

# الگوی معیار صلاحیت حرفه‌ای معلمی در تراز جمهوری اسلامی ایران

سجاد عسکری متین\*

دکتر غلامرضا کیانی\*\*

## چکیده

اندیشمندان تربیت و توسعه حرفه‌ای معلمان را انگاره‌ای بی‌بایل در تضمین کیفیت سامانه‌های آموزشی دانسته‌اند. این مهم چنانچه به منظور رصد اتفاقهای شایستگی و بالندگی در زوایای تعلیم و تربیت معلمان انجام شود، هدفی والا و گران‌سنگ خواهد بود. در این پژوهش با تکیه به روش مطالعه کیفی «فراترکیب» تلاش شده است که الگویی معیار (جامع و استاندارد) برای سنجش صلاحیت حرفه‌ای معلمی ارائه شود؛ الگویی که هم ناظر بر معیارهای روزآمد و پیش‌رو ارزیابی باشد و هم حوزه‌های کلیدی برنامه‌درسی تربیت معلم را پوشش دهد. بر اساس برondادهای پژوهش، از میان شانزده سنن بالادستی ملی، متون علمی و اسناد بین‌المللی، در مجموع ۲۱ مدل مفهومی، ۶۰۹۱ کد آزاد، ۱۶۵۵ مضمون و ۲۱۱ محور موضوعی احصا شد. بر پایه یافته‌ها، ساختار نهایی این الگو در ۷ ساحت، ۳۳ حوزه محوری و ۱۵۱ شاخص صلاحیت با نام «الگوی معیار سنجش صلاحیت حرفه‌ای معلمی در تراز جمهوری اسلامی ایران» پذید آمد. ساختهای هفتگانه این الگو عبارت‌اند از: ۱. برنامه‌ریزی و آماده‌سازی برای آموزش؛ ۲. برنامه‌ریزی و طراحی برای یادگیری؛ ۳. مدیریت پیرامون و محیط یادگیری؛ ۴. آموزش اثربخش؛ ۵. مسئولیت سازمانی و توسعه حرفه‌ای؛ ۶. سرمایه اجتماعی و فعالیت فرهنگی و ۷. معنویت، اخلاق و خداباوری. برایند پژوهش حاکی از آن است که الگوی پیش رو: (الف) ناظر بر تربیت معلم در نظام ارزشی اسلام؛ (ب) نخستین گام در راه معیارسنجی حرفه‌ای معلمی؛ (ج) برآورزی نیاز داخلی برای سیاستگذاری و تهیی آزمونهای ارزیابی و (د) همسو با شرایط و ملاحظات نظری و عملی ارزیابی در تراز جمهوری اسلامی ایران می‌باشد.

**کلید واژگان:** الگو، سنجش، تربیت معلم، صلاحیت حرفه‌ای، فراترکیب، جمهوری اسلامی ایران

تاریخ دریافت: ۹۶/۲/۲۶ تاریخ پذیرش: ۹۶/۱۰/۲۳

matin.sa@gmail.com

kiany\_gh@modares.ac.ir

\* دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه تربیت مدرس

\*\* دانشیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه تربیت مدرس (نویسنده مسئول)

## مقدمه

ارزیابی کیفیت نظام تربیت معلم چندی است که در صدر مطالبات سیاستگذاران و دغدغه‌مندان این حوزه در عرصه‌های داخلی و بین‌المللی قرار گرفته است. افزون بر این، در سالهای اخیر، توجه روزافروز به امر نظارت و ارزیابی مستمر ناظر بر ارتقای کیفیت خدمات آموزش در سراسر دنیا نمایان است (اینگوارسون<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۳). در این میان، سنجش عملکرد معلمان، با انگیزه‌هایی مانند ارتقای سطح آموزش، بهبود جذب و همچنین ارتقای دانش حرفه‌ای همواره به مثابه گزینه‌ای راهگشا، مد نظر مسئولان نهادهای نظارتی بوده است؛ چرا که برایند پژوهش‌های بین‌المللی، منطقه‌ای و محلی موجود، همگی از اثر مستقیم و بی‌بدیل صلاحیت حرفه‌ای معلمان بر ارتقای کیفیت نظام آموزشی و همچنین بهبود سطح یادگیری دانش‌آموزان حکایت دارد (کیانی و همکاران، ۱۳۹۰؛ هتی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸؛ کلتفلت<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۰۷، ۲۰۰۸؛ کوکران اسمیت<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۷؛ کوکران اسمیت، ۲۰۱۰؛ هانوشک<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۰۷).

