



طراحی مدل ارزیابی عملکردی صلاحیت‌های حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان زبان انگلیسی: مطالعه موردی دانشگاه فرهنگیان

مه‌دی رجایی‌نیا*

(نویسندهٔ مسئول)

دانشجوی دکتری گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشکده علوم انسانی دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

Email: mahdi.rajaeenia@yahoo.com



غلامرضا کیانی**

دانشیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشکده علوم انسانی دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

Email: rezakiany@yahoo.com



رامین اکبری***

دانشیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشکده علوم انسانی دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

Email: akbari_ram@yahoo.com



چکیده

هدف اصلی این پژوهش، طراحی و اعتبارسنجی یک مدل ارزیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای برای ارزیابی دانشجومعلم‌ان در دانشگاه فرهنگیان است، برای رسیدن به این هدف، نخست ادبیات آموزشی معلم‌ان، آموزش مؤثر، صلاحیت‌های معلمی و ارزیابی معلم‌ان، بررسی و واکاوی شد. پس از آن، پژوهندگان؛ اسناد بالادستی مرتبط را بررسی و دیدگاه استادان و طراحان برنامهٔ درسی را با بهره‌گیری از مصاحبه گردآوری و بررسی کردند. بررسی داده‌های به‌دست آمده به یک الگوی ارزیابی عملکردی با ۶ مؤلفه منتج شد که بایسته‌است برای ارزیابی و سنجش شایستگی حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان زبان انگلیسی کارایی داشته‌باشد. نتایج به‌دست آمده از این جستار از اهمیت ویژه‌ای در ارتقای سطح کیفی برنامه‌های آموزش معلم‌ان در دستیابی به شایستگی بایستگی معلمی برخوردار باشد. همچنین این نتایج راهکارهای مفیدی برای بهبود روش‌های ارزیابی و ارزشیابی در اختیار دست‌اندرکاران دانشگاه فرهنگیان می‌گذارد.

اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۳۹۷/۰۲/۱۱
تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۱/۲۱
تاریخ انتشار: بهار ۱۴۰۰
نوع مقاله: علمی پژوهشی

کلید واژگان:

ارزیابی، ارزیابی عملکردی، آزمون عملکردی معلم‌ان، صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم‌ان، نظام ارزیابی معلم‌ان، تجزیه و تحلیل عامل

کلیه حقوق محفوظ است ۱۴۰۰

شناسه دیجیتال DOI: 10.22059/jflr.2019.256999.503

* مه‌دی رجایی‌نیا کارشناسی‌ارشد را از دانشگاه علم‌و‌صنعت و مدرک دکتری را از دانشگاه تربیت مدرس اخذ کرده است و هم‌اکنون در دانشگاه فرهنگیان مشغول به تدریس می‌باشد.

** غلامرضا کیانی دانشیار آموزش زبان انگلیسی و مدیر گروه دانشگاه تربیت مدرس می‌باشد. کارشناسی‌ارشد را از تربیت مدرس و مدرک دکتری را از دانشگاه اسکس انگلستان دریافت کرده است.

*** رامین اکبری دانشیار آموزش زبان انگلیسی و عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت مدرس می‌باشد. کارشناسی‌ارشد را از تربیت مدرس و مدرک دکتری را از دانشگاه اصفهان دریافت کرده است.



Performance Assessment of EFL Student Teachers' professional Competencies: A Case of Iranian Farhangian University



Mahdi Rajaeenia*
(corresponding author)
Ph.D. Candidate in English Language Teaching, TarbiatModares University,
Tehran, Iran
Email: mahdi.rajaenia@yahoo.com



Gholamreza Kiany**
Associate Professor of English Language Teaching, TarbiatModares University,
Tehran, Iran
Email: rezakiany@yahoo.com



Ramin Akbari***
Associate Professor of English Language Teaching, TarbiatModares University,
Tehran, Iran
Email: akbari_ram@yahoo.com

ABSTRACT

The main purpose of the present study was to design and validate a framework of teacher competencies to be used in Farhangian University. To this end, the researchers conducted a thorough analysis of relevant studies on teacher education, effective teaching, teacher competence, and teacher evaluation. Following this, they examined pertinent national documents, and explored EFL teacher educators' and curriculum developers' perspectives via in-depth interviews. The analyses of the collected data yielded a performance assessment rubric with six domains to be utilized in evaluating the EFL student teachers' professional competencies. Results of this study can be of importance in explaining the role of teacher education in acquiring the required teacher competencies, as well as in providing EFL curriculum developers and Farhangian University stakeholders with insights for improving assessment practices.

ARTICLE INFO

Article history:
Received:
1st, May, 2018
Accepted:
10th, April, 2019
Available online:
Spring 2021

Keywords:

Evaluation, Performance assessment, Teacher performance assessment, Teacher professional competencies, Teacher evaluation systems, Factor analysis

DOI: 10.22059/jflr.2019.256999.503

© 2021 All rights reserved.

Rajaeenia, Mahdi, Kiany, Gholamreza, Akbari, Ramin (2021). Performance Assessment of EFL Student Teachers' professional Competencies: A Case of Iranian Farhangian University. *Journal of Foreign Language Research*, 11 (1), 11-26.
DOI: 10.22059/jflr.2019.256999.503

* Mahdi Rajaeenia is a PhD holder from Tarbiat Modares University. He got his M.A from University of Science and Technology. He is currently teaching at Farhangian University.
** Gholamreza Kiany is an Associate Professor from Tarbiat Modares University. He earned his M.A from Tarbiat Modares University and his PhD degree from Essex University, UK.
*** Ramin Akbari is an Associate Professor from Tarbiat Modares University. He earned his M.A from Tarbiat Modares University and his PhD degree from Isfahan University.

۱. مقدمه

در سالیان گذشته، پژوهش‌ها گویای آنند که کیفیت آموزش، از مهمترین عوامل مؤثر در دستاوردهای علمی و فرهنگی دانش‌آموزان است (گسپر و ویریا، ۲۰۱۳؛ هاتی، ۲۰۰۲؛ هاج و مورگان، ۲۰۱۴). به عبارت دیگر، کیفیت آموزشی معلمان، تاثیر فراوانی در موفقیت دانش‌آموزان به‌هنگام یادگیری دارد و به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های آموزشی مهم در پیش‌بینی موفقیت دانش‌آموزان به‌شمار می‌رود. از آنجایی که معلمان در کانون آموزش باکیفیت قرار دارند، نیاز مبرمی برای اطمینان از کسب صلاحیت‌های حرفه‌ای توسط معلمان احساس می‌شود، به‌ویژه اگر هدف، دستیابی و فرازبخشی تاثیرگذاری معلمان باشد. از این رو، اینک؛ آموزش معلمان مورد توجه ویژه پژوهشگران و سیاست‌گذاران کشورهای مختلف قرار گرفته است. این توجه ویژه، منجر به انجام پژوهش‌های بسیاری در زمینه اهم دانش علمی معلمان و مهارت‌هایشان در ایجاد فرصت‌های یادگیری کیفی شده است (گسپر و ویریا، ۲۰۱۳؛ هاج و مورگان، ۲۰۱۴؛ ای سی دی، ۲۰۰۵). موست (۲۰۱۰، ص. ۱۵) براین باورند که آموزش پیش از خدمت معلمان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، زیرا این دوره "نقطه شروع حرفه معلمی به‌شمار می‌رود و نقشی مهم و تعیین‌کننده در کیفیت و کمیت معلمان دارد".

با این وجود، برخلاف تلاش‌های فراوانی که توسط مسئولان و استادان دانشگاه‌های تربیت معلم انجام گرفته است، کیفیت آموزش معلمان انگلیسی، دستاوردهای دانشجو معلمان و ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای آن‌ها همچنان در حد انتظار نبوده و می‌تواند به‌صورت قابل توجهی بهبود پیدا کنند. بیشتر معلمان زبان انگلیسی، که معلمان ایرانی نیز جزء آن‌هايند، مدام از کمبود صلاحیت‌ها و مهارت‌های حرفه‌ای خود ابراز نارضایتی کرده و احساس می‌کنند که به‌درستی برای آموزش در کلاس‌های واقعی آماده نشده‌اند (هاشمیان و آزادی، ۲۰۱۴؛ مولایی نژاد و ذکاوتی، ۲۰۰۸؛ ریچارد و فارل، ۲۰۰۵؛ پیکاک، ۲۰۰۹). در دو دهه گذشته، دغدغه و نگرانی از کیفیت آموزشی آنانی که معلمی را پیشه می‌کنند، افزایش یافته است. یکی از راه‌هایی که می‌توان بدان اطمینان کرد که هم دانشجو معلمان و هم

برنامه‌های آموزش معلمان بر روی دانش و مهارت‌های حرفه‌ای موردنیاز علمی تمرکز کنند، گنجانیدن بایسته‌های مورد نیاز در آزمون عملکردی است. بنابراین، نیاز به طراحی یک آزمون هدفمند و جامع به‌عنوان گامی مهم در بهبود آموزش بیشتر از گذشته احساس می‌شود. میلر و همکاران (۲۰۰۹) یادآوری می‌کنند که مشخص کردن معیارهای سنجش عملکردی، یکی از مهمترین جنبه‌های طراحی آزمون عملکردی است، زیرا آن‌ها می‌توانند اهداف، معیارها و انتظارات را بصورت شفاف بیان کنند.

