انسانی، ارزیابی عملکرد و آموزش با همدیگر توأماً همکاری می‌کنند. بدین صورت که ارزیابی عملکرد معاینه و تشخیص را انجام می‌دهد و آموزش کار پیشگیری و درمان را از طریق برقراری آموزش‌های مورد نیاز به انجام می‌رساند (سلطانی، ۱۳۸۳). بدین منظور برنامه درسی که در آن به ارزشیابی پیامدها و سطوح عملکرد حرفه‌ای معلمی در فرایند برنامه می‌پردازد، قادر خواهد بود که قبل از ورود دانشجومعلمان به کلاس درس و مدرسه، شایستگی‌های حرفه‌ای مورد نیازشان را در حین فرایند آموزش مورد سنجش قرار دهد و در صورت نیاز با دادن بازخوردهای مناسب، اشکالات آنان را مرتفع نموده و به سمت یادگیری مناسب سوق دهد.

یافته دیگر این پژوهش مبنی بر «سنجش صلاحیت حرفه‌ای» با نتایج وایلان^۱ (۲۰۰۷) نیز، همخوانی دارند. از نظر او، حرفه‌ای شدن معلمان بر حنبه‌های تکنیکی و

حرفه‌ای تدریس و ارتقاء موقعیت اجتماعی حرفه معلمی متمرکز است. حرفه‌ای شدن فرآیندی است که به وسیله آن انجام یک حرفه یا شغل مستلزم داشتن مهارت‌های ویژه‌ای می‌شود. معلم حرفه‌ای باید درک عمیق‌تری از دانش محتوایی، رشد کودک، سبک‌های یادگیری، راهبردهای تدریس و مجموعه‌ای جدید از ارزش‌ها همراه با احترام به تفاوت‌های فردی، همکاری با همکاران و گرفتن بازخورد مداوم از تدریس و قابلیت هدایت و تغییر و ارتباط مؤثر داشته باشد. رویکردهای جدید در تربیت و آموزش مداوم معلم‌ان، بر اساس توسعه مفهوم رویکرد سیستمی به آموزش، در نظر گرفتن تدریس به عنوان فعالیت حرفه‌ای و سیاست‌های حمایت‌کننده توسعه حرفه‌ای به وجود آمده و آموزش نیاز مداوم زندگی حرفه‌ای معلم‌ان شده است.

از طرف مصاحبه‌شوندگان پژوهش حاضر در زمینه «خودسنجی»، «ارزشیابی با در نظر گرفتن بافت و زمینه، ورودی، فرآیند، خروجی و پیامد»، به جهت «ارزشیابی خودکنترلی، خودرهبری و خودارزشی در برنامه درسی تربیت معلم»، مطرح گردید. دنیای در حال تغییر بیش از پیش نیازمند افرادی است که قادر به خودراهبری، برعهده گرفتن سکان رشد و طراحی جریان بالندگی خود باشند. این مهارت نیازمند تمرین و ممارست است و با برنامه‌های درسی تجویزی و قالبی امکان رشد قابلیت‌ها، خلاقیت و شکوفایی استعدادها وجود ندارد. این امر مستلزم تغییر و تحول در برنامه‌های تربیت معلم و برنامه‌های درسی مدارس و روش‌های تدریس است. تغییر و تحول در عرصه اطلاعات و شتاب گرفتن جریان تولید دانش و منسوخ شدن دانش کنونی، پرورش روحیه پژوهشگری و یادگیری مادام‌العمر، مطالعات تطبیقی، استفاده و بهره‌گیری از فن‌آوری‌های روز، تفکر پیش‌کنشی و خلاق معلم را طلب می‌کند. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که دانشجومعلم‌ان در زمینه خودراهبر نمودن، یادگیری مادام‌العمر و کمک به یادگیری خودشان در استفاده از فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات و دیگر زمینه‌های مورد نیاز و به کارگیری آن در آموزش، بایستی شایستگی خلق دانش و تولید مفاهیم و ایده‌های نو را داشته باشند تا در عین حال بتوانند اقدام به خودارزشیابی از عملکرد یادگیری خویش در حین آموزش و حتی پس از آموزش نمایند.