با وجود اهمیت این موضوع، در بررسی ادبیات این حوزه خلائی محسوس در زمینه کاوشن انگاره‌های مرتبط با امر صلاحیت حرفه‌ای به چشم می‌خورد و پژوهشها و نگارش‌های اندکی در این زمینه وجود دارند. این در حالی است که نظام آموزشی به دلیل نبود نظارت کیفی، به ویژه در سه حوزه پذیرش دانشجو-معلم، صدور مدرک (فراغت از تحصیل) و نظارت ضمن خدمت همواره آسیب‌پذیر خواهد بود. به باور کیانی و همکاران (۱۳۹۲)، در زمینه صدور مدرک و ارزیابی صلاحیت حرفه‌ای، رویکرد منسجم و پایداری در کشورمان دیده نمی‌شود. رویکردهای پیشین ورود غیرعلمی، ناپایدار و گذرا به این امر داشته‌اند که اکنون از آنها اثری نیست. البته این معضل تنها به کشور ما محدود نمی‌شود و در سطح جهانی نیز مطالعات بسیاری نشانگر این معضل هستند و وجود چنین مشکلاتی را پذیرفته‌اند (ماترز<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۰۸؛ دنیلسون و مک‌گریل<sup>۷</sup>، ۲۰۰۰؛ شینکفیلد و استافل‌بیم<sup>۸</sup>، ۱۹۹۵؛ آرنذ و ریگاتسیو دیجیلیو<sup>۹</sup>، ۲۰۰۰؛ آسلتاین<sup>۱۰</sup> و همکاران، ۲۰۰۶). به طور کلی نبود نظام علمی و روشنمند در ارزیابی و کنترل کیفی سبب شده است تا

1. Ingvarson

2. Hattie

3. Clotfelter

4. Cochran-Smith

5. Hanushek

6. Mathers

7. Danielson & McGreal

8. Shinkfield & Stufflebeam

9. Arends & Rigazio-DiGilio

10. Aseltine

پژوهشگران اثربخشی، پایابی، روایی، توازن، بهره‌وری، عدالت آموزشی و کارآیی نظامهای نظارتی کنونی را به چالش بکشند.

براساس موارد طرح شده، این پژوهش سعی دارد الگویی معیار برای تعیین شاخصهای صلاحیت حرفه‌ای معلمی ارائه دهد؛ الگویی که با توجه به مطالبات، نظریات و ملاحظات بومی نظام آموزشی مان تهیه شود و همچنین با استانداردها و دستاوردهای نظری و عملی در سطح بین‌الملل سازگار باشد.

بررسی آثار اندیشمندان مسلمان نشان از نگاه ویژه آنان به مقوله معلم و تربیت معلم دارد. در آثاری کهنه از بزرگانی همچون ابن سینا<sup>۱</sup>، فارابی<sup>۲</sup>، ابن مسکویه<sup>۳</sup>، غزالی<sup>۴</sup>، طوسی<sup>۵</sup> و ابن خلدون<sup>۶</sup>، معلم اعتبار پرستش الهی است؛ آموزگار پرده (واسطه) میان پروردگار و بنده است. به بیان غزالی، معلم چون به تعلیم تن دهد، به کاری بس بزرگ گردن نهاده است و این کار آدابی دارد و بر اوست که آنها را پاس بدارد. برایند آموزه‌های متون کهنه اسلامی-ایرانی در این گزاره خلاصه می‌شود که از جمله و بلکه مهم‌تر از همه، این قامت معلم است که بر سعادت غایی جامعه سایه دارد و بر آن جایگزینی نیست؛ معلم خود را، دانش آموز را و جامعه را راهبر و راهنمای است.