با این وجود، روش‌های ارزیابی کنونی بخاطر عدم تاثیرگذاری و بهبود کیفیت آموزش مورد نقد و انتقاد پژوهشگران متعددی قرار گرفته‌اند (دنیلسون، ۲۰۱۱؛ مورداک، ۲۰۰۰؛ نویدی نیا و همکاران، ۲۰۱۵). به گفته آسلتین، فرینارز و ریگازبودیچلیو (۲۰۰۶)، روش‌های ارزیابی موجود نمی‌توانند به افزایش سطح حرفه‌ای معلمان و پاسخگویی به‌نیاز دانش‌آموزان کمک کنند؛ پس از مروری بر شماری از مدل‌های طراحی شده موجود، مورداک (۲۰۰۰، ص. ۵۴) اشاره می‌کند که "نظام ارزیابی نظام‌مند معلمان زبان انگلیسی به‌ندرت وجود داشته است، و اگر هم موجود بوده، بصورت مشاهده‌های نامنظم و توسط مدیران و ناظرانی که فرصت کافی برای انجام صحیح آن را نداشته‌اند، انجام پذیرفته است." وی می‌افزاید، "نظام‌های ارزیابی جدید باید طراحی شده و جایگزین نظام‌های گذشته شوند، زیرا نظام‌های قدیمی نه‌تنها از اعتبار کافی برخوردار نبودند، بلکه ناعادلانه نیز بودند. زیرا چنین نظام‌هایی ممکن است کسانی را مجازات و یا تشویق کنند که بایسته آن نیستند" (مورداک، ۲۰۰۰، ص. ۱۰۴). در ارتباط با نظام ارزیابی معلمان در ایران، پژوهش نویدی نیا و همکاران (۲۰۱۵) نشان‌داد که نظام‌های ارزیابی کنونی معلمان کمکی به ارتقای سطح حرفه‌ای معلمان نمی‌کنند، همچنین نقش پاسخگویی خود را نیز به‌درستی انجام نمی‌دهند. به عبارت دیگر، آن‌ها در نیل به‌اهدافی که برای دستیابی به آن‌ها طراحی شده بودند، موفق نبوده‌اند. افزون بر این، در ایران هیچگونه معیار کیفی توسط وزارت آموزش و پرورش، به‌ویژه برای معلمان زبان انگلیسی تعریف نشده است و تنها به‌معیارهایی که برای همگی معلمان تدوین شده‌اند، بسنده شده است. از این رو، نیاز مبرمی برای

طراحی یک ابزار ارزیابی جامع و هدفمند برای سنجش عملکرد حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی، با در نظر گرفتن استانداردهای کیفی، در ایران احساس می‌شود. از این رو؛ پژوهش حاضر با هدف ارائه یک مدل آزمون عملکردی جدید برای ارزیابی دانشجو معلمان زبان انگلیسی در ایران انجام شد.

۲. پیشینه مفهومی

در دهه گذشته، اهمیت زبان انگلیسی به عنوان زبانی بین‌المللی که به افراد کمک می‌کند در جوامع بین‌المللی با دیگران ارتباط برقرار کنند، افزایش قابل توجهی داشته است. به همین دلیل آموزش معلمان زبان انگلیسی تبدیل به یک موضوع جالب و بحث‌برانگیز روز شده است، به گونه‌ای که نیاز به معلمان و پرسنل توانمند هیچگاه بیشتر از زمان کنونی احساس نشده است (کریمی‌نیا و صالحی زاده، ۲۰۰۷). مشکلات موجود در برآورده کردن این نیاز، استادان و پژوهشگران، آموزش معلمان را بر آن داشته است تا درباره ماهیت صلاحیت‌های حرفه‌ای که معلمان زبان انگلیسی باید داشته باشند، تأمل و بررسی‌های بیشتری داشته باشند و به دنبال رویکردهای مؤثرتری برای آموزش آن‌ها باشند (الموتاوا، ۱۹۹۷). در نتیجه، در کشوری مثل کشور ایران که یادگیری زبان انگلیسی بیشتر از طریق آموزش رسمی در فضای کلاس اتفاق می‌افتد، باید توجه بیشتری نسبت به ارتباط بین معلمان و زبان‌آموزان و نقش کلیدی که معلمان زبان انگلیسی در یادگیری مؤثر ایفا می‌کنند، صورت بگیرد (کریمی‌نیا و صالحی زاده، ۲۰۰۷). بنابراین اگر برنامه‌های آموزش معلمان خواهان تربیت و آموزش معلمان تاثیرگذار و توانمندند، می‌باید وقت و توجه بیشتری را نسبت به گذشته صرف ارتقای سطح دانش و توانش زبانی معلمان زبان انگلیسی کنند. از آنجایی که معلمان منبع اصلی زبان انگلیسی در دسترس دانش‌آموزانند، توانش زبانی غنی‌تر آن‌ها می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا بر مشکلاتی که در مهارت‌های ارتباطی به زبان انگلیسی دارند، فائق آیند. در این راستا، برنامه‌های آموزش معلمان باید شواهدی را مبنی بر آماده‌سازی مناسب دانشجو معلمان برای حرفه آتی معلمی فراهم آورند. با این همه، ادبیات موجود شامل گزارش‌های محدودی در زمینه ساختار برنامه آموزش معلمان زبان

انگلیسی است. همانطور که پیکاک (۲۰۰۹) اظهار می‌دارد، ارزیابی چنین برنامه‌هایی گامی مهم به سوی حرفه‌ای شدن رشته زبان انگلیسی است، که می‌تواند منجر به پیشرفت این برنامه‌ها شود، و بدنبال آن باعث بهبود پاسخگویی آن‌ها شود. با این وجود، برخلاف نقش اساسی برنامه‌های تربیت معلم در ارتقای سطح حرفه‌ای معلمان، تلاش‌ها و مطالعات اندکی برای ارزیابی کیفیت و موفقیت چنین برنامه‌هایی صورت گرفته است (نویدی نیا و همکاران، ۲۰۱۵).

اینک، همانند سایر کشورها، صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در صدر برنامه‌های آموزشی ایران قرار گرفته است، به ویژه پس از تدوین سند بنیادین تحول آموزش و پرورش ایران که به شناسایی استانداردها و شاخص‌های کیفی معلمان پرداخته است (نوروزی، ۲۰۱۷). براساس این سند، صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان؛ شامل صلاحیت‌های پایه و کلیدی می‌شوند. ابعاد اصلی چنین تعبیری از صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان که نقش بنیادینی در ارتقای سطح کیفی برنامه درسی در دانشگاه فرهنگیان ایفا می‌کند، شامل: دانش محتوا، دانش تربیتی، دانش محتوایی تربیتی و دانش عمومی می‌شود (موسی‌پور و احمدی، ۱۳۹۲). افزون بر این، در ایران، دانشگاه فرهنگیان به تازگی آزمون عملکردی را در رأس برنامه‌های آموزشی خود قرار داده است و در کنار آزمون‌های پایان ترم، اقدام به انجام یک پروژه ملی به نام ارزیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای (اصح) معلمان کرده است. این پروژه که در نوع خود برای اولین بار در دست انجام است، بر آنست تا از دستیابی دانشجو معلمان به صلاحیت‌های حرفه‌ای اطمینان حاصل کند و سطح عملکرد دانشجو معلمان را ارتقا ببخشد و به دنبال آن، با بالا بردن انگیزه آن‌ها کیفیت آموزش را افزایش دهد (نوروزی، ۲۰۱۷). در واقع "اصح" آزمون جامع از دانش و مهارت‌های معلمی است که از با آن، دانشجو معلمان؛ صلاحیت‌های حرفه‌ای کسب شده، برنامه‌ریزی آموزشی و شیوه‌های تدریس خود را به نمایش می‌گذارند که به عنوان بخشی از ملزومات استخدام محسوب خواهد شد. برای این منظور، آزمون عملکردی، آزمون کتبی، کارپوشه و معدل کل به عنوان معیارهای ارزیابی این صلاحیت‌ها استفاده می‌شوند (موسی‌پور و احمدی، ۱۳۹۲). اطلاعاتی که از این طریق گردآوری می‌شوند، به عنوان معیاری برای اعطای مجوز

معلمی استفاده می‌شوند. از آنجایی که پروژه اصلح از ابزارهای غنی مختلفی برای سنجش و ارزیابی عملکرد دانشجومعلمان استفاده می‌کند، این پروژه، پتانسیل خوبی برای فراهم آوردن اطلاعات سازنده برای دانشجومعلمان و برنامه‌های آموزش معلمان دارد. اجرای چنین نظام جدید ارزیابی معلمان، به‌عنوان روشی سنجشی ارتقا و بهبود تدریس مؤثر، تصمیم به‌موقع و ارزشمندی است که ارزش بررسی و پژوهش‌های بیشتری دارد (عسکری، ۲۰۱۸). با این وجود، از آنجایی که این طرح، پروژه‌ای نو محسوب می‌شود و نتایج قابل‌توجهی در بر خواهد داشت، طراحی یک آزمون عملکردی جامع و قابل اتکا و تعیین روش مناسب برای شیوه محاسبه و نمره‌دهی آن یکی از پیش‌نیازهای مهم برای موفقیت پروژه‌ی یادشده است. باتوجه به سیاست‌های ارزیابی جدید، چند تن از محققان (آموسی، ۲۰۱۷؛ رجایی‌نیا، ۲۰۱۸؛ عسکری، ۲۰۱۸؛ نوروزی، ۲۰۱۷) سعی کرده‌اند به‌بررسی این موضوع بپردازند و آزمون‌های عملکردی و کتبی را به‌منظور استفاده در دانشگاه فرهنگیان طراحی کنند. با این وجود، پایه پژوهشی نظام جدید ارزیابی معلمان؛ هنوز به‌اندازه کافی توسعه نیافته و نیازمند بررسی‌ها و پژوهش‌های فزونتری است.

