

## Designing and Validating a Conceptual Model for the Evaluation of Teachers' Professional Competencies in Iran

Mahdieh Sadat Vaghoor Kashani\*  
Gholam Reza Haji Hossein Nejad\*\*  
Nematollah Mousapour\*\*\*  
Issa Ebrahim Zadeh\*\*\*\*

### Introduction

Quality education depends heavily on committed, learned, and expert teachers. The most important way to ascertain the existence of teachers' competencies is to develop a system for evaluating them. The purpose of this research was to design and validate a conceptual model for evaluating the competencies of teachers' performance in Iran. In this research, scientific, practical, and applied views on designing a conceptual model for evaluating the professional qualifications of the teachers were collected from books, articles and scientific researches out of ninety nationally and internationally accredited textual resources, as well as through interviews with 25 expert teachers from three different education areas and 20 experts in the field of teacher evaluation and teacher training.

### Method

The method used in this qualitative research was the inductive method of content analysis.

### Results

The issues extracted from the opinions of the experts showed that the components of evaluation of the professional qualifications of teachers

---

\* Graduate Doctorate of Curriculum Planning from Kharazmi University, Tehran, Iran.  
*Corresponding Author:* kashanimah@yahoo.com

\*\* Associate Professor of Planning and Education at Kharazmi University, Tehran, Iran.

\*\*\* Associate Professor of Curriculum Planning at Farhangian University, Tehran Iran.

\*\*\*\* Associate Professor of Management and Planning of Distance Education at Payamnoor University, Tehran, Iran.

include six main components, twenty-six sub-components comprising sixty-three concepts and two hundred sixty-three minor concepts. The six main components include intellectual principles, strategic planning, evaluation indicators, systematic implementation plan, expected and achievable results and evaluation complexities of professional qualifications. Based on known components, the desired model was designed and then validated by experts.

### **Discussion**

The final model for the evaluation of professional qualifications consists of four facets and a fundamental center of gravity. The four aspects of this evaluation model include the rational basis of evaluation (home floor), the evaluation strategy (the right wall of the home), the systematic appraisal program (the left wall of the home), and the expected and achievable results of the evaluation (home roof), and its center of gravity is the evaluation culture (heart or interior of the home). This model can be called a "home-like model for evaluating professional competencies of teachers". According to the proposed model, the evaluation culture involves many complexities indicated by the fact that the evaluation of the competencies of the teacher's profession, at each stage, is influenced by the dominant complex culture. On the other hand the evaluation strategy and the systematic appraisal program both are influenced by the rational basis of evaluation and also they are influenced by the evaluation culture. Overall the more strategic and implementable the plans are, the more realistic and clear expected outcomes will be. This, it is believed, will result in the teachers improving their professional expertise and the strengthening the culture of accountability and evaluation.

**Keywords:** Teacher Professional Competencies, Teachers Evaluation, Conceptual Model

---

**Author Contributions:** This research is part of a Phd dissertation of Ms. Vaghoor Kashani which was done by helping of Dr Haji Hossein Nejad and Dr. Mousapour as Supervisor Professors and Dr. Ebrahim Zadeh as Advisor Professor.

**Acknowledgments:** We would like to thank and appreciate the comments and guidance of some of the professors in the field of teacher training and the professors of educational evaluation who helped us with this research.

**Conflict of Interest:** This article is not in conflict with no one's interests. It is the result of the doctoral dissertation of the main author.

**Funding:** The author(s) received no financial support for this research.

---

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۳/۰۲

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۱۰/۱۰

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز

پاییز و زمستان ۱۳۹۸، دوره‌ی ششم، سال ۲۶

شماره‌ی ۲، صص: ۲۷-۵۰

## طراحی و اعتباریابی مدل مفهومی ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمی در ایران

مهديه سادات وقور کاشانی \*

غلامرضا حاجی حسین نژاد \*\*

نعمت‌الله موسی پور \*\*\*

عیسی ابراهیم زاده \*\*\*\*

### چکیده

آموزش و پرورش با کیفیت، بستگی زیادی به وجود معلمانی متعهد و متخصص دارد. مهمترین راه اطمینان از وجود شایستگی‌های معلمی، وجود نظام ارزشیابی آنان است. هدف این مقاله ارائه‌ی مدل مفهومی ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمی در ایران است. برای دستیابی به مؤلفه‌های طراحی این مدل، نظرات صاحب‌نظران در خصوص ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمی، از بررسی نود منبع معتبر ملی و بین‌المللی و مصاحبه با ۲۵ معلم خبره و ۲۰ متخصص حوزه‌ی ارزشیابی آموزشی و تربیت معلم، جمع‌آوری شد. روش این پژوهش کیفی، شیوه‌ی استقرایی تحلیل محتوا است. مقولات استخراج شده، نشان داد مؤلفه‌های ارزشیابی از صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمی، شامل شش مؤلفه‌ی اصلی، و بیست و شش زیرمؤلفه، مشتمل بر شصت و سه مفهوم کلی، و دویست و شصت و سه مفهوم خرد است. بر بنیاد دستاوردهای حاصل، مدل مورد نظر طراحی و توسط خبرگان اعتباریابی شد. این مدل دارای چهار وجه و یک مرکز ثقل بنیادین است؛ چهار وجه آن، مبانی فکری (کف خانه)، برنامه‌ی راهبردی (دیوار راست خانه)، برنامه‌ی نظام‌مند اجرا (دیوار چپ خانه)، نتایج قابل دستیابی ارزشیابی (سقف خانه) و مرکز ثقل آن، فرهنگ ارزشیابی (داخل خانه) است. این مدل را می‌توان مدل شبه‌خانه‌ای ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمی نامید.

واژه‌های کلیدی: صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمی، ارزشیابی معلمان، مدل مفهومی

\* دانش‌آموخته دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه خوارزمی، ایران (نویسنده مسئول)

kashanimah@yahoo.com

\*\* دانشیار برنامه‌ریزی و آموزش دانشگاه خوارزمی، ایران.

\*\*\* دانشیار برنامه‌ریزی درسی دانشگاه فرهنگیان، ایران

\*\*\*\* دانشیار مدیریت و برنامه‌ریزی آموزش از راه دور دانشگاه پیام‌نور

## مقدمه

آموزش و پرورش مؤثرترین نهاد برای ارتقاء همه‌جانبه اندیشه و روش زندگی امروز، در ابعاد مختلف آن و همچنین رویارویی با چالش‌های دنیای فردا است و معلم نقش اصلی و اساسی را در این نظام ایفا می‌کند. آنچه در دنیای امروز برای همه کشورها مطرح است، تدارک طرح‌ها و برنامه‌های توسعه است و این برنامه‌ها در همه موضوعات حیات بشری، از جمله آموزش مطرح هستند. در تدارک اجرای چنین برنامه‌هایی، رکن اصلی را نیروی انسانی تشکیل می‌دهد. «نیروی انسانی از سویی باید دانش و مهارت کافی برای اجرای برنامه و از سوی دیگر نگرش مثبتی نسبت به برنامه داشته باشد» (Mousapour, 2002, 148). در نظام توسعه‌ی آموزشی، معلم به‌عنوان مهمترین نیروی انسانی کارآمد، مورد توجه خاص بوده و برای اطمینان از کیفیت عملکردش، تحت تأثیر تصمیم‌گیری‌ها و برنامه‌ریزی‌های فرادستی، همواره مورد ارزشیابی قرار گرفته است.

در مورد نیاز به معلمان با توان بالا و به ویژه در خصوص نقش و تأثیر آنها در برنامه‌ریزی درسی، دیدگاه‌های فراوانی مطرح شده است؛ برای مثال Hunkins and Ornstein (2004, 236) معتقدند «معلمان نقش اصلی در تصمیم‌گیری‌های برنامه‌درسی را به خود اختصاص داده‌اند. معلم است که تصمیم می‌گیرد کدام جنبه‌های برنامه‌درسی را در یک کلاس خاص اجرا نماید یا بر آن تأکید کند و زمان لازم برای کسب مهارت‌های اساسی مانند مهارت تفکر را تعیین می‌کند. معلمان جزئیات برنامه‌درسی را قطع نظر از طرح‌های برنامه‌های درسی دیگران، نزد خود تعیین می‌نمایند». (Fathi Vajargah (2008, 159) معتقد است «از آنجا که معلمان تجارب باارزشی درباره‌ی فعالیت‌های مدرسه دارند و از نیازها و مشکلات دانش‌آموزان آگاهند، به‌عنوان عناصر اصلی تصمیم‌گیری در برنامه‌درسی مورد توجه قرار دارند».

همچنین درباره‌ی نیاز به ارزشیابی معلمان جهت تضمین کیفیت ابعاد مختلف فعالیت‌های آنها، متخصصان نظراتی ابراز داشته‌اند؛ برای مثال Banisiand Delfan Azari (2010, 157) معتقدند «معلمان باید نگرش مثبتی به ارزشیابی به‌عنوان ابزاری برای پیشرفت حرفه خود پیدا کنند و نظام‌های آموزشی نیز باید راه‌های علمی ارزشیابی قابل اجرا، عادلانه، انسانی و تا حد ممکن عینی را اشاعه داده و اجرا کنند. به اعتقاد ایشان ارزشیابی می‌تواند در معلمان انگیزه مضاعفی ایجاد کند، آنها را به فعالیت مستمر، آگاهانه و پویا تشویق نماید، در تشخیص نیروی کارآمد و اثربخش، نقش بسزائی داشته باشد و فرهنگ شایسته‌سالاری را در نظام آموزشی ترویج

دهد». از نظر Haerizadeh and Mohammad Hossein (2011, 36) «معلمان مؤثر از ارزشیابی و نقد کار خود، همچون ابزاری برای یادگیری استفاده می‌کنند و معلمان متفکر، خود را چون دانش‌آموزان در حال یادگیری مداوم می‌دانند».