همه متون غربی، مراوغاز ارزیابی صلاحیت معلمان را دوره سقراط می‌دانند(شینکفیلد و استافل بیم، ۱۹۹۵، ۲۰۱۲؛ دنیلسون و مک‌گریل، ۲۰۰۰). اگرچه با پیشینه بلند، این حوزه همچنان نیازمند رویکردهای منسجم، ادبیات یکپارچه و داده‌های مستند است با وجود این، به اختصار رویکردها به این حوزه در سه دسته از یکدیگر بازشناسخته می‌شوند:

۱. رویکرد معلم‌گرا: رویکردهای که با تکیه به مبانی معرفتی (روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، تربیتی و مدیریتی)، اصالت ارزش را در ذات و کنه معلم جست‌وجو می‌کند و تعالی فردی معلم را اصل و ناظر بر ارتقای کیفیت آموزش می‌انگارد.

۱. ر.ک: کتابهای السیاسه و اشارات و تنبیهات.

۲. ر.ک: کتابهای تحصیل السعاده، آراء اهل مدینه الفاضله و التنبیه علی سبیل السعاده.

۳. ر.ک: تهذیب الاخلاق و تطهیر الأعراق.

۴. ر.ک: کتابهای احیاء و کیمیای سعادت.

۵. ر.ک: اخلاقی ناصری.

۶. ر.ک: کتاب العبر (مقدمه ابن خلدون).

۲. رویکرد تعلم (متعلم)گرا: رویکردهای وامدار مبانی معرفتی-تریبیتی (اقتصاد و مدیریت) که اصالت ارزش را در بستر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بر اساس برونداد آموزشی می جویند.

۳. رویکرد تعلمیگرا: رویکردهای مبنی بر مبانی معرفتی علوم تربیتی و دانش ارزیابی روز که اصالت ارزش را در پرداخت به مقوله تعلم و بازرسانی آموزشی می کاود. در جدول شماره ۱،<sup>۱</sup> تطور نظری سنت ارزیابی معلمان به تصویر کشیده شده است.

جدول ۱: سیر نظری سنتهای ارزیابی معلمان

رویکرد	نظریه	مشخصه
۱. معلم گرانی	ارزیابی داشت	ارزیابی حوزه های دانشی عمومی و تخصصی معلمان بر اساس انگاره های دانش-محور و آزمونهای یکپارچه (چمبلس، <sup>۲</sup> ۲۰۱۲؛ بال <sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۰۸)
	ارزیابی شناخت	ارزیابی معلمان از راه تحلیل ذهن معلمان در بستر علم شناخت <sup>۴</sup> شامل: رویکردهای روان-شناختی، نظریه های یادگیری، عصب شناسی و روان-جامعه شناختی (فریمن و جانسون، <sup>۵</sup> ۱۹۹۸؛ جانسون، ۲۰۰۶)
	ارزیابی مهارت	ارزیابی معلم از راه بازشناسی روان شناختی مجموعه ای از مهارتها (شامل دانش، مهارت و رویکرد) ناظر بر کسب صلاحیت (فیلد، <sup>۶</sup> ۱۹۷۹؛ هیوستون و براون، <sup>۷</sup> ۱۹۷۵)
	ارزیابی مستوی پذیری	ارزیابی معلم بر اساس تعریف مدیریتی از مفهوم مستوی پذیری ناظر بر ارتقای تدریس، پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و ارتقای مدیریت آموزش (ریزی، <sup>۸</sup> ۲۰۰۴)
	ارزیابی اثربخشی	ارزیابی معلم از راه مفهوم شناسی نظری «اثربخشی» بر اساس ساحت های روان شناختی (شناختی، دانشی و مهارتی) و برقراری ساز و کارهای سنجش کمی اثربخشی در معلم (شاکر و تام، <sup>۹</sup> ۲۰۰۴؛ کمبیل <sup>۱۰</sup> و همکاران، ۲۰۰۳)
	ارزیابی کیفیت	ارزیابی ساحت های تضمین کیفیت (کیفیت های شخصی و حرفا ای) در معلم ناظر بر مدیریت کیفیت در آموزش (دارلینگ هاموند، <sup>۱۱</sup> ۱۹۹۷، ۲۰۱۲؛ کاپلان و اوینگر <sup>۱۲</sup> ، ۲۰۰۲؛ کنای، <sup>۱۳</sup> ۲۰۱۰)
	ارزیابی یادگیری	ارزیابی ساحت های تضمین کیفیت (کیفیت های شخصی و حرفا ای) در معلم ناظر بر ارتقای ارزیابی

۱. گفته است بنا به رعایت اختصار تنها رویکردهای نو و علمی (مریوط به سه دهه گذشته) در این جدول بررسی شده اند. لذا، سایر رویکردها که قدمت‌شان به قرن ۱۶ تا اواسط قرن ۱۹ بر می گردد را می توان در ادبیات این حوزه جستجو کرد. برای مثال: ر.ک. شینکفیلد و استافل (Biem, ۱۹۹۵).