همچنین، دیدگاه صاحب‌نظران مبنی بر نقش «ارزشیابی مستمر» در «برآورد میزان موفق بودن برنامه درسی» از این نظر که، «توجه به شایستگی‌ها و مؤلفه‌های مختلف در جهت رسیدن به نتایج مطلوب» را به همراه خواهد داشت، مورد تأکید بود. نقش «ارزشیابی مستمر» در «برآورد میزان موفق بودن برنامه درسی» «فرآیند ارزشیابی دانشجو توسط استاد» تبدیل مدارس به اجتماعات یادگیری، یعنی جایی که پژوهش، یادگیری و سنجش مداوم به طور معمول اتفاق می‌افتد، جایی که فعالیت فکری و عقلانی ارزش نهاده می‌شود و پاداش دریافت می‌کند، جایی که بهترین اقدامات به عنوان مدل و الگو تصور می‌شود و جایی که مربیان در تلاش‌های خویش ترغیب می‌شوند فرایندهای یاددهی - یادگیری را تغییر دهند و متحول سازند؛ راه کار مشابه دیگری است که می‌تواند امکان یادگیری و رشد مداوم حرفه‌ای معلمان را فراهم سازد. در این راستا، یافته لوتر و ریچمن^۱ (۲۰۱۲) به نقل از دارلینگ - هاموند^۲ (۲۰۰۳) و اینگلسون و تامپسون^۳ (۲۰۰۷) نشان داده است که شرایط کاری یک معلم، شامل پشتیبانی اداری، عامل مهمی در نگهداشت معلم است و فقدان پشتیبانی مدیریتی و نداشتن نقش فعال و مؤثر در تصمیم‌گیری دو دلیل عمده در ترک حرفه معلمی است. با توجه به این که نتایج پژوهش‌های داخلی مذکور هم مؤید این موضوع است، لذا ضرورت دارد که امکان مشارکت معلمان در موفقیت برنامه درسی؛ نظیر موارد ذکر شده در سطور بالا فراهم شود. ایجاد تیم‌های یادگیری مشارکتی (پیشنهاد کمیسیون ملی تدریس و آینده امریکا^۴)، شیوه دیگری جهت فراهم کردن پشتیبانی و همکاری برای همه معلمان به عنوان راه حل بالقوه برای مسئله رو به رشد فرسایش معلم است.

از سویی، در یافته‌های این پژوهش، داشتن «کارنمای فرهنگی» برای «ارزشیابی برنامه درسی از طرق مختلف نظیر خودسنجی، همسال سنجی، دگرسنجی، استاد سنجی» مطرح

-
1. Luther & Richman
 2. Darling- Hammond
 3. Ingwalsen & Thompson
 4. The National Commission On Teaching And America,S Future (Nctaf)

گردید. این نوع نگاه به «ارزشیابی مستمر» همچون «ارزشیابی فرآیند محور» تعبیر شد، که برای دستیابی به «یادگیری اصیل»، «ارزشیابی اصیل» را طلب می‌کند.

مقوله «ارزشیابی اصیل» و مفاهیم مندرج در آن هماهنگ با یافته‌های پژوهش بین‌المللی تدریس و یادگیری سازمان همکاری و توسعه اقتصادی^۱ (۲۰۱۳)، مؤسسه استرالیایی تدریس و خط مشی رهبری در مدرسه (۲۰۱۲)^۲، سانتیاگو^۳ و همکاران (۲۰۱۲)، مؤسسه آمریکایی توسعه بین‌المللی^۴ (۲۰۱۰)، مورالیداران و ساندرارامان^۵ (۲۰۱۱) است. آنان ارتقای شغلی و حقوق را منوط به نتیجه ارزیابی از عملکرد معلم دانسته و فرصتی برای تغییر و بهبود کیفیت کار به شمار آورده و خود-ارزیابی معلم را توصیه کرده‌اند. روش سنتی ارزشیابی را مردود اعلام کرده و فعالیت‌های آموزشی معلم و ارتباط با دانش‌آموزان و اولیای آنان و فعالیت‌های فوق برنامه و خارج از کلاس درس را از شاخص‌های یک ارزشیابی مطلوب و بهینه ذکر کرده‌اند و بر عینی، عملی و فرآیندی بودن ارزشیابی از عملکرد معلمان تأکید داشته‌اند.