۳. اهداف پژوهش

همان‌طور که اجرای ارزشیابی، که هدف آن یادگیری دانش‌آموزان است، امری ضروری است، انجام ارزیابی معلمان که هدف آن فراهم آوردن شواهد و مدارک دقیق از عملکرد دست و به‌دنبال بهبود کیفیت معلمان است، برای معلمان مهم و ضروری به‌نظر می‌رسد (هاج و مورگان، ۲۰۱۴). داشتن شاخص‌ها و استانداردهای مشخصی که انتظار می‌رود معلمان به‌آن‌ها دست یابند؛ آغازی مهم محسوب می‌شود. از این رو، تعیین صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی و همچنین اطمینان خاطر از اینکه این حرفه به‌شیوه درست و مؤثر اجرا می‌شود، ضروری به‌نظر می‌رسد (میلر و همکاران، ۲۰۰۹). استانداردها و صلاحیت‌های معلمی در بسیاری از کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه، مورد بررسی قرار گرفته است (اینگرسول، ۲۰۰۷)، اما در کشور ایران هنوز مشخص نیست که کدام سازمان آموزشی باید این وظیفه مهم و خطیر را به‌عهده بگیرد (نویدی‌نیا و همکاران،

۲۰۱۵). این موضوع بویژه در بخش استخدام معلمان خود را بیشتر نشان می‌دهد که دانشجومعلمان، پیش از ورود باید در آزمون ورودی دانشگاه‌ها شرکت کنند و پس از آن، همگی آن‌ها، بدون محدودیت؛ صاحب گواهینامه تدریس می‌شوند. بنابراین، نیاز مبرمی به طراحی و استفاده از یک مدل ارزیابی عملکردی جامع که مبتنی بر استاندارد باشد، درایران احساس می‌شود، تا دانشجومعلمانی که صلاحیت‌های موردنیاز و سطح توانش زبانی قابل قبول‌تری را به‌دست آورده‌اند؛ شناسایی شوند تا بتوانند موفقیت دانش‌آموزان را تضمین کنند.

بنابراین، پژوهش حاضر، به‌دنبال شناسایی مؤلفه‌های مهم آزمون عملکردی و شاخص‌های کیفی دانشجومعلمان زبان انگلیسی است. افزون بر این، هدف اصلی این پژوهش طراحی و اعتبارسنجی الگویی جامع و هدفمند برای سنجش صلاحیت‌های معلمی در دانشگاه فرهنگیان بوده‌است. برای دستیابی به چنین اهدافی، هم ابزارهای کیفی و هم کمی برای گردآوری داده‌ها مورد استفاده قرار گرفتند. امید است که پژوهش حاضر با شناسایی نقاط ضعف و قوت آموزش معلمان زبان انگلیسی در ایران پیامدها و نتایج عملی و قابل اجرایی را در بر داشته باشد. نتایج این پژوهش، همچنان در توضیح نقش برنامه‌های آموزش معلمان در کسب صلاحیت‌های معلمی مورد نیاز و همچنین فراهم‌سازی بینش عمیقی برای طراحان برنامه درسی و استادان دانشگاه برای بهبود شیوه‌های ارزشیابی دانشگاه فرهنگیان از اهمیت بالایی برخوردار است. افزون بر این، نتایج چنین پژوهشی می‌تواند ارزیابان معلمان را ترغیب کند تا به‌هنگام سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای و عملکردی معلمان، ابعاد وسیعتری را مد نظر قرار دهند. باتوجه به اهداف مطرح شده، پژوهش حاضر می‌کوشد تا به پرسش‌های زیر پاسخ دهد:

۱. چه صلاحیت‌های حرفه‌ای کلیدی می‌بایست در آزمون عملکردی پایان دوره دانشجومعلمان زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان گنجانده شود؟
۲. تا چه اندازه، آزمون عملکردی که بنابر نتایج سوال یک طراحی شد، اعتبار (روایی) دارد؟

۴. روش پژوهش

۴-۱. شرکت‌کنندگان

برای دستیابی به اهداف پژوهش، دو گروه از شرکت‌کنندگان برای انجام پژوهش حاضر همکاری کردند. گروه اول متشکل از ۳۸ شرکت‌کننده، شامل ۱۸ استاد دانشگاه فرهنگیان، ۱۰ طراح برنامه درسی و سیاست‌گذار و ۱۰ استاد دانشگاه در انجام فاز اول این پژوهش، یعنی شرکت در مصاحبه، همکاری کردند. این شرکت‌کنندگان به دلیل تجربه و تخصص مرتبطشان در آموزش زبان انگلیسی، گزینه شدند. در تلاش برای بدست آوردن درک دقیق و عمیق از مؤلفه‌های آزمون عملکردی، روش نمونه‌برداری هدفمند (اری، ژاکوب و رضویه، ۱۹۹۰) با ویژگی‌های از پیش تعیین‌شده برای انتخاب شرکت‌کنندگان استفاده شد. به عبارت دیگر، شرکت‌کنندگان از میان کسانی که نظارت دوره‌های کارورزی را در دانشگاه فرهنگیان به‌عهده داشتند و کسانی که کمینه ۱۰ سابقه تدریس آموزش معلمان زبان انگلیسی و روش تدریس را داشتند، انتخاب شدند. گروه دوم شرکت‌کنندگان، که در بخش اعتبارسنجی مدل آزمون عملکردی شرکت داشتند، متشکل از ۱۶۸ نفر بودند. نمونه انتخاب شده شامل ۳۸ دانشجو معلم، ۳۴ معلم زبان انگلیسی، ۳۰ دانشجوی دکتری، ۴۱ استاد دانشگاه فرهنگیان و ۲۵ استاد دانشگاه بود. از میان همه این شرکت‌کنندگان ۵۷ (۳۴٪) زن و ۱۱۱ (۶۶٪) مرد بودند. از لحاظ مدرک تحصیلی نیز ۳۴ نفر مدرک دکتری آموزش زبان، ۶۲ دانشجوی دکتری، ۳۴ فوق لیسانس و ۳۸ نفر از شرکت‌کنندگان نیز دانشجوی سال آخر لیسانس بودند (جدول ۱). سن شرکت‌کنندگان بین ۲۱ تا ۵۱ سال بود که میانگین سابقه تدریس آن‌ها ۱۷،۴ سال بود.

جدول ۱. اطلاعات شرکت‌کنندگان براساس مدرک تحصیلی

	دکتری	دانشجوی دکتری	فوق لیسانس	دانشجوی لیسانس	تعداد کل
دانشجو معلم				۳۸	۳۸
معلم زبان انگلیسی			۳۴		۳۴
استاد دانشگاه فرهنگیان	۲۴	۱۷			۴۱
استاد دانشگاه	۱۰	۱۵			۲۵
دانشجوی دکتری		۳۰			۳۰
تعداد کل	۳۴	۶۲	۳۴	۳۸	۱۶۸

۴-۲. ابزار پژوهش

برای رسیدن به اهداف این پژوهش، پژوهشگران

ابزارهای زیر را طراحی نمودند که مورد استفاده قرار گرفتند:

۴-۲-۱. مصاحبه با استادان، سیاست‌گذاران و طراحان برنامه درسی

مصاحبه، به‌عنوان یکی از ابزار گردآوری داده‌ها؛ می‌تواند فرصت مناسبی برای شفاف‌سازی داده‌های گردآوری‌شده ایجاد کند و همچنین می‌تواند شناخت و درک عمیق‌تری از پاسخ‌های شرکت‌کنندگان را در اختیار ما بگذارد (بارنت، ۲۰۰۶). برای کمک به انجام و بررسی پرسش‌های پژوهش و دریافت تصویر جامع و واضح‌تری از مؤلفه‌های مدل آزمون عملکردی و ویژگی‌های آن‌ها، یک مصاحبه طراحی شد که مورد استفاده قرار گرفت. هدف از اجرای این مصاحبه‌ها به دو بخش تقسیم می‌شد: الف: شناسایی مؤلفه‌های مدل آزمون عملکردی از دید دست‌اندرکاران دانشگاه فرهنگیان؛ ب: طراحی یک ابزار معتبر برای سنجش عملکرد معلمان زبان انگلیسی. پرسش‌های مصاحبه مبتنی بر سوالات پژوهش و چارچوب مفهومی پژوهش استخراج شد. براساس مروری بر ادبیات موجود ارزیابی معلمان زبان انگلیسی، ۹ سوال طراحی شد (ضمیمه الف). سوالات مصاحبه توسط سه محقق باتجربه که در زمینه آموزش معلمان پژوهش‌های کیفی انجام داده بودند، مرور شد. نظرها و پیشنهادهای آنان که بیشتر درباره محتوا و واژه‌های استفاده شده در سوالات بود، مورد استفاده قرار گرفت و در مصاحبه‌ها گنجانده شد.

سپس، پیش‌نویس اولیه مصاحبه‌ها با ۳ تن از استادان پیش‌آزمون گرفته شد و براساس پاسخ‌های آن‌ها دگرگونی‌های فزونی در پرسش‌ها داده شد که پس از نهایی شدن پرسش‌ها و ساختار مصاحبه‌ها، شرکت‌کنندگان در جلسات مصاحبه جداگانه شرکت کردند که توسط یکی از محققان انجام شد. هر مصاحبه بین ۴۰ تا ۵۵ دقیقه طول کشید. پرسش‌های مصاحبه به دو زبان انگلیسی و فارسی ارائه شدند. بنابراین، مصاحبه شوندگان در انتخاب زبان مصاحبه، آزادی عمل داشتند که همگی آن‌ها زبان انگلیسی را انتخاب کردند. مصاحبه‌ها تا جایی ادامه یافتند که دیگر اطلاعات جدیدی از میان آن‌ها جمع‌آوری نشد و اطلاعات به‌اشباع رسیدند. تمامی مصاحبه‌ها برای تحلیل‌های بیشتر ضبط و رونویسی شدند.

