

شناسایی ملزومات و اجزای الگویی برای ارزشیابی معلمان زبان انگلیسی در دبیرستان‌های ایران

حسین نویدی‌نیا^{۱*}، غلامرضا کیانی^۲، رامین اکبری^۳، رضا غفارثمر^۴

۱. استادیار زبان انگلیسی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، خراسان جنوبی، ایران

۲. دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

۳. استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

۴. دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

دریافت: ۹۲/۳/۱۸

پذیرش: ۹۲/۴/۲۶

چکیده

ارزشیابی عملکرد از مهم‌ترین ارکان هر سازمانی بوده و سازمان‌های آموزشی نیز از این امر مستثنی نیستند. از میان اجزای مختلف نظام آموزشی به گفته بسیاری از محققان، مهم‌ترین عامل در تعیین موفقیت و یا عدم موفقیت دانش‌آموزان، معلم کلاس می‌باشد. بنابراین معلمان در مرکز تلاش‌هایی هستند که برای توسعه و اصلاح سیستم‌های آموزشی در سراسر دنیا صورت می‌گیرد. با توجه به اهمیت معلمان در بهره‌وری نظام‌های آموزشی، لازم است سیستم‌های آموزشی اطمینان حاصل کنند که معلمان نهایت تلاششان را برای افزایش یادگیری دانش‌آموزان صورت می‌دهند و همچنین باید تلاش کنند تا با شناخت بهتر نقاط ضعف عملکرد معلمان، زمینه را برای توسعه حرفه‌ای آن‌ها فراهم کنند. دستیابی به این اهداف، مستلزم وضع سیستم ارزشیابی سیستماتیک و علمی می‌باشد. تحقیق حاضر با شناسایی و در نظر گرفتن ملزومات طراحی الگوی ارزشیابی معلمان درصدد است تا الگوی جدیدی برای ارزشیابی عملکرد معلمان زبان انگلیسی ارائه دهد. برای شناسایی ملزومات و طراحی الگوی مورد نظر، پیشینه مربوط به ارزشیابی معلمان و تدریس مؤثر، ملزومات اسناد آموزشی کشور و نظرات معلمان و کارشناسان مربوط، مورد جست‌وجو و بررسی قرار گرفتند. برای تعیین اجزای الگوی پیشنهادی از «تکنیک دلفی» استفاده شد. تصمیمات اتخاذ شده در مورد اجزای الگوی پیشنهادی مورد بحث قرار گرفته و ملزومات اجرایی شدن آن بیان گردیده است.

واژگان کلیدی: ارزشیابی، ارزشیابی عملکرد معلمان، تدریس مؤثر، سیستم‌های ارزشیابی معلمان، ارزشیابی معلمان زبان انگلیسی.

Email: navidinia@birjand.ac.ir

* نویسنده مسئول مقاله:



۱. مقدمه

یکی از گفته‌های رایج دربارهٔ تدریس که بیشتر صاحب‌نظران در مورد آن اتفاق نظر دارند، این است که هیچ عاملی در یادگیری دانش‌آموزان مهم‌تر از کیفیت معلم کلاس درس نیست (Vide. Galluzzo, 2005). براساس گفتهٔ سندرس و هورن^۱ (1998) که در مقالهٔ راشتن و همکاران (2007) نقل شده است: «مهم‌ترین عامل در تعیین موفقیت یا عدم موفقیت دانش‌آموزان معلم کلاس» می‌باشد (Rushton, Morgan & Richard, 2007: 32). همچنین آن‌ها بر این عقیده هستند که «تأثیرات معلمان بر یادگیری دانش‌آموزان به‌گونه‌ای است که نشانه‌های کمی وجود دارد که معلمان مؤثر بعدی می‌توانند تأثیرات معلمان ضعیف و غیر واجد شرایط را برطرف کنند» (Ibid). به‌علاوه معلمان در مرکز تلاش‌هایی هستند که برای توسعه و اصلاح سیستم آموزشی کشورهای مختلف صورت می‌گیرند (Vide. Shohel & Banks, 2010).

با عنایت به آنچه گفته شد، اهمیت ارزشیابی معلمان را نمی‌توان نادیده گرفت. «ارزشیابی آموزشی و وضع سیستم‌های پاسخگویی در قبال عملکرد به‌طور فزاینده‌ای در بسیاری از کشورهای دنیا جهت افزایش دستاوردها، کیفیت و عدالت آموزشی مورد توجه قرار گرفته‌اند» (Vide. Taut & et.al., 2010: 477). همچنین ارزشیابی معلمان اگر براساس ارزش‌های فرهنگی که در بردارندهٔ احترام متقابل مدیران، معلمان و دانش‌آموزان می‌باشد، بنا شود می‌تواند به‌عنوان وسیله‌ای برای بهبود تدریس و در نتیجه، یادگیری دانش‌آموزان باشد (Vide. Rosenholtz, 1991). براساس گفتهٔ لم:

برای داشتن مدرسان مؤثر، ما تنها نمی‌توانیم بر برنامه‌های آموزشی پیش از خدمت یا مکانیزم‌های به‌کارگیری و استخدام تکیه کنیم، بلکه لازم است در عصر بمباران اطلاعات، معلمان توانایی این را داشته باشند که با سازگاری و یادگیری مداوم، خود را با تغییرات جامعه هم‌هنگ سازند (Lam, 2001: 161).

در نتیجه، توسعهٔ دانش معلمان یک جزء اصلی از آموزش با کیفیت است و ارزشیابی آن‌ها مکانیزم ضروری دیگری است که «تضمین‌کنندهٔ صلاحیت و وظیفه‌شناسی معلمان می‌باشد» (Ibid).

موردآک، وضعیت کنونی ارزشیابی معلمان زبان انگلیسی را مورد نقد قرار داده و معتقد است

که در بسیاری از برنامه‌های آموزش زبان انگلیسی در نقاط مختلف دنیا «وقت و منابع زیادی صرف فعالیت‌هایی همچون اصلاح برنامه‌ها و مواد درسی می‌شود؛ با این امید که پیشرفت دانش‌آموزان با اصلاح مواد درسی، فراهم آوردن فرصت‌هایی برای توسعه حرفه‌ای معلمان و به‌کارگیری تکنولوژی‌های جدید حاصل خواهد شد... و امور مربوط به ارزشیابی به‌عنوان اموری که دارای درجه دوم اهمیت می‌باشند، تلقی شده است و در نتیجه، در بسیاری مؤسسات، پیشرفت چندانی نداشته است» (Murdoch, 2000: 54).

در بسیاری از برنامه‌های آموزش زبان انگلیسی، ارزشیابی سیستماتیک معلمان به‌ندرت وجود دارد و «در صورت وجود، ارزشیابی بر پایه مشاهده‌های غیر منظمی است که به وسیله مدیران یا معلمان ارشدی که وقت و دانش کافی برای این کار را ندارند، صورت می‌گیرد» (Ibid). بنابراین، در آموزش زبان انگلیسی براساس گفته بسیاری از کارشناسان، از جمله موردادک «نیاز مبرمی» به وضع سیستم ارزشیابی جامعی برای معلمان وجود دارد (Ibid: 55).

مرور ادبیات مربوط نشان می‌دهد پیشرفت‌هایی در حوزه‌های تئوری و عملی ارزشیابی معلمان در رشته ارزشیابی آموزشی صورت گرفته است. ارزشیابی باید فرصت‌هایی را برای معلمان ایجاد کند تا تکنیک‌های جدیدی را یاد بگیرند و همچنین بازخورد مناسبی را به آن‌ها از نیازهای کلاس بدهد (Vide. Boyd, 1989); به عبارت دیگر، ارزشیابی معلمان باید فرصت‌هایی را برای معلمان ایجاد کند تا حرفه‌ای‌تر شوند. ولی این‌طور به نظر می‌رسد که پیشرفت‌هایی که در حوزه‌های ارزشیابی آموزشی صورت گرفته است، در سیستم ارزشیابی معلمان زبان انگلیسی در ایران منعکس نشده‌اند.

تحقیق حاضر با شناسایی و در نظر گرفتن ملزومات طراحی الگوی ارزشیابی معلمان درصدد است تا الگوی جدیدی برای ارزشیابی معلمان زبان انگلیسی ارائه دهد. بدین منظور، ابتدا مباحث مقدماتی در مورد ارزشیابی معلمان از جمله ضرورت و اهداف ارزشیابی معلمان و انتقادات به سیستم‌های موجود مطرح شده و سپس ملزومات طراحی الگوی جدید براساس پیشینه مربوط به ارزشیابی معلمان و تدریس کیفی، ملزومات اسناد آموزشی کشور و نظرات کارشناسان مربوط بیان گردیده و برای تعیین اجزای الگوی پیشنهادی از تکنیک *دلفی* استفاده شده است. بنابراین سؤال کلی این تحقیق عبارت است از این‌که:

ملزومات طراحی مدل ارزشیابی معلمان زبان انگلیسی و خصوصیات اجزای مدل



پیشنهادی چه می‌باشند؟

۲. ارزشیابی عملکرد معلمان

شینکفیلد و استافلین^۲ (1995) ارزشیابی معلمان را ارزیابی سیستماتیک عملکرد و خصوصیات آن‌ها براساس وظایف حرفه‌ای معلمان و اهداف مدارس می‌دانند. معلمان از دیرباز به شیوه‌های مختلف مورد ارزشیابی قرار می‌گرفته‌اند و تاریخچه ارزشیابی آن‌ها به گفته دانلسون و مک‌گریل^۳ (2000) به زمان سقراط برمی‌گردد. در بخش حاضر تلاش شده است تا به مباحث مهم و کلیدی ارزشیابی معلمان به اختصار پرداخته شود.

۲-۱. لزوم ارزشیابی عملکرد معلمان

نتایج فراتحلیلی که روی بیش از پنج هزار تحقیق توسط واترز، مارزانو و مکنالتی^۴ (2003) جهت مشخص کردن تأثیر ارزشیابی و فعالیت‌های مدیریتی در مدرسه بر موفقیت دانش‌آموزان صورت گرفت، نشان داد که ارتباط بسیار مهمی بین ارزشیابی و موفقیت دانش‌آموزان وجود دارد. همچنین مطالعات بسیار زیادی نشان داده‌اند که کیفیت تدریس معلم، مهم‌ترین عامل در موفقیت دانش‌آموزان می‌باشد (Vide. Ferguson & Ladd, 1996; Sanders & Rivers, 1996; Haycock, 1998; Rivkin & et al., 2005; Hattie, 2002; Rice, 2003; Nye & et al., 2004).

