

دانشگاه فرهنگیان

دوفصلنامه علمی- پژوهشی

مطالعات آموزشی و آموزشگاهی

سال چهارم، شماره سیزدهم، پاییز و زمستان ۱۳۹۴

تاریخ چاپ: تابستان ۱۳۹۷

طراحی و اعتباربخشی مدل بومی استانداردهای حرفه‌ای معلمان دوره دوم متوسطه

(مطالعه‌ای آمیخته با جنبه‌های کیفی و کاربرد تکنیک دلفی)^۱

کامیار قهرمانی فرد^{۲*}

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۰۶/۰۹

میرمحمد سیدعباس‌زاده^۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۰۳/۲۱

چکیده

پژوهش حاضر با هدف طراحی الگوی بومی استانداردهای حرفه‌ای معلمان دوره متوسطه در محیط‌های یاددهی-یادگیری انجام شده است. رویکرد پژوهش حاضر، از نوع کیفی و روش مطالعه استفاده از تکنیک دلفی است. ابزار پژوهش، پرسشنامه دلفی و دربرگیرنده ۱۸ سنجه ارزیابی در قالب ۱۲ کلید مولفه استانداردهای حرفه‌ای است که در نتیجه پایش محیطی و شبکه‌ای از منابع ملی و بین‌المللی استخراج شده و محقق آن را پالایش و تنظیم کرده است و در دو دور پیوسته دلفی به صورت الکترونیکی میان ۳۲ نفر نمونه منتخب که به صورت هدفمند گزینش شده‌اند، توزیع شده و بازخوردها مطابق پیوستار اجماع دلفی به اعضا انعکاس یافته است. تجزیه و تحلیل پاسخ‌های دلفی تا رسیدن به اجماع نسبی و دستیابی به هم‌رایی بالا، به روش آمار توصیفی و با استفاده از شاخص‌های فراوانی، میانگین، انحراف معیار جداول و نمودارها انجام گرفته است. یافته‌های به‌دست‌آمده نشان می‌دهد متخصصان روی ۱۰ حیطه استاندارد حرفه‌ای با ۴۴ زیرمؤلفه یا سنجه عملکرد حرفه‌ای بومی برای معلمان متوسطه به توافق و اجماع نسبی دست یافته‌اند که در قالب الگویی مفهومی-تجربی برای مدل بومی استانداردهای حرفه‌ای معلمان متوسطه اعتباربخشی و ارائه شده است.

کلیدواژه‌ها: استانداردهای حرفه‌ای، معلمان متوسطه، مطالعه دلفی.

۱. این مقاله مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی ارشد در رشته مدیریت آموزشی دانشگاه ارومیه است.

۲. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه ارومیه.

۳. استاد، گروه علوم تربیتی دانشگاه ارومیه.

مقدمه

امروزه بیش از پیش، نیازهای مبرمی برای معلمان توانمند و شایسته در جهت تحقق اهداف آموزشی و برای رسیدن به توسعه پایدار، به ویژه در کشورهای در حال توسعه احساس می شود (Sanders et al, 1990)؛ زیرا معلمان شایسته، متعهد و متخصص تفاوت های آشکار و بنیادین در یادگیری دانش آموزان و پیشرفت تحصیلی آنها ایجاد می کنند و اساساً بدون معلمان شایسته و علاقه مند، دانش آموزان برای مواجهه با چالش های آینده آماده نخواهند بود (Ololube, 2008)؛ بنابراین محور اول بحث، از منظر تحولات جهانی تعلیم و تربیت ناظر به این نگاه «کمسیون بین المللی آموزش و پرورش برای قرن ۲۱» است که تصریح می کند هیچ اصلاحی نمی تواند بدون همکاری و مشارکت فعال معلمان اثربخش، موفق شود؛ بنابراین یکی از مهمترین اجزائی که نظام آموزش و پرورش بر پایه آن استوار بوده معلم است؛ به طوری که در ساله ای اخیر اغلب متخصصان و سیاست گذاران تربیتی هرچه بیشتر دریافته اند که در مقایسه با سایر عوامل سخت افزاری و نرم افزاری، هرگونه اصلاح و پیشرفت در کیفیت آموزشی دانش آموزان، به طور مستقیم به کیفیت عملکرد تربیتی و حرفه ای معلمان وابسته بوده است و به عبارت بهتر، اثربخشی آموزشی تا حدود زیادی به اثربخشی معلم بستگی دارد (آندرسون، ۱۳۸۷).

محور دوم بحث، برمی گردد به دغدغه جهانی بهبود کیفیت آموزش و تربیت نسل پویا و یادگیرنده که همواره در دهه های اخیر مطرح بوده است. رقابت سازمان های آموزشی و مدارس برای ارائه خدمات آموزشی با کیفیت، ضرورت پاسخگویی آنها را در برابر جامعه و والدین به وجود آورده است؛ همچنین با طرح محورهای چهارگانه یادگیری برای قرن ۲۱ و نیز توسعه فناوری های ارتباطی و اطلاعاتی، امکان ذخیره سازی و تسلط دائمی بر حوزه وسیعی از دانش محتوا را محدود کرده و ضرورت آموزش های مداوم و مادام العمر در شکل های مختلفی از دانش و مهارت ها را به ویژه برای معلمان به عنوان راهنمایان یاددهی- یادگیری مطرح ساخته است (Haney, ۲۰۰۵: ۹). امروزه عقیده بر این است که برای به حداکثر رساندن فرصت های آموزش و یادگیری در فرایند تعلیم و تربیت برای تمام فراگیران، باید سیاست گذاران و رهبران آموزشی اطمینان یابند که معلمان آموزش های مبتنی بر استاندارد را اجرا می کنند (Castillo et al, ۲۰۰۲: ۱)؛ بنابراین یکی از اقدامات اساسی و مهم در زمینه بهبود کیفیت کار و عملکرد معلمان، طراحی و تدوین استانداردهای حرفه ای در حوزه های

دانش، مهارت و عملکرد متناسب برای معلمان و تلاش برای نهادینه و اجرایی کردن آنها در نظام‌های آموزشی است (ایزدی یزدان‌آبادی و حاج محمد شفیع، ۱۳۸۸: ۱۳۲)؛ زیرا طراحی سنجیده و هدفمند استانداردهای حرفه‌ای برای معلمان، ضمن اینکه دامنه‌ای از فعالیت‌ها و اقدامات حرفه‌ای او را در حد مطلوب و تعریف‌شده در بر می‌گیرد، هم‌چنین به مثابه ابزاری برای تضمین کیفیت فعالیت‌های آموزشی در حد استاندارد، زمینه بهبود کیفیت و ارتقای کارایی درونی و بیرونی نظام آموزشی را فراهم خواهد کرد.

محور سوم بحث مربوط به مطالعات جهانی و جهت‌گیری نظام‌های آموزشی جهان در تدوین و انتشار استانداردهای معلمی است. کیث (۱۹۸۲) با ارائه مدلی برای فرایند ارزشیابی معلم، استانداردهای حرفه‌ای مصوب منطقه‌ای را که معیارهایی برای عملکرد مطلوب و تدریس مناسب معلم هستند و معلم شایسته در پیش از تدریس، ضمن تدریس و پس از تدریس باید انجام دهد، به عنوان مبدأ فعالیت‌ها و اقدامات مهمی هم‌چون تدوین اهداف، تهیه شرح وظایف، نظارت کلینیکی بر کار کلاسی معلمان و بهبود مداوم ملاک ارزشیابی عملکرد و معیاری برای ارتقای شغلی یا اخراج و... معرفی می‌کند.

دانیلسون (۱۹۹۶)، ۲۲ مورد از مؤلفه‌های معلم اثربخش را در قالب استانداردهای حرفه‌ای عملکرد تدریس معلمان در چهار حوزه اصلی تعیین‌کننده مولفه‌های استانداردها شامل طراحی و آمادگی، محیط و جو کلاس درس، آموزش و تدریس، وظایف و مسئولیت‌های حرفه‌ای طبقه‌بندی کرده است.

هانتلی (۲۰۰۸) توانایی‌ها و قابلیت‌های حرفه‌ای معلمان را در سه زمینه اصلی دانش حرفه‌ای، عمل حرفه‌ای و تعهد حرفه‌ای دسته‌بندی کرده است که در آن دانش حرفه‌ای شامل محتوا، شناخت دانش‌آموز و آگاهی از تدریس و یادگیری، عمل حرفه‌ای شامل طراحی یادگیری، ایجاد محیط یادگیری و سنجش و ارزشیابی یادگیری و تعهد حرفه‌ای نیز متشکل از یادگیری حرفه‌ای، مشارکت، رهبری، ارزش‌ها، ارتباطات و اخلاقیات است.