دیگر یافته پژوهش حاضر در ارتباط با مضمون دوم؛ یعنی ارزشیابی پایانی، به «ارزشیابی جامع» مربوط بود که به «احراز گواهینامه شایستگی در پایان برنامه درسی»، به منظور «کسب ملاک‌های شایستگی مورد نظر آن برنامه» توسط دانشجو معلم تأکید داشت. همچنین، تأکید داشت که به مفهوم «ترکیبی شایستگی‌ها در ارزشیابی» لازم است توجه شود و «ارزشیابی فرآیندی و پایانی به عنوان تکمیل‌کننده یکدیگر در استراتژی معلمی» در نظر گرفته شوند. از طرفی، برگزاری «آزمون جامع در پایان دوره» برای «دریافت گواهی صلاحیت حرفه‌ای معلمی» جهت «سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای» می‌تواند در تکمیل ارزشیابی از عملکرد دانشجو معلمان مؤثر باشد.

-
1. The Oecd Teaching And Learning International Survey (Talis)
 2. Australian Institute For Teaching & School Leadership (Aitsl)
 3. Santiago
 4. United States Agency For International Development (Usaid)
 5. Muralidharan & Sundararaman

از سویی، نتایج حاکی از آن بود که «تمایز ارزیابی و ارزشیابی» که یکی منجر به «برونداد» و دیگری منجر به «پیامد» می‌شود، را نباید از یاد برد. با توجه به این که از ارزیابی آموزشی به مفهوم جست و جوی نظم یافته برای قضاوت یا توافق درباره ارزش یا اهمیت یک برنامه یا فعالیت به منظور بهبودی آن در جهت کاهش فاصله میان نتایج جاری و نتایج مطلوب، یاد کرده‌اند (بازرگان، ۱۳۹۶)، بنابراین باید توجه داشت که امر قضاوت یا توافق درباره پدیده مورد ارزیابی به منظور «استفاده‌های گوناگون نظیر بهبود فعالیت‌ها، تصمیم‌گیری، اطلاع‌رسانی» (پاتون^۱، ۱۹۹۷: ۲۳) انجام می‌شود. معلمان به عنوان درونداد اصلی نظام آموزشی منظور می‌شوند و ارزیابی آنان دارای دو هدف است: الف) ارزیابی تکوین عملکرد معلمان از طریق ارائه داده‌های لازم و قضاوت درباره توانایی‌ها و مهارت‌های آنان و پیشنهاد برای بهبودی؛ ب) ارزیابی پایانی عملکرد معلمان برای تصمیم‌گیری‌های استخدامی از قبیل ورود به خدمت، نگهداری و ارتقا (میلمن^۲، ۱۹۸۷). ملاحظه می‌شود که ارزیابی معلم به عنوان یک درونداد می‌تواند در بهبود کیفیت نظام آموزشی تربیت معلم تأثیر به‌سزایی داشته باشد. در این راستا هنگامی که از کیفیت بروندادها سخن به میان می‌آید منظور آن است که تا چه اندازه نتایج نظام آموزشی در مقایسه با اهداف و انتظارات رضایت بخش هستند. کیفیت پیامدها نیز بدین معنی می‌شود که وضعیت دانش‌آموختگان (معلمان) این نظام از نظر دانش، نگرش و توانایی‌های کسب شده، تا چه اندازه رضایت بخش است. به عبارتی؛ نظام آموزشی تربیت معلم از نظر ارزش افزوده در صورتی دارای کیفیت است که بتوان گفت صلاحیت‌های علمی، عملی و نگرشی دانش‌آموختگان (معلمان) بر اثر کسب تجربه در فرآیند تحصیل در این نظام حاصل شده باشد و او را قادر کرده است که این صلاحیت‌ها را به هنگام اشتغال به حرفه معلمی در تربیت کودکان و نوجوانان به کار گیرد. بنابراین نباید تنها به ارزیابی‌ها در تعلیم و تربیت معلم پرداخت، بلکه ارزشیابی او نیز امری است که معلم و جامعه را به