2. Chambliss

3. Ball

4. Cognition

5. Freeman & Johnson

6. Field

7. Houston & Brown

8. Reeves

۹. برای مطالعه بیشتر پیرامون مدل های اثربخشی معلم (Teacher Effectiveness) ر.ک. الیزابت (Elizabeth)، (۲۰۰۸)، تمبلین (Tamblyn)، (۱۹۹۹)، برلینر (Berliner)، (۲۰۰۰)، برووفی (Brophy)، (۲۰۰۰)

10. Schacter & Thum

11. Campbell

12. Darling-Hammond

13. Kaplan & Owings

14. Kennedy

<p>پادگیری و توسعه شخصی معلم (دارلینگ هاموند و مک‌لافلین<sup>۱</sup>، ۱۹۹۵؛ والاس و مالهاند<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲)</p> <p>از زیبایی مؤلفه‌های معلم حرفه‌ای با رویکردی مدبرینی ناظر بر ارتقای «توسعه حرفه‌ای»<sup>۳</sup> و تحول آموزشی (استادولسکی<sup>۴</sup>، ۱۹۹۰)</p> <p>از زیبایی نظرات دیگران (دانش آموز، والدین، همکاران آموزشی و متخصصان غیرآموزشی) و تحلیل آن بر اساس پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در حوزه‌های گوناگون آموزشی (پاوندر<sup>۵</sup>، ۲۰۰۷؛ ماهار<sup>۶</sup> و همکاران<sup>۷</sup>، ۲۰۰۶؛ ایزووه<sup>۸</sup>، ۲۰۰۹)</p> <p>از زیبایی پیشرفت تحصیلی (نمرات) دانش آموزان، رده‌بنایی نمودار پیشرفت جمعی دانش آموزان و سرانجام تحلیل ارزش افزوده در یک مقطع زمانی معین (براون<sup>۹</sup>، ۲۰۰۵)</p> <p>از زیبایی پیشرفت تحصیلی (نمرات) دانش آموزان، رده‌بنایی نمودار پیشرفت جمعی دانش آموزان و سرانجام تحلیل ارزش افزوده معلم با سایر معلمان و فاصله از میانگین ارزش افزوده در مقاطع زمانی گوناگون (براون<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۵؛ لک‌وود<sup>۱۱</sup> و همکاران<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۷)</p> <p>از زیبایی معلم از راه تعریف مجموعه‌ای از شرح وظائف عملیاتی و نظارت بر روند انجام آنها (اسکریون<sup>۱۳</sup>، ۱۹۸۹)</p> <p>از زیبایی معلم از راه برقراری سامانه صلاحیتهای دانشی و عملکردی مبتنی بر حرفه‌ای گرایی و تحول (ایزووه<sup>۱۴</sup>، ۲۰۰۹؛ شیپک‌فیلد و استافل‌بیم<sup>۱۵</sup>، ۱۹۹۵)</p>	<p>از زیبایی توسعه حرفه‌ای</p> <p>نظرسنجی</p> <p>ارزش افزوده (مقطعي)</p> <p>ارزش افزوده (توسعه‌ای)<sup>۹</sup></p> <p>از زیبایی وظيفه-محور</p> <p>از زیبایی صلاحیت حرفه‌ای</p>	<p>۱. تعلم گرامي</p> <p>۲. تعلم گرامي</p> <p>۳. تعلم گرامي</p>
---	--	--