توجه به آنچه صاحب‌نظران درباره‌ی اهمیت توانمندی‌ها و رشد و ارتقاء مداوم معلمان و ارزشیابی از صلاحیت‌های حرفه‌ای آنها مطرح کرده‌اند همگی بیانگر این است که در وهله‌ی اول معلم در نظام آموزشی دارای جایگاه ارزشمند و والایی است و در وهله دوم ایجاد و حفظ کیفیت عملکرد او به‌عنوان عضو کلیدی نظام تعلیم و تربیت مسئله‌ای مهم و حائز توجه است.

در صورتی که به ارزشیابی معلمان در هفت دهه‌ی اخیر نیز نگاه کنیم، خواهیم یافت که همیشه به صورت مسئله‌ی مورد توجهی مطرح بوده و مبتنی بر مبانی و اعتقاداتی انجام پذیرفته است؛ برای مثال «در خلال دهه‌ی ۱۹۶۰، ابزارهای متعددی برای مشاهده نظام‌دار و ضبط و کدگذاری تعاملات معلم و شاگردان طراحی شد و تمرکز نظام ارزشیابی را به سمت مدل‌های مناسب تعامل معلم و شاگرد تغییر داد. در اواخر دهه‌ی ۱۹۹۰ و اوایل قرن بیستم با حرکت به سمت استانداردهای آموزش ملی و ایالتی، مدل‌های تدریس برای فهم و جستجوی یافتن مدلی جامع از تدریس مؤثر پیچیدگی بیشتری یافت» (Nolan & Hoover, 2008, 355-356). «در دیدگاه معاصر درباره تدریس و یادگیری، مدلی تفسیری از عملکرد شایسته تشریح شده که به جای تجویزی بودن ذاتی، میدانی از صورت‌های معتبر از عملکرد حرفه‌ای را عرضه می‌نماید. وقتی ابعاد صلاحیت اندازه گرفته می‌شود، آنها به طور مستقیم قابل مشاهده نیستند، بلکه در عمل و در موقعیت خاصی مشخص و ظاهر می‌شوند» (Roelofs & Sanders, 2007, 127).

همچنین ارزشیابی معلمان در کشورهای مختلف، به دلیل اهمیت ویژه معلم باصلاحیت در نظام آموزشی، مورد توجه قرار داشته است. در این پژوهش چگونگی انجام این فرایند در بعضی از کشورهای اسکاندیناوی مانند فنلاند و بعضی از کشورهای اروپایی مانند نیوزیلند، انگلیس و هلند و همچنین کشورهای کانادا، آمریکا، استرالیا و ژاپن، مورد بررسی قرار گرفته است. برای مثال «فنلاند برای ارزشیابی معلمان به دنبال استاندارد کردن به شکل مرسوم سایر کشورها نیست. ارزشیابی در سطح بالایی از مشارکت قرار دارد و همه سطوح تضمین کیفیت به طور جدی مسئولیت می‌پذیرند و تعامل زیادی میان شرکت‌کنندگان وجود دارد. سیاست ارزشیابی، ارتقاء به رهبری است و ارزشیابی، وسیله‌ای برای پیشرفت و اصلی هدایت‌گر در نظام آموزشی است و

برای بازیگران مختلف آزادی قائل است. هدف ارزشیابی، ارتقاء کیفیت آموزشی، یادگیری و پژوهش در نظام آموزشی است» (Niemi & Lavonen, 2011, 1). در «استرالیا، دولت فدرال، استانداردهای حرفه‌ای معلمي را در سال ۲۰۰۹ بنیان نهاد. این استانداردها، توسط مؤسسات معلمي استرالیایی و مدیریت مؤسساتی که با این حرفه سر و کار دارند رعایت می‌شود. استانداردها؛ دانش حرفه‌ای، عملکرد حرفه‌ای و مشغولیت حرفه‌ای مورد نیاز معلمان را شرح می‌دهند» (The Center for Development & Enterprise, 2015, 7).

در یک جمع‌بندی در خصوص مطالعاتی که در این تحقیق صورت پذیرفته است، می‌توان گفت که ارزشیابی معلمان در کشورهای مختلف جهان، مطابق با سنت‌های خاص هر کشور انجام می‌شود. به این صورت که در بسیاری از کشورهای دنیا مانند آمریکا، استرالیا، ژاپن و در اغلب کشورهای اروپایی مانند انگلیس، هلند و نیوزیلند، ارزشیابی از کیفیت فعالیت‌های معلمان، به پیروی از سنت رفتارگرایی، با توجه به رفتار پایانی و نتایج یادگیری است. در این کشورها نظام ارزشیابی متمرکز بوده و سیاست قوی تضمین کیفیت در سطح ملی حاکم است و استانداردهای حرفه‌ای، ملاک ارزشیابی معلمان است. در ایران نیز ارزشیابی معلمان، به محک گذاشتن فعالیت‌های آموزشی آنان در مقایسه با استانداردهای مورد قبول است، اما در برخی از کشورهای منطقه اسکاندیناوی مانند فنلاند، توجه زیادی برای تسلط بر ابزار کنترل کیفیت و اعتبارسنجی وجود دارد و به تملک در پیشرفت شخصی، پیشرفت و بهبود سازمان‌ها و توانمندسازی حرفه‌ای در بافت آموزشی توجه می‌شود. این کشورها به دنبال استانداردسازی به شکل موجود در کشورهای دیگر نیستند و ارزشیابی را وسیله‌ای برای پیشرفت می‌دانند.

در هر حال برای داشتن معلمانی با کیفیت بالا در نظام توسعه آموزشی، لازم است توانایی‌های معلمان را ارزشیابی کرد و برای رسیدن آنها به سطح قابل قبول و وضعیت مطلوب برنامه‌ریزی نمود. تحقق کیفیت در معلمان، موضوعی است که از سویی نیازمند اطمینان از وجود صلاحیت در معلمان و از سوی دیگر نیازمند راهنمایی برای تحقق ارتقاء کیفیت در آنها است، که این هر دو می‌تواند با ارائه‌ی «مدلی برای ارزشیابی» ممکن و محقق شود. مدل ارزشیابی نوعی مفهوم‌پردازی برای عمل ارزشیابی است که نشان می‌دهد به هنگام ارزشیابی بر کدام مبانی می‌توان کار را بنا کرد، به چه اهدافی معطوف بود، طی کدام مراحل به جمع‌آوری و تحلیل اطلاعات اقدام کرد و چه استفاده‌ای از اطلاعات به عمل آورد؟ به همین علت مدل مفهومی ارزشیابی معلمان از اهمیت

Robinson, Arbez, Birta, Tolk and Wagner (2015) از نظر خاصی برخوردار است. «مدل‌سازی، مفهوم‌سازی در خصوص یک مشکل است و مدل مفهومی، مشکل را با توجه به مفاهیم و روابط آنها، توصیف می‌کند و شامل مفروضات و محدودیت‌هایی است که روند نتایج را شکل می‌دهد. به زعم وی، مدل مفهومی مشکل را شرح داده، جامع و فراگیر است و به گونه‌ای است که ذی‌نفعان می‌توانند به راحتی از آن استفاده نمایند». مدل مفهومی مورد نظر این پژوهش، مفهوم‌پردازی درباره‌ی ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمي است؛ به این صورت که این مفهوم، چه ابعادی را دربر می‌گیرد و شامل چه زیرمفهوم‌هایی است که از آن به‌عنوان مؤلفه‌های ارزشیابی حرفه‌ی معلمي یاد شده است و در حقیقت ارتباط این مؤلفه‌ها با هم، ساختار مفهومی ما را شکل می‌دهد و از آن به‌عنوان چارچوب ارائه‌ی مدل مفهومی استفاده شده است.