1. Patton
2. Millman

شایستگی‌هایی مانند «سرمایه فکری» و «سرمایه فرهنگی» تبدیل می‌کند. این امر مهم، باید از طریق «تربیت معلم» ایجاد و تقویت شود و رشد یابد.

یافته دیگر در پژوهش حاضر در قالب مضمون سوم؛ یعنی ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای پس از تحصیل، تأکید داشت. در این راستا، «نظارت و ارزیابی صلاحیت‌های معلمی بعد از فارغ‌التحصیلی» می‌تواند به اقتضای «طرح‌های توسعه حرفه‌ای وزارت آموزش و پرورش» صورت گیرد و مواردی همچون «رتبه‌بندی معلمان» هم در نظر گرفته شود. از دیگر طرح‌های توسعه حرفه‌ای معلمان به «توانمندسازی معلمان» با «برگزاری آموزش‌های ضمن خدمت هر دو یا سه سال»، و «بازسازی معلمان در دوره‌های پودمان و آموزش‌های کوتاه مدت و بلندمدت» اشاره شد. در این گونه طرح‌ها به فراخور، ضرورت «نظارت بالینی دانشگاه» به منظور «استمرار نقش نظارتی دانشگاه، و آموزش و پرورش به همراه هم، در مسیر تحقق ظرفیت‌های وجودی معلمان» مطرح گردید.

گیج^۱ (۱۹۷۸)، استاد برجسته تعلیم و تربیت، در کتاب «مبانی علمی هنر تدریس» می‌گوید: بدون تردید هیچ فرد دیگری جز معلم نمی‌تواند تأثیر بیشتری بر آنچه در مدارس می‌گذارد، داشته باشد. معلم می‌تواند تعلیم و تربیت را فرایندی توأم با لذت و کامیابی، یا فرایندی بی‌ثمر کند (ترجمه مهرمحمدی، ۱۳۷۹). بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت موفقیت هر نظام آموزشی در حد تعیین کننده‌ای به دانش و مهارت‌های حرفه‌ای معلم بستگی دارد. در نظر ژاپنی‌ها، شایستگی هر نظام، به اندازه شایستگی معلمان آن است. از این رو می‌توان گفت، معلم مهم‌ترین عنصر نظام آموزشی در فرایند یاددهی - یادگیری و معمار اصلی نظام آموزش است. جهان به سرعت دگرگون می‌شود و معلمان نیز مانند دیگر گروه‌های حرفه‌ای، با این واقعیت رو به رو می‌شوند که آموزش‌های اولیه آنان در جهان امروز، چندان مفید نخواهد بود. آنان باید در سراسر عمر، دانش خود را روزآمد کنند (دلور، ترجمه دفتر همکاری‌های علمی و بین‌المللی، ۱۳۷۶). در عصر جهانی شدن، پیشرفت‌های پدید آمده در فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات، تغییرات زیادی در نحوه

آموزش پدید آورده است. به سبب تغییر حجم اطلاعات و توسعه دانش، آموزش از شکل سنتی خارج شده و یادگیری در تمام عمر مطرح است. امروز آموزش‌های رسمی ارائه شده، برای رفع نیازمندی‌های فرد در تمام عمرکفایت نمی‌کند (زمانی، ۱۳۸۴).