از زمانی که نتایج مطالعات فراوانی که به برخی از آن‌ها اشاره شد، نشان داد که معلمان نقشی بسیار کلیدی در موفقیت و یا عدم موفقیت دانش‌آموزان دارند، مدارس و سیستم‌های آموزشی، بیشتر به این فکر افتادند تا با وضع سیستم‌های ارزشیابی مناسب به کیفیت تدریس معلمان کمک کنند. بنا به گفته مک‌لافلین و پیفر^۵ (1988)، ارزشیابی معلمان راهبرد مؤثری برای توسعه کیفیت آموزش در مدارس دولتی می‌باشد.

عامل دیگری که منجر به توجه روزافزون به ارزشیابی معلمان شد، افزایش درخواست‌های عمومی برای مسئولیت‌پذیری در نظام‌های آموزشی بود. بنابراین نظام‌های

آموزشی تلاش کردند تا برای داشتن کادر تدریس مؤثر، علاوه بر استخدام معلمان واجد صلاحیت، با وضع سیستم‌های ارزشیابی مؤثر، نقاط قوت و ضعف معلمان را شناسایی کرده و زمینه رشد حرفه‌ای معلمان را فراهم نمایند (Vide. Lam, 2001) و همچنین به جامعه اطمینان دهند که معلمان نهایت تلاششان را برای یادگیری مؤثر فراگیران انجام می‌دهند.

۲-۲. اهداف ارزشیابی عملکرد معلمان

ارزشیابی معلمان دو هدف عمده دارد: از یک طرف در پی آن است تا اطمینان حاصل کند که معلمان بهترین عملکردشان را برای یادگیری دانش‌آموزان به کار می‌برند (ارزشیابی پایانی) و از طرف دیگر درصدد آن است تا با شناسایی نقاط ضعف و قوت تدریس معلمان، زمینه‌های رشد حرفه‌ای آن‌ها را فراهم نماید (ارزشیابی تکوینی) (Vide. Isoré, 2009).

ارزشیابی پایانی در واقع نوعی تصمیم‌گیری درباره ارزش و اثرگذاری معلم در طول یک دوره زمانی می‌باشد. هدف از ارزشیابی پایانی این است که معلمانی که واجد صلاحیت نیستند، شناسایی شوند و همچنین معلمان توانا و لایق براساس صلاحیتشان ارتقا یابند.

ارزشیابی معلمان علاوه بر این‌که به دنبال تضمین کیفیت و مسئولیت‌پذیری معلمان در قبال عملکردشان می‌باشد، درصدد آن است تا نقاط ضعف و قدرت تدریس معلمان را شناسایی کرده و از این طریق فرصت‌های رشد حرفه‌ای مناسبی را براساس نیازهای آن‌ها فراهم نماید (Vide. *Ibid*). این نوع ارزشیابی که هدف آن رشد مداوم حرفه‌ای معلمان می‌باشد، ارزشیابی «تکوینی» نام دارد. از آنجا که ارزشیابی تکوینی به دنبال شناسایی نقاط قوت و ضعف تدریس معلمان می‌باشد، نتایج این ارزشیابی می‌تواند به مدارس و مؤسساتی که مسئول برپایی کلاس‌های ضمن خدمت هستند کمک کند تا برنامه‌های خود را براساس جنبه‌های مورد نیاز معلمان برنامه‌ریزی کنند (*Ibid*). به‌علاوه نتایج این ارزشیابی می‌تواند بازخوردهای مناسبی را برای دوره‌های تربیت معلمان دربر داشته باشد.

هرچند بیشتر محققان در این باور اشتراک دارند که اهداف ارزشیابی معلمان حول دو محور رشد حرفه‌ای و تضمین کیفیت می‌باشد، ولی در مورد این‌که آیا این اهداف قابل جمع با همدیگر هستند و چه مقدار از تمرکز یک سیستم ارزشیابی باید صرف هریک از این اهداف شود، اختلاف نظر وجود دارد. مثلاً سرجیووانی و استارات^۱ (1993) بر این عقیده‌اند که اگر



بیش از بیست درصد از وقت و هزینه ارزشیابی معلمان صرف کنترل کیفیت شده و کمتر از هشتاد درصد وقت و هزینه ارزشیابی، صرف رشد حرفه‌ای معلمان شود، مدارس نخواهند توانست کیفیت مطلوب را به دست آورند. با وجود این، اگرچه اهداف ارزشیابی تکوینی و پایانی غیر قابل جمع و متناقض به نظر می‌رسند، آنچه عملاً در بسیاری از کشورهای جهان اتفاق می‌افتد، وضع یک سیستم ارزشیابی می‌باشد که هر دو هدف را با به‌کارگیری روش‌های مختلف شامل می‌شود (Vide. Stronge & Tucker, 2000).

۲-۳. انتقادات به سیستم‌های ارزشیابی موجود

بسیاری از محققان، مدل‌های کنونی ارزشیابی معلمان را مورد انتقاد قرار داده‌اند؛ با این ادعا که این مدل‌ها تأثیرگذار نبوده و کمک ناچیزی به توسعه آموزش می‌کند (Vide. Scriven, 1981; McGreal, 1983; Prybylo, 1998; Peterson, 2000; Aseltine & et al., 2006; Toch & Rothman, 2008). در حدود سی سال قبل اسکریون^۷ (1981) ارزشیابی معلمان را «فاجعه» و «مشاهده کلاس» را یک بدنامی نامید و از محققان این رشته خواست تا با به‌کارگیری پیشرفت‌های رشته، روند مؤثرتری را برای ارزشیابی معلمان طرح‌ریزی کنند.

اگرچه مطالعات زیادی بر این نکته تأکید کرده‌اند که هدف ارزشیابی معلمان، تضمین کیفیت و رشد حرفه‌ای معلمان می‌باشد (Vide. Danielson, 2001; Danielson & McGreal, 2000; Duke & Stiggins, 1990; Sergiovanni & Starratt, 1993; Stiggins, & Duke, 1988; Wolf, 1996)، مک‌لافلین (1990) معتقد است که سیستم‌های ارزشیابی کنونی هیچ‌یک از این اهداف را محقق نمی‌سازند. دانلیسون و مک‌گریل (2000) شش ضعف عمده سیستم‌های کنونی ارزشیابی معلمان را موارد ذیل می‌دانند:

۱. استفاده کردن از معیارهای قدیمی و محدود؛
 ۲. عدم وجود درک مشترک از تدریس کیفی؛
 ۳. عدم دقت در ارزشیابی عملکرد؛
 ۴. نگاه یک‌طرفه و بالا به پایین به ارزشیابی؛
 ۵. فرق نگذاشتن بین ارزشیابی معلمان باتجربه و تازه‌کار؛
 ۶. عدم تخصص مدیران در ارزشیابی معلمان.
- وجود این نواقص باعث شده است که سیستم‌های ارزشیابی آن‌طورکه انتظار می‌رود

توانند به اهدافشان دست یابند.

۳. روش‌شناسی تحقیق

تحقیق حاضر با هدف کلی ارائه مدلی برای ارزشیابی عملکرد معلمان زبان انگلیسی صورت گرفت. ولی قبل از تصمیم‌گیری درباره اجزای مدل پیشنهادی، ملزومات طراحی مدل ارزشیابی معلمان زبان انگلیسی مورد شناسایی قرار گرفتند. از آنجا که انتقادات زیادی به مدل‌های پیشین ارزشیابی معلمان وارد شده است، شناسایی و در نظر گرفتن ملزومات طراحی مدل ارزشیابی ضروری به نظر می‌رسید. بنابراین به دلیل رعایت اختصار و با توجه به این‌که هدف اصلی تحقیق حاضر، تعیین اجزای مدل ارزشیابی معلمان می‌باشد، در قسمت بعدی ابتدا به‌طور خلاصه ملزومات طراحی مدل ارزشیابی معلمان بیان شده و سپس مراحل تصمیم‌گیری درباره اجزای مدل ارزشیابی به‌طور مفصل‌تر بیان گردیده است.

۳-۱. ملزومات طراحی الگوی ارزشیابی معلمان

برای طراحی الگوی پیشنهادی به منظور ارزشیابی معلمان زبان انگلیسی، ابتدا ملزومات طراحی آن از پیشینه مربوط به ارزشیابی معلمان و تدریس کیفی، اسناد آموزشی کشور و نظرات کارشناسان مربوط استخراج گردید. این ملزومات عبارت‌اند از:

۱. ارزشیابی عملکرد معلمان زبان انگلیسی باید درصدد درک دلیل و مفهوم فعالیت‌های معلمان در کلاس درس باشد (Vide. Kennedy, 2010). از آنجا که یکی از اهداف ارزشیابی عملکرد معلمان، کمک به توسعه حرفه‌ای آن‌ها می‌باشد، هرگونه بازخوردی به معلم بدون فهمیدن دلیل فعالیت‌ها و درک دقیق از نحوه تدریس وی در توسعه حرفه‌ای او تأثیر چندانی نخواهد داشت.

۲. نظارت آموزشی (ارزشیابی عملکرد معلمان) باید توسط افراد باتجربه (رهنامه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران) و کسانی که تسلط کافی به زبان انگلیسی دارند، صورت گیرد (Vide. Darling-Hammond & Snyder, 2000). بدیهی است مدیرانی که تسلط کافی به زبان انگلیسی ندارند، قادر به ارزشیابی مؤثر عملکرد معلمان زبان انگلیسی نخواهند بود.