### بیان هدف و پیشینه تحقیق

هدف اصلی این تحقیق، طراحی مدل مفهومی مناسبی برای ارزشیابی از صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمي است. برای طراحی مدل مورد نظر، هر آنچه برای طراحی مدل ارزشیابی از صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمي مورد نیاز است، با مطالعه و بررسی نظرات و آراء صاحب‌نظران و متخصصان از طریق کتب، مقالات و همچنین از طریق مصاحبه با متخصصان حوزه‌ی تعلیم و تربیت و ارزشیابی آموزشی استخراج و جمع‌آوری شده است. در این پویش، مؤلفه‌های اصلی مدل تهیه و مدل مورد نظر به کمک آن‌ها طراحی و سپس در معرض دیدگاه خبرگان اعتباریابی شده است. جهت آشنایی با ابعاد و موضوعات مطرح در این حوزه (مانند اهداف، مبانی، شیوه‌ها، رویکردها، الگوها و مدل‌های ارزشیابی از صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمي، مفهوم صلاحیت و شایستگی‌های معلمي و معیارها و استانداردهای آن، پیچیدگی‌های موجود در نظام ارزشیابی از صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمي، تجارب عملی کشورهای موفق، پژوهش‌های مرتبط و مشابه، اوضاع نسبی وضعیت موجود ارزشیابی از صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمي در تهران)، اطلاعات لازم از منابع و مؤاخذ معتبر استخراج شده که به مواردی از هر یک در زیر اشاره می‌شود:

«هدف اصلی ارزشیابی معلم، قضاوت جامع در خصوص کیفیت عملکرد او در انجام وظائف آموزشی و دیگر مسئولیت‌های محوله و همچنین تصمیم‌گیری درباره‌ی اهداف و مقاصد پرسنلی از قبیل استخدام، ارتقاء، ادامه فعالیت معلمان و غیره است. بازخورد نتایج ارزشیابی می‌تواند

به‌عنوان عاملی جهت ارتقاء کیفیت فعالیت‌های آموزشی آنان باشد. از نظر سازمان همکاری و توسعه اقتصادی<sup>۱</sup>، ارزشیابی معلم دو هدف عمده دارد: اول این که از طریق تشخیص نقاط قوت و ضعف در جهت پیشرفت فعالیت‌های حرفه‌ای وسیع‌تر، درصد بهبود بخشیدن به کار معلم است و کارکرد توسعه‌ای دارد؛ دوم این که تضمین می‌کند که معلمان تمام کوشش خود را برای افزایش یادگیری دانش‌آموزان به کار می‌برند و کارکرد پاسخگویی دارد» (Isore, 2009, 6).

در خصوص مبانی ارزشیابی، «دانش و معرفت‌هایی که به ارزشیاب در تصمیم‌گیری‌های مختلف و در هنگام مفهوم‌پردازی و یا انجام عمل ارزشیابی مدد می‌رساند، مبانی خواننده می‌شوند. در بحث از ارزشیابی، ورود به سه حیطه از معارف و دانش بشری ضروری است که شامل اخلاق، معرفت‌شناسی و سیاست است و می‌توان از این سه، به‌عنوان مبانی الگوهای ارزشیابی یاد کرد» (Mousapour, 2002, 120).

همچنین ارزشیابی معلمان به شیوه‌های مختلفی انجام می‌شود که با در نظر گرفتن موقعیت زمانی و مکانی، نیازها و اهداف و سایر شرایط و امکانات، هر کدام با کارکردهای خاص خود مورد استفاده قرار می‌گیرند؛ به‌عنوان مثال «ارزشیابی تجمعی، متمرکز بر مرور صلاحیت‌ها و عملکرد و پاسخگویی معلمان است، که تحت عنوان استانداردهای حرفه‌ای معلمی تعریف می‌شود. شواهد تأیید عملکرد و صلاحیت معلم از طریق منابع مختلف جمع‌آوری می‌گردد؛ این منابع شامل مشاهده کلاسی، خودارزیابی، ارزیابی توسط همکاران، بررسی نمونه کار معلم، بررسی نتایج دریافت دانش‌آموزان، بررسی‌های دانش‌آموزان و والدین و آزمون از معلمان می‌باشد» (The Center for Development and Enterprise, 2015, 3-8).

ضمناً برای ارزشیابی معلمان، رویکردهای مختلفی تحت شرایط مختلف به‌کار می‌رود؛ برای مثال Blendose and Graham (2005, 302-307) درباره‌ی رویکردهای ارزشیابی معلمان گفته‌اند: «ارزشیابان، رویکردهای مختلفی را برای حصول اعتبار و صحت ارزشیابی از برنامه‌ها به‌کار می‌برند. این پرسش که چه رویکرد ارزشیابی، تحت چه شرایطی بهتر به‌کار می‌آید، به‌عنوان اصلی ثابت در ادبیات ارزشیابی مطرح است. ترکیبی از رویکردهای مختلف ارزشیابی، موجب تولید طرح‌های بهتر و حصول توصیه‌های دقیق‌تر و ارتقاء برنامه‌ها می‌شود. آنها چهار رویکرد ارزشیابی توانمندساز، تئوری‌محور، مصرف‌کننده‌محور، فراگیر را بررسی نموده و رویکرد

1. The Organisation for Economic Co-operation and Development



کاربردمحور را نیز مطرح کرده‌اند.

الگوهای ارزشیابی، به منزله‌ی اعتقادات خلاق ارزشیابی‌ها به حساب می‌آیند. دو الگوی عمده ارزشیابی شامل ارزشیابی عقلایی و ارزشیابی طبیعت‌گرا وجود دارند (Bhola, 1990, 36-39). از آنجا که در ارزشیابی از صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم، به دنبال ارزشیابی کیفیت عملکرد معلم، با توجه به بررسی میزان قابل قبولی از صلاحیت‌های حرفه‌ای مورد نظر در وی هستیم که در عمل هم قادر به کاربرد آن باشد، لذا سیری هدفمند و عقلایی برای این ارزشیابی طی خواهد شد و الگوی کلی مورد قبول این پژوهش، الگوی اثبات‌گرای منطقی یا عقلایی است.

سوی از دانستنی‌های دیگر در ارزشیابی از صلاحیت‌های معلمي، مفهوم صلاحیت و شایستگی معلم و معیارها و استانداردهای ارزشیابی عملکرد آنها نیز مورد مطالعه قرار گرفته است؛ برای مثال از نظر Hyun Yu, Luo, Sun and Strobel (2012, 244) «صلاحیت حرفه‌ای معلم عبارت از توانایی او در دستیابی به شایستگی‌هایی شامل مجموعه‌ای از دانش، مهارت‌ها و رفتار معلم است که در عملکرد و بازتاب عمل او آشکار می‌شود. صلاحیت‌ها، ماهیتی پویا داشته، به بافت اجتماعی وابسته‌اند». (Farhadi Rad, Shahi and Khalili (2019, 55-76) معتقدند «امروزه دانش به‌عنوان یک دارایی استراتژیک و کلیدی شناخته می‌شود و از این رو برخورد هوشمندانه با منابع دانش، عاملی مؤثر در موفقیت سازمان‌های آموزشی به‌شمار می‌رود و لذا مؤلفه‌های دانش معلمان را در قالب دانش مهارتی، دانش شناختی، دانش رویه‌ای، دانش ارتباطی، دانش مدیریت و برنامه‌ریزی و دانش فن‌آوری دسته‌بندی و تبیین نمودند». از نظر Ababaf, Ferasatkah, Mehralizade and Fathi Vajargah (2015, 159) «نقش معلمان به سوادآموزی محدود نمی‌شود بلکه وظیفه آنان تسهیل‌گری در جهت رشد تفکر منطقی، انتقادی، خلاقانه و توانمندی‌های متناسب با آنها در دانش‌آموزان است و تعریفی که از نقش معلم در آموزش و پرورش می‌شود مبتنی بر کسب صلاحیت‌هایی است که او را آماده ادای تکلیف معلمي می‌کند». (Safaei Moghadam, Rahmani, Pakseresht and Marashi (2016, 23-45) معتقدند «معلمي، حرفه‌ای است که هدفش هدایت صحیح و رشد و تربیت انسان‌هاست؛ معلم در قبال شاگردانش، مسئولیت‌های سنگینی دارد و برای این که بتواند این مسئولیت‌ها را به نحو احسن به انجام برساند، لازم است به اصول هشتگانه‌ی اخلاق اسلامی و قواعد مربوط به آنها پایبند باشد. این اصول و قواعد شامل صداقت و درستکاری، تواضع و فروتنی، آسیب نرساندن، عفت‌پیشگی

و پاک‌دامنی، تکریم دانش‌آموزان، رعایت عدالت و انصاف، وفاداری به تعهدات حرفه‌ای، احسان و نیکوکاری است». (Mousapour and Ahmadi (2016) در طراحی کلان برنامه درسی تربیت معلم ایران، شایستگی‌های معلمی را تحت چهار دسته عوامل کلیدی با عناوین شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی، شایستگی‌های معطوف به دانش تربیتی، شایستگی‌های معطوف به عمل تربیتی موضوعی، شایستگی‌های معطوف به دانش عمومی معرفی کرده‌اند.

از طرفی معیارها و استانداردهای تعیین‌کننده‌ی سطوح مطلوبیت صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمی در مراکز مختلف تحت سیاست‌ها و ضرورت‌ها و نیازهای مختلف و توسط رهبران آموزشی مختلف تعیین می‌شوند. «استخراج هر یک از انواع استانداردها اغلب کاری مشکل بوده و جنبه‌ی قراردادی دارد. گاه استانداردها از تاریخ، نسبت یا اظهارات رهبر یا متخصصی شناخته شده اخذ می‌شوند. کمتر اتفاق می‌افتد که استانداردها از نیازها و تجارب کسانی اخذ شود که خدمات ارائه شده اهل یک حرفه به آنها اثر می‌گذارد» (Gretlion, Guller & Knox, 1931, 303). مجموعه استانداردهای قابل‌فهمی برای ارزشیابی معلمان با استناد به مدل معروف ارزشیابی دانیلسون، به‌عنوان مبنایی برای بسیاری از مدل‌های ارزشیابی مدرسه‌محور، مطرح شده است، «دانیلسون، تدریس را به چهار حیطه شامل برنامه‌ریزی و آماده‌سازی، محیط کلاس درس، ارائه‌ی درس و مسئولیت‌های حرفه‌ای، مفهوم‌سازی کرد که در این چهار حیطه، ۲۲ نشانگر قرار دارد»؛ استانداردهای شایستگی به صورت سلسله‌مراتبی شکل می‌گیرند و در پایین‌ترین سطح ساختار آن، نشانگرهای ویژه‌ای تعریف می‌شود که واقعی، قابل مشاهده، دارای قابلیت اندازه‌گیری رفتار، عادت‌ها، روال‌ها و اعمال معلمان بوده و یادگیری را در دانش‌آموزان ایجاد و حمایت می‌کند. (National Competency-Based Teacher Standards (NCBTS), 3 (2006).