از طرفی، نظرات صاحب نظران در راستای اهداف عملیاتی اسناد بالادستی نظام تعلیم و تربیت کشور و لوائح اعطایی دولت به مجلس نیز مربوط می‌گردید. یازدهمین هدف عملیاتی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰) در راستای تربیت و نگهداشت معلمان، ارتقای سطح آموزشی و تجهیزاتی مراکز ذی ربط، ایجاد نظام بازآموزی مستمر علمی و تسهیل در ادامه تحصیل با توجه به رتبه بندی معلمان را از جمله این سیاست‌ها برشمرده است. بنابراین ملاحظه می‌شود که یکی از مباحث مهم بعد از بحث انتخاب و گزینش معلم، موضوع حفظ و نگهداشت معلمان است که از برنامه‌های پیش از خدمت تأثیر می‌پذیرد و مواردی از قبیل فشارهای روانی، اضطراب‌ها و دلهره‌های ناشی از عهده‌دار شدن مسئولیت تدریس را هم شامل می‌شود (مهرمحمدی، ۱۳۸۲).

هم چنین، دو لایحه دولت در ۱۳۸۱ به مجلس؛ شامل: ۱) ارتقای علمی و حرفه‌ای معلمان و نیروی انسانی وزارت آموزش و پرورش از طریق گذراندن دوره‌های ضمن خدمت بلند مدت و کوتاه مدت به صورت حضوری، غیرحضوری، پودمانی با همکاری وزارت علوم تحقیقات و فن آوری و سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور، به اجرا درآمد تا نیروی انسانی وزارت آموزش و پرورش از طریق برگزاری آزمون و مسابقات استخدامی نظیر ادواری و غیره، از بین فارغ التحصیلان داوطلب دانشگاه‌ها تأمین شود. ۲) وزارت آموزش و پرورش موظف به ایجاد مرکز سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در وزارت آموزش و پرورش به منظور تعیین نیازها و صلاحیت‌های حرفه‌ای^۱ مشاغل آموزشی و پرورشی شد که براساس معیارها و ضوابط استاندارد هر پنج سال یک بار معلمان را مورد ارزیابی قرار داده و به افراد واجد شرایط، گواهی صلاحیت

حرفه‌ای اعطا کند. تدریس معلمان در کلیه دوره‌ها منوط به داشتن گواهی مذکور است. معلمان طبق کسب صلاحیت‌های مختلف در چهار رتبه علمی طبقه‌بندی می‌شوند و معلمان رتبه چهارم، نشان درجه سه آموزش را دریافت می‌کنند (صافی، ۱۳۸۲: ۳۶ - ۳۷).

بر اساس نتایج حاصله و مبتنی بر مضامین سه گانه و ابعاد شش گانه ارزشیابی پیشنهاد می‌گردد به منظور کسب برونداد مطلوب در تربیت معلم شایسته، سیاستگذاری‌ها، برنامه‌ریزی‌ها و اجرا با ساز و کاری یکپارچه و همخوان انجام شود و این امر به صورت فرآیندی و عملی و به دور از ذهنیت‌های ارزشیابی کنندگان انجام گیرد.

منابع

آقازاده، محرم؛ احدیان، محمد (۱۳۷۷). راهنمای عملی برنامه‌ریزی درسی. تهران: انتشارات نوپردازان پیوند.

امام جمعه زاده، محمدرضا؛ مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۵). نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه به منظور ارائه برنامه درسی تربیت معلم فکور. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۱(۳): ۳۰-۶۶.

بازرگان، عباس (۱۳۹۶). ارزشیابی آموزشی. تهران: سمت.

جزنی، نسرین (1387). مدیریت منابع انسانی. تهران: انتشارات سمت.

خواستار، حمزه (۱۳۸۸). ارائه روشی برای محاسبه پایایی مراحل کدگذاری در مصاحبه‌های پژوهشی. فصلنامه روش‌شناسی علوم انسانی، ۱۵ (۵۸): ۱۷۴-۱۶۱.

دهقانان، حامد (۱۳۸۵). مدیریت بر مبنای شایستگی (ضرورت‌ها و راهکارها). مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی. مجلس و پژوهش، ۱۳ (۵۳): ۱۴۲-۱۱۷.

دلور، ژاک (۱۳۷۶). یادگیری گنج درون. گزارش کمیسیون بین‌المللی آموزش و پرورش برای قرن بیست و یکم به یونسکو. ترجمه دفتر همکاری‌های علمی و بین‌المللی وزارت آموزش و پرورش. چاپ اول. تهران: انتشارات تزکیه.