۳. ارزشیابی عملکرد معلمان زبان انگلیسی باید در محیط کلاس و با توجه کامل به بافت



موجود صورت گیرد. براساس نظریات اجتماعی- فرهنگی نوین به تدریس و یادگیری، تدریس معلمان بسیار وابسته به بافت موجود می‌باشد (Vide. Johnson, 2006)؛ بنابراین لازم است که ارزشیابی تدریس نیز در محیط کلاس و با توجه به بافت موجود صورت پذیرد. ۴. از آنجا که تمام روش‌های مورد استفاده برای ارزشیابی تدریس معلمان، دارای جنبه‌های مثبت و منفی می‌باشند، هیچ‌یک از آن‌ها نمی‌توانند به‌تنهایی تصویر درستی از عملکرد معلمان ارائه دهند؛ پس لازم است در صورت امکان چند روش مختلف برای ارزشیابی عملکرد معلمان مورد استفاده قرار گیرند (Vide. Darling-Hammond & Snyder, 2000). نظر کورتاجن^۴ (2004) درباره پیچیدگی امر تدریس و عوامل مؤثر در نحوه رفتار معلمان نیز این موضوع را تأیید می‌کند. ۵. طراحی هر الگوی ارزشیابی که با هدف توسعه حرفه‌ای معلمان صورت می‌گیرد، باید با توجه کامل به نظریات جدید درباره یادگیری و توسعه حرفه‌ای معلمان صورت پذیرد. نظریات جدید، معلم را فراگیر مادام‌العمر تلقی می‌کنند که یادگیری او بیشتر براساس تفکر در عملکردش صورت می‌پذیرد (Vide. Johnson, 2006). ۶. طراحی الگوی ارزشیابی معلمان باید با توجه و بررسی دقیق پیشینه مربوط و نظرات محققان، معلمان و خبرگان و همچنین توجه به الزامات اسناد ملی مربوط صورت پذیرد.

۲-۳. تصمیم‌گیری درباره اجزای الگوی ارزشیابی

به گفته بکمن و پالمر^۱ (1996) اجزای طراحی فرآیند ارزشیابی، به تصمیماتی درباره اهداف ارزشیابی، استانداردهای مورد استفاده برای ارزشیابی، ابزارها یا روش‌های ارزشیابی و نیز ارزشیابی‌کنندگان اطلاق می‌شود. در این راستا برای تصمیم‌گیری درباره اجزای الگوی ارزشیابی، پیشینه مربوط به ارزشیابی معلمان و تدریس کیفی، ملزومات اسناد آموزشی کشور و نظرات کارشناسان مربوط مورد جست‌وجو و بررسی قرار گرفتند. برای تعیین استانداردهای ارزشیابی معلمان، شاخصه‌های تدریس کیفی و وظایف معلمان از پیشینه مربوط (از جمله مطالعات صورت‌گرفته درباره تأثیرگذاری معلمان، تدریس کیفی، دانش معلمان، خصوصیات معلمان موفق و غیره)، اسناد آموزشی کشور و نظرات معلمان و کارشناسان مربوط استخراج شدند. نظرات معلمان و کارشناسان در دو مرحله مورد پرسش و بررسی قرار گرفتند؛ در مرحله اول از ۱۶۴ معلم و ۴۵ کارشناس خواسته شد تا به دو

سؤال درباره ویزگی‌های یک معلم زبان انگلیسی ایده‌آل در مدارس ایران و وظایف او پاسخ دهند. سپس با ۲۵ نفر از کارشناسان و ۱۹ نفر از معلمان، مصاحبه رودررو صورت گرفت. جواب‌های شرکت‌کنندگان مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته و پس از حذف موارد تکراری، نکات اصلی استخراج شدند.

سپس با کنار هم قرار دادن مؤلفه‌های مستخرج از منابع بالا (پیشینه مربوط، اسناد آموزشی کشور و نظرات معلمان و کارشناسان)، مواردی که هم‌پوشانی داشتند، حذف شده و چارچوبی که حاوی مؤلفه‌های تدریس کیفی و وظایف معلمان زبان انگلیسی می‌باشد، ارائه گردید. برای تأیید و تعیین مؤلفه‌های مهم‌تر و داخل کردن آن‌ها به‌عنوان مؤلفه‌های نهایی در الگوی پیشنهادی، از تکنیک دلفی استفاده شد. در این تکنیک تعدادی از کارشناسان مربوط درباره پرسش‌نامه‌ای نظر داده و درجه اهمیت مؤلفه‌های مختلف را بیان می‌نمایند. تعداد دیگری از محققان از جمله تیگلار، دلمن، ولفهاگن و ولوتن^۱ (2004) و نیز معروفی و کیامنش (۱۳۸۸) از این روش برای طراحی مدل ارزشیابی کیفیت آموزش و تدریس استفاده کرده‌اند.

تعداد شرکت‌کنندگان در تکنیک دلفی، ۶۲ نفر بود. از میان آن‌ها ۴۳ (۶۹٪) نفر مرد و ۱۹ (۳۰٪) نفر زن بودند. شرکت‌کنندگان در دو مرحله به پرسش‌نامه طراحی شده پاسخ دادند. پایایی پرسش‌نامه دلفی براساس *آلفای کرونباخ* (۰.۹۰) محاسبه شد. پس از اجرای مرحله اول، میانگین و انحراف معیار هر گزینه به همراه جوابی که هر شرکت‌کننده به گزینه مربوط داده بود، برای آن‌ها ارسال گردید و از آن‌ها خواسته شد تا جواب‌های خود را تأیید و یا در صورت صلاحدید تغییر دهند. قبل از انجام تکنیک دلفی قرار شد هر گزینه‌ای که دارای هر سه خصوصیت زیر باشد، به‌عنوان گزینه تأییدشده در الگوی نهایی گنجانده شود:

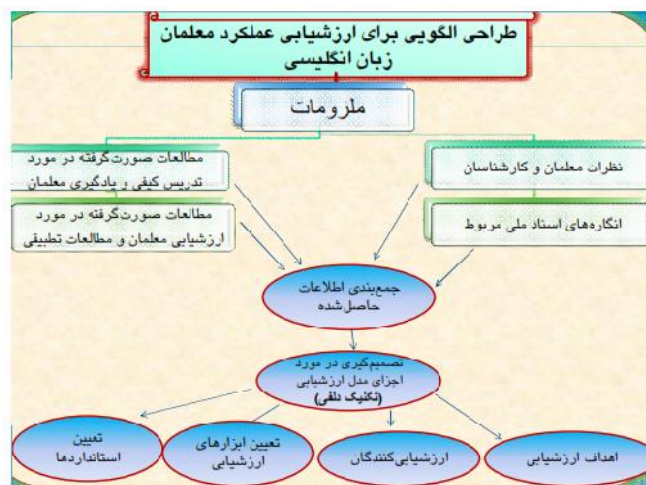
۱. میانگین ۴ و بالاتر؛

۲. انحراف معیار کمتر از ۱؛

۳. کمتر از ۱۰ درصد شرکت‌کنندگان به دلیل ابهام یا هر دلیل دیگری به آن جواب نداده باشند.

کارشناسان شرکت‌کننده در تکنیک دلفی همچنین اهداف ارزشیابی معلمان، ابزارهای مورد استفاده و ارزشیابی‌کنندگان را نیز تعیین نمودند.

مراحل تعیین اجزای الگوی ارزشیابی در شکل «۱» نشان داده شده است:



شکل ۱ مراحل تعیین اجزای الگوی ارزشیابی

۴. نتایج

۴-۱. تعیین استانداردهای ارزشیابی

پس از استخراج شاخصه‌های تدریس کیفی و خصوصیات و وظایف معلم ایده‌آل (از پیشینه مربوط، اسناد آموزشی کشور و نظرات معلمان و کارشناسان مربوط) چارچوبی که حاوی مؤلفه‌های تدریس کیفی و وظایف معلمان زبان انگلیسی می‌باشد ارائه گردید. سپس با حذف مؤلفه‌هایی که همپوشانی داشتند، برای تأیید و تعیین اهمیت مؤلفه‌های باقیمانده، از شرکت‌کنندگان در تکنیک دلفی خواسته شد تا به‌دقت هر مؤلفه را مطالعه نموده و با در نظر گرفتن خصوصیات یک معلم زبان انگلیسی ایده‌آل در مدارس ایران، به این سؤال جواب بدهند: میزان اهمیت هریک از شاخصه‌های بیان‌شده برای یک معلم زبان انگلیسی در مدارس ایران چقدر می‌باشد؟ از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا درجه موافقت خود را با هریک در مقیاس «لیکرت پنج‌سطحی»؛ از کاملاً موافقم (۵) تا کاملاً مخالفم (۱) بیان نمایند.

شاخصه‌هایی که دارای میانگین ۴ و بالاتر و انحراف کمتر از ۱ بوده و کمتر از ده درصد شرکت‌کنندگان به دلیل ابهام یا هر دلیل دیگری به آن جواب نداده بودند، در الگوی

نهایی گنجانده شده و کسانی که این شرایط را نداشتند حذف گردیدند. جدول «۱» نمایانگر شاخصه‌های نهایی به دست آمده و اهمیت هر یک براساس نظرات شرکت‌کنندگان می‌باشد. همان‌طور که در این جدول نشان داده شده است، خصوصیات و وظایف معلم به سه حیطه کلی و تعدادی مؤلفه و زیرمؤلفه تقسیم‌بندی شده‌اند.

جدول ۱ آمار توصیفی برای شاخصه‌های چارچوب پیشنهادی

| انحراف معیار | میانگین | فراوانی | |
|-----------------|---------|---------|---|
| | | | حیطه ۱: وظایف معلم برای افزایش یادگیری دانش‌آموزان مؤلفه ۱: دانش معلم درباره زبان انگلیسی و یادگیری و تدریس مهارت‌های آن |
| | | | زیرمؤلفه ۱ |
| | | | ۱،۱ مهارت خواندن |
| ۸۰. | ۴ .۴۱ | ۶۲ | معلم تسلط کافی درباره مهارت خواندن زبان انگلیسی دارد (بدین معنی که او می‌تواند متون زبان انگلیسی با سطوح دشواری متفاوت و درباره موضوعات مختلف را خوانده و درک نماید) |
| ۷۲. | ۴ .۳۵ | ۶۲ | معلم از روش‌ها و رویکردهای مختلف برای تدریس مهارت خواندن آگاهی دارد |
| ۵۹. | ۴ .۴۵ | ۶۲ | معلم قادر به به‌کارگیری دانش خود و استفاده از روش‌های مناسب برای تدریس مؤثر مهارت خواندن می‌باشد |
| ۸۴. | ۴ .۱۷ | ۶۲ | معلم با سازماندهی و ارائه فعالیت‌های مناسب یادگیری، دانش‌آموزان را ترغیب به یادگیری این مهارت می‌نماید |
| ۷۴. | ۴ .۱۰ | ۶۲ | معلم با تدریس استراتژی‌های مناسب خواندن زبان انگلیسی به دانش‌آموزان در فهم بهتر متون کمک می‌نماید |