ضمناً تجارب عملی ارزشیابی معلم در کشورهای فنلاند، استرالیا، آمریکا و کانادا به‌عنوان کشورهای موفق‌تر، مورد بررسی قرار گرفته‌اند؛ به‌عنوان مثال در «استرالیا»، «مؤسسه معلمان ولز، تحت نظر اداره آموزش و تربیت ولز، در سال ۲۰۰۴ تأسیس شد و همه‌ی معلمان که تحت خدمت مدارس اداره آموزش و تربیت ولز در می‌آمدند، لازم بود که در زمینه صلاحیت حرفه‌ای از طرف آن مرکز تأیید شوند. استانداردهای حرفه‌ای اداره آموزش و تربیت ولز، معیارهای روشنی از تدریس مؤثر را شرح می‌داد. استانداردهای تدریس معلمی، آنچه را که معلم نیاز است بداند، بفهمد و قادر به انجام آن باشد بصورت یک دستورالعمل برای آمادگی و رشد معلمان،

ارائه داد. ساختار چارچوب استانداردهای حرفه‌ای بر هفت عنصر قرار داشت که تحت سه حوزه گروه‌بندی شدند و شامل دانش حرفه‌ای، عملکرد حرفه‌ای و تعهد حرفه‌ای بوده است» (Professional Learning and Leadership Development Directorate, 2008, 7).

به‌عنوان آخرین مفهوم مهم در این تحقیق، به شرح مدل ارزشیابی و به ویژه مدل مفهومی ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمي پرداخته شده است. «مدل، عبارت از اطلاعات، داده‌ها یا اصولی است که در اشکال کلامی، تصویری (یا به صورت ریاضی)، دسته‌بندی شده‌اند تا شیعی، عقیده، وضعیت یا پدیده معینی را معرفی یا توصیف نماید؛ به بیان ساده‌تر مدل، ماهیت و عصاره دانش و تفکر یک متخصص است که بصورت واضح و مختصر بیان شده است. مدل‌ها زائیده‌ی الگوها هستند. مدل‌ها عصاره و ماهیت تجارب جداگانه ارزشیابی‌ها به حساب می‌آیند که در زمینه‌ی الگوهای ویژه توسعه می‌یابند» (Bhola, 1990, 37). «کیفیت عملکرد و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم نزد افراد و مجامع مختلف، معانی متفاوتی دارد، لذا افراد و نهادهای مختلف، مدل‌ها و اندازه‌گیری‌های مختلفی را برای ارزشیابی کیفیت معلم، با توجه به اهداف و شرایط مختلف به کار می‌برند (Blanton, Sindelar & Correa 2006, 124).

از آنجا که هدف این پژوهش، ارائه‌ی مدل مفهومی ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمي است، لذا در این خصوص مدل‌های مطرح در ارزشیابی از صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمي مورد مطالعه و بررسی قرار گرفته و مؤلفه‌های اصلی ارزشیابی هر مدل، استخراج شده است. به‌عنوان مثال در مدل پروژه تیوال، مؤلفه‌های ارزشیابی، چنین مطرح شده‌اند: «... اهداف ارزشیابی معلمان عبارت از رشد حرفه‌ای و یادگیری مادام‌العمر معلمان در جهت اهداف اروپایی است؛ سیاست‌های مطرح برای طراحان این مدل، به ارزشیابی به‌عنوان وسیله‌ای برای یادگیری درحین خدمت و رشد حرفه‌ای و همچنین به‌عنوان فراهم آورنده‌ی اطلاعات لازم برای قانونمندی نظام‌های تربیتی و آموزشی نگاه می‌کند؛ صلاحیت‌های معلمي ایجاد مبنای مشترکی در تحکیم طرح‌های اروپایی و ارتقاء استخدام و تحرک فراملی و انتقال عملکرد خوب میان بافت‌ها است؛ استانداردهای صلاحیت‌ها، یکی‌کردن مبانی فکری نظام‌های آموزشی و تربیتی و پیشنهاد معیارهایی مشترک درباره‌ی صلاحیت‌ها و مربی‌گری و تدریس است که با جمع‌آوری مستندات اروپایی فراهم شده است؛ رویکرد ارزشیابی آنان خودارزیابی و دگرارزیابی و بررسی پروفایل حرفه‌ای شخصی و جلسات ارزشیابی و جمع‌آوری اطلاعات و ساختن نمونه کار و بحث و تجدیدنظر در

پوشه نمونه کار است؛ برنامه زمان‌بندی برای ارزشیابی از نظر آنها به صورت نظامی همیشگی همراه با دریافت بازتاب فردی در کوتاه‌ترین زمان است؛ در نهایت نتایج مورد انتظار آنها از ارزشیابی، مشارکت فعال معلم در تغییر رفتار و عملکرد همراه با شناخت مشکلات و غلبه بر آن و پیوند حوزه‌های آموزشی با مکان و زمان و معنا دادن به فعالیت‌های روزانه و ایجاد برنامه‌های آموزشی پویا و برقراری نظامی منصفانه است...» (Carioca et. al., 2009, 53).

در نهایت به پژوهش‌هایی در خصوص ارزشیابی از صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمی در ایران و سایر کشورهای جهان اشاره شده است؛ به‌عنوان مثال تحقیق Navidinia, Kiani, Akbari and Ghaffarsamar (2015, 296) که به منظور شناسایی ملزومات و اجزای الگوی ارزشیابی معلمان زبان انگلیسی دبیرستان‌های ایران انجام شده و هدف آن طراحی الگوی توسعه حرفه‌ای معلمان و تعیین اجزای آن بوده است. فرایند اجرای این تحقیق به صورت بررسی پیشینه ارزشیابی معلمان، تدریس مؤثر به کمک ملزومات اسناد آموزشی کشور و نظرات معلمان و کارشناسان با استفاده از تکنیک دلفی بوده و نتیجه مورد انتظار آن فراهم آوردن زمینه‌ی لازم برای توسعه حرفه‌ای معلمان و شناخت از نقاط ضعفشان بوده است. همچنین پژوهشی Warnock (2015, 16-17) برای ارزشیابی میزان رضایت‌بخشی مدل‌های تضمین کیفیت برای اتخاذ تصمیمات استخدامی برای معلمان در ایالت ژورژیا انجام داده و هدف او تضمین کیفیت آموزشی، یادگیری و رشد بهینه‌ی دانش‌آموزان در سایه ارزشیابی معلم بوده است، روش او یک تا سه دوره‌ی بیست دقیقه‌ای مشاهده معلم بوده و نتیجه مورد انتظار او بررسی عملکرد معلمان توسط مدیران، به‌عنوان رهبران آموزشی و ارائه‌ی دستورالعمل‌های آموزشی، هدایت رشد حرفه‌ای در مدرسه، ارتقاء تدریس و یادگیری بوده است.

با تمام مزایا و فوایدی که برای ارزشیابی معلمان در جهت ارتقاء کیفیت برنامه‌های آموزشی می‌توان برشمرد، پیچیدگی‌های بسیاری نیز در این عرصه وجود دارد که فلسفه‌ی وجودی و فرایند اجرایی ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمی را دچار خدشه می‌نماید. از جمله به اعتقاد Klinger, Shulha and Luca (2008, 217) «بندرت تعریف مناسبی از اثربخشی معلمان یافت می‌شود. تلاش برای یافتن چنین تعاریفی توسط اتحادیه‌ها و مؤسسات معلمان، مورد بحث و مشاجره است. اثربخش بودن، اغلب با توجه به زمینه‌ای است که ارزشیابی و تدریس در آن رخ می‌دهد. در حال حاضر مدل‌های استاندارد و معینی برای ارزشیابی معلمان وجود ندارد که تعابیر

ارزشی و مداومی از نحوه‌ی عملکرد معلم موجود باشد». همچنین (Larsen, 2005, 292) معتقد است ارزشیابی معلم موجب افزایش استرس، ترس، اضطراب، عدم اعتماد میان آنها و محدودیت رشد و انعطاف و خلاقیت در آنها می‌شود». از نظر سازمان همکاری و توسعه‌ی اقتصادی (۲۰۰۹)، تردید در استفاده از نتایج پیشرفت دانش‌آموزان بعنوان معیار عملکرد معلم و نبود مجموعه‌ای از روش‌ها و ابزار هم‌تراز با هدفی که ارزشیابی معلم بر آن تأکید دارد، از جمله موانع ارزشیابی معلمان عنوان شده است (Isore, 2009, 18-22). در هر حال با توجه به اهمیت ارزشیابی معلمان، در تشخیص صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان و استفاده از فرآیند و نتایج ارزشیابی به‌عنوان وسیله‌ای ارزشمند جهت ارتقاء کیفیت فعالیت‌های معلمان و همچنین پیشرفت دانش‌آموزان و اعتلای محیط آموزشی، همچنان طراحی مدل‌ها و شیوه‌های مناسب ارزشیابی صلاحیت‌های معلمان، راه مناسب‌تری نسبت به چشم‌پوشی از آن به نظر می‌رسد و به ویژه که استفاده از شیوه‌های صحیح ارزشیابی، محرک و مشوقی برای فعالیت‌های معلمان خواهد بود.