ویلیامز و همکاران (۲۰۰۴) استانداردهای حرفه‌ای جدید را برای معلمان و رهبران آموزشی در «ایالت نیوجرسی» آمریکا به عنوان بخشی از مقررات اعطای گواهینامه صلاحیت معلمی طراحی و اجرا کردند که اهم مؤلفه‌های محوری آن عبارتند از:

استاندارد ۱: دانش محتوای درسی

استاندارد ۲: توسعه و رشد انسانی

استاندارد ۳: تنوع یادگیرندگان

استاندارد ۴: راهبردها و برنامه‌ریزی آموزشی

استاندارد ۵: سنجش و ارزشیابی

استاندارد ۶: محیط یادگیری

استاندارد ۷: نیازهای ویژه

استاندارد ۸: ارتباطات

استاندارد ۹: همکاری و مشارکت

استاندارد ۱۰: توسعه حرفه‌ای (Williams et al, ۲۰۰۴).

مارتین و همکاران (۲۰۰۸) نیز استانداردهای حرفه‌ای برای خودسنجی و خودارزیابی معلمان «ایالت مریلند» آمریکا را در حوزه آموزش بزرگسالان، با عنوان پروژه استانداردهای (ADEPT) طراحی و اشاعه داده‌اند که اهم آن استانداردها عبارتند از:

استاندارد ۱: پشتیبانی از اهداف و مسئولیت‌های برنامه؛

استاندارد ۲: فراهم‌ساختن محیط یادگیری مثبت برای آموزش بزرگسالان و تشویق یادگیری مادام‌العمر؛

استاندارد ۳: برنامه‌ریزی، طراحی و ارائه آموزش یادگیرنده‌محور

استاندارد ۴: ارزیابی یادگیری و کنترل پیشرفت؛

استاندارد ۵: فناوری اجرا؛

استاندارد ۶: حفظ و ادامه توسعه حرفه‌ای دانش‌محور و پیگیر (Martin et al, ۲۰۰۸).

شورای تحقیقات آموزشی استرالیا (۲۰۱۰) گروهی دیگر از استانداردهای حرفه‌ای ملی برای معلمان را با عنوان «بیانیه ملبورن در خصوص اهداف آموزشی برای جوانان استرالیا»

تهیه، تدوین و اجرا کرده‌اند که مؤلفه‌های اصلی آن عبارتند از:

استاندارد ۱: شناختن دانش‌آموزان و چگونگی یادگیری آنها؛

استاندارد ۲: شناختن محتوی و چگونگی تدریس آن؛

استاندارد ۳: برنامه‌ریزی و اجرای تدریس و یادگیری اثربخش؛

استاندارد ۵: سنجش، تمهید بازخورد و گزارش پیشرفت یادگیری دانش‌آموزان؛

استاندارد ۶: درگیری و اشتغال در یادگیری و تفکر حرفه‌ای؛

استاندارد ۷: مشارکت در مدرسه و اجتماعات حرفه‌ای (AEEYSOC, ۲۰۱۰).

یکی از مدل‌های نظری جامع و رایج جهانی در زمینه طراحی و اشاعه استانداردهای حرفه‌ای معلم، مدل استانداردهای حرفه‌ای برای معلمان به عنوان راهنمای فعالیت‌های حرفه‌ای، در «ایالت کوئینزلند آمریکا» است که وزارت آموزش ایالت مذکور طراحی و اشاعه کرده است. این مدل همه ابعاد عملکرد حرفه‌ای معلم در کار تدریس را در قالب مؤلفه‌های استاندارد نسبت به همدیگر نشان می‌دهد. از نقاط قوت مدل مذکور این است که در آن به‌طور گسترده نسبت به فعالیت‌های حرفه‌ای معلم و نیز دانش‌آموزان در محیط حرفه‌ای کلاس درس و همچنین توسعه انواع قابلیت‌ها و توانایی‌های کلاسی معلمان و دانش‌آموزان تأکید شده است. در این مدل طراحان بیش‌ازپیش نسبت به متغیرهای اجتماعی هم‌چون ایجاد پیوند میان آموخته‌های دانش‌آموزان با زندگی واقعی، ارتباط دادن آنها با جامعه بیرونی، توسعه روابط اجتماعی و ارتقای همکاری‌ها و مشارکت‌های تیمی و گروهی در چارچوب کلاس و خارج از آن توجه بیشتری شده است. هم‌چنین در مدل مذکور تعهد به وظایف و مسئولیت‌های حرفه‌ای معلمی و نیز تعهد برای ایجاد محیط سالم و برانگیزنده یاددهی - یادگیری تأکید شده است (Education Queensland, ۲۰۰۵: ۳). یکی دیگر از مدل‌های مفهومی مرتبط در این زمینه، «چارچوب ملی استانداردهای حرفه‌ای برای تدریس» است که «وزارت آموزش و پرورش استرالیا» (۲۰۰۳) طراحی کرده است و در آن، استانداردها نسبت به ابعاد و عناصر حرفه‌ای، حرفه تدریس و چگونگی پیوند درونی عناصر با همدیگر تبیین شده است و نحوه مشارکت دسته‌جمعی برای تمرکز بر کارمعلم را نشان می‌دهند. در مدل مزبور، استانداردهای حرفه‌ای تدریس به عنوان برآیندی از ابعاد حرفه تدریس (درجه‌بندی تحصیلی صلاحیت، پیشرفت و رهبری) و عناصر حرفه‌ای معلم

دانش حرفه‌ای، عمل حرفه‌ای، ارزش‌های حرفه‌ای و روابط حرفه‌ای) حول محور طراحی و مدیریت یادگیری دانش‌آموز تعیین شده‌اند.

در آخر، محور پایانی، بحث جهت‌گیری پژوهش حاضر است و آنچه محقق را به انجام چنین پژوهشی برانگیخته است، مشاهده رویکردهای سلیقه‌ای، پراکنده‌کاری و حاکمیت‌نداشتن پایش استاندارد محور در نظام آموزشی کشورمان است. به عبارت بهتر، نظام آموزشی ما منشور عملکرد حرفه‌ای معلم را به خود ندیده است؛ منشوری که دربرگیرنده مقیاس استانداردهای اثربخشی معلم، مقیاس ارزیابی کلاس‌های درس اثربخش و وحدت رویه حرفه تدریس در محیط‌های یاددهی-یادگیری توأم با حفظ جایگاه حرفه‌ای معلم است. آنچه در نظام آموزشی ما هست، فقط معیارهایی مبتنی بر دستورالعمل‌های مرکزی به منظور ارزیابی ستادی- نظارتی عملکرد شغلی معلم و سیاهه مشاهده کلاس درس معلم برای ناظران و مدیران مدارس است؛ بنابراین از آنجایی که در کشورهای پیشرفته، تدوین استانداردهای حرفه‌ای و معیارهای اثربخشی معلم در محیط‌های یاددهی-یادگیری در سطح مؤسسات آموزشی و مدارس با وجود اینکه به صورت روزآمد در دستور کار انجمن‌های استانداردسازی، اعتبارگذاری و سنجش صلاحیت نهادهای آموزش عمومی و عالی قرار دارد، لیکن به استناد کاوش‌های تحلیل اسنادی در این پژوهش، بررسی‌ها نشان می‌دهد حداقل نظام آموزشی ما فاقد مدل جامع و بومی مدون و انتشاریافته متناسب با معیارها و شرایط فرهنگی کشور بوده است تا بتواند هم ملاک عملکرد شغلی و حرفه‌ای معلمان در تکیه بر استانداردهای معین و هم ابزاری برای ارزیابی اثربخشی معلم، تدریس و کلاس درس و معیار مدیران و ناظران در توسعه نظارت و ارزشیابی اثربخشی معلم در محیط‌های یاددهی-یادگیری کلاس درس قرار گیرد. بنابراین امروزه با مقایسه عملکرد کشورهای مختلف در توجه به مسئله استاندارد و استانداردسازی و ارزیابی نتایج به‌دست‌آمده و هم‌چنین ارزیابی جایگاه کشور خودمان در این حرکت روبه‌رشد جهانی، بیهوده نخواهد بود اگر گفته شود ما نیز به بازنگری جدی‌تر و نگاهی عمیق‌تر در برخورد با این مقوله نیازمندیم؛ زیرا در کشور ما گام‌هایی هرچند کوچک برای تدوین معیارهایی برای منابع انسانی و زمینه‌سازی برای استقرار ملاک‌های کیفی و استاندارد در مراحل مختلف جذب، استخدام، آموزش، اعتبارگذاری و تدریس اعم از مراحل گزینش و مصاحبه داوطلبان معلمی و نیز ملاک‌های ارزشیابی عملکرد حین خدمت معلمان انجام گرفته اما چنین اقداماتی تا به حال در طراحی و اشاعه استانداردها موفق نبوده است. در این زمینه، خنیفر (۱۳۸۳)