ادامه جدول ۱

| انحراف معیار | میانگین | فراوانی | |
|--------------|---------|---------|---|
| | | | ۱,۲ مهارت گوش دادن |
| ۷۰. | ۴.۲۵ | ۶۲ | معلم تسلط کافی را دربارهٔ مهارت گوش دادن زبان انگلیسی دارد (بدین معنی که او توانایی فهم مکالمات زبان انگلیسی دربارهٔ موضوعات مختلف در موقعیت‌های رسمی و غیر رسمی را دارد) |
| ۸۷. | ۴.۱۱ | ۶۲ | معلم از روش‌ها و رویکردهای مختلف برای تدریس مهارت گوش دادن آگاهی دارد |
| ۷۷. | ۴.۲۹ | ۶۲ | معلم قادر به به‌کارگیری دانش خود و استفاده از روش‌های مناسب برای تدریس مؤثر مهارت گوش دادن می‌باشد |
| ۸۵. | ۴.۰۲ | ۶۲ | معلم با سازماندهی و ارائهٔ فعالیت‌های مناسب یادگیری، دانش‌آموزان را ترغیب به یادگیری این مهارت می‌نماید |
| ۸۱. | ۴.۰۸ | ۶۲ | معلم با ارائه و تدریس فعالیت‌های یادگیری مناسب، دانش‌آموزان را با استراتژی‌های مؤثر گوش دادن آشنا می‌کند |
| | | | ۱,۳ مهارت صحبت کردن |
| ۷۳. | ۴.۳۹ | ۶۲ | معلم تسلط کافی را دربارهٔ مهارت صحبت کردن زبان انگلیسی دارد (بدین معنی که او می‌تواند دربارهٔ موضوعات مختلف و در موقعیت‌های گوناگون به‌درستی و روان (به زبان انگلیسی) صحبت کند) |
| ۶۹. | ۴.۱۹ | ۶۲ | معلم آشنایی کافی را با نحوهٔ صحیح تلفظ کلمات و جملات زبان انگلیسی دارد |
| ۷۱. | ۴.۲۴ | ۶۲ | معلم از روش‌ها و رویکردهای مختلف برای تدریس مهارت صحبت کردن آگاهی دارد |
| ۹۶. | ۴.۰۸ | ۶۲ | معلم از گویش‌ها و لهجه‌های مختلف زبان انگلیسی آگاهی دارد |
| ۶۸. | ۴.۴۰ | ۶۲ | معلم قادر به به‌کارگیری دانش خود و استفاده از روش‌های مناسب برای تدریس مؤثر مهارت صحبت کردن می‌باشد |

ادامه جدول ۱

| انحراف معیار | میانگین | فراوانی | |
|-----------------|---------|---------|--|
| ۷۰. | ۴,۱۶ | ۶۲ | معلم با ارائه فعالیت‌ها و موقعیت‌های مناسب، فرصت‌های صحبت کردن به زبان انگلیسی را برای فراگیران مهیا می‌کند |
| ۷۲. | ۴,۲۱ | ۶۲ | معلم با تدریس استراتژی‌های مناسب مهارت صحبت کردن زبان انگلیسی به دانش‌آموزان در فراگیری بهتر این مهارت به آن‌ها کمک می‌نماید |
| | | | ۱,۴ مهارت نوشتن |
| ۸۱. | ۴,۲۷ | ۶۲ | معلم تسلط کافی را درباره مهارت نوشتن زبان انگلیسی دارد (بدین معنی که او می‌تواند پاراگراف، مقاله، نامه‌های رسمی و غیر رسمی و غیره را به زبان انگلیسی بنویسد) |
| ۸۶. | ۴,۱۹ | ۶۲ | معلم از روش‌ها و رویکردهای مختلف برای تدریس مهارت نوشتن آگاهی دارد |
| ۶۳. | ۴,۳۷ | ۶۲ | معلم قادر به به‌کارگیری دانش خود و استفاده از روش‌های مناسب برای تدریس مؤثر مهارت نوشتن می‌باشد |
| ۸۳. | ۴,۰۵ | ۶۲ | معلم با سازماندهی و ارائه فعالیت‌های مناسب یادگیری، دانش‌آموزان را ترغیب به یادگیری مهارت نوشتن می‌نماید |
| | | | ۱,۵ واژگان |
| ۶۹. | ۴,۲۵ | ۶۲ | معلم دامنه وسیعی از لغات و اصطلاحات زبان انگلیسی را می‌داند |
| ۷۳. | ۴,۱۸ | ۶۲ | معلم از ساختار و چگونگی تشکیل شدن کلمات زبان انگلیسی آگاهی دارد |
| ۷۲. | ۴,۰۶ | ۶۲ | معلم از روش‌های مؤثر انتقال معانی کلمات جدید به فراگیران (مثلاً از طریق نشان دادن شکل، بیان معانی و یا گفتن کلمات مترادف و غیره) آگاهی دارد |
| ۶۴. | ۴,۴۴ | ۶۲ | معلم قادر به به‌کارگیری دانش خود و تدریس مؤثر واژگان زبان انگلیسی می‌باشد |
| ۶۶. | ۴,۱۳ | ۶۲ | معلم فعالیت‌های یادگیری مؤثری را در جهت کمک به یادگیری فراگیران سازماندهی و ارائه می‌نماید |



ادامه جدول ۱

| انحراف معیار | میانگین | فراوانی | |
|-----------------|---------|---------|---|
| | | | ۱,۶ گرامر |
| ۷۰. | ۴,۳۸ | ۶۲ | معلم دانش کافی را درباره گرامر زبان انگلیسی دارد |
| ۶۹. | ۴,۱۹ | ۶۲ | معلم از روش‌ها و رویکردهای مختلف برای تدریس گرامر آگاهی دارد |
| ۵۹. | ۴,۵۱ | ۶۲ | معلم از روش‌ها و شیوه‌های متنوعی برای تدریس گرامر استفاده می‌نماید |
| ۶۸. | ۴,۱۳ | ۶۲ | معلم با سازماندهی و ارائه فعالیت‌های مناسب یادگیری، به دانش‌آموزان در یادگیری مؤثرتر گرامر زبان انگلیسی کمک می‌نماید |
| | | | مؤلفه ۲: طراحی و اجرای تدریس (منسجم) |
| ۷۴. | ۴,۳۲ | ۶۲ | معلم اهداف و انتظارات یادگیری مناسب و مشخصی را برای فراگیران در نظر می‌گیرد |
| ۶۱. | ۴,۴۲ | ۶۲ | طرح درس معلم، منسجم و در راستای اهداف یادگیری می‌باشد |
| ۷۵. | ۴,۲۳ | ۶۲ | معلم از تحقیقات و پیشرفت‌های صورت‌گرفته درباره تدریس مؤثر زبان انگلیسی آگاهی دارد |
| ۷۶. | ۴,۰۹ | ۶۲ | معلم از فرآیند یادگیری زبان انگلیسی آگاهی دارد |
| ۹۸. | ۴,۰۲ | ۶۲ | معلم از جنبه‌های فرهنگی و سیاسی- اجتماعی تدریس زبان انگلیسی آگاهی دارد |
| ۸۵. | ۴,۲۰ | ۶۲ | معلم از جنبه‌های فرهنگی و سیاسی- اجتماعی بافت تدریس خود آگاهی دارد |
| ۷۸. | ۴,۳۳ | ۶۲ | معلم تلاش می‌کند تا فراگیران را از جنبه‌ها و تأثیرات فرهنگی و سیاسی- اجتماعی یادگیری و استفاده از زبان انگلیسی آگاه کند |
| ۶۶. | ۴,۳۹ | ۶۲ | معلم از قدرت ارتباطی بالایی برخوردار می‌باشد |
| ۵۹. | ۴,۴۸ | ۶۲ | معلم قادر به برقراری رابطه صمیمانه همراه با درک صحیح از موقعیت فراگیران می‌باشد |

ادامه جدول ۱

| انحراف معیار | میانگین | فراوانی | |
|-----------------|---------|---------|---|
| ۶۴. | ۴,۳۰ | ۶۲ | معلم می‌داند که چگونه زبان مادری فراگیران یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم را تسهیل و یا دچار مشکل می‌کند |
| ۶۹. | ۴,۳۷ | ۶۲ | معلم محتوای درسی جدید را با آنچه دانش‌آموزان قبلاً فراگرفته و در آینده فرا خواهند گرفت مرتبط می‌سازد |
| ۷۵. | ۴,۳۹ | ۶۲ | معلم حداکثر زمان کلاس را برای درگیر کردن مؤثر دانش‌آموزان با محتوای درسی به کار می‌برد |
| ۸۷. | ۴,۲۲ | ۶۲ | معلم به‌طور مؤثری فعالیت‌های مختلف یادگیری را ارائه می‌نماید |
| ۸۲. | ۴,۱۹ | ۶۲ | معلم می‌داند چگونه مفاهیم مختلف را به هم مربوط کرده و حس خلاقیت، تفکر انتقادی و حل مسئله را در فراگیران توسعه دهد |
| ۷۷. | ۴,۳۵ | ۶۲ | معلم در حد امکان از منابع و وسایل کمک‌آموزشی در جهت بهبود یادگیری فراگیران استفاده می‌نماید |
| ۷۲. | ۴,۲۱ | ۶۲ | معلم می‌داند چه زمانی و چگونه به اشتباهات یادگیری فراگیران پاسخ دهد |
| ۸۵. | ۴,۱۶ | ۶۲ | معلم از روش‌ها و استراتژی‌های مؤثر و متفاوت برای پاسخ دادن به اشتباهات یادگیری فراگیران آگاهی دارد |
| ۵۸. | ۴,۳۸ | ۶۲ | معلم از روش‌ها و استراتژی‌های مؤثر و متفاوت برای پاسخ دادن به اشتباهات یادگیری فراگیران استفاده می‌کند |
| ۷۴. | ۴,۲۴ | ۶۲ | معلم از روش‌های متفاوتی برای حفظ و بهبود انگیزه فراگیران در کوتاه‌مدت و درازمدت استفاده می‌نماید |
| ۹۴. | ۴,۱۶ | ۶۲ | سؤالات مطرح‌شده از سوی معلم مناسب بوده و از کیفیت بالایی برخوردار است |
| ۷۸. | ۴,۳۱ | ۶۲ | پاسخ و بازخورد معلم به سؤالات دانش‌آموزان، منسجم و آگاهی‌بخش می‌باشد |
| ۶۴. | ۴,۳۲ | ۶۲ | معلم دارای انگیزه بالایی برای تدریس می‌باشد |