نظر به مقدمه، پیرو سنت تعلیم گرایی و به ویژه رویکرد ارزیابی صلاحیت حرفه‌ای، سعی شده تا از سویی همسو با چشم‌اندازهای جهانی، الگویی بومی برای نظارت، ارزیابی، صدور مدرک و تأیید صلاحیت حرفه‌ای معلمان (فرای حوزه‌های تربیتی) در تراز نظام جمهوری اسلامی ایران ارائه شود و از سوی دیگر، زمینه برای سنجش اعتبار آزمونهای نظارتی فراهم آید. از این رو، موارد زیر مهم‌ترین پرسشهای پژوهش به شمار می‌آیند:

- بر پایه ساحتها، حوزه‌ها و شاخصهای قابل استخراج از منابع (اسناد بالادستی و منابع علمی داخلی و بین المللی) مؤلفه‌های (اصلی و فرعی) الگوی سنجش صلاحیتهای حرفه‌ای معلمان کدام است؟

1. McLaughlin

2. Wallace & Mulholland

۳. برای مطالعه بیشتر پیرامون مدل‌های توسعه حرفه‌ای معلم (Professional Development) (Lieberman ر.ک: لیرمن ۱۹۹۵، ۲۰۰۰)، دارلینگ هاموند (۱۹۸۶)، کلارک و هالینگزورث (Clarke & Hollingsworth ۲۰۰۲) دارای مطالعه بیشتر پیرامون مدل‌های ارزش افزوده توسعه‌ای (Growth VAM Models) (McCaffrey ر.ک: مک‌کافری ۲۰۰۳) و همکاران (Horn Sanders & Rivers ۱۹۹۶) (Horn ۱۹۹۴) می‌باشد.

4. Stodolsky

5. Pounder

6. Mahar

7. Isore

8. Braun

۹. برای مطالعه بیشتر پیرامون مدل‌های ارزش افزوده توسعه‌ای (Growth VAM Models) (McCaffrey ر.ک: مک‌کافری ۲۰۰۳)، ساندرز و ریورز (Sanders & Rivers ۱۹۹۶) (Horn ۱۹۹۴) دارای مطالعه بیشتر پیرامون مدل‌های ارزش افزوده توسعه‌ای (Growth VAM Models) (McCaffrey ر.ک: مک‌کافری ۲۰۰۳)، ساندرز و ریورز (Sanders & Rivers ۱۹۹۶) (Horn ۱۹۹۴) می‌باشد.

10. Lockwood

11. Scriven

۲. در راه تشخیص و احصای شاخصهای صلاحیت حرفه‌ای معلمان، منابع و مایه‌های گرانبهای داخلی و خارجی برای رجوع و پژوهش کدام‌اند؟

### روش‌شناسی پژوهش

پیرو سنت پژوهش کیفی و ناظر بر ماهیت روش‌شناختی این پژوهش، روش فراترکیب<sup>۱</sup> را برگزیدیم. شایان ذکر است که این روش کیفی گرچه کمتر در پژوهش‌های ارزیابی معلمان مورد استفاده قرار گرفته، از جایگاهی ویژه در مطالعات کیفی برخوردار است. به ویژه، این روش بهترین راه حل برای پایش مفاهیم گستردۀ و پیچیده با هدف دستیابی، اصلاح و پیرایش نظریات محض و ارائه یا تبدیل آنها به نظریات کاربردی است (نوبلیت و هِر<sup>۲</sup>، ۱۹۸۸). از این گذشته، همسو با هدف این پژوهش، فراترکیب بهترین گزینه در بررسی پدیده‌های پیچیده است؛ پدیده‌هایی که واکاوی آنها مستلزم بررسی حجم بسیاری از داده‌ها و دانسته‌های متفاوت و گاهی متناقض است تا با تعمیم، تلفیق و ترکیب آنها متناقضات مرتفع، دانسته‌ها افزوده و مدل‌های نوآورانه و پویاتری پدید آیند (کوپر<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۰۹؛ ثورن<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶).

برای اجرای فراترکیب دو پژوهشگر تحلیل زمینه‌ای و موضوعی منابع پژوهشی را به‌عهده داشتند. همچنین، هشت نخبه از هر دو جنسیت (مرد و زن) و با حداقل سابقه فعالیت حرفه‌ای هشت سال در زمینه ارزیابی معلمان و مدرک دکتری مرتبط از طریق انتخاب نمونه غیرتصادفی هدفمند برای اعتبارسنجی الگو مشارکت کردند.