از طرفی برای اطلاع نسبی از وضعیت موجود ارزشیابی در کشور، مصاحبه‌ای با ۲۵ نفر از معلمان پرسابقه، در سه منطقه آموزشی در شهر تهران انجام دادیم. دستیابی به این طیف معلمان کارآمد از طریق نمونه‌گیری گلوله برفی میسر گردید که از ایشان در خصوص نحوه‌ی ارزشیابی معلمان و نتایج حاصل از آن و موانع موجود بر سر راه انجام ارزشیابی در شرایط کنونی، همچنین در خصوص نظراتشان درباره‌ی عوامل و ملاک‌ها و نحوه‌ی صحیح ارزشیابی معلمان پرسیدیم. تجمع پاسخ‌های آنان، چنین حکایت نمود که اغلب آنها از نحوه‌ی ارزشیابی شایستگی‌های معلمان، رضایت نداشتند. آنان گزارش کردند که روش مشخص و هماهنگی برای ارزشیابی از معلمان در مدارس وجود ندارد و افراد متخصص برای انجام این مسئولیت به کار گرفته نمی‌شوند. ضمن این که ارزشیابی، همواره فرایندی زمان‌بر و وقت‌گیر است و به تأمین مالی مناسبی نیاز دارد که اغلب، چنین امکاناتی در دسترس نیست. همچنین ارزشیابی رسمی در مدارس، از طریق تکمیل کاربرگ‌های ارزشیابی صورت می‌گیرد که ملاک‌ها و معیارهای موجود در آن، عملکرد و توانایی و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان را به واقع نشان نمی‌دهد و کمکی به خودارزیابی و رشد آنان نمی‌کند.

با توجه به اهمیت ارزشیابی معلمان در ارتقاء سطح کیفی آنان و با توجه به عدم رضایت نسبی معلمان نسبت به نظام ارزشیابی موجود، هدف اصلی پژوهش حاضر، بر این قرار گرفت که

با کنکاش و بررسی جوانب مختلف ارزشیابی از صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمی، مدل مفهومی مناسبی طراحی نماید که به کمک آن، ابعاد مطرح در حوزه‌ی ارزشیابی صلاحیت‌های معلمی به طور جامع و کامل رصد شود، به صورتی که جوانب مختلف و بلکه ناشناخته و یا کمتر توجه شده از نظام ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمی را با ارائه‌ی طرحی مفهومی مشتمل بر خرده نظام‌های موجود (مؤلفه‌های مطرح) در ارزشیابی حرفه‌ی معلمی، به نمایش گذارد و ارتباط بین آنها را در قالب یک مدل مفهومی، به تصویر کشد تا در عمل، رهنمودهای مناسبی برای طرح‌های مختلف ارزشیابی ارائه گردد که مورد استفاده‌ی مجریان و برنامه‌ریزان قرار گیرد و آنها بتوانند به کمک آن طرح‌ها، وضعیت صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمی را در ابعاد دانشی، نگرشی، مهارتی، ویژگی‌های شخصیتی و غیره و در موقعیت‌ها و شرایط مختلف، ارزشیابی کرده و با شناخت نقاط ضعف و قوت عملکردی موجود، امکان پاسخگویی و تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی برای ایجاد وضعیت مطلوب را فراهم نمایند. نظر به این که جامعه و به تبع آن نظام تربیتی، به سرعت در حال تغییر و تحول است، معلم نیز به‌عنوان عضوی از نظام تعلیم و تربیت، تحت تأثیر این تغییرات قرار دارد و این تحولات و دگرگونی‌ها، نظام ارزشیابی از صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمی را نیز متأثر می‌سازد. بنابراین سعی شده که مدل ارزشیابی، از جامعیت، انعطاف‌پذیری و قابلیت کاربرد قابل قبولی، برخوردار باشد و نیازها و تقاضاهای رو به رشد را پیش‌بینی نموده و مورد توجه قرار دهد.

لذا همان‌طور که گزیده‌ای از اطلاعات تشریح شد، در مجموع مفاهیم مهم در حوزه‌ی ارزشیابی معلم، از منابع و مؤاخذ معتبر، همچنین تجارب عملی ارزشیابی معلم در چهار کشور دارای نظام آموزشی برتر جمع‌آوری شد؛ مدل‌های مفهومی ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمی بررسی شد و مؤلفه‌های آنها استخراج گردید و همچنین تجارب عملی صاحب‌نظران داخلی و خارجی حوزه‌ی ارزشیابی معلم و حیطه‌ی تعلیم و تربیت، مورد مطالعه و تجزیه و تحلیل قرار گرفت، پژوهش‌های مشابه مورد مطالعه قرار گرفت؛ با این هدف که با جمع‌آوری اطلاعاتی جامع از آنچه در حوزه‌ی ارزشیابی حرفه‌ی معلمی مطرح است، به اغلب مؤلفه‌های موجود در ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمی، دست یابیم تا بتوان به کمک آنها، به چاقوب کلی مدل مورد نظر رسید و مدل خود را ترسیم نمود.

در هر حال مسئله‌ی اصلی ما این است که چگونه می‌توان صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمی را ارزشیابی کرد و این پرسش در قالب سؤالات زیر، دنبال شده است:

- ۱- چارچوب و مؤلفه‌های اصلی مدل ارزشیابی از صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمي چیست؟
- ۲- این پژوهش برای ارزشیابی از صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمي چه مدلی را پیشنهاد می‌کند؟
- ۳- کدام گونه پردازش مدل، از دیدگاه صاحب‌نظران می‌تواند اعتبار پیدا کند؟

### روش و مراحل پژوهش

در این پژوهش، داده‌ها و اطلاعات لازم طی مراحل به این شرح جمع‌آوری و تحلیل شدند:

مرحله اول: مطالعه، بررسی و استخراج مفاهیم مطرح (مؤلفه‌ها و عوامل مؤثر بر ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمي اعم از مضامین، روال‌ها و فرایندهای موجود در کتب، مقالات، مدل‌های مطرح، پژوهش‌های مشابه، نظرات معلمان باتجربه)؛ در این مرحله سعی در دستیابی به همه منابع مربوط و معتبر بود، لیکن در نهایت در اطلاعات استخراج شده از نود منبع متنی معتبر ملی و بین‌المللی و تعداد ۲۵ مصاحبه‌ی نیمه‌ساختاریافته با معلمان باتجربه و کارآمد استفاده شد (انتخاب معلمان به روش نمونه‌گیری گلوله‌برفی در سه منطقه متفاوت آموزشی شهر تهران بود).

مرحله دوم: تحلیل اطلاعات حاصل و تولید نظام ارزشیابی از صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمي از طریق روش‌های تطبیقی و ارزشیابی؛ تحلیل اطلاعات حاصل از منابع مکتوب و اطلاعات حاصل از اشخاص، به روش تحلیل محتوای کیفی و به شیوه استقرایی انجام شد. اطلاعات متنی استخراج شده از کتب و مقالات و متن مصاحبه‌های کلمه به کلمه پیاده شده، به‌عنوان داده‌های اصلی تحقیق مورد استفاده قرار گرفتند. متن‌ها چندین بار مرور شده به واحدهای معنایی تقسیم شدند. پس از آن، طراحی انتزاعی واحدهای معنایی و انتخاب کدها انجام گرفت و سپس کدگذاری و خلاصه‌سازی صورت پذیرفت. براساس مقایسه مداوم تشابهات، تفاوت‌ها و تناسب، کدهایی که بر موضوع واحدی دلالت می‌کردند، در یک طبقه قرار گرفتند و زیرطبقات و طبقات دسته‌بندی شدند و کدهای محوری شکل گرفت، نقاط مبهم و نیازمند توجه مشخص شد و در مطالعه‌ها و مصاحبه‌های بعدی مورد بررسی قرار گرفت، به نحوی که نقاط ابهام برطرف شد و جایگاه کدها در هر طبقه کاملاً مشخص شد. در نهایت در سطح تفسیری، طبقات تلخیص شده و مفهوم مرکزی هر طبقه مشخص گردید و مفاهیم اصلی و انتزاعی، استخراج شدند. در فرایند تحلیلی این بررسی، مفاهیم خرد و سپس مفاهیم کلی و بعد مقوله‌های کلی (زیر مؤلفه‌های ارزشیابی) و در نهایت مقوله‌های اصلی (مؤلفه‌های اصلی ارزشیابی) حاصل شدند، که از آنها در طراحی مدل مفهومی ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمي استفاده شد.