ضمن جمع‌بندی وضعیت موجود نظام آموزشی کشور در رویکرد نسبت به توسعه و استقرار ملاک‌ها و استانداردهای حرفه‌ای در عرصه فعالیت‌های آموزشی، پنج مسئله عمده را تشخیص داده است که عبارتند از: ۱- در متون علمی و منابع تربیتی کشور ما، درباره استانداردها به طور عام، استانداردهای آموزشی به طور خاص و استانداردهای معلم به طور اخص، مطالب قابل استنادی وجود ندارد که دست‌اندرکاران مدیریت آموزشی بتوانند از آن استفاده کنند. ۲- در کشور ما برای احراز شرایط و خصوصیات شغل معلمی به جز وجود چند شرط کلی‌گزینشی‌محور، هیچ نوع استاندارد حرفه‌ای مشخصی برای انتخاب معلمان وجود ندارد. ۳- متأسفانه به این دلیل که استانداردهایی برای سنجش صلاحیت معلمان وجود ندارد، برنامه‌های آموزشی مؤثر و متناسبی برای ارتقای سطح دانش و آگاهی آنها براساس استانداردها طراحی و اجرا نمی‌شود. ۴- به دلیل نبود استانداردهای حرفه‌ای و انجام‌دادن آزمون‌های شغلی و ارزیابی‌های عملکرد حرفه‌ای براساس استانداردها، خلاهای دانشی، عملکردی و رفتاری معلمان و سطح شایستگی‌های آنها نامشخص است. ۵- در بیشتر کشورها، برنامه اعطای گواهینامه مجدد به معلمان تحت عنوان گواهینامه صلاحیت حرفه‌ای وجود دارد؛ با این اوصاف، باید معلمان دارای گواهینامه، هرچند سال یکبار گواهی‌نامه خود را با انجام آزمون‌های استاندارد تمدید و تکمیل کنند که این موضوع نیز به علت فقدان استاندارد مشخص و عدم مطالعات و استخراج استانداردهای مدون بومی، تطبیقی و اقتباسی در کشور ما صورت نگرفته است (خنیفر، ۱۳۸۳: ۱۶۶-۱۶۷).

ناگفته نماند به لحاظ سیاست‌گذاری و جهت‌دهی ناشی از برنامه‌های بالادستی و کلان در حوزه طراحی و استقرار استانداردهای حرفه‌ای و ارتقای جایگاه و صلاحیت‌های شغلی و حرفه‌ای معلمان، ظرفیت‌های متعددی در «سیاست‌های کلی ایجاد تحول در آموزش و پرورش»، مواد مختلف برنامه‌های توسعه پنج‌ساله چهارم و پنجم، «نقشه جامع علمی کشور»، «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» و... پیش‌بینی و توصیه شده است که در این زمینه، هدف مقاله حاضر نیز توجه به یکی از دغدغه‌های اصلی نظام آموزشی کشور یعنی طراحی الگوی بومی استانداردهای حرفه‌ای برای معلمان متوسطه در نظام آموزشی کشور است.

اهداف پژوهش

هدف اصلی پژوهش حاضر طراحی، اعتباربخشی و اشاعه الگوی بومی استانداردهای

حرفه‌ای معلمان به منظور جهت‌دهی به عملکرد تدریس، فعالیت شغلی و رفتار حرفه‌ای معلمان مقطع متوسطه در نظام آموزشی کشورمان است. در این زمینه، تحقق اهداف فرعی زیر در رسیدن به هدف کلی و اساسی پژوهش مدنظر است:

- پالایش و استخراج مؤلفه‌ها و شاخص‌های استانداردهای حرفه‌ای معلمان با توجه به بررسی وضعیت موجود، پایش محیطی، جستجوی منابع و شبکه‌های داخلی و خارجی و شناسایی تجارب استانداردهای حرفه‌ای بین‌المللی.

- تولید مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌های اجماعی و توافق‌شده استانداردهای حرفه‌ای بومی معلمان از نظر خبرگان، متخصصان و تعلیم و تربیت به‌منظور تدوین الگوی بومی استانداردهای حرفه‌ای معلمان.

- اعتباربخشی الگوی تجربی-مفهومی مبتنی بر مدل بومی استانداردهای حرفه‌ای معلمان متوسطه.

روش پژوهش

مطالعه حاضر با رویکرد کیفی و با استفاده از روش دلفی انجام یافته است. در این مطالعه، سه مرحله متوالی پشت سر گذاشته شده است که عبارتند از: مرحله پیش از مطالعه دلفی که در آن با تکنیک‌های پایش محیطی و شبکه‌ای، سندکاو و بررسی کتابخان‌های، کلید مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌های استانداردهای حرفه‌ای موجود شناسایی و استخراج شدند. ابزار به‌کاررفته در این مرحله، فیش‌های پایش و فیش‌های تحلیل سندی است که محقق سازماندهی و تنظیم داده‌های استخراجی آنها را انجام داده است. دومین مرحله، شامل مرحله مطالعه دلفی و اجرای دو راند پیوسته دلفی در میان ۳۲ نفر از اعضای نمونه شامل «پانل دلفی خبرگان» بوده است که با استفاده از ابزار پرسشنامه دلفی حاوی داده‌های استخراجی مرحله قبل، که روایی صوری و ساختاری آن را محقق با کمک اساتید ارتقا داده است، با حفظ اصل گمنامی اعضا و به صورت الکترونیکی (از طریق ایمیل) به آدرس الکترونیکی اعضا ارسال و به همین طریق نیز جمع‌آوری شد و داده‌های حاصل از نظرات اعضای پانل جمع‌آوری و با شاخص‌های آمار توصیفی تجزیه و تحلیل شده و مجدداً به اعضای نمونه انعکاس یافته است. سومین مرحله، شامل مرحله پس از مطالعه دلفی است که در آن الگوی مفهومی تجربی مبتنی بر مدل بومی استانداردهای حرفه‌ای معلمان خارج از فرایند

دلفی و به پیوست پرسشنامه حاوی پنج سؤال ساختارمند درباره جامعیت، شمولیت، روایی محتوایی و ساختاری، تناسب و محدودیت الگوی تجربی به اعضای مشارکت کننده نمونه پژوهش به صورت الکترونیکی ارسال شد و پس از جمع‌آوری و تحلیل نظرات، با اصلاحات جزئی الگو به لحاظ روایی تعدیل شده و نهایتاً به تأیید متخصصان رسیده و اعتباربخشی شده است.

تجزیه و تحلیل نتایج و یافته‌های پژوهش

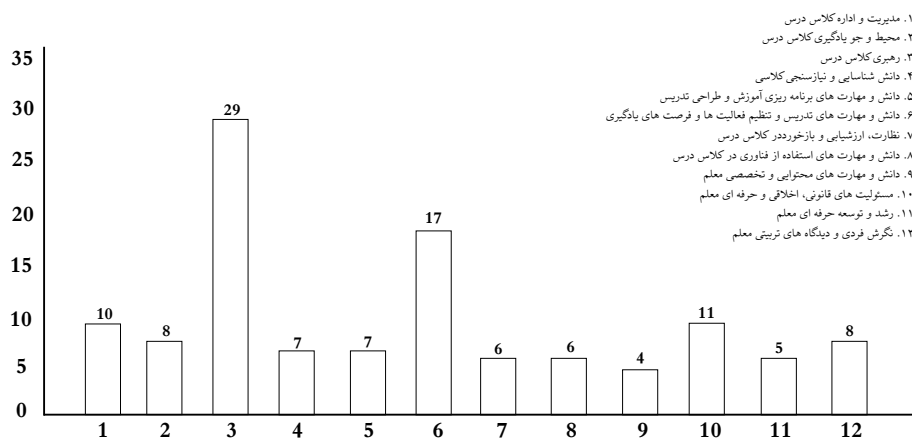
قبل از ارائه یافته‌های حاصل از مراحل سه‌گانه پژوهش، ترکیب ۳۲ نفر از اعضای نمونه پژوهش که به شیوه هدفمند از جامعه آماری استادان، معلمان و متخصصان تعلیم و تربیت استان انتخاب شده و پانل خبرگان و متخصصان در این مطالعه دلفی را تشکیل می‌دهند به نسبت مراجع انتخاب، فراوانی و درصد در جدول زیر نشان داده شده است.

جدول ۱: توزیع نمونه‌ی هدفمند دلفی (اعضای پانل دلفی) بر حسب نوع سازمان و مدرک تحصیلی

اعضای پانل دلفی	سازمان	نوع مدرک	فراوانی	درصد فراوانی
عضو هیئت علمی دانشگاه	دانشگاه تبریز	دکتری	۵	۰/۱۵
	دانشگاه تربیت معلم آذربایجان	دکتری	۳	۰/۰۹
	دانشگاه آزاد اسلامی	دکتری	۴	۰/۱۳
مدرس تربیت معلم	مراکز تربیت معلم تبریز	کارشناسی ارشد	۶	۰/۱۹
فرهنگیان پژوهشگر	گروه تحقیق و پژوهش	کارشناسی ارشد	۳	۰/۰۹
	پژوهشکده تعلیم و تربیت			
سرگروه‌های درسی متوسطه	گروه‌های آموزشی اداره کل آ.ب	کارشناسی	۲	۰/۰۶
		کارشناسی ارشد	۴	۰/۱۳
	کارشناس آموزشی و پژوهشی نواحی و مناطق استان	کارشناسی ارشد	۵	۰/۱۶
	جمع		۳۲	۱

پس از این مرحله، یافته‌های حاصل از تحلیل داده‌های مرحله پیش از مطالعه دلفی که اغلب با روش‌های پایش محیطی و شبکه‌ای، سندکاوای و بررسی کتابخانه‌ای انجام گرفته است، در نمودار میله‌ای زیر نشان داده شده است.