رئوف، علی (۱۳۷۹). جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت. زمانی، بی بی عشرت (۱۳۸۴). پدیده جهانی شدن با تبیین نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش‌های رسمی و غیررسمی. مجموعه مقاله‌های اولین همایش ملی جهانی شدن، انتشارات وزارت امور خارجه.

سیدجوادین، سیدرضا؛ تنعمی، محمدمهدی؛ مختاری، امیر(۱۳۹۵). استخراج معیارهای کارمندیابی در سازمان‌ها با رویکرد اسلامی. فصلنامه علمی پژوهشی مدیریت اسلامی، ۲۴(۱): ۱۵۹-۱۸۱.

سلطانی، ایرج (۱۳۸۳). مدیریت عملکرد بسترساز پرورش منابع انسانی. اصفهان: انتشارات ارکان.

شریفی، مجتبی؛ احمدنیا، هادی (۱۳۸۲). بررسی میزان فرسودگی شغلی و عوامل مؤثر بر آن در میان معلمان استان زنجان (گزارش تحقیق). زنجان: سازمان آموزش و پرورش.

شریفی، حسن پاشا (۱۳۸۱). سنجش عملکرد در فرایند تدریس. چکیده مقاله های همایش ملی مهندسی اصلاحات در آموزش و پرورش، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

شورت، ادموندسی (۱۳۸۷). روش شناسی مطالعات برنامه درسی. ترجمه: محمود مهرمحمدی، تهران: انتشارات سمت.

صافی، احمد (۱۳۸۲). تربیت و تأمین معلم در ایران. فصلنامه تعلیم و تربیت. پژوهشکده تعلیم و تربیت، (۷۳-۷۲)، ۴۵-۱۱.

فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۸۱). اصول برنامه‌ریزی درسی. تهران: انتشارات ایران زمین.

کار، دیوید (۱۹۹۰). آیا تدریس یک مهارت است؟ ترجمه: هاشم فردانش (۱۳۸۲). دانشگاه تربیت مدرس.

کاردان، علی محمد (۱۳۷۶). روانشناسی و دانش آموزش و پرورش. تهران: دانشگاه تهران.

گال، مریدیت؛ بورگ، والتر و گال، جویس (۱۳۹۱). روشهای تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی. ترجمه احمدرضا نصرافشانی و همکاران. تهران: سمت.

گیج، ان، ال (۱۳۷۹). مبانی علمی هنر تدریس. ترجمه محمود، مهرمحمدی. تهران: انتشارات مدرسه.

مطهری نژاد، حسین؛ قورچیان، نادرقلی؛ جعفری، پریوش و یعقوبی، محمود (۱۳۹۱). هدف های آموزش مهندسی. نشریه علمی پژوهشی فناوری آموزش، ۶ (۴): ۲۶۷ - ۲۷۶.

ملکی، حسن (۱۳۸۲). برنامه‌ریزی درسی؛ راهنمای عمل. مشهد: نشر پیام اندیشه.

منوریان، عباس؛ قلی پور، آرین؛ احمدی، حیدر؛ شعبانی، اسماعیل (۱۳۹۱). شناسایی فرهنگ سازمانی در چارچوب ارزش‌های رقابتی کوئین و تأثیر آن بر فرایندهای نظام جذب مدیریت منابع انسانی. پژوهش نامه بیمه. ۲۷ (۱): ۴۸ - ۴۲.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۷). برنامه درسی؛ نظرگاهها، رویکردها و چشم اندازهها. ویراست دوم. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرایی مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران. دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۱ (۱): ۲۶-۵. مهران، عبدالرضا؛ یوسفی، بهروز (۱۳۸۵). بررسی میزان فرسودگی شغلی معلمان استان لرستان و راه‌های مقابله با آن (گزارش تحقیق). سازمان آموزش و پرورش استان لرستان. وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۰). برنامه درسی ملی (نگاشت پنجم). تهران: وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. تهران: وزارت آموزش و پرورش، شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای عالی آموزش و پرورش. وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۰). مبانی نظری تحولی بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. تهران: وزارت آموزش و پرورش، شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای عالی آموزش و پرورش. یارمحمدیان، حسین (۱۳۸۳). برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی. در: جمعی از مؤلفان. دایره المعارف آموزش عالی. تهران: بنیاد دانش نامه بزرگ فارسی.