ادامه جدول ۱

| انحراف معیار | میانگین | فراوانی | |
|-----------------|---------|---------|--|
| | | | مؤلفه ۳: ارزشیابی دانش‌آموزان |
| ۷۹. | ۴,۲۷ | ۶۲ | معلم از شیوه‌های مختلف ارزشیابی فراگیران و مبانی نظری آن‌ها آگاهی دارد |
| ۵۹. | ۴,۴۶ | ۶۲ | معلم به‌طور مؤثری از شیوه‌های ارزشیابی رسمی و غیر رسمی متفاوت برای سنجش یادگیری دانش‌آموزان استفاده می‌کند |
| ۶۹. | ۴,۱۴ | ۶۲ | معلم براساس نتایج ارزشیابی، بازخورد مناسبی را به فراگیران درباره یادگیریشان ارائه می‌دهد |
| ۸۹. | ۴,۰۴ | ۶۲ | معلم معیارها و استانداردهای درست و مشخصی را برای ارزشیابی فراگیران مشخص می‌نماید |
| ۸۲. | ۴,۱۹ | ۶۲ | معلم از دلایل اصلی ارزشیابی فراگیران آگاهی دارد |
| ۷۶. | ۴,۳۳ | ۶۲ | معلم از نقش ارزشیابی در کمک به پیشرفت یادگیری فراگیران آگاهی دارد |
| ۹۰. | ۴,۰۳ | ۶۲ | معلم در ارزشیابی و نمره دادن، عدالت را رعایت نموده و بین فراگیران تبعیضی قائل نمی‌شود |
| ۸۱. | ۴,۱۱ | ۶۲ | معلم از نتایج ارزشیابی فراگیران در جهت برنامه‌ریزی مؤثر تدریس استفاده می‌کند |
| | | | مؤلفه ۴: دانش معلم درباره دانش‌آموزان |
| ۶۲. | ۴,۲۵ | ۶۲ | معلم از خصوصیات مختلف فراگیران از جمله انگیزه، سبک‌های فراگیری و حالات عاطفی آن‌ها آگاهی دارد |
| ۶۸. | ۴,۱۲ | ۶۲ | معلم از مشکلات یادگیری فراگیران آگاهی دارد |
| ۸۹. | ۴,۰۴ | ۶۲ | معلم از اهداف و انتظارات یادگیری فراگیران آگاهی دارد |
| ۷۴. | ۴,۰۹ | ۶۲ | معلم از خصوصیات رشدی فراگیران (از جمله خصوصیات فکری، فیزیکی، احساسی و اجتماعی) آگاهی دارد |
| ۷۶. | ۴,۱۴ | ۶۲ | معلم از دانش و مهارت‌های زبانی فراگیران آگاهی دارد |
| ۷۷. | ۴,۲۰ | ۶۲ | معلم از زبان مادری، اطلاعات قبلی و خصوصیات فرهنگی فراگیران آگاهی دارد |
| ۶۴. | ۴,۴۵ | ۶۲ | معلم تفاوت‌های فراگیران را در تدریس خودش مورد توجه قرار می‌دهد |

ادامه جدول ۱

| انحراف معیار | میانگین | فراوانی | |
|-----------------|---------|---------|---|
| | | | مؤلفه ۵: مواد درسی |
| ۸۰. | ۴,۱۴ | ۶۲ | معلم از منابع آموزشی موجود در مدرسه و منطقه آموزشی (از جمله کتاب‌ها، فرهنگ لغت‌ها و دیگر منابع اینترنتی) آگاهی دارد |
| ۷۱. | ۴,۲۲ | ۶۲ | معلم نحوه دستیابی و استفاده از منابع آموزشی موجود در مدرسه و منطقه آموزشی (از جمله کتاب‌ها، فرهنگ لغت‌ها و دیگر منابع اینترنتی) را برای دانش‌آموزان بیان می‌نماید |
| ۶۳. | ۴,۳۷ | ۶۲ | معلم از مواد درسی مقطع و یا مقاطعی که تدریس می‌کند، آگاهی کامل دارد |
| ۸۵. | ۴,۱۲ | ۶۲ | معلم در صورت نیاز، مواد درسی را با سطح یادگیری فراگیران منطبق نموده و مواد درسی دیگری به آن اضافه می‌نماید |
| ۶۱. | ۴,۰۹ | ۶۲ | معلم در حدی که مقدور است از وسایل کمک‌آموزشی و فناوری‌های جدید در طراحی، برنامه‌ریزی و ارائه محتوای درسی استفاده می‌نماید |
| | | | مؤلفه ۶: مدیریت کلاس درس |
| ۶۶. | ۴,۴۰ | ۶۲ | معلم زمینه و شرایط مناسبی را برای همه فراگیران جهت مشارکت هرچه مؤثرتر در فعالیت‌های یادگیری کلاس فراهم می‌نماید |
| ۷۴. | ۴,۲۵ | ۶۲ | معلم فعالیت‌های گروهی مناسبی را برای کمک به یادگیری مؤثرتر فراگیران سازماندهی می‌کند |
| ۸۲. | ۴,۰۶ | ۶۲ | معلم دلیل و منطق انجام کارهای گروهی در کلاس را می‌داند |
| ۷۵. | ۴,۲۲ | ۶۲ | معلم با مهربانی و صبورانه با فراگیران رفتار می‌کند |
| ۶۴. | ۴,۱۷ | ۶۲ | معلم در جهت ایجاد جوی سرشار از احترام و اعتماد متقابل در کلاس درس تلاش می‌نماید |
| ۵۷. | ۴,۳۳ | ۶۲ | معلم با مدیریت صحیح و سازماندهی مؤثر فعالیت‌های کلاس، از اتلاف وقت کلاس جلوگیری می‌کند |



ادامه جدول ۱

| انحراف معیار | میانگین | فراوانی | |
|-----------------|---------|---------|---|
| ۷۵. | ۴,۲۷ | ۶۲ | معلم به‌طور مؤثری رفتارهای دانش‌آموزان را تحت نظر و کنترل قرار می‌دهد |
| ۸۷. | ۴,۰۱ | ۶۲ | معلم محیط فیزیکی کلاس را طوری سازماندهی کرده که همه فراگیران می‌توانند او را دیده و صدای او را به راحتی بشنوند و به منابع یادگیری کلاس دسترسی داشته باشند |
| | | | حیطه ۲: وظایف معلم در قبال مدرسه و اجتماع |
| ۹۸. | ۴,۰۱ | ۶۲ | معلم از قوانین و مقررات مدرسه و منطقه آموزشی آگاه است |
| ۸۹. | ۴,۲۴ | ۶۲ | معلم از قوانین و مقررات مدرسه و منطقه آموزشی پیروی می‌نماید |
| ۶۸. | ۴,۲۲ | ۶۲ | معلم به‌موقع در کلاس درس و جلسات مدرسه حضور می‌یابد و همچنین نتایج ارزشیابی فراگیران را به‌موقع اعلام می‌نماید |
| ۶۲. | ۴,۳۵ | ۶۲ | معلم با دیگر همکاران مدرسه در جهت بهبود شرایط آموزشی و یادگیری بهتر فراگیران همکاری می‌نماید |
| ۸۰. | ۴,۰۳ | ۶۲ | معلم در جلسات مدرسه حضور مؤثری دارد |
| ۷۹. | ۴,۱۶ | ۶۲ | معلم در حد توان از فعالیت‌های مدرسه حمایت می‌نماید |
| ۶۴. | ۴,۲۴ | ۶۲ | معلم ظاهری آراسته و رفتاری مناسب در مدرسه دارد |
| ۷۸. | ۴,۰۹ | ۶۲ | معلم والدین را در جهت پیشرفت‌ها و مشکلات احتمالی یادگیری فراگیران قرار می‌دهد |
| ۹۱. | ۴,۰۷ | ۶۲ | معلم والدین را در جریان برنامه‌های آموزشی خود و مدرسه قرار می‌دهد |
| ۷۸. | ۴,۱۴ | ۶۲ | معلم الگو و اسوه اخلاقی، معنوی و علمی دانش‌آموزان در مدرسه می‌باشد |
| | | | حیطه ۳: وظایف معلم در قبال توسعه حرفه‌ای خودش |
| ۷۲. | ۴,۳۳ | ۶۲ | معلم به‌طور مداوم در عملکرد خود تفکر می‌نماید |
| ۷۱. | ۴,۲۹ | ۶۲ | معلم نتایج و پیامدهای تدریس و عملکرد خود بر فراگیران، والدین و مدرسه را مورد ارزیابی قرار می‌دهد |

ادامه جدول ۱

| انحراف معیار | میانگین | فراوانی | |
|-----------------|---------|---------|--|
| ۸۶. | ۴,۱۹ | ۶۲ | معلم در جهت برطرف کردن نقاط ضعف و تقویت نقاط قوت خود تلاش می‌نماید؛ به‌عنوان مثال او در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان مانند کلاس‌های ضمن خدمت، کنفرانس‌ها و غیره در جهت افزایش اطلاعات خود مشارکت می‌نماید |
| ۷۷. | ۴,۱۶ | ۶۲ | معلم با خودارزیابی مؤثر از عملکردش، نقاط قوت و ضعف عملکردش را شناسایی می‌کند |
| ۸۱. | ۴,۰۸ | ۶۲ | معلم دانش و تجربه تدریس خود را به دیگر معلمان زبان انگلیسی (از طریق چاپ مقاله، ارائه در کنفرانس و غیره) منتقل می‌کند |

۴-۲. تعیین ابزارهای ارزشیابی و ارزشیابی‌کنندگان

از شرکت‌کنندگان در تکنیک دلفی همچنین خواسته شد تا ابزارهای ارزشیابی و ارزشیابی‌کنندگان برای هر حیطه را مشخص کنند. بدین منظور لیستی از ابزارهای موجود ارزشیابی معلمان و ارزشیابی‌کنندگانی که معلمان و خبرگان در مصاحبه مقدماتی مورد اشاره قرار داده بودند و در پیشینه مربوط نیز مورد استفاده قرار گرفته بودند، تهیه گردیده و از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا درجه موافقت خود را با هر یک در مقیاس «لیکرت پنج‌سطحی»، از کاملاً موافقم (۵) تا کاملاً مخالفم (۱) بیان نمایند (نک. جدول ۲). مؤلفه‌هایی که دارای میانگین ۴ و بالاتر و انحراف معیار کمتر از ۱ بودند، در الگوی نهایی گنجانده شدند:



جدول ۲ نظرات شرکت‌کنندگان درباره ارزشیابی‌کنندگان برای هر حیطة

| انحراف معیار | میانگین | فراوانی | حیطه ۱: وظایف معلم برای افزایش یادگیری دانش‌آموزان |
|-----------------|---------|---------|--|
| | | | ارزشیابی‌کنندگان: |
| ۸۷. | ۴,۲۹ | ۶۲ | سرگروه زبان انگلیسی هر منطقه آموزشی |
| ۱,۱۸ | ۲,۵۸ | ۶۲ | دانش‌آموزان |
| ۸۲. | ۴,۰۳ | ۶۲ | خودارزشیابی |
| ۱,۰۱ | ۳,۲۷ | ۶۲ | ارزشیابی همکاران |
| ۱,۷۷ | ۲,۲۲ | ۶۲ | ارزشیابی مدیران |
| ۹۳. | ۱,۷۷ | ۶۲ | ارزشیابی والدین |
| ۸۵. | ۴,۱۶ | ۶۲ | ارزشیابی توسط چند مرجع مختلف |
| | | | حیطه ۲: وظایف معلم در قبال مدرسه و اجتماع |
| ۱,۰۰ | ۳,۱۹ | ۶۲ | سرگروه زبان انگلیسی هر منطقه آموزشی |
| ۱,۰۶ | ۲,۰۴ | ۶۲ | دانش‌آموزان |
| ۸۱. | ۴,۰۸ | ۶۲ | خودارزشیابی |
| ۱,۱۵ | ۳,۰۱ | ۶۲ | ارزشیابی همکاران |
| ۸۷. | ۴,۲۰ | ۶۲ | ارزشیابی مدیران |
| ۱,۱۸ | ۲,۵۴ | ۶۲ | ارزشیابی والدین |
| ۹۳. | ۴,۰۶ | ۶۲ | ارزشیابی توسط چند مرجع مختلف |
| | | | حیطه ۳: وظایف معلم در قبال توسعه حرفه‌ای خودش |
| ۹۴. | ۴,۰۰ | ۶۲ | سرگروه زبان انگلیسی هر منطقه آموزشی |
| ۱,۰۸ | ۲,۲۰ | ۶۲ | دانش‌آموزان |
| ۷۱. | ۴,۲۲ | ۶۲ | خودارزشیابی |
| ۱,۰۸ | ۳,۴۶ | ۶۲ | ارزشیابی همکاران |
| ۱,۴۱ | ۲,۵۰ | ۶۲ | ارزشیابی مدیران |
| ۷۹. | ۱,۶۲ | ۶۲ | ارزشیابی والدین |
| ۸۳. | ۴,۱۲ | ۶۲ | ارزشیابی توسط چند مرجع مختلف |

جدول ۳ نظرات شرکت‌کنندگان درباره ابزارهای ارزشیابی برای هر حیطه

| انحراف معیار | میانگین | فراوانی | حیطه ۱: وظایف معلم برای افزایش یادگیری دانش‌آموزان |
|-----------------|---------|---------|--|
| | | | ابزارهای ارزشیابی: |
| ۹۲. | ۴,۱۴ | ۶۲ | مشاهده تدریس معلم و ارزشیابی آن براساس اصول ارزشیابی کلینیکی |
| ۱,۰۶ | ۳,۳۸ | ۶۲ | مصاحبه با معلم |
| ۸۹. | ۳,۹۱ | ۶۲ | کار پوشه معلم |
| ۱,۱۷ | ۲,۴۰ | ۶۲ | فرم نظرخواهی از مدیران |
| ۱,۰۰ | ۳,۲۴ | ۶۲ | فرم نظرخواهی از دانش‌آموزان |
| ۷۸. | ۱,۶۷ | ۶۲ | فرم نظرخواهی از والدین |
| | | | حیطه ۲: وظایف معلم در قبال مدرسه و اجتماع |
| | | | ابزارهای ارزشیابی: |
| ۱,۱۶ | ۲,۸۸ | ۶۲ | مشاهده تدریس معلم و ارزشیابی آن براساس اصول ارزشیابی کلینیکی |
| ۱,۰۳ | ۳,۳۰ | ۶۲ | مصاحبه با معلم |
| ۹۵. | ۳,۶۷ | ۶۲ | کار پوشه معلم |
| ۸۷. | ۴,۱۱ | ۶۲ | فرم نظرخواهی از مدیران |
| ۹۸. | ۲,۶۱ | ۶۲ | فرم نظرخواهی از دانش‌آموزان |
| ۱,۳۷ | ۲,۷۴ | ۶۲ | فرم نظرخواهی از والدین |
| | | | حیطه ۳: وظایف معلم در قبال توسعه حرفه‌ای خودش |
| | | | ابزارهای ارزشیابی: |
| ۱,۱۸ | ۲,۵۶ | ۶۲ | مشاهده تدریس معلم و ارزشیابی آن براساس اصول ارزشیابی کلینیکی |
| ۱,۱۰ | ۳,۵۸ | ۶۲ | مصاحبه با معلم |
| ۷۸. | ۴,۲۵ | ۶۲ | کار پوشه معلم |
| ۱,۱۲ | ۳,۹۰ | ۶۲ | فرم نظرخواهی از مدیران |
| ۱,۱۸ | ۲,۴۱ | ۶۲ | فرم نظرخواهی از دانش‌آموزان |
| ۱,۱۲ | ۱,۹۳ | ۶۲ | فرم نظرخواهی از والدین |



- بنابراین، براساس نظرات شرکت‌کنندگان در الگوی پیشنهادی، چهار ابزار زیر به‌عنوان ابزارهای ارزشیابی عملکرد معلمان مشخص شده و ارزشیابی‌کنندگان هر یک نیز تعیین گردیدند:
۱. بازدید از کلاس درس توسط سرگروه هر منطقه آموزشی و ارزشیابی عملکرد معلمان براساس اصول ارزشیابی کلینیکی که در آن ارزشیابی از سه مرحله زیر تشکیل می‌شود:
الف. کنفرانس قبل از مشاهده کلاس: در این جلسه، معلم و ارزشیابی‌کننده درباره بافت تدریس، مشخصات دانش‌آموزان، سطح تدریس معلم و قسمت‌های خاصی که معلم ممکن است نیاز به دریافت بازخورد داشته باشد، صحبت می‌کنند؛
ب. مشاهده کلاس درس: ارزشیابی‌کننده با مشاهده دقیق تدریس معلم به ارزشیابی عملکرد او در یک مقیاس چهار سطحی (ضعیف، نسبتاً ضعیف، قابل قبول، و ممتاز)، براساس مؤلفه‌های تدریس کیفی و وظایف معلمان که در این تحقیق مورد تأیید کارشناسان قرار گرفته است، می‌پردازد؛
ج. کنفرانس بعد از مشاهده کلاس: در این جلسه، معلم و ارزشیابی‌کننده درباره تدریس معلم و دلایل او برای انجام فعالیت‌های مختلف یادگیری به بحث می‌پردازند و ارزشیابی‌کننده نظرات خود را در جهت بهبود تدریس معلم ارائه می‌نماید. همچنین او معلم را در جریان منابع موجود و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای (مورد نیاز معلم) قرار می‌دهد.
 ۲. کار پوشه معلم: شامل نمونه‌هایی از طرح درس، ارزشیابی او از دانش‌آموزان، تفکر او درباره عملکردش و کمک او به دیگر افراد رشته (مثلاً با چاپ مقاله، ارائه مقاله در کنفرانس و غیره) می‌باشد. کار پوشه معلم توسط سرگروه منطقه آموزشی مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد.
 ۳. خودارزشیابی: معلم عملکرد خود را براساس مؤلفه‌های تاییدشده، مورد ارزشیابی قرار می‌دهد.
 ۴. ارزشیابی مدیران: مدیران مدارس برگه‌ای را که حاوی سؤالاتی درباره عملکرد معلمان می‌باشد (سؤالاتی که زیرمجموعه حیطة دوم بودند و مورد تأیید شرکت‌کنندگان قرار گرفتند) را در یک مقیاس چهارسطحی (ضعیف، نسبتاً ضعیف، قابل قبول و ممتاز) ارزشیابی می‌کنند.

۳-۴. تعیین اهداف ارزشیابی

هدف ارزشیابی معلمان براساس نظر بسیاری از متخصصان، تضمین کیفیت آموزش و رشد حرفه‌ای معلمان می‌باشد (Vide. Danielson, 2001; Danielson & McGreal, 2000; Duke & Stiggins, 1990; Sergiovanni & Starratt, 1993; Stiggins, & Duke, 1988; Wolf, 1996; McLaughlin, 1990). معلمان و خبرگان تدریس زبان انگلیسی نیز در مصاحبه‌های صورت‌گرفته، دو هدف اشاره‌شده را مورد تأکید قرار دادند. بنابراین در تکنیک دلفی از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا درجه اهمیت هریک از این اهداف را در مقیاس لیکرت پنج‌سطحی از کاملاً موافقم (۵) تا کاملاً مخالفم (۱) بیان نمایند. همان‌طورکه در جدول «۴» نشان داده شده است، شرکت‌کنندگان با تعیین این دو هدف، به‌عنوان اهداف ارزشیابی موافق بودند. بنابراین در الگوی پیشنهادی، اهداف ارزشیابی عملکرد معلمان زبان انگلیسی، توسعه حرفه‌ای معلمان و تضمین کیفیت تدریس تعیین گردید.

جدول ۴ نظرات شرکت‌کنندگان درباره اهداف ارزشیابی معلمان

| انحراف معیار | میانگین | فراوانی | اهداف |
|--------------|---------|---------|------------------------|
| ۶۹. | ۴,۴۱ | ۶۲ | توسعه حرفه‌ای معلمان |
| ۷۳. | ۴,۲۲ | ۶۲ | اطمینان از کیفیت تدریس |

ارزشیابی عملکرد معلم توسط سرگروه منطقه آموزشی براساس اصول ارزشیابی کلینیکی و همکاری آن‌ها در دو کنفرانس قبل و بعد از مشاهده به همراه خودارزشیابی و تهیه پوشه کار می‌تواند به توسعه حرفه‌ای معلمان کمک کند. در کنفرانس بعد از مشاهده کلاس، ارزشیابی‌کننده نظرات خود درباره نقاط ضعف و قوت عملکرد معلم و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مورد نیاز او را بیان نموده و او را در جریان منابع موجود جهت رفع نواقص تدریسش قرار می‌دهد.