نمودار ۱: توزیع فراوانی زیرمؤلفه‌ها نسبت به حیطه‌های استاندارد (حیطه‌های اصلی)



۱. مدیریت و اداره کلاس درس
۲. محیط و جو یادگیری کلاس درس
۳. رهبری کلاس درس
۴. دانش شناسایی و نیازسنجی کلاسی
۵. دانش و مهارت‌های برنامه ریزی آموزش و طراحی تدریس
۶. دانش و مهارت‌های تدریس و تنظیم فعالیت‌ها و فرصت‌های یادگیری
۷. نظارت، ارزشیابی و بازخورد کلاس درس
۸. دانش و مهارت‌های استفاده از فناوری در کلاس درس
۹. دانش و مهارت‌های محتوایی و تخصصی معلم
۱۰. مسئولیت‌های قانونی، اخلاقی و حرفه‌ای معلم
۱۱. رشد و توسعه حرفه‌ای معلم
۱۲. نگرش فردی و دیدگاه‌های تربیتی معلم

نمودار بالا نشان می‌دهد تعداد ۱۱۸ کلیدمؤلفه استخراجی از مرحله قبل در قالب ۱۲ حیطه اصلی استاندارد سازمان یافته که تعداد فراوانی کلیدمؤلفه‌های مربوط به هر کدام از حیطه‌های ۱۲ گانه به نسبت محور عمودی نمودار متمایز شده است؛ به طوری که حیطه مدیریت و اداره کلاس درس با ۱۰ کلیدمؤلفه، حیطه محیط و جو یادگیری کلاس درس با ۸ کلیدمؤلفه، حیطه رهبری کلاس درس با ۲۹ کلیدمؤلفه، حیطه دانش شناسایی و نیازسنجی کلاسی با ۷ کلیدمؤلفه، حیطه دانش و مهارت‌های برنامه‌ریزی آموزشی و تدریس با ۷ کلیدمؤلفه، حیطه دانش و مهارت‌های تدریس و تنظیم فرصت‌های یادگیری با ۱۷ کلیدمؤلفه، حیطه نظارت، ارزشیابی و بازخورد کلاسی با ۶ کلیدمؤلفه، حیطه دانش و مهارت‌های استفاده از فناوری با ۶ کلیدمؤلفه، حیطه دانش و مهارت‌های محتوایی با ۴ کلیدمؤلفه، حیطه مسئولیت‌های قانونی، اخلاقی و حرفه‌ای معلم با ۱۱ کلیدمؤلفه، حیطه رشد و توسعه حرفه‌ای معلم با ۵ کلیدمؤلفه، حیطه دیدگاه‌های تربیتی با ۸ زیرمؤلفه مستخرج ارتباط یافته‌اند.

دومین مرحله از پژوهش، مرحله مطالعه دلفی و اجرای ابزار دلفی در دو راند پیوسته در میان اعضای پانل است (ابزار دلفی در این مرحله پرسشنامه دلفی است که دربرگیرنده ۱۱۸ کلیدمؤلفه مرتبط با ۱۲ حیطه اصلی استاندارد در مرحله قبل است)؛ از آنجایی که یکی از فنون تحلیل پاسخ‌های دلفی، دستیابی به ملاک داوری نسبت به برآیند نظرات اعضاست، بنابراین محقق با لحاظ کردن پارامترهای آماری و به‌ویژه درصد فراوانی پاسخ‌ها درباره

هر زیرمؤلفه و نیز با مطالعه سوابق موضوع، ملاک و دامنه تصمیم‌گیری درباره نوع پاسخ اعضای پانل نسبت به اجماع یا اجماع نداشتن مؤلفه‌های دلفی را به صورت جدول زیر تعیین کرده است.

جدول ۲: ملاک داوری و دامنه اجماع در تحلیل پاسخ‌های پانل دلفی

دامنه درصد فراوانی پاسخ اعضا	۰ تا ۳۹ درصد	۴۰ تا ۵۹ درصد	۶۰ تا ۷۹ درصد	۸۰ تا ۱۰۰ درصد
شرایط تحلیل				
نوع اجماع	اجماع رد	عدم اجماع	اجماع غیر یکدست	اجماع نسبی یکدست
نتیجه تحلیل	حذف زیر مؤلفه از فرآیند دلفی	خروج زیر مؤلفه از فرآیند دلفی	اصلاح، ویرایش و ادغام - انتقال به بعدی	تثبیت‌گزینه‌ش زیر مؤلفه

اکنون با توجه به ملاک داوری تعریف‌شده در بالا، یافته‌های حاصل از تجزیه و تحلیل آماری پاسخ‌های راند ۱ دلفی برای هرکدام از مؤلفه‌های اصلی ۱۲ گانه در قالب جدول پایین نشان داده می‌شود؛ البته در طول اجرای راند ۱ دلفی از میان ۳۲ پرسشنامه ارسالی به اعضای پانل، تعداد ۲۰ پرسشنامه برگشت داده شد؛ بنابراین ملاک تحلیل داده‌ها پاسخ‌های ۲۰ نفر از اعضای پانل است؛ بنابراین اعضایی که در اجرای راند ۱ دلفی مشارکت نداشته‌اند؛ از راند ۲ دلفی هم کنار گذاشته می‌شوند.

داده‌های آماری حاصل از راند ۱ دلفی با ملاک داوری و دامنه اجماع تعریف‌شده (جدول ۲) برای فرآیند دلفی مطابقت داده و ارزیابی شده است و در پایان راند ۱ دلفی، تعداد و ترکیب مؤلفه‌های اصلی و زیرمؤلفه‌های راه‌یافته به راند ۲ دلفی استخراج و نتایج به اطلاع اعضای پانل رسانده و به تفکیک در جدول پایین نشان داده شده است.

جدول ۳: نتایج ارزیابی در پایان راند ۱ دلفی

تعداد زیر مؤلفه های اجماع راند ۱	دامنه ی اجماع راند ۱	فرمت ورودی راند ۲ (بعدی)	نوع زیر مؤلفه های اجماع راند ۱	مؤلفه های اجماع راند ۱
۵	غیر یکدست	بدون ویرایش - مستقل	۶۴ و ۳ و ۱	۱- مدیریت و اداره ی کلاس درس
		ویرایش و ادغام	(۱۰ و ۹)	
۴	غیر یکدست	بدون ویرایش - مستقل	۷ و ۶ و ۳	۲- محیط و جو یادگیری کلاس درس
		ویرایش و ادغام	(۲ و ۱)	
۶	غیر یکدست	بدون ویرایش - مستقل	۵	۳- رهبری کلاس درس (رفتار، روابط)
		ویرایش و ادغام	(۲ و ۱) (۱۰ و ۹) (۲۱ و ۱۶) (۱۷ و ۱۶) (۲۲ و ۲۳ و ۲۴ و ۲۶ و ۲۷ و ۲۸)	
۴	غیر یکدست	بدون ویرایش - مستقل	۷ و ۴ و ۳	۴- دانش و مهارت های برنامه ریزی آموزش و طراحی تدریس
		ویرایش و ادغام	(۶ و ۵)	
۵	غیر یکدست	بدون ویرایش - مستقل	۱۴ و ۹	۵- دانش و مهارت های تدریس و تنظیم فعالیت های یادگیری
		ویرایش و ادغام	(۲ و ۱) (۳ و ۲ و ۱) (۱۱ و ۱۰)	
۳	اجماع تثبیت	بدون ویرایش - مستقل	۵ و ۳ و ۱	۶- نظارت ارزشیابی و بازخورد در کلاس درس
۳	غیر یکدست	بدون ویرایش - مستقل	۵ و ۳	۷- دانش و مهارت های استفاده از فناوری در کلاس درس
		ویرایش و ادغام	(۲ و ۱)	
۴	غیر یکدست	بدون ویرایش - مستقل	۹	۸- مسئولیت های قانونی، اخلاقی و حرفه ای معلم
		ویرایش و ادغام	(۲ و ۱) (۳ و ۳) (۴ و ۷)	
۴	اجماع تثبیت غیر یکدست	بدون ویرایش - مستقل	۴ و ۳ و ۲ و ۱	۹- رشد و توسعه ی حرفه ای معلم
۷	اجماع تثبیت غیر یکدست	بدون ویرایش - مستقل	۸ و ۳ و ۲ و ۱ و ۵ و ۶ و ۷ و ۸	۱۰- نگرش و دیدگاه های فلسفی تربیتی معلم
۴۵	جمع زیر مرلفه ه ورودی به راند ۲			

برای شروع پیوسته راند ۲ دلفی در پژوهش حاضر، ابزار دلفی در قالب پرسشنامه حاوی نتایج جدول فوق (مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌های خروجی) و با دامنه پاسخ-دهی پنج گزینه‌ای خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم و خیلی کم به همراه تحلیل آماری پاسخ‌های راند قبلی، به ۲۰ نفر از اعضای پانل دلفی، افراد مشارکت‌کننده در راند اول، به‌صورت الکترونیکی ارسال و پس از جمع‌آوری، تجزیه و تحلیل پاسخ‌های اعضا با ۱۸ پرسشنامه بازگردانده‌شدن نهایی ادامه یافت؛ به‌طوریکه پس از تحلیل آماری داده‌ها، یافته‌ها مطابق ملاک داوری و دامنه اجماع دلفی (جدول ۲) برای راند ۲ دلفی ارزیابی شد که نتایج به‌دست‌آمده از پایان راند ۲، برحسب مؤلفه‌های اصلی و طیف پنج‌گزینه‌ای پاسخ‌دهی در جدول پایین نشان داده شده است.