به منظور ارزیابی عملکرد دانشجومعلمان زبان انگلیسی و ارزیابی میزان موفقیت برنامه‌های آموزش معلمان یک مدل تحلیلی توسط محققان طراحی شد (ضمیمه ب). مدل پیشنهادی پس از بررسی و مروری بر ادبیات موجود، تحلیل محتوایی اسناد ملی و تحلیل محتوایی مصاحبه‌ها طراحی شد. صلاحیت‌هایی که از طریق منابع ذکر شده استخراج شدند، درهم ادغام شدند. پس از حذف شاخص‌ها و صلاحیت‌های تکراری، یک الگو برای صلاحیت‌های معلمان زبان انگلیسی با ۶ مؤلفه، ۳۹ زیرمؤلفه و ۱۹۴ شاخص کیفی پیشنهاد داده شد. به منظور تأیید و تعیین مؤلفه‌ها و صلاحیت‌های مهم‌تری که می‌باید در پیش‌نویس نهایی مدل آزمون عملکردی قرار بگیرند، تکنیک دلفی مورد استفاده قرار گرفت. در تکنیک دلفی، یک گروه از خبرگان یک پرسشنامه را نمره‌دهی می‌کنند تا جایی که به یک اجماع در پاسخ‌هایشان برسند (وندایک، ۱۹۹۰). بنابراین، برای طراحی مدل آزمون عملکردی یک پرسشنامه توسط محققان آماده شد و در اختیار ۱۰ کارشناس خبره آموزش زبان انگلیسی قرار گرفت. از آنجایی که این پژوهش درباره معلمان آینده مدارس در ایران است، شرکت‌کنندگان در تکنیک دلفی می‌بایست از میان کسانی انتخاب می‌شدند که هم فضای مدارس ایران را می‌شناختند و هم با آموزش زبان انگلیسی آشنا بودند. بنابراین، استادان دانشگاه فرهنگیان و استادان دانشگاه که خود در گذشته سابقه تدریس در مدرسه به عنوان معلم را داشتند و با فضای مدرسه آشنایی داشتند شناسایی شدند و از آنها درخواست شد که در این فاز پژوهش شرکت کنند. دلیل انتخاب این خبرگان، حضور مستمر آنان در آموزش معلمان به عنوان سیاست‌گذار، مربی و یا محقق بود. همگی این خبرگان شناخت کافی درباره صلاحیت‌های مختلف مورد نیاز آموزش زبان انگلیسی داشتند.

این پرسشنامه متشکل از ۱۹۴ سوال بود. ۶۰ سوال (۱۰ زیرمؤلفه) مربوط به مؤلفه تدریس، ۳۶ سوال (۸ زیرمؤلفه) مربوط به رفتارهای حرفه‌ای و شغلی، ۲۷ سوال (۶ زیرمؤلفه) مربوط به فضای مثبت کلاس، ۲۸ سوال (۵ زیرمؤلفه) مربوط به دانش حرفه‌ای، ۲۹ سوال (۵ زیرمؤلفه) مربوط به طراحی آموزشی و ۱۴ سوال (۲ زیرمؤلفه) مربوط به شیوه‌های ارزشیابی می‌شد که در مجموع شامل ۱۹۴ سوال شد. از

شرکت‌کنندگان خواسته شد تا مؤلفه‌هایی را که ارتباط بیشتری با عملکرد معلمان در داخل کلاس داشتند و همچنین مهمترین شاخص‌ها و صلاحیت‌های هر مؤلفه را که برای ارزیابی معلمان زبان انگلیسی در ایران مورد نیازند تعیین کنند. برای هر مؤلفه، از خبرگان خواسته شد تا ویژگی‌های یک معلم مؤثر و توانمند در بافت ایران را در نظر بگیرند و به سوال زیر پاسخ دهند: "هرکدام از صلاحیت‌های ارائه شده در مؤلفه‌های زیر چه میزان در تبدیل به یک معلم مؤثر شدن اهمیت دارند؟" آن‌ها می‌بایست اهمیت هر صلاحیت را در مقیاس لیکرت کاملاً کم اهمیت (۱) تا خیلی مهم (۵) مشخص می‌کردند. همچنین از آن‌ها خواسته شد که سوالاتی را که احساس می‌کردند نیاز به ویرایش دارد؛ ویرایش کنند و در صورت نیاز پرسش‌هایی به آن‌ها بیافزایند. شرکت‌کنندگان همچنین می‌باید اهمیت و وزن هر مؤلفه را مشخص می‌کردند. محققان از مؤلفه‌ها، استانداردها و شاخص‌هایی که درباره آن‌ها توافق شد استفاده کردند تا یک مدل تحلیلی را طراحی کنند. پیش‌نویس پایانی مدل شامل ۶ مؤلفه اولیه بود که نسبت به بقیه از اهمیت و ارتباط بیشتری برخوردار بودند. پس از دریافت پیشنهادها خبرگان روی پیش‌نویس اولیه مدل، تغییرات مورد نیاز صورت گرفت و پیش‌نویس نهایی مدل طراحی و اعتبارسنجی شد. نسخه نهایی مدل آزمون عملکردی شامل ۱۵۵ آیتم بود. پیش از انجام تکنیک دلفی، درباره سوالاتی که در پیش‌نویس نهایی قرار خواهند گرفت، تصمیم‌گیری شد. سوالاتی که معیارهای زیر را داشته باشند: ۱. سوالاتی که میانگین نمره ۴ یا بالاتر گرفته باشند و ۲. سوالاتی که استاندارد معیار آن‌ها ۱ یا کمتر از ۱ باشد، ۳. سوالاتی که کمتر از ۱۰ درصد شرکت‌کنندگان بخاطر ابهام و یا دلایل دیگر بدون پاسخ باقی ماندند. سوالات و مؤلفه‌هایی که چنین معیارهایی را دارا بودند در پیش‌نویس پایانی قرار گرفتند. پس از اعتبارسنجی توسط کارشناسان و خبرگان رشته، این مدل توسط ۴۵ نفر پیش‌آزمون شد. پس از پیش‌آزمون، مدل آزمون عملکردی به همگی شرکت‌کنندگان فاز دوم (۱۶۸ نفر) ارسال شد و پاسخ‌های آن‌ها تجزیه و تحلیل عامل شدند. هدف از استفاده از تجزیه و تحلیل عامل کاهش تعداد سوالات و آیتم‌ها بود. پایایی مدل (کرانباخ آلفا) ۰,۷ تخمین زده شد. نسخه نهایی مدل آزمون عملکردی شامل ۱۵۵ آیتم بود.

۵. آنالیز داده‌ها

۱-۵. مصاحبه

۱ و ۲ به‌عنوان کم اهمیت، ۳ به‌عنوان متوسط و ۴ و ۵ به‌عنوان خیلی مهم در نظر گرفته شدند. این بدان معناست که در این پژوهش یک آیتم وقتی به‌عنوان خیلی مهم در نظر گرفته می‌شود که ۷۵ درصد کارشناسان آموزشی به آن آیتم نمره ۴ یا ۵ بدهند. با استفاده از برنامه اس پی اس، پاسخ‌های شرکت‌کنندگان مورد تجزیه و تحلیل عامل قرار گرفتند تا کفایت ۶ فاکتور اساسی آیتم‌ها مورد بررسی قرار بگیرد. برای انجام تجزیه و تحلیل عامل، تحلیل داده در سطح زیرمؤلفه‌ها انجام گرفت. مؤلفه‌های بدست آمده به‌عنوان فاکتور در نظر گرفته شدند. روی هم رفته، تمامی ۱۶۸ نفری که در اعتبارسنجی حضور داشتند، در تجزیه و تحلیل عامل نیز شرکت داده شدند.

۶. نتایج و مباحث

همان‌طور که پیشتر اشاره شد، هدف از انجام پژوهش حاضر بررسی و تعیین اجزای مختلف آزمون عملکردی و سرانجام، طراحی مدل آزمون عملکردی بود. پس از بررسی و کسب اطمینان خاطر از روایی محتوایی مدل مذکور، نسخه بدست آمده برای شرکت‌کنندگان پژوهش فرستاده شد. جدول ۲ بررسی پایایی این مدل را نمایش داده است. از آنجایی که ضریب کرانباخ آلفای مدل آزمون عملکردی حاصل ۰,۷ تخمین زده شد، پایایی مدل مذکور قابل قبول محسوب می‌شود.

جدول ۲. بررسی پایایی این مدل آزمون عملکردی

Cronbach's Alpha	N of Items
۰,۷۰۷	۳۹

سپس برای بررسی ساختار داخلی مدل آزمون عملکردی، ۳۹ زیرمؤلفه مورد تجزیه و تحلیل عامل قرار گرفتند. پیش از انجام تجزیه و تحلیل عامل، مناسب بودن داده‌ها برای تجزیه و تحلیل عامل مورد بررسی قرار گرفت. برای این کار روش کی ام ا برای اندازه‌گیری کفایت نمونه‌ها استفاده شد (اس پی اس اس^۱ نسخه ۱۸). عدد کی ام ا بدست آمده ۰,۶۹ بود که بیشتر از میزان پیشنهادی یعنی ۰,۶ است، و تست بارلت^۲ هم به‌بزرگی آماری رسید (جدول ۲) که نشان دهنده قابلیت انجام تجزیه و تحلیل عامل است.

$$(x^2(55) = 328.251, P < .05)$$

اطلاعات و داده‌های بدست آمده در پژوهش حاضر هم از طریق روش‌های کیفی و هم روش‌های کمی تحلیل شدند. برای جلوگیری از هرگونه تعصب و اشتباهی، اطلاعات جمع آوری شده از طریق مصاحبه‌ها، بطور مستقیم و کلمه به کلمه یادداشت شدند. پس از یادداشت، محققان از طریق خواندن و بازخوانی دوباره یادداشت‌ها با اطلاعات بدست آمده آشنا شدند. سپس، به‌عنوان گام مقدماتی برای ارائه یک الگو کدگذاری و یادداشت‌برداری صورت گرفت. تحلیل مصاحبه‌ها طی دو مرحله انجام گرفت: ۱. تحلیل عمودی (مایلز و هویرمن، ۱۹۹۴) که بر طبق آن هرکدام از مصاحبه‌ها جداگانه تحلیل می‌شوند؛ و ۲. در مرحله دوم، تحلیل افقی یا مقایسه‌ای انجام گرفت. در این مرحله، الگوهای مشترک، شباهت‌ها و تفاوت‌ها استخراج شدند. به‌دنبال آن، موضوع‌ها و تم‌های استخراج شده دسته‌بندی شدند. از این طریق، دامنه وسیعی از مفاهیم و دسته‌بندی‌ها و مؤلفه‌های چالش برانگیزی بدست آمد که در ادامه تعداد آن‌ها کاهش پیدا کرد. سپس، کوشش شد تا ارتباط میان عناوین، موضوعات و گروه‌های دسته‌بندی شده پیدا شود تا از این طریق مؤلفه‌های آزمون عملکردی شناسایی شوند. عناوین و موضوعات جدید بدست آمده به همراه مؤلفه‌هایی که پیشتر از ادبیات موجود استخراج شده بودند مرور شدند و نام‌گذاری مناسبی برای آن‌ها انجام شد.