برای اطمینان از تضمین کیفیت تدریس، اگر نتایج ارزشیابی عملکرد معلمی، ضعیف و یا نامناسب بود، پیشنهاد می‌شود که علاوه بر شرکت در کلاس‌های ضمن خدمت بیشتر، با یک معلم باتجربه دیگر در طول سال همکاری داشته باشد تا بتواند نواقص تدریس خود را



برطرف کند؛ اما اگر نتایج ارزشیابی عملکرد معلمی در سه سال متوالی، ضعیف و یا نامناسب تشخیص داده شد، جهت حفظ حقوق دانش‌آموزان باید از تدریس وی جلوگیری به عمل آمده و یا از او در پست‌های دیگر مدرسه یا اداره آموزش و پرورش استفاده شود.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

تحقیق حاضر با شناسایی و در نظر گرفتن ملزومات ارزشیابی معلمان، الگوی جدیدی برای ارزشیابی عملکرد معلمان زبان انگلیسی ارائه داد. برای طراحی اجزای الگوی پیشنهادی، پیشینه مربوط به ارزشیابی معلمان و تدریس کیفی، ملزومات اسناد آموزشی کشور و نیز نظرات معلمان و کارشناسان مربوط مورد جست‌وجو و بررسی قرار گرفتند. سپس با استفاده از تکنیک *دلفی*، استانداردهای نهایی ارزشیابی معلمان، ابزارهای ارزشیابی، ارزشیابی‌کنندگان و اهداف ارزشیابی معین شدند. الگوی پیشنهادی، متشکل از چهار ابزار برای ارزشیابی عملکرد معلمان می‌باشد که عبارت‌اند از: *بازدید از کلاس درس و ارزشیابی عملکرد معلم براساس اصول ارزشیابی کلینیکی توسط سرگروه منطقه آموزشی* (بر مبنای استانداردهای طراحی‌شده)، *خودارزشیابی*، *کار پوشه معلم* (شامل نمونه‌هایی از طرح درس معلم، ارزشیابی او از دانش‌آموزان، تفکر او درباره عملکردش و غیره) و *ارزشیابی مدیران*. در ادامه، ملزومات طراحی الگوی ارزشیابی معلمان دوباره بیان شده و چگونگی تحقق آن‌ها در الگوی پیشنهادی به‌طور مختصر مورد بحث قرار گرفته شده است:

۱. ارزشیابی عملکرد معلمان زبان انگلیسی باید درصدد درک دلیل و مفهوم فعالیت‌های معلمان در کلاس درس باشد (Vide. Kennedy, 2010). از آنجا که یکی از اهداف ارزشیابی عملکرد معلمان، کمک به توسعه حرفه‌ای آن‌ها می‌باشد، هرگونه بازخوردی به معلم، بدون فهمیدن دلیل فعالیت‌ها و درک دقیق از نحوه تدریس وی در توسعه حرفه‌ای او تأثیر چندانی نخواهد داشت.

در الگوی ارائه شده، ارزشیابی معلم براساس اصول ارزشیابی کلینیکی می‌باشد. همان‌طور که در بخش قبل نیز بیان شد، ارزشیابی معلم در این روش شامل سه مرحله می‌باشد:

الف. کنفرانس قبل از مشاهده کلاس؛

ب. مشاهده کلاس درس؛

ج. کنفرانس بعد از مشاهده کلاس.

در مقایسه با مشاهده کلاس درس به‌تنهایی، انجام سه مرحله‌ای ارزشیابی معلم و گفت‌وگوی ارزشیابی‌کننده با معلم در دو جلسه قبل و بعد از ارزشیابی، به ارزشیابی‌کننده کمک می‌کند تا به بافت تدریس معلم آشنایی بیشتری پیدا کند و همچنین دلایل انجام فعالیت‌های معلم در کلاس را بهتر درک کند. به‌علاوه، کار پوشه معلم که شامل نمونه‌هایی از کار معلم از جمله تفکر او درباره تدریسش می‌باشد، می‌تواند اطلاعات مناسبی را درباره روند فکری و فلسفه تدریس معلم در اختیار ارزشیابی‌کننده قرار دهد.

۲. نظارت آموزشی (ارزشیابی عملکرد معلمان) باید توسط افراد باتجربه (رهنامه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران) و افرادی که تسلط کافی را به زبان انگلیسی دارند، صورت گیرد (Vide. Darling-Hammond & Snyder, 2000). بدیهی است مدیرانی که تسلط کافی به زبان انگلیسی ندارند، قادر به ارزشیابی مؤثر عملکرد معلمان نخواهند بود. در الگوی پیشنهادی سرگروه زبان هر منطقه، به‌عنوان ارزشیابی‌کننده اصلی عملکرد معلم تعیین شده است که به نظر می‌رسد مناسب‌ترین و در دسترس‌ترین گزینه برای انجام این امر می‌باشد؛ زیرا او هم به زبان انگلیسی و هم به بافت تدریس و نیز منطقه آموزشی آگاهی دارد.

۳. ارزشیابی عملکرد معلمان زبان انگلیسی باید در محیط کلاس و با توجه کامل به بافت موجود صورت گیرد. براساس نظریات اجتماعی- فرهنگی نوین به تدریس و یادگیری، تدریس معلمان بسیار وابسته به بافت موجود می‌باشد (Vide. Johnson, 2006)؛ بنابراین لازم است ارزشیابی تدریس نیز در محیط کلاس و با توجه به بافت موجود صورت پذیرد. در الگوی ارزشیابی پیشنهادی، عملکرد معلم در کلاس درس و محیط مدرسه مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد. به‌علاوه، کار پوشه معلم نیز حاوی فعالیت‌هایی است که به محیط تدریس او مربوطند.

۴. از آنجا که تمام روش‌هایی که برای ارزشیابی تدریس معلمان مورد استفاده قرار می‌گیرند دارای جنبه‌های مثبت و منفی می‌باشند و هیچ‌یک از آن‌ها نمی‌توانند به‌تنهایی تصویر درستی از عملکرد معلم ارائه دهند، لازم است در صورت امکان چند روش مختلف برای



ارزشیابی عملکرد معلمان مورد استفاده قرار گیرند (Vide. Darling-Hammond & Snyder, 2000). نظر کورتاجن (2004) دربارهٔ پیچیدگی امر تدریس و عوامل مؤثر در رفتار معلمان نیز این موضوع را تأیید می‌کند.

برای رسیدن به تصویر بهتری از عملکرد معلم و افزایش روایی ارزشیابی در الگوی پیشنهادی چهار ابزار مختلف جهت ارزشیابی عملکرد معلمان مورد استفاده قرار می‌گیرد: ۱. بازدید از کلاس درس توسط سرگروه هر منطقهٔ آموزشی و ارزشیابی عملکرد معلمان براساس اصول ارزشیابی کلینیکی؛ ۲. کار پوشهٔ معلم؛ ۳. خودارزشیابی و ۴. ارزشیابی توسط مدیران مدارس.

۵. طراحی هر الگوی ارزشیابی که با هدف توسعهٔ حرفه‌ای معلمان صورت می‌گیرد باید با توجه کامل به نظریات جدید دربارهٔ یادگیری و توسعهٔ حرفه‌ای معلمان صورت پذیرد. نظریات جدید، معلم را فراگیر مادام‌العمر تلقی می‌کنند که یادگیری او بیشتر براساس تفکر در عملکردش صورت می‌پذیرد (Vide. Johnson, 2006).

الگوی پیشنهادی در صورتی که به‌درستی اجرا شود، فرصت‌های مناسبی را برای توسعهٔ حرفه‌ای معلمان به وجود می‌آورد. سه مرحلهٔ ارزشیابی کلینیکی می‌تواند به معلم برای تفکر بیشتر دربارهٔ عملکردش و برطرف کردن نقاط ضعف احتمالی کمک نماید. به‌علاوه، از کار پوشهٔ معلم و خودارزشیابی، به‌عنوان روش‌های مؤثر یادگیری و توسعهٔ حرفه‌ای معلمان یاد می‌شود.

۶. طراحی الگوی ارزشیابی معلمان باید بر مبنای توجه و بررسی دقیق پیشینهٔ مربوط و نظرات محققان، معلمان و خبرگان و همچنین توجه به الزامات اسناد ملی مربوط صورت پذیرد. برای طراحی الگوی پیشنهادی، پیشینهٔ مربوط به ارزشیابی معلمان و تدریس کیفی - که در واقع، منعکس‌کنندهٔ نظرات محققان و خبرگان بوده -، ملزومات اسناد آموزشی کشور - که منعکس‌کنندهٔ نظرات سیاست‌گذاران مربوط بوده - و نیز نظرات معلمان و کارشناسان مربوط، مورد بررسی و توجه قرار گرفتند.

در سالیان اخیر تلاش‌های زیادی در جهت بهبود کارآیی و تحول در نظام آموزشی کشور صورت گرفته است (نک. کیانی؛ نویدی‌نیا و مؤمنیان، ۱۳۹۰). یکی از جنبه‌هایی که نیازمند توجه بیشتری می‌باشد، بحث ارزشیابی (نک. کیانی؛ مهدوی و غفارثمر، ۱۳۹۲) و به‌ویژه، ارزشیابی معلمان است. مرور مطالعات صورت‌گرفته نشان می‌دهد که در سالیان

اخیر پیشرفت‌های زیادی در زمینه ارزشیابی آموزشی صورت گرفته است. سیستم‌های آموزشی در کشورهای مختلف نیز به اهمیت امر ارزشیابی واقف گردیده و تلاش کرده‌اند با وضع سیستم‌های علمی هم نقاط ضعف و قوت تدریس معلمان را شناسایی کرده و برای بهبود آن‌ها برنامه‌ریزی کنند و هم به نفعان اطمینان دهند که معلمان حداکثر تلاششان را برای بهبود یادگیری دانش‌آموزان به کار می‌گیرند.