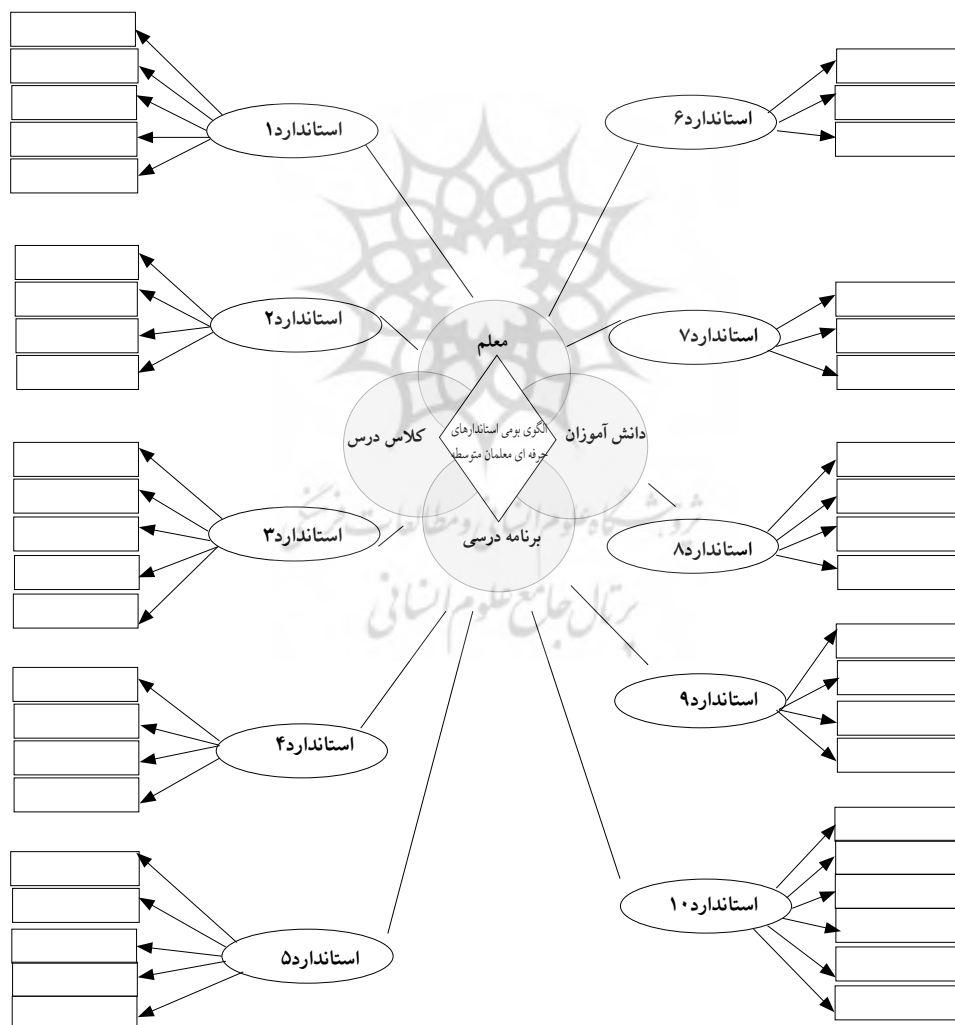
جدول ۴: نتایج نهایی مستخرج پایان دور ۲ دلفی

نتیجه‌ی اجماع در راند ۲	دامنه‌ی پاسخ‌دهی "خیلی زیاد" (۵)				تعداد زیرمؤلفه‌ها	مؤلفه‌های اجماع در راند ۲ دلفی
	انصراف استاندارد	درصد پاسخ	تعداد پاسخ	مجموع فراوانی		
اجماع نسبی یکدست	٪۶۱۵	٪۹۰	۱۶/۲۰	۸۱	۵	۱- مدیریت و اداره‌ی کلاس درس
اجماع نسبی یکدست	٪۶۱۲	٪۹۳/۰۵	۱۶/۷۵	۶۷	۴	۲- محیط و جو یادگیری کلاس درس
اجماع نسبی یکدست	٪۶۱۵	٪۹۰	۱۶/۲۰	۸۱	۵	۳- رهبری کلاس درس (رفتار، روابط)
اجماع نسبی یکدست	٪۳۹۱	٪۸۷/۵۰	۱۵/۷۵	۶۳	۴	۴- دانش و مهارت‌های برنامه‌ریزی آموزش و طراحی تدریس
اجماع نسبی یکدست	٪۵۷۷	٪۸۸/۸۹	۱۶	۸۰	۵	۵- دانش و مهارت‌های تدریس و تنظیم فعالیت‌های یادگیری
اجماع نسبی یکدست	٪۳۳۳	٪۸۸/۸۹	۱۶	۴۸	۳	۶- نظارت و ارزشیابی و بازخورد در کلاس درس
اجماع نسبی یکدست	٪۵۰۹	٪۹۲/۶۱	۱۶/۶۷	۵۰	۳	۷- دانش و مهارت‌های استفاده از فناوری در کلاس درس
اجماع نسبی یکدست	٪۵۲۷	٪۹۱/۶۶	۱۶/۵۰	۶۶	۴	۸- مسئولیت‌های قانونی، اخلاقی و حرفه‌ای معلم
اجماع نسبی یکدست	٪۵۲۷	٪۹۱/۶۶	۱۶/۵۰	۶۶	۴	۹- رشد و توسعه حرفه‌ای معلم
اجماع نسبی یکدست	٪۵۱۹	٪۹۵/۲۴	۱۷/۱۴	۱۲۰	۷	۱۰- نگرش‌ها و دیدگاه‌های فلسفی تربیتی معلم

۱۸=N

همان‌طور که مقادیر آماره میانگین و درصد پاسخ‌های محاسبه‌شده در جدول بالا نشان می‌دهد اکثر پاسخ‌های اعضای پانل دلفی، مربوط به دامنه پاسخ‌دهی «خیلی زیاد» و نیز درصد پاسخ بیشتر از ۸۰ درصد برای حیطه‌های اصلی ده‌گانه راه‌یافته به راند ۲، مطابق ملاک داوری و دامنه اجماع، نشان از «اجماع نسبی یک‌دست» برای حیطه‌های ده‌گانه بالاست؛ بنابراین ۱۰ حیطه اصلی استاندارد و ۴۴ زیرمؤلفه (سنجه عملکردی) حاصل ۲ راند پیوسته دلفی در پژوهش حاضر، بدنه اصلی الگوی بومی استانداردهای حرفه‌ای معلمان (نمودار صفحه بعد) را تشکیل می‌دهند.

نمودار ۲: شمای مفهومی الگوی بومی استانداردهای حرفه‌ای معلمان متوسطه



مرحله سوم از مطالعه، شامل مرحله پس از مطالعه دلفی است که نهایتاً در طی فرایند خارج از دلفی پرسش‌نامه‌ای حاوی پنج سؤال باز و ساختاریافته در حوزه‌های جامعیت الگو، شمولیت الگو، روایی محتوایی و ساختاری الگو، تناسب الگو و محدودیت‌های الگو طراحی و به منظور اعتباربخشی الگوی تجربی احصاشده و بومی استانداردهای حرفه‌ای معلمان متوسطه (حاصل پژوهش) به خبرگان و متخصصان تعلیم و تربیت مشارکت‌کننده در نمونه پژوهش ارسال شده و پس از جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل پاسخ‌ها، نتایج اعتباربخشی مدل مطابق جدول زیر استخراج شده است.