به عنوان ابزار از پرسشنامه لیکرت پنج گزینه‌ای برای انتخاب و تعیین کردن اولویت‌های منابع فراترکیب استفاده شده است. همچنین، کدهای زمینه‌ای و موضوعی تحت نرم افزار ATLAS.ti نسخه ششم مدیریت و بهره‌برداری شده اند. سرانجام، فرایند فراترکیب<sup>۵</sup> در چهار گام انجام شده است. نمودار ۱ به اختصار، گامهای برداشته شده در این راه را مشخص می‌نماید.

۱. برای مطالعه بیشتر ر.ک: شرابیر (Schreiber) و همکاران (۱۹۹۷) و ساوین بادن و میجر (Savin-Baden & Major) (۲۰۱۰).

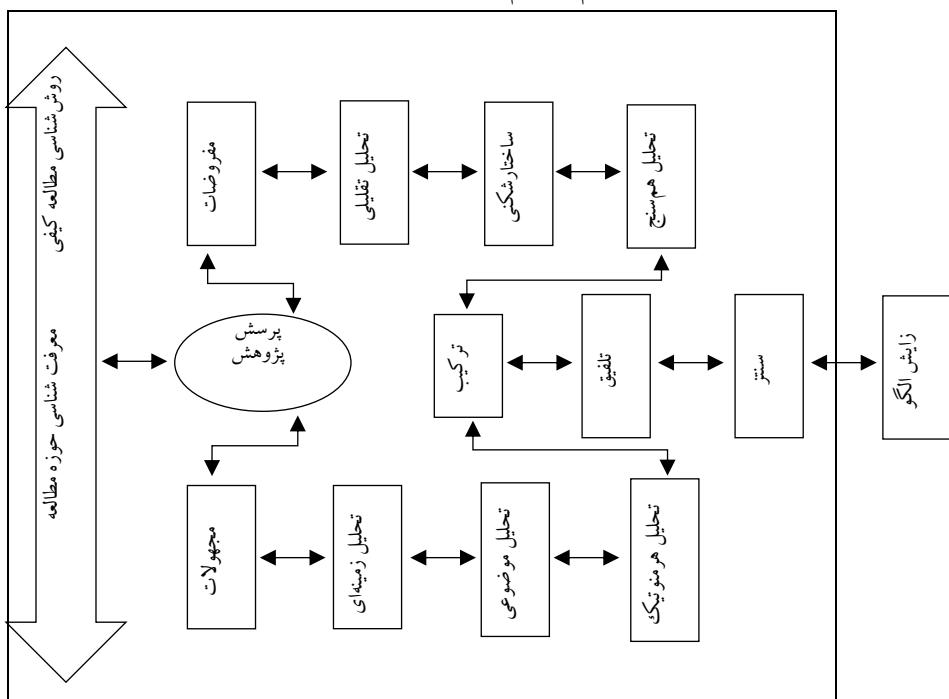
2. Noblit & Hare

3. Cooper

4. Thorne

5. Metasynthesis

نمودار ۱. ترسیم الگوریتم فراترکیب-متاستر (ناظر بر زایش الگوی نظری)



گام نخست، تعیین چارچوب، شامل: الف) تعیین گستره و حدود پرسش پژوهش؛ ب) گزینش رویکرد و روش فراترکیب که این مهم از راه مطالعه و تبع در روش‌شناسی پژوهش، بررسی و بیانش معرفت‌شناختی از حوزه مورد پژوهش به دست آمده است.

گام دوم، انتخاب مایه و منابع مورد پژوهش: در این گام فهرستی گویا از منابع قابل دسترسی و وثوق آماده شد و از دید خبرگان (با بهره‌گیری از پرسشنامه) گذشت و اولویتهای آن احصا شد (مجموع ۱۶ منبع). نتایج به دست آمده در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