۲-۵. آزمون عملکردی

پنج کارشناس خبره آموزش زبان انگلیسی سوالات و آیتم‌های مدل آزمون عملکردی را مرور کرده و پیشنهادها خود را در ارتباط با بهبود شیوه استفاده لغات و جمله‌سازی سوالات ارائه دادند. نسخه بدست آمده از آزمون عملکردی از ۴۵ نفر پیش‌آزمون گرفته شد که پایایی آزمون عملکردی ۰,۷ شد که قابل قبول است. سرانجام نسخه پایانی آزمون عملکردی برای شرکت‌کنندگان فاز دوم فرستاده شد. از شرکت‌کنندگان خواسته شد؛ میزان موافقت خود را با هرکدام از آیتم‌ها نشان دهند. که عدد ۱ (کاملاً کم اهمیت)، ۲ (کم اهمیت)، ۳ (تصمیم نگرفته)، ۴ (نسبتاً مهم) و ۵ (کاملاً مهم) بود. برای حساب کردن اجماع میان شرکت‌کنندگان، نمره‌های

جدول ۳. نتایج کی ام ۱ و تست بارلت

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy	۰.۶۹۳
Bartlett's Test of Sphericity Approx. Chi-Square	۵۱۸.۲۲۳
df	۵۵
Sig	.۰۰۰

از طریق ۶ فاکتور اول توضیح داده می‌شوند. همانطور که در جدول ۴ نشان داده شده است، خوشه‌بندی زیرمؤلفه‌ها روی فاکتورها به آسانی قابل مشاهده است. برپایه تحلیل محتوایی مصاحبه‌های انجام شده و ادبیات موجود یک مدل ۶ فاکتوری انتخاب شد که حدود ۶۲٪ از واریانس کل را به خود اختصاص داد. برای قرار دادن و دسته‌بندی زیرمؤلفه‌ها افزون بر معیار همخوانی محتوایی، بارگذاری بالاتر از ۰,۳ نیز برای هر فاکتور در نظر گرفته شد که ۳۶ زیرمؤلفه چنین معیارهایی را داشتند. اما ۳ زیرمؤلفه به دلیل نداشتن این معیارها و بارگذاری کمتر از ۰,۳ روی فاکتورها حذف شدند.

برای مشخص کردن فاکتورهای مدل آزمون عملکردی از روش "چرخش ابلیک" استفاده شد. دلیل انتخاب روش ابلیک این بود که این روش به ما اجازه می‌دهد که فاکتورهای بدست‌آمده با هم همبستگی داشته باشند. از آنجایی که فاکتورها به‌وظایف، توانمندی‌ها و مهارت‌های دانشجوی معلمان در کلاس مربوطه می‌شد، احتمال زیادی وجود داشت که فاکتورها بایکدیگر همبستگی داشته باشند. بنابراین، بنابر شرط احتیاط، روش ابلیک انتخاب مناسب‌تری به نظر می‌رسید. بررسی‌ها نشان داد که ۶ فاکتور با مقادیر ویژه بالاتر از ۱ وجود دارند که به ترتیب ۱۶,۲۱٪، ۱۰,۰۷٪، ۸,۹۴٪، ۸,۶٪، ۷,۴۷٪ و ۶,۱٪ از تغییرات واریانس کل را به خود اختصاص دادند. بنابراین، تقریباً ۶۲٪ از واریانس کل

جدول ۴. بارگذاری تخمینی زیرمؤلفه‌ها روی فاکتورها

	فاکتورها					
	1	2	3	4	5	6
برقراری ارتباط قابل فهم و مؤثر	.782					
گرومبندی هدفمند دانش‌آموزان	.754					
ارائه تدریس	.737					
منابع، مطالب و فعالیت‌های یادگیری	.728					
ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان	.686					
درگیر کردن دانش‌آموزان در امر یادگیری	.625					
تکنیک‌های پرسش سوال و بحث و گفتگو	.507					
بررسی عملکرد دانش‌آموزان و دادن بازخورد به آنها	.525					
بررسی و آنالیز پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان	.508					
آموزش بر اساس تفاوت فردی دانش‌آموزان	.414					
رشد حرفه‌ای و شغلی	.791					
بررسی و تفکر درباره فرایند تدریس	.675					
نیت دقیق وضعیت پیشرفت دانش‌آموزان	.629					
ارتباط و همگامی حرفه‌ای با همکاران	.607					
ارتباط و تعامل حرفه‌ای با خاندانها	.572					
اخلاق، ظاهر و برخورد حرفه‌ای	.545					
همکاری و مشارکت در فعالیت‌های حرفه‌ای مدرسه و منطقه	.523					
پیشرفت دانش‌آموزان	.455					
ایجاد فضای فضای مثبت و مؤثر یادگیری	.791					
مدیریت رفتار دانش‌آموزان	.738					
ایجاد فضای علمی چالش‌برانگیز	.687					
ایجاد فرهنگ یادگیری در کلاس	.577					
احترام و حساسیت به یادگیری دانش‌آموزان	.456					
سازماندهی فضای فیزیکی کلاس	.444					
انتخاب اهداف آموزشی				.719		
طراحی برنامه آموزشی منسجم				.618		
طراحی فعالیت‌های یادگیری				.510		
برنامه‌ریزی برای ارزشیابی یادگیری				.550		
برنامه‌ریزی برای تفاوت‌های فردی				.413		
دانش مربوط به محتوای درس					.696	
دانش و مهارت مربوط به روش تدریس					.655	
دانش مربوط به دانش‌آموزان و نحوه یادگیری آنها					.511	
توانش زبانی					.436	
دانش مربوط به استفاده از فناوری آموزشی					.405	
نحوه استفاده از تکنیک‌های ارزشیابی						.631
استفاده از نتایج حاصل از ارزشیابی						.575

Extraction Method: Principal Component Analysis (PCA)

بررسی دقیق بارگذاری فاکتورها نشان داد که ۱۰ زیر مؤلفه بصورت قوی روی فاکتور ۱ بارگذاری شدند. از آنجایی که همگی آن‌ها مربوط به شیوه‌های تدریس استفاده شده در کلاس بودند این فاکتور **تدریس** نامگذاری شد (جدول ۴). برقراری ارتباط قابل فهم و مؤثر، گروه‌بندی هدفمند دانش‌آموزان، ارائه تدریس، منابع، مطالب و فعالیت‌های یادگیری، ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان، درگیر کردن دانش‌آموزان در امر یادگیری، شگردهای پرسش سوال و بحث و گفتگو، بررسی عملکرد دانش‌آموزان و دادن بازخورد به آن‌ها، بررسی و واکاوی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، آموزش بر اساس تفاوت فردی دانش‌آموزان به این گروه متعلق بودند. زیرمؤلفه‌هایی که در این مدل به دلیل بارگذاری روی فاکتور ۲ نگه داشته شدند، عبارتند از: رشد حرفه‌ای و شغلی، بررسی و تفکر درباره فرایند تدریس، ثبت دقیق وضعیت پیشرفت دانش‌آموزان، ارتباط و تعامل حرفه‌ای با همکاران، ارتباط و همکنشی حرفه‌ای با خانواده‌ها، اخلاق، ظاهر و برخورد حرفه‌ای، همکاری و مشارکت در فعالیت‌های حرفه‌ای مدرسه و منطقه، پیشرفت دانش‌آموزان. مطالعه ادبیات موجود و تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها نشان دادند که این فاکتور که به عنوان **وظایف و مسئولیت‌های حرفه‌ای و شغلی** نامگذاری شد، "مربوط به یک معلم واقعی بودن می‌شود و شامل نقش‌هایی که یک معلم باید افزون بر مسئولیت‌ها و نقش‌های داخل کلاس درس و نسبت به دانش‌آموزان، در خارج از کلاس بعهده داشته باشد" (دنیلسون، ۲۰۱۱، ص. ۳۰). تحلیل محتوایی ۶ زیرمؤلفه بعدی: ایجاد فضای فضای مثبت و مؤثر یادگیری، مدیریت رفتار دانش‌آموزان، ایجاد فضای علمی چالش برانگیز، ایجاد فرهنگ یادگیری در کلاس، ابراز احترام و حساسیت به یادگیری دانش‌آموزان و سازماندهی فضای فیزیکی کلاس که بر روی فاکتور ۳ (**فضای مثبت کلاس**) بارگذاری شدند، نشان داد که همگی آن‌ها مربوط به ابعاد مختلف مدیریت کلاس می‌شوند. در واقع، این فاکتور مربوط به مهارت‌ها و صلاحیت‌های یک معلم در ایجاد یک فضای خاص که منجر به یادگیری می‌شود (دنیلسون، ۲۰۱۱). فاکتور بعدی، **دانش حرفه‌ای** شامل ۵ زیرمؤلفه می‌شود که به نمایش یک شناخت درست از برنامه درسی، دانش