جدول ۵: نتایج اعتباربخشی الگوی بومی استانداردهای حرفه‌ای معلمان متوسطه

ضریب تأیید	محیط‌های اعتبار بخشی	محورهای اعتبار بخشی
.۱۰۰	رفتار حرفه‌ای / عملکرد حرفه‌ای / تدریس حرفه‌ای مدیریت حرفه‌ای / دانش حرفه‌ای / مهارت‌های حرفه‌ای	جامعیت الگو
.۹۴۴	معلمان، مربیان و دبیران مقاطع مختلف (سه‌گانه) تحصیلی رشته‌های مختلف نظری و مهارتی دروس مختلف عمومی و تخصصی	شمولیت الگو
.۱۰۰	همسانی درونی زیر مؤلفه‌ها با استانداردها تناسب میانی استاندارد با یکدیگر عدم همپوشانی و عدم تکرار سنج‌ها در استانداردها	روایی محتوایی و ساختاری
.۸۸۸	سازگاری با مؤلفه‌های فرهنگی ملی و دینی سازگاری با فلسفه تربیتی نظام آموزشی سازگاری با جهت‌گیری‌های سیاست‌ها، اسناد و برنامه‌های بالادستی سازگاری با جو و فرهنگ سازمانی در محیط‌های یاددهی و یادگیری تناسب با دانش و مهارت‌های اجرایی مدیران و کارشناسان ستادی تناسب با دانش، مهارت‌ها و رفتار پداگوژیک معلمان در محیط‌های یاددهی و یادگیری	تناسب و سازگاری الگو
.۱۰۰	حرفه‌ای سازی تمرکززادایی عملیاتی سازی دانش و مهارت‌های آکادمیک اعتبارگذاری و سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای تعمیم و ضمانت اجرایی	راه‌اندازهای اجرایی الگو

همان‌گونه که در جدول بالا مشاهده می‌شود، الگوی تجربی پژوهش با ۱۰ استاندارد و ۴۴ زیرمؤلفه مرتبط با توجه به محورهای پنجگانه طراحی شده برای اعتباربخشی الگو، از نظر خبرگان تعلیم و تربیت، کارشناسان و متخصصین دانشگاهی مشارکت-کننده در پژوهش با ضرایب تأیید بیشتری به تأیید رسیده و اعتبار یافته است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف طراحی و اعتباربخشی الگوی بومی استانداردهای حرفه‌ای معلمان متوسطه با رویکرد کیفی و به روش مطالعه دلفی در سه مرحله فرایندی (قبل از دلفی، اجرای دلفی و پس از دلفی) در استان آذربایجان شرقی انجام شده است. در این زمینه، سه مرحله پژوهش و برای هر مرحله نیز یافته‌هایی به دست آمده است. به این دلیل که یکی از اصول راهنمای طراحی و تدوین استانداردها به‌ویژه در حوزه تعلیم و تربیت، پایش استانداردهای جهانی و بین‌المللی و اقدام به تولید استاندارد با رعایت پارامترهای بومی است؛ بنابراین در مرحله اول و پس از پایش محیطی، جستجوی شبکه‌ای و بررسی و مطالعه منابع کتابخانه‌ای و نیز اکتشاف و استخراج به روش تحلیل سندی، تعداد ۱۳۰ مورد از منابع متعدد در قالب‌های کتب، مجلات، پایان‌نامه‌ها، طرح‌های پژوهشی، شبکه‌های اینترنتی، پایگاه‌های جستجو و وبلاگ‌های داخلی و خارجی در این زمینه، سیاهه‌های ارزیابی کلاس درس، ارزیابی معلم و ارزیابی تدریس و نیز چک‌لیست‌ها و ابزارهای سنجش‌گونه داخلی و خارجی مرتبط با موضوع پژوهش را بررسی و تحلیل کرده است و با استفاده از ابزار فیش‌های پایش و برگه‌های تحلیل سندی، جمعاً به تعداد ۸۰۶ کلیدمؤلفه مرتبط که شامل مؤلفه‌های اصلی، زیرمؤلفه‌ها، شاخص‌ها و نشانگرهای عملکردی، سنجه‌های ارزیابی و... بودند استخراج و ثبت شده‌اند. از آنجایی که حجم عظیمی از کلیدمؤلفه‌های استخراجی از منابع متعدد هم‌پوشانی داشته‌اند و گاهی مغایر یا در تناقض با مختصات فرهنگ بومی و زیرساخت‌های فکری و فلسفی نظام تربیتی کشور بوده است، بنابراین پس از پایش محیطی، طی یک فرایند «پالایش و ویرایش کلیدمؤلفه‌ها» که شامل اقداماتی هم‌چون دسته‌بندی و طبقه‌بندی، اصلاحات نگارشی، حذف تکرار، حذف همپوشانی‌ها و جرح و تعدیل کلیدمؤلفه‌ها متناسب با مختصات و مقتضیات فرهنگ بومی فلسفه تربیتی نظام آموزشی و اسناد و برنامه‌های بالادستی می‌شد، پس از چندین دور پالایش و اصلاح، تعداد ۱۱۸ کلیدمؤلفه استخراجی مرتبط با استانداردهای حرفه‌ای معلم را در قالب ۱۲ حیطه

اصلی استاندارد طبقه‌بندی و ارائه کرده است.

پژوهش‌هایی از این دست روشن ساخته‌اند که با توجه به رویکرد کیفی پژوهش حاضر و بدیع‌بودن موضوع و ماهیت ابتکاری بومی‌نگری در استانداردسازی، این مرحله از پژوهش با دیدگاه اقتباسی توسعه‌نگر و حساسیت بومی‌سازی همراه بوده است و بنابراین مقایسه با نتایج تحقیقات مشابه در این زمینه را دشوار می‌سازد؛ اما اصول و روند بررسی موضوع با اصول استانداردسازی و رویکرد پژوهش‌های جهانی در زمینه تدوین استانداردهای حرفه‌ای هماهنگی داشته است. اگرچه دو حیطه اصلی ۱۰ و ۱۲ در نتایج مرحله اول، بیشتر برای تعمیم استانداردهای حرفه‌ای متناسب با مختصات فرهنگی و مؤلفه‌های نظام آموزشی در کشورمان تدوین یافته‌اند؛ اما سایر حیطه‌های اصلی استاندارد، مدنظر اغلب افراد و مؤسسات استانداردسازی در اشاعه شاخص‌های اثربخشی و عملکرد حرفه‌ای معلم بوده است. گفتنی است در این زمینه می‌توان به پیش‌نویس طراحی و تدوین استانداردهای حرفه‌ای در پروژه‌های موسوم به CSTP (۱۹۹۷) در استرالیا و MCEETYA (۲۰۰۹) در ایالات متحده آمریکا اشاره کرد که در اکثر حیطه‌های پیشنهادی پژوهش، استانداردهایی را با مجموعه‌های از شاخص‌های عملکردی از جمله در حیطه‌های مدیریت کلاسی، دانش تدریس و استفاده از فناوری و... تدوین کرده‌اند.

در مرحله دوم پژوهش با توجه به تحلیل داده‌های فرایند دلفی در دو راند پیوسته و نمایش یافته‌های آنها در جداول مربوط، ۱۲ حیطه و ۱۱۸ زیرمؤلفه مستخرج از مرحله پایش (مرحله نخستین پژوهش) پس از عبور از دو راند پیوسته و بازخورد نظرات و پاسخ‌های اعضا، نهایتاً به ۱۰ حیطه اصلی تحت عنوان استانداردهای دهگانه و ۴۴ زیرمؤلفه اجماعی با عنوان شاخص‌های عملکردی استانداردها تقلیل یافته و با تأیید اجماعی پانل خبرگان و متخصصان موضوع در پژوهش به عنوان زیربنای طراحی مدل بومی استانداردهای حرفه‌ای معلمان تثبیت شدند. در اغلب مطالعات جهانی در حوزه استانداردسازی آموزشی، متداول‌ترین روش برای طراحی و اعتباربخشی الگوهای استانداردهای حرفه‌ای، روش‌های مبتنی بر رویکرد پژوهش کیفی و نیز آمیخته کمی- کیفی و ابزارهایی مانند مصاحبه، مشاهده و دلفی استفاده می‌شود. دانلیسون (۱۹۹۶) در پژوهشی گروهی با رویکرد پایش محیطی و اقتباسی بر مؤلفه‌هایی همچون طراحی، برنامه‌ریزی و آمادگی محیط کلاس درس و جو یادگیری، تدریس و آموزش در کلاس درس و نیز وظایف و مسئولیت‌های حرفه‌ای تأکید داشته است که بخشی از استانداردهای پژوهش حاضر را پوشش می‌دهد. همچنین مارتین و همکاران (۲۰۰۸) نیز در یک پروژه گروهی برای تدوین و اشاعه استانداردهای ایالتی برای تدریس و آموزش با تکنیک دلفی بر مؤلفه‌های اصلی همچون طراحی محیط‌های یادگیری،

نظارت و ارزیابی کلاسی و توسعه حرفه‌ای اشاره داشته‌اند که با تعدادی از استانداردهای ده‌گانه حرفه‌ای در پژوهش حاضر هم‌خوانی دارد.