از آنجا که در شرایط کنونی، ارزشیابی عملکرد معلمان در مدارس کشور به شیوه‌ای کاملاً غیر علمی صورت گرفته که تضمین‌کننده هیچ‌یک از اهداف ارزشیابی معلمان نمی‌باشد، بنابراین توصیه می‌شود تا مسئولان امر با عنایت به اهمیت فراوان ارزشیابی معلمان و تأثیر فراوان آن در توسعه حرفه‌ای آن‌ها و تضمین کیفیت آموزش در روند کنونی ارزشیابی معلمان، تجدید نظر اساسی بنمایند. به‌علاوه، از آنجا که به نظر می‌رسد دست‌اندرکاران آموزش و پرورش عزم جدی در اجرای نظام رتبه‌بندی معلمان مدارس کشور دارند، بدیهی است اجرای این نظام بدون وجود سیستم ارزشیابی علمی و منطقی عملکرد معلمان، دارای ایرادهای جدی خواهد بود.

بدون شک برای اجرای کردن الگوی پیشنهادی در این تحقیق (و یا هر مدل ارزشیابی تحقیق‌محور دیگری)، وجود عزم ویژه در سیاست‌گذاران مربوط برای تغییر وضع موجود و جایگزینی آن با سیستمی که در آن عملکرد معلمان توسط افراد واجد صلاحیت مورد ارزشیابی قرار گرفته و نتایج ارزشیابی در ارتقا و یا انفصال خدمت آن‌ها تأثیر داشته باشد، ضروری می‌باشد. به‌علاوه، ایجاد هماهنگی بیشتر بین سیستم ارزشیابی عملکرد معلمان و برنامه‌های ضمن خدمت آن‌ها از طریق ایجاد مدیریتی واحد در هر منطقه آموزشی (برای انجام این امور)، پیشنهاد دیگر این تحقیق می‌باشد. همچنین ایجاد روندی علمی و منطقی برای انتخاب سرگروه هر منطقه آموزشی، کم کردن ساعات تدریس وی جهت رسیدگی بیشتر به امر ارزشیابی و توسعه حرفه‌ای معلمان آن منطقه و دادن آموزش‌های لازم به او در جهت ارزشیابی هرچه مؤثرتر عملکرد معلمان، از دیگر ملزومات اجرای الگوی پیشنهادی است.



۶. پی‌نوشت‌ها

1. Sanders and Horn
2. Shinkfield and Stufflebeam
3. Danielson and McGreal
4. Waters, Marzano & McNulty
5. McLaughlin & Pfeifer
6. Sergiovanni and Starratt
7. Scriven
8. Korthagen
9. Bachman & Palmer
10. Tigelaar, Dolmans, Wolfhang & Vleuten

۷. منابع

- کیانی، غلامرضا؛ حسین نویدی‌نیا و محمد مؤمنیان (۱۳۹۰). «نگاهی دوباره به رویکرد برنامه‌درسی ملی در باب آموزش زبان‌های خارجی». *دوماهنامه جستارهای زبانی* (پژوهش‌های زبان و ادبیات تطبیقی سابق). د ۲. ش ۲. صص ۱۸۵-۲۰۹.
- -----؛ بابک مهدوی و رضا غفارثر (۱۳۹۲). «مقایسه میزان منصفانه بودن انواع آزمون‌های زبان انگلیسی در دوره دبیرستان». *دوماهنامه جستارهای زبانی*. د ۴. ش ۱. صص ۱۸۱-۲۰۲.
- معروفی، یحیی و علیرضا کیامنش (۱۳۸۸). «تبیین عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش دانشگاهی». *نامه آموزش عالی*. ش ۶. صص ۹-۳۶.
- [ناشناس] (۱۳۹۰). *مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تربیت رسمی عمومی در جمهوری اسلامی ایران؛ بخش سوم: رهنامه نظام رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران* (سند ملی). تهران: دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.

References:

- Aseltine, J.M.; J.O. Faryniarz & A.J. Rigazio-Digilio (2006). *Supervision for Learning*. Alexandria, VA. : Association for Curriculum Development.
- Bachman, L. & A. Palmer (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford University Press.
- Boyd, R.T. (1989). *Improving Teacher Evaluation*. (Report No. RI88062003). United States; District of Columbia: Office of Educational Research and Improvement. (ERIC Document Reproduction Service No. ED315431).
- Danielson, C. & T. McGreal (2000). *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD). Alexandria, Virginia.
- Danielson, C. (2001). "New trends in teacher evaluation". *Educational Leadership*. 58. pp. 12-15.
- Darling-Hammond, L. & J. CSnyder (2000). "Authentic assessment of teaching in context". *Teaching and Teacher Education*. 16. pp. 523-545.
- Duke, D.L. & R.J. Stiggins (1990). *Beyond Minimum Competence: Evaluation for Professional Development*. In Millman, J. & Darling-Hammond L. (Eds.). *Handbook for the Evaluation of Elementary and Secondary Teachers*. Newbury Park, CA: Sage.
- Ferguson, R. & F. Ladd (1996). *Additional Evidence on How and Why Money Matters: A Production Function Analysis of Alabama schools*. in Ladd H. F. (Ed.). *Holding Schools Accountable: Performance-based Reform in Education*. Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Galluzzo, G. (2005). "Performance assessment and renewing teacher education: the possibilities of NBPTS standards". *The Clearing House*. 78. pp. 142-145.
- Hattie, J. (2002). "The relation between research productivity and teaching effectiveness: complementary, antagonistic, or independent construct?". *Journal of*



Higher Education. 73. pp. 603-641.

- Haycock, K. (1998). "Good teaching matters a lot". *Thinking K-16*. 3. pp. 3-14.
- Isoré, M. (2009). *Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature*. Review OECD Education Working Paper No. 23. Complete document available on OLIS in its original format.
- Johnson, K.E. (2006). "The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education". *TESOL Quarterly*. 40. pp. 235-257.
- Kennedy, M.M. (2010). "Approaches to annual performance assessment". In Kennedy, M.M. (Ed.) *Teacher Assessment and the Quest for Teacher Quality a Handbook*. The American Association of Colleges for teacher Education.
- Kiany, Gh. R.; B. Mahdavi & R. Ghafarsamar (2013). "Comparing the fairness of high school English exams in Iran". *Language Related Research*. Vol. 4, No. 1. pp. 181-202 [In Persian]
- Kiany, Gh. R.; H. Navidinia & M. Momenian (2011). "Revisiting the approach of national curriculum towards foreign language education". *Comparative Language and Literature Research (Language Related Research)*. Vol. 2, No. 2. pp.185-209 [In Persian]
- Korthagen, F.A.J. (2004). "In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education". *Teaching and Teacher Education*. 20. pp. 77-79.
- Lam, S. (2001). "Educators' opinion on classroom observation as a practice of staff development and appraisal". *Teaching and Teacher Education*. 17. pp. 161-173.
- Ma roofi, Y. & A.R. Kiyamanesh (2009). "Explaining the effective factors on the quality of university education". *Name Amoozesh A li*. No. 6. pp. 9-36[In Persian]
- McGreal, T. (1983). *Successful Teacher Evaluation*. Alexandria. VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McLaughlin, M.W. & R. Pfeifer (1988). *Teacher Evaluation: Improvement, Accountability, and Effective Learning*. New York: Teachers College Press.

- McLaughlin, M.W. (1990). "Embracing contraries: Implementing and sustaining teacher evaluation". In Millman, J. & L. Darling-Hammond (Ed.) *The New Handbook of Teacher Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Murdoch, G. (2000). "Introducing a teacher-supportive evaluation system". *ELT Journal*. 54. pp. 54-64.
- Nye, B.; L. Hedges, & S. Konstantopoulos (2004). "How large are teacher effects?". *Educational Evaluation and Policy Research*. 26. pp. 237-257.
- Peterson, K.D. (2000). *Teacher evaluation: A Comprehensive Guide to New Directions and Practices* (2nd Ed.) Thousand Oaks. CA: Corwin Press.
- Prybylo, D. (1998). "Beyond a positivistic approach to teacher evaluation". *Journal of School Leadership*. 8. pp. 558-583.
- Rice, J. (2003). *Teacher Quality: Understanding the Effectiveness of Teacher Attributes*. Washington, DC: Economic Policy Institute.
- Rivkin, S.; E. Hanushek & J. Kain (2005). "Teachers, schools, and academic achievement". *Econometrica*. pp. 471-458.
- Rosenholtz, S.J. (1991). *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*. New York: Teachers College Press.
- Rushton, S.; J. Morgan, & M. Richard (2007). "Teacher's Myers-Briggs personality profile: Identifying effective teacher personality traits". *Teaching and Teacher Education*. 23. pp. 432-441.
- Sanders, W.L. & J.C. Rivers (1996). *Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement*. Knoxville: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Scriven, M. (1981). "Summative teacher evaluation". In Millman J. (Ed.) *Handbook of Teacher Evaluation*. Beverly Hills: Sage Publications Inc.
- Sergiovanni, T. & R. Starratt (1993). *Supervision: A Redefinition*. New York: McGraw-Hill, Inc.



- Shinkfield, A.J. & D.L. Stufflebeam (1995). *Teacher Evaluation: Guide to Effective Practice*. Norwell, Massachusetts: Kluwer Academic Publishers.
- Shohel, M. & F. Banks (2010). "Teachers' professional development through the English in action secondary teaching and learning program in Bangladesh: Experience from the UCEP schools". *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2. pp. 5483-5494.
- Stiggins, R. & D. Duke (1988). *The Case for Commitment to Teacher Growth: Research on Teacher Evaluation*. Albany: State University of New York Press.
- Stronge J.H. & P.D. Tucker (2000). *Teacher Evaluation and Student Achievement*. National Education Association of the United States.
- Taut, S.; V. Santelices; C. Araya & J. Manzi (2010). "Theory underlying national teacher evaluation program". *Evaluation and Program Planning*. 33. pp. 477-486.
- Tigelaar, D.; E. H., Dolmans; D., H. J. M, Wolfhang; I, H. A. P. & Vleuten C, P. M. V. (2004). "The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education". *Higher Education*. 46. pp. 253-268.
- Toch, T. & R. Rothman (2008). *Rush to Judgment: Teacher Evaluation in Public Education*. Education Sector Reports. (pp. 1-27).
- Unknown (2011). *Theoretical Foundations of Fundamental Change in the General and Formal Education System in Iran*. Tehran: Supreme Council of Education [In Persian].
- Waters, T.; R.J. Marzano & B. McNulty (2003). *Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells us about the Effect of Leadership on Student Achievement*. Retrieved January 20, 2011, from Mid-Continent Research for Education and Learning web site: http://eric.ed.gov/ERICDOCS/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/83/al.pdf.
- Wolf, K. (1996). "Developing effective teaching portfolio". *Educational Leadership*. 53. pp. 34-37.