محتوای درسی، دانش تربیتی، سطح توانش زبانی قابل قبول و همچنین شناخت نیازهای دانش‌آموزان با استفاده از فراهم آوردن تجارب یادگیری مرتبط مربوط می‌شود. این زیرمؤلفه‌ها عبارتند از: دانش مربوط به محتوای درس، دانش و مهارت مربوط به روش تدریس، دانش مربوط به دانش‌آموزان و شیوه یادگیری آن‌ها، توانش زبانی، دانش مربوط به استفاده از فناوری آموزشی. از آنجایی که همگی زیرمؤلفه‌هایی که روی فاکتور ۵ بارگذاری شده مربوط به طراحی و اجرای طراحی آموزشی می‌شدند، این فاکتور **طراحی آموزشی** نامگذاری شد. این فاکتور بیشتر مربوط به دانش و مهارت‌هایی می‌شود که یک معلم برای ساماندهی محتوای درسی که لازم است تدریس شود، باید برخوردار باشد. انتخاب اهداف آموزشی، طراحی برنامه آموزشی منسجم، طراحی فعالیت‌های یادگیری، برنامه‌ریزی برای ارزشیابی یادگیری، و برنامه‌ریزی برای تفاوت‌های فردی متعلق به این فاکتورند، و سرانجام، آخرین فاکتور که شامل ۲ زیرمؤلفه می‌باشد، به عنوان **شیوه‌های ارزشیابی** نامگذاری شد و مربوط به استفاده دانش‌جو معلمان از شیوه‌های ارزشیابی برای نظارت بر پیشرفت دانش‌آموزان می‌شود که می‌تواند معلمان و دانش‌آموزان را در تصمیم‌گیری‌هایشان راهنمایی کند. این فاکتور فقط شامل دو زیرمؤلفه چگونگی استفاده از شگردهای ارزشیابی و استفاده از نتایج حاصل از ارزشیابی می‌شود.

هنگامی که سخن از ارزیابی معلمان به میان می‌آید، مسائل مهمی مطرح می‌شوند که می‌باید پیش از طراحی چنین ارزیابی‌هایی مورد تفقد قرار بگیرند (دارلینگ هموند، ۲۰۱۰). یکی از این مسایل، به ماهیت محتوای سنجش و ارزیابی مربوط می‌شود که می‌تواند نمایانگر اهمیت فهم صحیح و درست از حرفه معلمی باشد. این گفته به درستی در راستای گفته‌های (آیسور، ۲۰۰۹) است که اشاره می‌کند؛ یک اصل مهم که لزوماً پیش از ارزیابی معلمان باید تعیین تکلیف شود، تعیین شاخص‌ها و معیارهای تدریس خوب با در نظر گرفتن صلاحیت‌ها و وظایفی که یک معلم خوب در کلاس از خود نشان می‌دهد، می‌باشد. بر این اساس، محققان پژوهش حاضر تلاش کردند تا فهرستی از صلاحیت‌هایی را که دانش‌جو معلمان، پس از قبولی در درس کارورزی، باید به دست آورند، تهیه کنند. در ادامه توضیح

مختصری از صلاحیت‌هایی که به‌عنوان معیارهای مهم برای ارزیابی عملکردی معلمان در نظر گرفته شد، ارائه داده خواهد شد.

نتایج نشان داد که درگیر کردن دانش‌آموزان در امر یادگیری (آیتم ۵) از دید شرکت‌کنندگان، مهمترین صلاحیت شناخته شد. این نتیجه بصورت گسترده‌ای با نتایج ادبیات موجود (اسکوران، ۲۰۰۱؛ دنیلسون، ۲۰۱۱) همخوانی دارد. هدف از این صلاحیت ایجاد فرصت‌های مناسبی است که از طریق آن‌ها دانش‌آموزان می‌توانند مفاهیم و مهارت‌های مهم را کسب کنند. اسکینر و بلمونت (۱۹۹۳) رفتارهای یک معلم تاثیرگذار و مؤثر را فهرست‌بندی می‌کنند که عبارتند از: فراهم آوردن انتخاب، الگوی مناسب بودن، و تشویق صادقانه دانش‌آموزان که هدف همگی آن‌ها در گیر کردن دانش‌آموزان به فرایند یادگیری است. همچنین، به‌گفته دنیلسون (۲۰۱۱) در گیر کردن دانش‌آموزان در تدریس هم به‌مثابه یکی از وظایف مهم معلمان است و هم یکی از اصول تدریس مؤثر محسوب می‌شود.

دومین زیر مؤلفه‌ای که بالاترین اهمیت آماری را به خود نسبت داد، بررسی و تفکر درباره فرایند تدریس (آیتم ۱۲) بود. تفکر درباره فرایند تدریس در بافت آموزش معلمان اهمیت ویژه‌ای به‌خود گرفته است. بسیاری از پژوهشگران براین باورند که یک معلم توانمند و حرفه‌ای واقعی، با توانایی تفکر وی درباره تدریسش شناخته می‌شود (اسکوران، ۲۰۰۱؛ دنیلسون، ۲۰۱۱). ریوز (۲۰۰۴) نیز بر این باورند که یک دوره تربیت معلم هوشمندانه معلمان را قادر می‌سازد که شیوه‌ها و رویکردهای تدریس خود را بررسی کرده و پیشرفت حرفه‌ای خود و محیط آموزشی خود را کنترل و هدایت کنند.

سومین زیرمؤلفه با بالاترین اهمیت آماری، استفاده از نتایج حاصل از ارزشیابی (آیتم ۳۵) بود. استفاده از نتایج حاصل از ارزشیابی به‌عنوان عاملی مهم در فراهم آوردن فرصت‌های آموزشی در تدریس است که، یکی از ویژگی‌های مهم و کلیدی تدریس مؤثر به‌شمار می‌رود (اسکوران، ۲۰۰۱). از نظر اسکوران (۲۰۰۱)، نظارت بر کار دانش‌آموزان یکی از شاخص‌های استفاده از نتایج حاصل از ارزشیابی است. او معتقد است که معلمان از راه نظارت بر دانش‌آموزان است که بازخورد تشخیصی را به‌دست آورده و

به‌دنبال آن اقدامات بعدی را انجام می‌دهند. در همین راستا، کیریاکو (۲۰۰۷) اشاره به این نکته دارد که معلمان تاثیرگذار می‌بایست بر پایه مهارتشان در نظارت درست بر دانش‌آموزان و ارائه بازخورد به‌دانش‌آموزان، قضاوت شوند.

رشد حرفه‌ای و شغلی (آیتم ۱۱) زیر مؤلفه مهم دیگری بود که به‌عنوان یک صلاحیت مهم توسط شرکت‌کنندگان انتخاب شد که جزء یکی از وظایف حرفه‌ای معلمان محسوب می‌شود (دنیلسون، ۲۰۱۱). داشتن این صلاحیتی‌تواند منجر به پیشرفت و ارتقای دانش محتوایی و دانش تربیتی معلمان شود (دنیلسون، ۲۰۱۱). فولان (۲۰۰۱) نیز به‌بیان اهمیت رشد حرفه‌ای و شغلی می‌پردازد و از این زیرمؤلفه به‌عنوان نیاز اصلی مدارس برای ایجاد فضای یادگیری حرفه‌ای یاد می‌کند که می‌تواند به پیشرفت مدارس کمک بی‌شائبه‌ای داشته باشد.

سرانجام، طراحی فعالیت‌های یادگیری (آیتم ۲۷) نیز یکی از زیرمؤلفه‌های مهم در نظر گرفته شد. در این رابطه، دنیلسون (۲۰۱۱) اظهار می‌دارد که یک طراحی آموزشی خوب، برای یادگیری دانش‌آموزان مهم است. او در ادامه می‌افزاید که طراحی فعالیت‌های یادگیری به‌عنوان بخش مهمی از طراحی آموزشی هم، در یادگیری و دستاوردهای فراگیران مهم و ضروری به‌نظر می‌رسد. کیریاکو (۲۰۰۷) می‌گوید که ماهیت اصلی تدریس مؤثر در طراحی فعالیت‌های یادگیری مناسب نهفته است که می‌تواند منجر به همان یادگیری که معلمان در آرزوی آنند، شود. بر این اساس، این گونه می‌توان استنباط کرد که تدریس خوب هنگامی اتفاق می‌افتد که فعالیت‌های یادگیری متنوعی طراحی و در کلاس استفاده شوند (آفس‌تد، ۲۰۰۶).