در مرحله پایانی پژوهش، استانداردهای ده‌گانه طراحی شده در فرایند پژوهش حاضر در قالب مدل بومی استانداردهای حرفه‌ای معلمان متوسطه در پنج محور تعیین شده: جامعیت، شمولیت، روایی محتوایی و ساختاری، تناسب و سازگاری و راه‌اندازهای اجرایی و زیرمحوهای اعتباربخشی با ضریب هم‌رأیی بیشتر از ۸۰ درصد به تأیید خبرگان و متخصصان تعلیم و تربیت مشارکت‌کننده در نمونه پژوهش حاضر رسیده است و به صورت زیر تدوین و اشاعه می‌یابد (شمای مفهومی مدل بومی استانداردهای حرفه‌ای معلمان متوسطه در نمودار ۲ ترسیم شده است).

استاندارد ۱: مدیریت و اداره کلاس درس

۱. طراحی و تدوین مجموعه‌ای از دستورالعمل‌های ساده، صریح و انعطاف‌پذیر کلاسی درباره باید و نبایدهای رفتاری، انضباطی، اداری، تدریس، ارزشیاب و انتظارات عملکردی با مشارکت دانش‌آموزان و ابلاغ (کتبی یا شفاهی) آن به شاگردان در ابتدای سال تحصیلی.

۲. سازماندهی، گروه‌بندی، مسئولیت‌دهی و تفویض اختیارات فردی و گروهی به دانش‌آموزان با هدف ارتقای روحیه همکاری در کلاس و تسهیل مشارکت و همیاری درون‌گروهی، بین‌گروهی و کلاسی.

۳. تخصیص منابع، مواد، وسایل، محتوا، زمان و فضا با هدف استفاده کارآمد و مؤثر از منابع گوناگون برای تسهیل مشارکت دانش‌آموزان در انجام وظایف خود و درگیری فعال آنان در کلاس درس.

۴. ثبت منظم و دقیق حضور و غیاب، نمرات و همچنین فعالیت‌های کلاسی دانش‌آموزان به منظور حفظ سوابق، دسترسی سریع موقع مراجعه و بررسی در مواقع نیاز.

۵. استفاده از سبک‌های مدیریتی پرورنده خودانضباطی و مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان و تا حد امکان، ارجاع‌ندادن مشکلات کلاسی به خارج از کلاس.

استاندارد ۲: محیط یادگیری و جو کلاس درس

۱. ایجاد و حفظ محیط یادگیری سالم، ایمن، نشاط‌انگیز، حمایتی، تسهیل‌کننده، توأم با اعتماد و احترام متقابل و نیز برانگیزاننده مشارکت، همکاری و مسئولیت‌پذیری، خلاقیت و درگیری فعال در یادگیری.

۲. ایجاد فضای کلاسی مثبت، آرام، بدون تنش و تهدید، و سرشار از رقابت سالم از طریق توجه همزمان به نیازهای عاطفی، اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان و برقراری روابط عاطفی توأم با رفتار صمیمانه، دوستانه، محترمانه، مودبانه و گشاده‌رویی با دانش‌آموزان.

۳. گروه‌بندی دانش‌آموزان در کلاس درس و توجه به آرایش نشستن و چیدمان گروهی با رعایت اصول تعامل، همکاری و مشارکت درون کلاسی.

۴. حفظ محیط یادگیری فعال و پرجنبوجوش با خلق راهبردهای خودمدیریتی و ارائه تکالیف تفکربرانگیز، خلاق، جذاب و دارای قدرت نگهداری (سرگرم‌سازی) دانش‌آموز در کلاس.

استاندارد ۳: رهبری کلاس درس (رفتار، روابط و انگیزش)

۱. داشتن رفتارها و حرکات حمایت‌آمیز، بدون تبعیض، عادلانه و منصفانه در کلاس و همچنین الگوی تمام‌عیاری از صداقت، درستکاری، راستگویی و امانتداری برای دانش‌آموزان بودن.

۲. انتقال علاقه و شوق خود به موضوع درسی به دانش‌آموزان به منظور ایجاد کشش قلبی نسبت به پیام آموزشی و تربیتی درس و اجتناب از انتقال احساسات منفی و بی‌رغبتی‌ها درباره موضوع درسی، برنامه آموزشی و... به آنها در کلاس.

۳. تشخیص و کنترل بدرفتارهای دانش‌آموزان در کلاس درس و پرهیز از اثبات جرم، بی‌احترامی، برچسب‌زنی و تمسخر آنها.

۴. آگاهی و درک اصول روانشناختی تشویق و تنبیه به منظور داشتن نظام جامع تشویق و تنبیه در کلاس درس برای مثال تشویق یا تنبیه رفتار فرد به جای شخصیت وی، تشویق یا تنبیه به موقع، تشویق یا تنبیه عادلانه و متوازن، تناسب نیرومندی تشویق و نوع مادی یا غیرمادی بودن آن با نوع رفتار مدنظر و تفاوت‌های افراد، برجسته‌کردن دانش‌آموزان تلاشگر و تشویق آنها به کار با دانش‌آموزان ضعیف، اولویت تحسین و تشویق نسبت به سرزنش و تنبیه و...

۵. به کار بردن مهارت‌های ارتباط کلامی و غیرکلامی، تقسیم نگاه و ارتباط چشمی عادلانه، داشتن بیان صریح و لحن دلنشین، توجه به آراستگی ظاهری و پوشش بهنجار، ژست توأم با ابهت و اعتماد به نفس، وقت‌شناسی، حضور به موقع و احوال‌پرسی و...

استاندارد ۴: دانش و مهارت‌های برنامه‌ریزی و طراحی تدریس

۱. تمرکز برنامه‌ریزی تدریس و برنامه‌های آموزشی معلم بر انتظارات علمی دانش‌آموزان و توانایی شناختی آنها.

۲. توجه به سطوح مختلف حیطه‌های چندگانه (شناختی، فراشناختی، عاطفی و نگرشی، روانی-حرکتی و رفتاری) در طراحی آموزش، تدریس و ارزشیابی کلاس درس.

۳. شناسایی و درک چگونگی سازمان‌دادن و مرتب‌کردن محتوا و مفاهیم و تمرکز برنامه‌ریزی برای به چالش

کشیدن و فعال نگهداشتن دانش‌آموزان با هدف ایجاد یادگیری معنادار در آنان.

۴. برنامه‌ریزی به وقع فعالیتهای آموزش و تدریس در قالب سناریو یا برنامه تدریس به هر شکل ممکن برای کلاس درس و هماهنگ ساختن فرایند تدریس محتوا بر اساس آن.

استاندارد ۵: دانش و مهارت‌های تدریس و ارائه فرصت‌های یادگیری

۱. ایجاد آمادگی شناختی، روحی و روانی در دانش‌آموزان قبل از برنامه تدریس و ارائه پیش‌سازمان‌دهنده برای مرتب‌ساختن محتوای درس با دانش اولیه، علایق و انتظارات آموزشی آنها.

۲. استفاده بهینه و اثربخش از زمان، مواد، منابع، فناوری‌ها و راهبردهای گوناگون به منظور تفهیم و توسعه درک و فهم دانش‌آموزان از مواد و موضوعات درسی. توسعه مهارت‌های شناختی بالاتر (حل مسئله، تفکر انتقادی و خلاق و سایر فعالیت‌های سطح بالاتر برای حل مشکلات).

۳. حفظ سرعت، پیوستگی و نشاط در فرایند تدریس و همزمان رعایت چارچوب زمان‌بندی کلاس و بودجه‌بندی تعیین‌شده برای کتاب درسی.

۴. طرح نکات کلیدی کاربردی، تربیتی و اخلاقی مرتبط با موضوع درس به دانش‌آموزان در خلال فرایند تدریس.

۵. ارائه تمرینات، تکالیف و فعالیت‌های یادگیری انفرادی، مشارکتی و گروهی متناسب با نیازها، تفاوت‌ها و سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان و بررسی و کنترل دقیق و منظم آنها در پایان.

استاندارد ۶: نظارت، ارزشیابی و بازخورد در کلاس درس

۱. به کارگیری ابزارهای ارزیابی چندگانه و معتبر متناسب با محتوای درس، اهداف آموزشی، سطوح یادگیری دانش‌آموزان در مراحل گوناگون پیش از تدریس، حین تدریس و پس از آن.

۲. اعمال نظارت و ارزیابی منظم و از نزدیک نسبت به انجام فعالیت‌های درسی فرایند تدریس در کلاس درس و بررسی دامنه و میزان شناخت و یادگیری دانش‌آموزان و ارائه بازخورد اصلاحی و تقویتی به موقع و اثربخش به آنها با هدف ارتقای یادگیری در آینده.

۳. طراحی و تنظیم آزمون‌های مرحله‌ای و پایانی مناسب (از نظر تعداد، نوع بازپاسخ- بسته‌پاسخ، تناسب، دشواری و بارم‌بندی) و تصحیح، نمره‌گذاری و تحلیل نتایج آزمون‌ها متناسب با اهداف برنامه درسی، تفاوت‌های فردی و سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان.