- AITSL (Australian Institute for Teaching and School Leadership). (2012). Evaluation of teachers in Australia. Available at: <http://www.aitsl.edu.au>
- Berenthal, P. , Colteryahn, K. , Davis, P. , Naughton, J. , Rothwell, W. J. & Wellins, R. (2004). ASTD competency study: capping the future. Alexandria, VA: ASTD Press.
- Boyer , Ashley., & Hamil, burnette. (2008). Problems facing American education. *Focus on colleges, universities, and school*, 2(1): 1-9.
- Bowen, C. & Bowen, W. M. (2008). Content Analysis: In Kaifeng Yang and Gerald J. Miller, Handbook of research methods in public administration. New York: Taylor & Francis.
- Fraser, P. S. & Bosanquet, M. A. (2006). The Curriculum? That's Just A Unit outline, Isn't It? *Studies in Higher education*, 31(3): 269- 284.
- Carr, D. (1992). Practical Enquiry, Values and the Problems of Educational Theory. *Oxford Review of Education*, 18(3): 241-251.
- Eisner, Elliot. (1994). *The Educational imagination*. 2ed. Stanford University.
- Halloway, I. Wheeler, S. (2009). *Qualitative research in nursing and healthcare*. Wiley-Blackwell.
- Ingwalson, G. Thompson, j. (2007). A table of two first year teachers, one likely to continue, one likely to drope out. *Middle School Journal*, 39 (2): 43-49.
- Luther, V., & Richman, L. (2012). Teacher Attrition; Listening to Teachers to Find a Solution. *Academic leadership*, 7(4): 146-149.

- Millman, j. (Ed.) (1987). *Handbook of Teacher Evaluation*, Beverly Hills, CA: National Council on Measurement in Education/Sage.
- Muralidharan, K., & Sundararaman, V. (2011). Teacher performance pay: Experimental evidence from India. *Journal of Political Economy*, 119(1), 39 -77.
- _____ (2013). The OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS). Performance evaluation of teachers in Malaysia. Available at: www.oecd.org/countries/Malaysia.
- Patton, M. Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*: Newbury Park, CA: Sage.
- Pollard, A. with j. Anderson, M. Maddock, S. Swaffield, Jo. Warin and P. Warwick. (2002). *Reflective Teaching (3rd Edition): Evidence – informed professional practice*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Santiago, P., Gilmore, A., Nusche, D., & Sammons, P. (2012). OECD reviews of evaluation and assessment in education: Czech Republic. OECD Publishing.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: basic Books.
- Schon, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and learning in the Professions*, Sanfrancisco: Jossey bass.
- Strauss, A., Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Sudsomboon, w., Anmanatarkul, A. (2007). Competency-based Curriculum Development On Automotive Technology subjects for Mechanical Technology Education Program. paper presented at *The 5th International Conference on Developing Real-Life Learning Experiences: Education Reform through educational Standards*
- United States Agency for International Development (USAID). (2010). *SCOPE: (Standard-based Classroom Observation Protocol for Egypt)*. Available at: [http:// www.usaid.gov](http://www.usaid.gov)
- US Office of Personnel Management (2002). Available online: http://www.opm.gov/hcaaf_resource_center/
- Vaillant, D. (2007). Preparing Teachers for Inclusive Education in Latin Africa. *Quarterly Review of Comparative Education*, 1.
- Zahoric, J. A. (1987): Teaching: Rules, Research, Beauty and Creation. *Journal of Curriculum*. Carr, D., Eisner, E., Clark, C. Clark, C. and Supervision, 2(3) p.