مرحله سوم: طراحی و اعتباریابی مدل مفهومی ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمی با کسب نظر از خبرگان؛ در این مرحله با توجه به در دست داشتن مؤلفه‌های اصلی و زیرمؤلفه‌های ارزشیابی صلاحیت‌های معلمی، مدل ساده‌ای مطابق با منطق و دیدگاه پژوهشگر این تحقیق، مبتنی بر اعتقاد به پیچیدگی در ارزشیابی صلاحیت‌های معلمی و پس از بررسی مدل‌های مختلف مطرح دیگر، طراحی شد. اعتباریابی مدل به صورت مصاحبه‌ی نیمه‌ساختاریافته با ۲۰ نفر از خبرگان و متخصصان ارزشیابی آموزشی و اساتید علوم تربیتی دانشگاه‌های سطح تهران آغاز شد (این خبرگان، از طریق روش نمونه‌گیری گلوله برفی انتخاب شدند) که در خصوص مؤلفه‌های اصلی و زیرمؤلفه‌ها و نحوه‌ی ارتباط آنها با هم در مدل، نظرات اصلاحی خود را ارائه دادند. مدل به شکلی بی‌نقص‌تر و تکامل‌یافته‌تر، بازطراحی شد. ادامه فرایند اصلاح مدل با پیشنهادها و دریافتی از ۵ نفر از این خبرگان که اغلب سابقه مدیریت و معاونت نظارت و ارزشیابی در دانشگاه‌های علوم تربیتی داشته و تجربه بالایی داشتند ادامه یافت. مدل توسط این جمع صاحب‌نظر، بر اساس روش گفتگو برای کسب توافق، بارها اصلاح شد تا در نهایت به تأیید این خبرگان رسید. شایان ذکر است فرایند اعتباریابی مدل، با وجود مشکلات و سختی‌های فراوان، نقطه عطف و قوتی برای هدف این تحقیق و طراحی مدل ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمی شد، چرا که دریافت و اعمال نظرات متخصصان، روشنگر و هدایت‌گری بود که با تمسک به آن، نقاط مبهم و پنهان از دید پژوهشگر، شفاف شده و مورد توجه و تدبیر قرار گرفت.

### یافته‌های پژوهش

مجموع مقولات استخراج شده از منابع و آراء متخصصان نشان داد، ارزشیابی از صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمی، از ۶ مؤلفه‌ی اصلی و ۲۶ زیرمؤلفه شامل ۶۳ مفهوم کلی و ۲۶۳ مفهوم خرد تشکیل یافته است.

- مؤلفه‌های اصلی ارزشیابی از صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمی شامل شش عنوان، به شرح زیر می‌باشد:

مؤلفه اول: مبانی فکری ارزشیابی از صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمی

مؤلفه دوم: برنامه راهبردی برای ارزشیابی از صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمی

مؤلفه سوم: شاخص‌های ارزشیابی از صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمی

مؤلفه چهارم: برنامه‌ی نظام‌مند اجرای ارزشیابی از صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمی

مؤلفه پنجم: نتایج مورد انتظار و قابل دستیابی ارزشیابی از صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمی

مؤلفه ششم: پیچیدگی‌های ارزشیابی از صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمی



- زیرمؤلفه‌های مؤلفه‌های اصلی ارزشیابی از صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمي به شرح زیر قرار دارد:
- زیرمؤلفه‌های مؤلفه اول «مبانی فکری ارزشیابی از صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمي»:
    - ۱- شناسایی مبانی ارزشیابی، ۲- بررسی زمینه و ماهیت ارزشیابی، ۳- تهیه نقشه مفهومی برای ارزشیابی.
    - زیرمؤلفه‌های مؤلفه دوم «برنامه راهبردی برای ارزشیابی از صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمي»:
      - ۱- تدوین اهداف ارزشیابی معلمان، ۲- تعیین و تدوین سیاست‌های ارزشیابی معلمان، ۳- تهیه الگو و مدل برای ارزشیابی معلم، ۴- تعیین ضوابط تدارک نیروی انسانی برای ارزشیابی.
      - زیرمؤلفه‌های مؤلفه سوم «شاخص‌های ارزشیابی از صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمي»:
        - ۱- صلاحیت‌های حرفه‌ای لازم برای معلمي، ۲- معیارهای عملیاتی ارزشیابی، ۳- استانداردهای ارزشیابی.
        - زیرمؤلفه‌های مؤلفه چهارم «برنامه‌ی اجرای ارزشیابی از صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمي»:
          - ۱- فرایندهای اجرای ارزشیابی، ۲- طرح اجرای ارزشیابی، ۳- تعیین روش و تهیه ابزار مناسب برای ارزشیابی، ۴- انتخاب رویکردها و روش‌های ارزشیابی و جمع‌آوری اطلاعات، ۵- تحلیل، قضاوت و استنتاج از یافته‌ها، ۶- تهیه مستندات، گزارش‌دهی و ارائه‌ی بازخورد.
          - زیرمؤلفه‌های مؤلفه پنجم «نتایج مورد انتظار ارزشیابی از صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمي»:
            - ۱- اصلاح و پیشرفت برنامه‌ها و استانداردهای آموزشی، ۲- توانمندسازی معلمان و رشد صلاحیت‌های حرفه‌ای آنها، ۳- افزایش توان تصمیم‌گیری و افزایش قابلیت پاسخگویی به جامعه، ۴- اصلاح و تسهیل فرایندها (اداری، آموزشی و ارزشیابی).
            - زیرمؤلفه‌های مؤلفه ششم «پیچیدگی‌های ارزشیابی از صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمي»:
              - ۱- پیچیدگی ارزشیابی معلمان از دیدگاه‌های مختلف، ۲- پیچیدگی ارزشیابی معلمان، با توجه به اهداف انتفاعی صاحبان قدرت و سیاست، ۳- پیچیدگی ارزشیابی معلمان، با توجه به ضعف برنامه و فرایند اجرای رویکردهای ارزشیابی، ۴- پیچیدگی ارزشیابی معلمان، با توجه به فقر روش شناسی: کمی یا کیفی، ۵- پیچیدگی ارزشیابی معلمان، با توجه به تعارضات بنیادین: استقلال شخصی در مقابل کسب راهنمایی، ۶- پیچیدگی ارزشیابی معلمان، با توجه به مفید بودن: ترس از خلاقیت و گرایش به عادی بودن.
- لازم به ذکر است که زیرمؤلفه‌ها از ۶۳ مفهوم کلی و مفاهیم کلی از ۲۶۳ مفهوم خرد حاصل شده‌اند.
- برای طراحی مدل مفهومی ارزشیابی از صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمي، مؤلفه‌های شناسایی شده مورد استفاده قرار گرفت. تلاش بر این بوده که به کمک جمع‌آوری مجموعه‌ی کاملی از اطلاعات در حوزه‌ی ارزشیابی حرفه‌ی معلمي و به تصویر کشیدن مؤلفه‌های مطرح در این حوزه و تشریح ارتباط میان آنها، مدلی ارائه شود که راهنمایی فراروی متخصصان و ذی‌نفعان، در طراحی مدل‌های موقعیتی مختلف برای ارزشیابی از صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمي باشد. مطابق منطقی و دیدگاه پژوهشگر این تحقیق، مبنی بر اعتقاد به پیچیدگی در ارزشیابی و در پی بررسی و تجمیع نظرات و

دیدگاه‌های صاحب‌نظران، به کمک استخراج مؤلفه‌های ارزشیابی از صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمی، مدل مفهومی مورد نظر، پس از کسب اعتبار نظری، به صورت شکل ۱ تهیه و ارائه شد. مدل پیشنهادی ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمی در چهار وجه و یک مرکز ثقل بنیادین طراحی شده و اجزای سازنده‌ی آن در قالبی به مانند یک «خانه» قرار گرفته‌اند. این تنظیم بدان معناست که الگوی ارزشیابی نیز دارای شالوده‌ای پنهان اما مهم است و دارای نتایجی است که همچون سقف یک خانه در معرض دید است. همچنین همانگونه که کارکرد اصلی خانه را «محتوای درونی» آن شکل می‌دهد، فرهنگ ارزشیابی دارای چنان جایگاه و نقش است. این مدل را می‌توان «مدل شبه‌خانه‌ای ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمی» نامید.



شکل ۱: مدل مفهومی ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمی  
Figure 1: Conceptual model for evaluating teacher professional competencies

چهار وجه و مرکز ثقل، در مدل فوق، با مؤلفه‌هایی به شرح زیر تبیین می‌شوند:

۱) وجه اول، مستطیل پایین مدل (کف خانه و سکو و تکیه‌گاه هر حرکت)، «مبانی فکری ارزشیابی از صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمی» (مؤلفه‌ی اول) است. مبانی فکری به مجموعه‌ای از باورها و اعتقادات بنیادین ارزشیابی مربوط است که هرگونه تصمیم‌گیری در ارتباط با ارزشیابی، متأثر از آنهاست. در این وجه ارزشیابی، سه مؤلفه اصلی مطرح هستند که آشکار می‌کنند باورهای اساسی راجع به ارزشیابی کدام‌اند. این وجه شامل زیرمؤلفه‌های «بررسی زمینه و ماهیت ارزشیابی؛ شناسایی مبانی ارزشیابی؛ و تهیه نقشه مفهومی برای ارزشیابی معلمان» است.

۲) وجه دوم، مستطیل سمت راست (یکی از ستون‌ها و دیواری از خانه)، شامل «برنامه‌ی راهبردی ارزشیابی از صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمي» (مؤلفه‌ی دوم) و «شاخص‌های ارزشیابی از صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمي» (مؤلفه‌ی سوم) است. این وجه نشان می‌دهد که چه اهدافی مورد نظر است، چه سیاست‌هایی حاکم است، چه شیوه‌هایی برای جمع‌آوری اطلاعات به کار گرفته می‌شود، چه کسانی همکاری می‌کنند و بر اساس کدام وضع مطلوب، بناسست قضاوت به عمل آید. این وجه شامل زیرمؤلفه‌های «تدوین اهداف ارزشیابی معلمان؛ تعیین و تدوین سیاست‌های ارزشیابی معلمان؛ تهیه الگو و مدل ارزشیابی؛ تعیین ضوابط تدارک نیروی انسانی برای ارزشیابی معلمان؛ تعیین استانداردها و معیارهای عملیاتی ارزشیابی از صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمي» است.