روی هم‌رفته، نتایج پژوهش بیانگر نقش مهم آزمون عملکردی در افزایش دستاوردهای علمیدانش‌آموزان بطور کل و ارتقای حرفه‌ای دانش‌جو معلمان بطور خاص می‌باشد (دنیلسون و مارکز، ۱۹۹۸؛ دلانشر و آلنز، ۲۰۰۳؛ دارلینگ هموند، ۲۰۱۰). همانطور که دارلینگ هموند (۲۰۱۰) خاطر نشان می‌کند، آزمون عملکردی با افزایش دانش دانش‌جو معلمان در زمینه مؤلفه‌های تدریس شامل دانش محتوا، مدیریت کلاس و طراحی آموزشی و غیره، در زمینه پیشرفت حرفه‌ای به آن‌ها کمک می‌کند. برای مثال، آشنایی

دانشجو معلمان نسبت به مؤلفه‌های مختلف آزمون عملکردی ممکن است تاثیر مثبتی در نگرش آن‌ها به امر تدریس داشته باشد و به آن‌ها انگیزه دهد تا رویکردهای تدریس خود را تغییر دهند (دارلینگ هموند، ۲۰۱۰). به عبارت دیگر، افزایش توجه نسبت به تسلط در معیارهای مشخص، در بیشتر موارد، می‌تواند منجر به ارتقا و بهبود صلاحیت‌های حرفه‌ای افرادی که در این زمینه درگیرند شود (آیسور، ۲۰۰۹). بررسی تاثیر آزمون عملکردی در معلمان پیش از خدمت، همچنین می‌تواند به بهبود برنامه درسی و برنامه‌هایی که این دانشجو معلمان برای ارزیابی و تدریس آماده می‌کنند، کمک کند (هاج و مورگان، ۲۰۱۴). برای مثال، اگر دانشگاه فرهنگیان قصد دارد صلاحیت‌های دانشجو معلمان را در زمینه‌های طراحی آموزشی، مدیریت کلاس و دانش‌آموزان و ساماندهی فضای کلاس درس ارزیابی کند، ابتدا این دانشگاه می‌بایست دوره‌ها و کلاس‌های مربوط به این مؤلفه‌ها را در برنامه خود قرار دهد. شناخت و درک ارزش والای آزمون عملکردی در برنامه‌های آموزش معلمان پیامدهای مهمی را هم برای تغییر و بهبود برنامه درسی و هم برای ارتقای حرفه‌ای دانشجو معلمان به دنبال خواهد داشت (نوروزی، ۲۰۱۷).

۷. نتیجه‌گیری

آزمون‌های عملکردی معلمان یکی از مهمترین ارکان بهبود کیفیت آموزش به‌شمار می‌روند که باید براساس چارچوبی مشخص درباره دانشی که معلمان می‌بایست داشته باشند و وظایفی که می‌بایست قادر به انجام آن باشند، طراحی شوند. در غیر این صورت، هدف مشخصی نخواهند داشت و اطلاعات دقیق و مفیدی از اتفاقاتی که در کلاس درس رخ می‌دهد، در اختیار ما نخواهند گذاشت. استانداردهای کیفی، این قابلیت را دارند که چارچوبی دلخواه و قابل قبولی برای عملکرد ارائه دهند که بتواند مانند یک برنامه درسی، تدریس، یادگیری دانش‌آموزان و عملکرد معلمان را به هم متصل کند. افزون بر این، استانداردهای ارزیابی از ارزش فراوانی برخوردارند، زیرا آن‌ها می‌توانند تلاش‌های ارزیابی را به ارتقای معلمان، تاثیرگذاری تدریس و بهبود کلی عملکرد شغلی معلمان معطوف کنند. استفاده از

استانداردهای ارزیابی معلمان، به‌عنوان پایه و اساس یک نظام ارزیابی عادلانه و جامع عمل می‌کند و تعاریف و جزئیات کافی را در اختیار ناظران و معلمان می‌گذارد تا درک و فهم بیشتری از انتظارات شغلی خود بدست آورند. پژوهش حاضر تلاش دیگری برای مطالعه و بررسی درباره اجزای مختلف آزمون عملکردی برای سنجش صلاحیت‌های کسب شده دانشجو معلمان زبان انگلیسی برای استفاده در ایران بود. هدف پژوهش حاضر، مشخص کردن صلاحیت و مهارت‌های مورد نیاز در تدریس مؤثر است. نتایج این پژوهش می‌تواند برای طراحی محتوا و تدریس برنامه آموزش پیش از خدمت معلمان و بخصوص در دانشگاه فرهنگیان در آینده مفید واقع شوند. آیسور (۲۰۰۹) اشاره می‌کند که بیان دقیق معیارها و استانداردهای تدریس خوب در ارتباط با صلاحیت‌ها و وظایف معلمان یکی از پیش نیازهای طراحی هر سامانه ارزیابی معلمان می‌باشد. در این راستا، در ارتباط با ضرورت وجود مفهوم استانداردهایی برای بررسی عملکرد معلمان، کوکوران اسمیت (۲۰۰۱) بر این باور است که توصیف دقیق کارهایی که انتظار می‌رود داوطلبان در زمینه دانش و مهارت‌های مورد نیاز بدست آورند، امری ضروری در طراحی یک آزمون معتبر برای معلمان به‌شمار می‌رود.

باتوجه به این پیشینه، همانطور که پیشتر گفته شد مصاحبه‌هایی با ۳۸ تن از شرکت‌کنندگان برگزار شد تا اجزای مختلف آزمون عملکردی برطبق نظرات آن‌ها بررسی شود. سپس، نتایج و اطلاعات بدست آمده از تحلیل محتوایی بررسی مصاحبه‌ها، ادبیات موجود و اسناد برنامه درسی رشته زبان انگلیسی ادغام و تلفیق شدند. سرانجام، یک مدل آزمون عملکردی شامل ۶ مؤلفه، ۳۹ زیرمؤلفه به‌همراه ۱۹۴ شاخص طراحی شد که متعاقباً پس از اعتبارسنجی و تجزیه و تحلیل عامل به ۳۶ زیرمؤلفه و ۱۵۵ شاخص کاهش یافت تا به‌عنوان معیاری برای سنجش صلاحیت‌های دانشجو معلمان زبان انگلیسی در دانشگاه فرهنگیان استفاده شود. مؤلفه‌های بدست آمده عبارتند از: دانش حرفه‌ای، طراحی آموزشی، تدریس، محیط یادگیری مثبت، شیوه‌های ارزشیابی و مسئولیت‌های حرفه‌ای و شغلی. فاکتور اول، روش تدریس، شامل ۱۰ زیر مؤلفه مربوط به روش‌های تدریس مورد استفاده در کلاس بود. فاکتور

دوم، وظایف حرفه‌ای و شغلی، ۸ زیرمؤلفه مربوط به زندگی حرفه‌ای دانشجومعلم را در بر می‌گرفت. فاکتور سوم، فضای مثبت یادگیری، شامل ۶ زیر مؤلفه شد که به هم‌کنشی بین معلم و دانش‌آموزان و مدیریت کلاس مربوط می‌شد. ۵ زیرمؤلفه دیگر در زیر فاکتور چهار قرار گرفتند که از آنجایی که همه ۵ زیرمؤلفه مربوط به صلاحیت‌های موردنیاز برای طراحی آموزشی در کلاس بودند، طراحی آموزشی نامیده شدند. فاکتور پنجم، دانش حرفه‌ای، متشکل از ۵ زیر مؤلفه بود و مربوط به نشان دادن درک و فهم عمیق از برنامه درسی، دانش محتوا، دانش تربیتی، توانش زبانی قابل قبول و نیازهای دانش‌آموزان که با ارائه تجارب یادگیری مرتبط می‌شد. آخرین فاکتور، که فقط شامل دو زیر مؤلفه می‌شد، شیوه‌های ارزشیابی نامگذاری شد که مربوط به استفاده از شیوه‌های ارزشیابی برای نظارت بر کار و پیشرفت دانش‌آموزان و راهنمایی معلمان و دانش‌آموزان در فرایند تصمیم‌گیری درست می‌شد.

ارزیابی معلمان، اگر بصورت مناسب صورت گیرد، این پتانسیل را دارد که آموزش و یادگیری را بهبود ببخشد، زیرا هدف اصلی طراحی آن، ارتقای آموزش و یادگیری است و فقط به دنبال شناسایی معلمان ناکارآمد نیست. بلکه تنها هدف این فرایند؛ تبدیل معلمان به معلمان بهتر و بهبود

منابع

دستاورد علمی دانش‌آموزان است. همچنین نتایج این پژوهش اهمیت دوره‌های کارورزی را به‌عنوان بخش مهمی از برنامه آموزش معلمان خاطر نشان می‌کند (کمران و ویلسون، ۱۹۹۳). زیرا در دوره‌های کارورزی است که دانشجومعلم فرصت به کار بستن دانش و مهارت‌هایی را که در طول برنامه آموزش معلمان بدست آورده‌اند، پیدا می‌کنند. به عبارت دیگر، برنامه آموزش معلمان زبان انگلیسی از طریق دوره‌های کارورزی بین دانش محتوایی دانشجومعلم و وظایفی که در کلاس انجام می‌گیرد ارتباط برقرار می‌کند (فریمن، ۱۹۸۹). بنابراین، برنامه آموزش معلمان انگلیسی می‌بایست مورد بررسی قرار بگیرد، تا شناخت بهتری از مهارت‌ها و صلاحیت‌هایی که دانشجومعلم در طول دوره فرا می‌گیرند، بدست آورند. نتایج حاصل از پژوهش حاضر، روش جایگزین جدیدی را برای ارزیابی عملکرد دانشجومعلم زبان انگلیسی در ایران ارائه می‌دهد. همچنین نتایج این پژوهش چشم‌انداز پیشنهادی به‌عنوان راهکاری برای وزارت آموزش و پرورش برای تغییر چارچوب ارزیابی برای استفاده در مدارس و در راستای بهبود عملکرد معلمان و شیوه‌های تدریس از طریق استانداردهای کیفی ارائه می‌دهد.