استاندارد ۷: دانش و مهارت‌های استفاده از فناوری در کلاس درس

۱. تسلط بر دانش و مهارت استفاده از فناوری‌های رایانه و اینترنت (پایگاه‌های اطلاعاتی، نرم‌افزارهای

ارائه و تدریس، نرم‌افزارهای کمک آموزشی، وبلاگ، ایمیل و... و سایر رسانه‌های آموزشی و فناوری‌های چندرسانه‌ای و به کارگیری آنها در فعالیت‌های شغلی و فرایندهای آموزشی کلاس درس با هدف تلفیق فناوری در آموزش.

۲. توانایی خلق فرصت‌های یادگیری که دانش‌آموزان فعالانه فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات (ICT) را فردی یا به صورت گروهی تجربه کرده و در یادگیری و توسعه دانش به کار گیرند.

۳. آگاهی‌بخشی و هدایت دانش‌آموزان در استفاده صحیح، ایمن، اخلاقی و قانونی از فناوری‌های آموزشی و رسانه‌های ارتباطی نوین.

استاندارد ۸: مسئولیت‌های قانونی، اخلاقی و حرفه‌ای معلم

۱. تعهد درونی معلم به ارزش‌های ملی، دینی، شعائر و هنجارهای اجتماعی و نیز احترام به زمینه‌های فردی، خانوادگی، اجتماعی، فرهنگی، مذهبی، تاریخی ملی و محلی دانش‌آموزان.

۲. همکاری و مشارکت فعال معلم در عملی‌ساختن برنامه‌های تحولات بنیادین نظام آموزشی و برنامه‌هایی که ارتقای کیفیت نظام آموزشی، یادگیری دانش‌آموزان، رضایت و رفاه حال اعضای جامعه و مدرسه را به دنبال دارد.

۳. ارائه بازخورد درباره وضعیت فیزیکی، ایمنی، انضباطی و پیشرفت تحصیلی کلاس خود به مسئولان مدرسه و همکاری با آنها در بهبود اوضاع مدرسه.

۴. مسئولیت‌پذیری و توجه به حقوق متقابل نظام آموزشی، معلم، اولیا و دانش‌آموزان و همچنین انتقال‌ندادن تأثیر مشکلات فردی، خانوادگی، شغلی و زندگی خود به داخل کلاس درس.

استاندارد ۹: دانش و مهارت‌های رشد و توسعه حرفه‌ای معلم

۱. بررسی نقاط قوت و ضعف خود، برنامه‌ریزی اولویت‌های رشد حرفه‌ای برای افزایش ظرفیت یادگیری، بهبود عملکرد حرفه‌ای خود.

۲. شرکت در کلاس‌ها و کارگاه‌های آموزشی ضمن خدمت و برنامه‌های آموزشی معلم پژوهنده، عضویت در کتابخانه‌ها، مشارکت و همکاری در جامعه حرفه‌ای معلمان، گروه‌های آموزشی، با هدف رشد و توسعه حرفه‌ای.

۳. دسترسی و مطالعه کتب، نشریات، مقالات و یافته‌های تحقیقاتی منتشرشده در مجلات مرتبط با رشته تحصیلی و تدریس خود، استفاده از محتوای پایگاه‌های اینترنتی، آگاهی از جدیدترین محتوا و موضوعات مربوط به حرفه.

۴. انجام فعالیت‌های علمی، پژوهشی، مطالعاتی، شرکت در کنفرانس‌ها و تقویت پایه‌های تخصصی-آکادمیک به‌منظور ارائه یافته‌ها و ایده‌های بدیع و سازنده.

استاندارد ۱۰: نگرش‌ها و دیدگاه‌های فلسفی- تربیتی معلم

۱. باور درونی به ارزش آموزش و یادگیری مداوم و مادام‌العمر در زندگی و هم‌چنین ارزش یادگیری برای بهتر زندگی کردن و همزیستی مسالمت‌آمیز افراد جامعه با همدیگر.

۲. باور درونی به تقدم آموزش همگانی بر آموزش انحصاری و نخبه‌گرایانه و باور به برتری مشارکت و همکاری گروهی به رقابت‌جویی فردگرایانه افراطی و اعتقاد بر اینکه «همه می‌توانند یاد بگیرند».

۳. باور درونی به مشورت‌جویی در کارها و انتقادپذیری، سعه صدر و فروتنی در مواجهه با دیدگاه‌ها و عقاید گوناگون و برخورد معقول، علمی و دور از تعصب با مسائل و مشکلات.

۴. داشتن دیدگاهی چندفرهنگی جهانی و احترام به اقوام، فرهنگ‌ها، ملل و اعتقاد به جهانی‌اندیشیدن در ارائه دیدگاه‌های خود و محلی‌عملکردن به مقتضای ابعاد بومی کشور خود.

۵. داشتن دیدگاه ترجیح نفع عام بر نفع خاص و توجه توأم و همزمان به منافع و مصالح فردی، گروهی، جمعی و ملی در اجتماع.

۶. داشتن روحیه عدالت‌جویی، کمال‌جویی و نوجویی در زندگی و احترام به فضیلت، کرامت و جایگاه والای انسان در جامعه.

۷. داشتن دیدگاهی خوش‌بینانه و رنگی (نه سیاه و سفید) در قبال کار فرهنگی و مؤثر دانستن اقدامات تربیتی مدرسه در پرورش حداقل شهروندان سالم.

یافته‌های این مطالعه به‌ویژه الگوی تدوین‌شده استانداردهای حرفه‌ای معلمان از نظر خبرگان تعلیم و تربیت این ظرفیت را دارد تا در مراحل بعدی با استفاده از سایر روش‌ها و الگوها و نیز در جامعه آماری گسترده‌تر و با اعتباربخشی جامع‌تر ارتقا یابد و ملاک عمل سیاست‌گذاران، مدیران، مجریان و به‌ویژه معلمان به عنوان مخاطبان اصلی الگو قرار گیرد؛ به طوری که می‌تواند در نظام آموزشی از مرحله جذب و گزینش داوطلبان معلمی تا آموزش معلمان، اعتبارگذاری و اعطای گواهینامه صلاحیت حرفه‌ای تدریس و نیز نهایتاً در مرحله عمل در کلاس‌های درسی کارایی داشته باشد و بیش از پیش بر کیفیت آموزش و حرفه‌ای‌گرایی در نظام آموزشی یاری رساند.

منابع

- آندرسون، لورین (۱۳۸۷). *افزایش اثربخشی معلمان در فرآیند تدریس*. ترجمه محمد امینی، تهران: انتشارات مدرسه.
- ایزدی یزدان‌آبادی، احمد و حاج محمدشفیع، فرزانه (۱۳۸۸). «طراحی و تدوین استانداردهای عملکرد معلمان در فرآیند یاددهی-یادگیری»، *مجله علوم انسانی دانشگاه امام حسین (ع)*، سال ۹، شماره ۱۷، ۱۳۱-۱۵۴.
- خنیفر، حسین (۱۳۸۳). «درآمدی بر استانداردسازی منابع انسانی در آموزش و پرورش»، *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، سال سی و چهارم، شماره ۲، صص ۱۵۳-۱۷۴.
- AEEYSOC. (2010). National professional standards for teachers. Melbourne declaration on educational goals for young Australians. *Australian council for educational research*. Available from: <http://www.achper.org.au/files/f/903/2.pdf>
- Castillo.. Desart & . and Magdalono. (2002). *Standardization of Standard-Based Instruction*. Available from: www.airs.brown.edu/zooz
- Danielson, C. (1996). *Enhancing professional practice; A framework for teaching*, Alexandria, VA, *Association for Supervision and Curriculum Development*.
- Haney, J. E. (2005). *The Influence influence of Professionalization professionalization on the Recruitment recruitment of Prospective prospective Teachers teachers as Perceived perceived by Texas Teachers teachers of the Yearyear*. phd Dissertation, Texas University.
- Huntly, H. (2008) Teachers' Work: Beginning Teachers' Conceptions Ofof Competence, *The Australian Educational Researcher*, Vol. 35, No.1, pp. 235-252.
- Keith, AA. (1986). Teacher evaluation policies and practice in four western provinces and four North West State. Report of a study supported by the Canadian Embassy.
- Ololube, N. P. (2008). Evaluation competencies of professional and non-professional teachers in Nigeria, *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 34, pp. 44-51.
- Queensland department of education. (2005). *Professional Standards for Teachers*, The State of Queensland, Brisbane 4002.
- Sanders, R. J.; Hills, J. R.; Nitko, A. J.; Merwin, J. C. & Trice, C. Dianda, M. (1990). Standards for teacherteacher's competence in educational assessment of students, American Federation of Teachers, *National Council on Measurement in Education and National Education Association*.

- Sanders, R. J.; Hills, J. R.; Nitko, A. J.; Merwin, J. C.; Trice, C. & Dianda, M. (1990). Standards for Teachers competence in educational assessment of students, American Federation of Teachers, *National Council on Measurement in Education and National Education Association*.
- Williams, L.; Eyck, R. T.; Doolan, J.; Brady, J. & Aviss, E. (2004). New Jersey Professional Standards for Teachers and School Leaders, New Jersey Department of Education, Trenton, New Jersey, Available from: <http://www.state.nj.us/education>