۳) وجه سوم، مستطیل سمت چپ (یکی دیگر از ستون‌ها و دیوار دیگر خانه)، با عنوان «برنامه‌ی نظام‌مند اجرای ارزشیابی از صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمي» (مؤلفه‌ی چهارم) معرفی شده است. برنامه نظام‌مند حاکی از آن است که ارزشیابی صلاحیت، فعالیت‌ی دارای اصول و مراحل مشخص است و می‌توان از درستی آن به طور پیشینی خبر داد. برنامه اجرایی مشخص می‌کند که به چه نحو اطلاعات جمع‌آوری و تحلیل می‌شوند و معانی آنها استخراج می‌گردد. این وجه شامل زیرمؤلفه‌های «فرایندهای اجرای ارزشیابی از معلمان؛ طرح اجرای ارزشیابی از معلمان؛ تعیین رویکردها و تهیه ابزار مناسب برای ارزشیابی معلمان؛ انتخاب روش‌های مناسب برای جمع‌آوری اطلاعات؛ تعیین شیوه‌ی تحلیل، قضاوت و استنتاج از یافته‌های ارزشیابی؛ مستندسازی، گزارش‌دهی و ارائه‌ی بازخورد» است.

۴) وجه چهارم، مثلث بالا (سقف خانه، به صورت فلسفی رو به بالا و تعالی)، «نتایج قابل انتظار و قابل دستیابی ارزشیابی از صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمي» (مؤلفه‌ی پنجم) است. این وجه به دستاوردهای مورد نظر عنایت دارد و نشان می‌دهد که انتظار از ارزشیابی همواره در پیشانی این عمل مهم سازمانی قرار می‌گیرد. البته همواره بین اهداف آشکار و اهداف پنهان باید تمایز گذاشت؛ ولی در اینجا هدف‌های آشکار مطرح هستند. این وجه شامل زیرمؤلفه‌های «اصلاح و پیشرفت برنامه‌ها و استانداردهای آموزشی؛ توانمندسازی معلمان و رشد صلاحیت‌های حرفه‌ای آنها؛ افزایش توان تصمیم‌گیری و افزایش قابلیت پاسخگویی به جامعه؛ اصلاح و تسهیل فرایندها (اداری، آموزشی و ارزشیابی)» است.

۵) مرکز ثقل مدل، مربع وسط (قلب خانه و مرکز تأمین انرژی لازم برای ارزشیابی) است که با عنوان «پیچیدگی‌های ارزشیابی از صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمي» (مؤلفه‌ی ششم) مطرح شده است و اصولاً نشان‌دهنده «فرهنگ ارزشیابی» است. این وجه نشان می‌دهد که در بطن ارزشیابی، با

«باورها و تعلقات» سروکار داریم و ارزشیاب‌ها و ارزشیابی‌شونده‌ها، همواره نیازمند توجه به این واقعیت هستند. این وجه شامل زیرمؤلفه‌های «پیچیدگی ارزشیابی معلمان از دیدگاه‌های مختلف؛ پیچیدگی ارزشیابی معلمان با توجه به اهداف انتفاعی صاحبان قدرت و سیاست؛ پیچیدگی ارزشیابی معلمان با توجه به ضعف برنامه و فرایند اجرای ارزشیابی؛ پیچیدگی ارزشیابی معلمان با توجه به فقر روش‌شناختی: کمی یا کیفی بودن؛ پیچیدگی ارزشیابی معلمان با توجه به تعارض‌های بنیادین: استقلال شخصی در مقابل کسب راهنمایی؛ پیچیدگی ارزشیابی معلمان با توجه به مسئله‌ی مفید بودن: ترس از خلاقیت و گرایش به عادی بودن» است.

### بحث و نتیجه‌گیری

بررسی مدل‌های ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمی، چنین نشان داد که این مدل‌ها در دو سطح مطرح شده‌اند: سطح اول به «مدل‌های اجرایی» اختصاص یافته و نشان می‌دهد با چه اهدافی و به چه طریقی به ارزشیابی می‌توان اقدام کرد و بر اساس چه شاخص‌هایی به قضاوت پرداخت. این مدل‌های ارزشیابی اصولاً فرایندی هستند و به شرح اقدامات عملی می‌پردازند. یکتایی این مدل‌ها از خصایص آنهاست. یکتایی حکایت از آن دارد که هر مدل برای تحقق اهداف مشخصی، طراحی شده است. برای مثال Roshanghias, Kian and Geramipour (2015) «با تهیه پرسشنامه خودارزیابی برای معلمان، وضعیت فعلی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در شهر اصفهان را مورد ارزشیابی قرار داده‌اند و برای آن مدلی ارائه نمودند که به هدف مشخص و خاص آنها اختصاص دارد». در سطح دوم، «مدل‌های مفهومی» مطرح می‌شوند. این مدل‌ها به تشریح وضعیت مدل‌های اجرایی می‌پردازند و نشان می‌دهند که آنها دارای چه اصول و ضوابطی برای طراحی هستند. این مدل‌ها، به واقع، نگاهی از فراز بر فرایندها و اعمالی دارند که در میان مدل‌های اجرایی جریان دارد و مجموعه‌ای از آنها را مستحق قرار گرفتن در یک گروه و نامی خاص می‌کند. مدل‌های مفهومی، مدل‌های برآیندی محسوب می‌شوند و هر یک از آنها همچون ظرفی وسیع عمل می‌کنند که چندین مدل فرایندی را در خود جای می‌دهند. از این حیث، مدل‌های مفهومی را می‌توان مدل‌های گسترده و مدل‌های اجرایی را مدل‌های محدود قلمداد کرد. برای مثال Carioca et al. (2009, 53) «مدلی را به منظور رشد حرفه‌ای معلمان و یادگیری مادام‌العمر در جهت اهداف اروپایی طراحی کرده‌اند که به کمک آن مؤلفه‌های مطرح و هدایت‌گر برای ارزشیابی معلمان مانند سیاست‌های مورد نظر، صلاحیت‌های معلمی مورد پذیرش، رویکردهای ارزشیابی قابل قبول و غیره مشخص شده است»

که در حقیقت چارچوبی فکری برای ارزشیابی آموزشی فراهم می‌آورد». آنچه در این مقاله ارائه شد، مدل مفهومی برای ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمي است. این مدل نشان می‌دهد که برای طراحی مدل‌های اجرایی، به چه مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌هایی باید توجه داشت و آنها را تولید کرد. یعنی این مدل همچون ظرف بزرگی است که چندین مدل اجرایی را پشتیبانی می‌کند. این ظرفیت شرایط را برای طراحی مدل‌های کوچک موقعیتی و مدل‌های وسیع ملی فراهم می‌سازد. آنچه برای به کارگیری چنین مدل‌هایی نیاز است، ضرورت ایجاد برنامه مناسب، تأمین منابع مالی و انسانی لازم و فرهنگ‌سازی گسترده در همه‌ی سطوح است. هدف از طراحی مدل مفهومی ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمي، ارائه‌ی چارچوبی است که ذی‌نفعان و دست‌اندرکاران حوزه‌ی تربیت معلم بتوانند با الهام گرفتن از آن، برنامه و فرایند اجرای ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمي را در مجموعه‌ی تحت نظارت خود، پیاده نمایند و از نتایج آن بهره‌مند شوند.

در نهایت توجه به این موضوع حائز اهمیت است، که فرهنگ حاکم بر ارزشیابی نشان می‌دهد که ارزشیابی امری پیچیده است و این پیچیدگی، یک باور و یا یک فرهنگ در ارزشیابی محسوب می‌شود. اما پیچیدگی در ارزشیابی، امری آشکار نیست، بلکه امری ادراکی است که بر تمام جریان ارزشیابی، حاکم و نقطه‌ی اتکاء آن است و به همین علت عامل اصلی و تأثیرگذار بر همه‌ی فعالیت‌ها است. مطابق مدل ارائه شده، فرهنگ ارزشیابی، شامل پیچیدگی‌های بسیاری است که از جمله به پیچیدگی‌های دیدگاهی، برنامه‌ای، اجرایی، روش‌شناختی، پیچیدگی‌های ناشی از تعارضات فکری و عملی می‌توان اشاره کرد. توجه به پیچیدگی‌های موجود در ارزشیابی، سبب می‌شوند در هر مرحله‌ای از فرایند ارزشیابی، چه مبانی فکری آن طراحی شود و چه برنامه‌ی راهبردی آن تهیه گردد و چه برنامه‌ی اجرایی آن ترسیم شود، ناگزیر تحت تأثیر فرهنگ پیچیده حاکم بر آن قرار دارد. همچنین مبانی راهبردی و برنامه‌ی اجرایی ارزشیابی، تحت تأثیر مبانی فکری آن است و از طرفی هم کاملاً تحت تأثیر فرهنگ ارزشیابی است. نتایج ارزشیابی، از طرفی کاملاً تحت تأثیر برنامه‌ی راهبردی و برنامه‌ی اجرایی ارزشیابی قرار دارد و از طرف دیگر هم به طور عادی، تحت تأثیر فرهنگ است، لیکن اثر اصلی آن نیز، بر خود فرهنگ است؛ یعنی نتایج ارزشیابی، فرهنگ ارزشیابی را تغییر می‌دهد. هر چه برنامه‌ی راهبردی و برنامه‌ی اجرای ارزشیابی از صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمي دقیق‌تر، شفاف‌تر و واقع‌بینانه‌تر باشند، امکان دستیابی به نتایج مورد انتظار از ارزشیابی، بیشتر خواهد شد و موقعیتی فراهم می‌شود تا معلمان در ارتقاء سطح کیفی، برنامه‌ریزان

در ارتقاء و خلق فرصت‌های آموزشی بیشتر بکوشند و از طرفی فرهنگ پاسخگویی و مشارکت در ارزشیابی تقویت می‌شود.