- Al-Mutawa, N. A. (1997). Evaluation of EFL primary school teachers' competencies in Kuwait. *Evaluation and Research in Education, 11*(1) 38-52.
- Amoosi, Y. (2017). *A Written Assessment Framework for Professional Competence of Farhangian University ELT Student-teachers*. Unpublished M.A Thesis. TarbiatModares University, Tehran.
- Ary, D., Jacobs, L. C., Sorensen, C. K., & Walker, D. (2014). *Introduction to research in education*. Cengage Learning
- 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.
- Askari, S. (2018). *A dynamic approach to prognostic evaluation of quality performance in Iranian pre-service EFL teachers*. Unpublished Ph.D Dissertation. TarbiatModares University, Tehran.
- Barnett, M. (2006). Using a Web-based professional development system to support pre-service teachers in examining authentic classroom practice. *Journal of Technology and Teacher Education, 14*(4), 701-729.
- Cameron, R., & Wilson, S. (1993). The practicum: Student-teacher perceptions of

- teacher supervision styles. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 21(2), 155-167.
- Cochran-smith, M. (2010). Foreword. In M. M., Kennedy (Ed.), *Teacher assessment and the quest for teacher quality: A handbook* (pp. xiii-1). San Francisco: John Wiley & Sons.
- Darling-Hammond, L. (2010). *Evaluating teacher effectiveness: How teacher performance assessments can measure and improve teaching*. Center for American Progress.
- Danielson, C. (2011). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Danielson, C., & Marquez, E. (1998). *A Collection of Performance Tasks and Rubrics: High School Mathematics*. Larchmont, NY: Eye on Education, Inc.
- Delandshere, G., & Arens, S. A. (2003). Examining the quality of evidence in preservice teacher portfolios. *Journal of Teacher Education*, 54, 57-73.
- Freeman, D. (1989). Teacher training, development, and decision-making: A model of teaching and related strategies for language teacher education. *TESOL Quarterly*, 23(1), 27-45.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. New York: Jossey-Bass.
- Gasper, M. F., & Vieira, C. R., (2013). Plenattitude teacher evaluation for teacher Effectiveness and well-being with neuro-linguistic programming. *US-China Education Review*, 3 (1), 1-17.
- Hashemain, M., & Azadi, G. (2014). EFL teachers' understanding of the teaching portion of INSET programs. *RALS*, 5(1), 61-76.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers, maximizing impact on learning*. London and New York: Routledge.
- Hodge, K. J., & Morgan, G. B., (2014). The stability of teacher performance and effectiveness: Implications for policies concerning teacher evaluation. *Education Policy Analysis Archives*, 22(95), 1-21.
- Ingersoll, R. (2007). *A comparative study of teacher preparation and qualifications in six nations*. Philadelphia: University of Pennsylvania, Consortium for Policy Research in Education.
- Isoré, M. (2009), Teacher evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review, *OECD Education Working Papers*, No. 23, OECD Publishing.
- Kariminia, A. & Salehizadeh, S. (2007). Communication strategies: English language departments in Iran. *Iranian Journal of Language Studies*, 1(4), 287-300.
- Kyriacou, C. (2007). *Essential teaching skills*. London, England: NelsonThornes Ltd.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A source book*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Miller, M., McDiarmid, G. M., & Luttrell-Montes, S. (2009). Partnering to prepare urban math and science teachers: Managing tensions. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 848-863.
- Molaeenezhad, A., & Zekavatee, A. (2008). A comparative study of teacher education curriculum in England, Japan, France, Malaysia and Iran. *Educational Innovations Quarterly*, 26 (7), 35-62.
- Murdoch, G. (2000). Introducing a teacher-supportive evaluation system. *ELT Journal*, 54, 54-64.

Musset, P. (2010) 'Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects', OECD Working Paper No. 48, OECD Publishing.

Navidinia, H., Kiani, G. R., Akbari, R., & Ghaffar Samar, R. (2015). EFL teacher performance evaluation in Iranian high schools: Examining the effectiveness of the status quo and setting the Groundwork for developing an alternative model. *The International Journal of Humanities*, 21(4), 27-53.

Norouzi, M. (2017). *A Performance Assessment Scheme for ELT Graduates of Farhangian University*. Unpublished M.A Thesis. TarbiatModares University, Tehran.

Ofsted (2006). *The annual report of her majesty's chief inspector of schools 2005/2006*.

London: The Stationery Office.

Organization for Economic Cooperation and Cultural Development (OECD). (2005).

Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. OECD Publishing.

Peacock, M. (2009). The evaluation of foreign-language-teacher education programs. *Language Teaching Research*, 13 (3), 259–278.

Rajaeenia, M. (2017). *Performance Assessment and Accreditation of EFL Student-teachers' Competence: A Case of Iranian Farhangian Universities*. Unpublished Ph.D. Dissertation. TarbiatModares University, Tehran.

Reeves, D. B. (2004). *Accountability for learning: How teachers and school leaders can take charge*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers*. New York: Cambridge University Press.

Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.

Skowron, J. (2001). *Powerful lesson planning models: The art of 1,000 decisions*. Arlington Heights, IL: Sky Light Training and Publishing.

Van Dijk, J. A. G. M. (1990). Delphi questionnaires versus individual and group interviews: A comparison case. *Technological Forecasting and Social Change*, 37, 293-304.

نعمت الله موسی پور، آمنه احمدی (۱۳۹۲). طراحی برنامه درسی تربیت معلم در ایران. دانشگاه فرهنگیان، تهران.

ضمایم

ضمیمه الف

سوالات مصاحبه

۱. در حال حاضر چه صلاحیت‌های معلمی در دانشگاه فرهنگیان مورد توجه قرار می‌گیرند؟ به نظر شما آیا این صلاحیت‌ها برای تبدیل آن‌ها به معلمان موفق

و موثر در آینده کمک می‌کند؟

۲. در حال حاضر در دوره کارورزی صلاحیت‌های

معلمی چگونه ارزیابی و سنجش می‌شود؟ آیا

ارزشیابی رسمی وجود دارد؟

۳. به نظر شما روش‌های ارزشیابی پایان هر ترم و یا

پایان دوره که هم‌اکنون در دوره‌های تربیت معلم در

ایران مورد استفاده قرار می‌گیرند، به‌درستی صلاحیت‌های معلمی کسب‌شده توسط دانشجوی معلمان را مورد ارزیابی قرار می‌دهد؟ نقاط ضعف و قوت این روش‌های ارزشیابی چیست؟

۴. به‌نظر شما هدف اصلی ارزشیابی دانشجوی معلمان در دوره‌های تربیت معلم چه باید باشد؟

۵. همان‌طور که می‌دانید یک چارچوب جدید ارزیابی دانشجوی معلمان در دانشگاه فرهنگیان تصویب شده است که قرار است در آینده نزدیک مورد استفاده قرار گیرد. این چارچوب از مؤلفه‌های مختلفی مانند کارپوشه، معدل، در آزمون کتبی و آزمون عملکردی تشکیل شده است. به‌نظر شما چه حیطه‌ها و صلاحیت‌های معلمی می‌بایست در آزمون

عملکردی گنجانده شوند؟

۶. صلاحیت‌هایی که در آزمون عملکردی گنجانده می‌شوند بر چه اساسی می‌بایست انتخاب شوند و از طریق کدام فعالیت‌ها می‌توان آن‌ها را اندازه‌گیری کرد؟

۷. بر اساس برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان چه دروسی می‌بایست در آزمون کتبی گنجانده شوند؟

۸. دروسی که در آزمون کتبی گنجانده می‌شوند بر چه اساسی می‌بایست انتخاب شوند؟

۹. در پایان، آیا نکته دیگری هست که بخواهید درباره ارزشیابی دانشجوی معلمان بیان کنید؟

ضمیمه

ب

مدل پیشنهادی آزمون عملکردی

I. دانش حرفه‌ای

- a. دانش مربوط به محتوای درس
- b. دانش و مهارت مربوط به روش تدریس
- c. دانش مربوط به دانش‌آموزان و نحوه یادگیری آن‌ها
- d. توانش زبانی
- e. دانش مربوط به استفاده از تکنولوژی آموزشی
- e. ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان
- f. درگیر کردن دانش‌آموزان در امر یادگیری
- g. تکنیک‌های پرسش سوال و بحث و گفتگو
- h. بررسی عملکرد دانش‌آموزان و دادن بازخورد به آن‌ها
- i. بررسی و آنالیز پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان
- j. آموزش بر اساس تفاوت فردی دانش‌آموزان

IV. شیوه‌های ارزشیابی

- a. نحوه استفاده از تکنیک‌های ارزشیابی
- b. استفاده از نتایج حاصل از ارزشیابی

V. فضای مثبت کلاس

- a. ایجاد فضای فضای مثبت و موثر یادگیری
- b. مدیریت رفتار دانش‌آموزان
- c. ایجاد فضای علمی چالش‌برانگیز
- d. ایجاد فرهنگ یادگیری در کلاس
- e. ابراز احترام و حساسیت به یادگیری دانش‌آموزان
- f. سازماندهی فضای فیزیکی کلاس

VI. وظایف و مسئولیت‌های حرفه‌ای و شغلی

II. طراحی آموزشی

- a. انتخاب اهداف آموزشی
- b. طراحی برنامه آموزشی منسجم
- c. طراحی فعالیت‌های یادگیری
- d. برنامه‌ریزی برای ارزشیابی یادگیری
- e. برنامه‌ریزی برای تفاوت‌های فردی

III. ارائه تدریس

- a. برقراری ارتباط قابل فهم و موثر
- b. گروه‌بندی هدفمند دانش‌آموزان
- c. ارائه تدریس
- d. منابع، مطالب و فعالیت‌های یادگیری

- a. رشد حرفه‌ای و شغلی
- b. بررسی و تفکر درباره فرآیند تدریس
- c. ثبت دقیق وضعیت پیشرفت دانش‌آموزان
- d. ارتباط و تعامل حرفه‌ای با همکاران
- e. ارتباط و تعامل حرفه‌ای با خانواده‌ها
- f. اخلاق، ظاهر و برخورد حرفه‌ای
- g. همکاری و مشارکت در فعالیت‌های حرفه‌ای
مدرسه و منطقه
- h. پیشرفت دانش‌آموزان