جدول ۲: اولویت مایه و منابع مورد پژوهش

اولویت	گونه و ماهیت منابع	نام منبع
اول	اسناد بالادستی داخلی	(۱) سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰)، (۱،۲) سند چشم انداز ۲۰ ساله جمهوری اسلامی ایران (۱۳۸۲)، (۱،۳) قانون برنامه پنجماله پنجم توسعه جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰)، (۱،۴) طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم (۱۳۹۴)، (۱،۵) برنامه درسی ملی ج.ا. ایران (۱۳۹۱).
دوم	متون آکادمیک و پژوهشی بین المللی	(۲،۶) دانش و معلمی (شولمان، ۱۹۸۶a، ۱۹۸۶b)، (۲،۷) توسعه عملکرد حرفه‌ای معلمان (Dinielson, ۱۹۹۶، ۲۰۱۱، ۲۰۰۸)، (۲،۸) الگوی ارزیابی معلمان (مازنون، ۲۰۱۰)، (۲،۹) شاخصهای معلمان

1. Shulman

2. Marzano

اثریخش (استرانگ و تاکر، ۲۰۰۳؛ استرانگ ۲۰۱۳)، (۱۰، ۲۰۱۳) پیشرفت معلمی (کریگ و همکاران، ۱۹۹۸)		
(۱۱) مدل استانداردهای پایه معلمی (۲۰۱۱، ۲۰۱۳)، (۳، ۱۲) اهداف عملکردی معلمی-کالیفرنیا (۲۰۰۹)، (۳، ۱۳) خطمنشی عملکرد استاندارد معلمی-ویرجینیا (۲۰۱۱)، (۳، ۱۴) استانداردهای عملکرد معلمان-هاوایی (۲۰۱۱)، (۱۵) (۳، ۱۵) استانداردهای عملکرد معلمی-نیویورک (۲۰۱۱) (۳، ۱۶) استانداردهای تعلیم حرفه‌ای-کارولینای شمالی (۲۰۱۳).	استاد بالادستی بین المللی	سوم

گام سوم، تبیین، ترکیب و تحلیل<sup>۳</sup>: در این مرحله شایسته بود که تحلیل منابع دو بار، هر بار از راهی (استقرا و استنتاج) به صورت جداگانه و هر کدام با دستیاری پژوهشگری ورزیده پیموده شود.

راه اول: ابتدا با تکیه به رویکرد استقرایی<sup>۴</sup> به تعیین محدوده محیطی مفروضات برآمده از تحلیل منابع پرداختیم؛ این مهم از راه: الف) تحلیل تقليلی: کدگذاری شماتیک و جداگانه برای به دست آوردن ساختار نظری هر منبع؛ ب) ساختارشکنی موضوعی: شکستن ساختار نظری هر منع به اجزای خردتر (محورهای موضوعی) و ج) تحلیل همسنج<sup>۵</sup> منابع: تحلیل همسنج (مقابله‌ای) محورهای موضوعی به دست آمده از همه منابع، تحقق یافت.

راه دوم: سپس با تکیه به رویکرد استنتاجی<sup>۶</sup> به پیمایش افکهای ناشناخته و نوظهور (مجھولات) برآمده از تحلیل منابع پرداختیم؛ این امر از راه: الف) تحلیل زمینه‌ای: کدگذاری زمینه‌ای همه منابع؛ ب) تحلیل موضوعی کدهای آزاد برای رسیدن به محورهای موضوعی (از جمع منابع) و ج) تحلیل هرمنوتیک: تحلیل فراموضوعی و تأویل و تفسیر جمع محورهای موضوعی، شکل گرفت.

گام چهارم، سنتز (فرا تحلیل دستاوردهای گام سوم): در این گام، با تکیه به روش فرا-بوم‌شناختی<sup>۷</sup> در سه مرحله به سنتز (فراتحلیل) داده‌های گام سوم پرداختیم: الف) ترکیب: تحلیل مقابله‌ای دو مرحله گام سوم (استقرا و استنتاج) شامل گردآوری موضوعات محوری (همخوان) و چالشی (ناهمگون) در هر مرحله؛ ب) تلفیق: تحلیل موضوعات چالشی شامل همگون‌سازی موارد ناهمخوان و متضاد پدیدار در مرحله گذشته (ترکیب) و ج) سنتز: پدیدارسازی گذرگاهها و ردپاهای نظری برآمده از برایند موضوعات پیدا و پنهان ناظر بر زایش الگو از منابع مورد پژوهش.