### توصیه‌های کاربردی

- برای اجرایی شدن این مدل مفهومی در موقعیت‌های مختلف، نشانگرهای هر کدام از زیرمؤلفه‌ها، با توجه به وضعیت خاص واحد اجرایی، احصاء شود و هر نشانگر به صورت نشانگری عملیاتی تبیین و تعریف شود.

- در خصوص مؤلفه‌ی پنجم یعنی نتایج مورد انتظار و قابل دستیابی از صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمی، راهکارها و شرایط بهبود فعالیت‌ها بر مبنای نتایج حاصل، مورد بررسی و برنامه‌ریزی صحیح قرار گیرد تا زمینه‌ی کاربست هر چه بهتر نتایج حاصل از ارزشیابی فراهم شود، که خود، اثری متقابل در اهمیت و تأثیر ارزشیابی خواهد داشت.

- در مورد مؤلفه‌ی ششم، پیچیدگی‌ها و موانع فرهنگی موجود در ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمی، نیاز است که آنها در حد امکان شناسایی شوند و برنامه‌ای برای اصلاح ساختاری و فرهنگی اجرای ارزشیابی تهیه شود.

### محدودیت‌های تحقیق

- انجام چنین پژوهش‌هایی در محدوده‌ی خاصی از شرایط زمانی و با دستیابی محدود به منابعی خاص و در حد توانایی و امکانات هر محقق صورت می‌گیرد.

- در اعتباریابی مدل مفهومی و دریافت نظرات متخصصان، به لحاظ وجود اختلاف نظرات، به ناچار تنها به نظرات گروه خاصی که تجربه و تسلط بیشتری داشتند، اکتفا شد.

**سهم مشارکت نویسندگان:** این پژوهش، بخشی از رساله دکتری خانم مهدیه‌سادات وقورکاشانی است که به راهنمایی جناب آقای دکتر غلامرضا حاجی حسین‌نژاد و جناب آقای دکتر نعمت‌الله موسی‌پور و مشاورت جناب آقای دکتر عیسی ابراهیم‌زاده انجام شده است.

**سپاسگزاری:** از نظرات و راهنمایی‌های بعضی از اساتید تربیت معلم و اساتید حوزه‌ی ارزشیابی آموزشی که ما را در انجام این پژوهش یاری نمودند تشکر و قدردانی می‌شود.

**تضاد منافع:** این مقاله در تعارض با منافع کسی نبوده و منتج از رساله دکتری است.

**منابع مالی:** برای انجام این پژوهش هیچ‌گونه حمایت مالی دریافت نشده است.

## References

- Ababaf, Z., Ferasatkah, M., Mehralizade, Y., & Fathi Vajargah, K. (2015). "Reflection on the professional competencies of teachers in curriculum studies", *Journal of Educational Sciences*, Shahid Chamran University of Ahvaz Publishing, 21(2), 159. [Persian]
- Banisi, P., & Delfanazari, G. A. (2010). "The Impact of Faculty Evaluation on Improving the Quality of Members' Teaching of Islamic Azad University (areal 1)", *Journal of Social Research*, 3(6), 157. [Persian]
- Bhola, H. S. (1990). *Evaluation literacy for development projects, programs and compaigns*, translated by Abili, Tehran, International Institute for Adult Education Methods Publishing. [Persian]
- Blanton, L. P., Sindelar, P. T., & Correa, V. I. (2006). "Models and Measures of Being Teacher Quality", *The Journal of Special Education*, 40(2), 124.
- Blendose K. L., & Graham, J. A. (2005). "The Use of Multiple Evaluation Approaches in Program Evaluation", *American Journal of Evaluation*, 26(32), 302-307.
- Carioca, V., Rodrigues, C., Saude, S., koksowski, A., Harich, K., Sau-Ek, K., Georgoianni, N., Levy, S., Speer, S., & Pugh, T., (2009). "Model for evaluating teacher and trainer competences", *European Journal of Vocational Training*, 2(47), 103-124.
- Farhadi Rad, H., Shahi, S., & Khalili, A. (2019). "Identifying Components and Indicators of Teachers' Knowledge in Ahvaz Education", *Journal of Educational Sciences*, Shahid Chamran University of Ahvaz Publishing, 6(1), 55-76. [Persian]
- Fathi Vajargah, K. (2008). "Feasibility Study of Teachers Contribution in Curriculum Processes in the Iranian Education System", *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 22, 159-166.
- Gretlion, A. D., Guller, D. D., & Knox, A. B. (1931). *Evaluation in adult basic education: How and why*, translated by Haghghat Kashani, M., Tehran, the Center for Research, Studies and Programming of the Islamic Republic of Iran Broadcasting Publishing. [Persian]
- Haerizadeh, Kh., & Mohammadhosein, L. (2011). *Features of an effective teacher*, Tehran, Ghatreh Publishing. [Persian]
- Hunkins, F. P., & Ornstein, A. C., (2004). *Curriculum- foundations, principles, and issues*, translated by G. Ahghar, Tehran, Islamic Azad University, Oloom Tahghighat Publishing, 236. [Persian]
- Hyun Yu, J., Luo, Y., Sun, Y., & Strobel, J., (2012). "A Conceptual k-6 Teacher Competency Model for Teaching Engineering", *SciVerse ScienceDirect, Procedia, Social and Behavioral Sciences* (56), 243-252.
- Isore, M. (2009). "Teacher Evaluation: Current Practices in OECD countries and Literature Review", *OECD Education Working Papers*, 6(23), 18-22.
- Klinger, D. A., Shulha, L. M., & Luca, C. De. (2008). "Teacher Evaluation, Accountability, and Professional Learning: The Canadian perspective", *Rev. Pensamiento Educativo*, (43), 209-222.

- Larsen, M. A. (2005). "A critical analysis of teacher evaluation policy trends", University of Western Ontario, *Australian Journal of Education*, 49(3), 292.
- Mousapour, N. (2002). "Theoretical Foundations of Educational Evaluation Patterns", Tehran, *Journal of Research and Planning in Higher Education Publishing*, 120, 148. [Persian]
- Mousapour, N., & Ahmadi, A. (2016). *Macro Design of Teacher Training Curriculum*, Tehran, Farhangian University Publishing. [Persian]
- National Competency-Based Teacher Standards (NCBTS) (2006). *A Professional Development Guide for Filipino Teachers*, Republic of the Philippines Department of Education, 3.
- Navidinia, H., Kiani, G., Akbari, R., & Ghaffarsamar, R. (2015). "Identifying Model Components for Evaluation of English Language Teachers in Iranian High Schools", *Language Query Monthly*, 296. [Persian]
- Niemi, H., & Lavonen, J. (2011). *Evaluation for Improvements in Finnish Teacher Education*, University of Helsinki.
- Nolan, J. F., & Hoover, L. E. (2008). *Teacher supervision evaluation: theory into practice*, Translated by Abdollahi, B., Tehran, Contemporary Works Publishing. [Persian]
- Professional Learning and Leadership Development Directorate (2008). "Quality Teaching to Support the NSW professional Teaching Standards", *Development Directorate, State of NSW, Department of Education and Training*.
- Roelofs, E., & Sanders, P. (2007). "Towards a Framework for Assessing Teacher Competence", *European Journal of Vocational Training*, 1(40), 123-139.
- Robinson, S., Arbez, G., Birta, L. G., Tolk, A., & Wagner, G. (2015). "Conceptual Modeling: Definition, Purpose and Benefits", *Conference Paper*.
- Roshanghias, P., Kian, M., & Geramipour, M. (2015). *Development and validation of an evaluation tool for assessing the professional competences of elementary teachers based on nationally and internationally accredited teacher training documents*. Master' thesis. Kharazmi University of Tehran. [Persian]
- Safaei moghadam, M., Rahmani, B., Pakseresht, M. J., & Marashi, S. M. (2016). "Foundations and Principles of Islamic Ethics: A Reflection on the Relationship between Teacher and Students", *Journal of Research in Education*, Mashhad Ferdowsi University publishing, 6(1), 23-45. [Persian]
- The Center for Development and Enterprise (2015). "Teacher Evaluation, lessons from other countries, building on what works in education, concise summaries of ongoing policy research aimed at helping to improve the national education system", *The Center for Development and Enterprise*, 3-8.
- Warnock, D. B. (2015). "An Evaluation of Principals' perception of Georgia's Teacher Keys Effectiveness System", *College Graduate Studies*, Georgia Southern University, 16-17.