#### 1. Stronge & Tucker

#### 2. Craig

۳. از آنجا که غالب متن مورد تحلیل به زبان انگلیسی طبع شده‌اند و به دلیل رعایت اعتبار تحلیل (کدگذاری آزاد و موضوعی، تحلیل تقليلی، تحلیل محورهای موضوعی، تحلیل همسنج و تحلیل هرمنوتیک)، در این گام، تبیین و ترکیب و تحلیل در بستر زبان انگلیسی انجام شده است.

#### 4. A priori

#### 5. Comparative analysis

#### 6. A posteriori

۷. برای مطالعه بیشتر ر.ک: رمزر (Ramser) (۱۹۹۱)، روزنثال (Rosenthal) (۱۹۹۳)، نوبیلت و هر (۱۹۸۸)

### یافته‌های پژوهش

این بخش را با ارائه چکیده نتایج کمی از مراحل فراترکیب آغاز کرده ایم و سرانجام با معرفی الگوی معیار صلاحیت حرفه‌ای معلمی در تراز جمهوری اسلامی ایران و گزارش اعتبارسنجی آن به پایان خواهیم برداشت.

الف) نتایج روش استقرایی<sup>۱</sup>: در این روش از مجموع شانزده منبع مورد مطالعه، در مجموع ۲۸ مدل مفهومی به ترتیب: هفت مدل مفهومی از سند (۱,۱)، شش مدل مفهومی از سند (۱,۵)، دو مدل مفهومی از سند (۱,۴) و سایر منابع هر کدام یک مدل مفهومی استخراج شد.

ب) نتایج روش استنتاجی: در این روش از مجموع شانزده منبع مورد مطالعه، در مجموع ۶۰۹۸ کد زمینه‌ای احصا شد. جدول شماره ۳ شمار کدهای به دست آمده از کدگذاری هر سند را نمایان می‌سازد.

جدول ۳. برایند کدگذاری زمینه‌ای منابع

شمار کد	ش سند						
۵۲۸	۱,۴	۱۳۵	۱,۳	۲۲۸	۱,۲	۱۵۶۰	۱,۱
۲۸۲	۲,۸	۳۵۴	۲,۷	۱۱۷	۲,۶	۱۰۱۱	۱,۵
۱۰۲	۳,۱۲	۲۶۷	۳,۱۱	۱۸۶	۲,۱۰	۲۱۳	۲,۹
۷۷	۳,۱۶	۱۵۳	۳,۱۵	۷۰۲	۳,۱۴	۱۸۳	۳,۱۳

همچنین در روند تحلیل موضوعی کدهای زمینه‌ای، جمع ۱۶۵۵ شیما<sup>۲</sup> و در مرحله تحلیل هرمنویک این مقدار به ۲۱۸ محور موضوعی بدل شد.

ج) نتایج ستز (الگوی نظری): الگوی پدیدار از روند فراترکیب چنین است:

### الگوی معیار صلاحیت حرفه‌ای معلمی در تراز جمهوری اسلامی ایران

این الگو برآمده از فراترکیب کیفی اسناد و منابع داخلی و خارجی و با توجه به شمول‌گرایی در احصای صلاحیتهای معیار معلمی معرفی می‌شود.

۱. با توجه به گستره منابع، خروجی هر مدل مفهومی با بهره‌گیری از نرم افزار ATLAS.ti و در یک برگه A3 قابل گزارش و مشاهده است، لذا به دلیل رعایت حجم نگارش از ارائه مدل‌های مفهومی صرف نظر شده است.

2. Theme

### الف) تعاریف:

«صلاحیت»<sup>۱</sup> مجموعه‌ای ترکیبی و توصیفی است از برایند صفات، توانمندیها، مهارت‌ها و بینش‌های هویتی معلم که در روند آموزش و در بازخورد با موقعیت خود، دانشآموز، اولیا، همکاران، سیاستگذاران و جامعه برای بهبود مستمر برونداد آموزشی (ناظر بر پیشرفت تربیتی و تحصیلی دانشآموزان) بر اساس «نظام معیار اسلامی» آشکار می‌شود. جلوه ارزیابی آن نیز ناگریر در چهار بعد دانش<sup>۲</sup>، مهارت<sup>۳</sup>، گرایش<sup>۴</sup> و تعهد<sup>۵</sup> محصور است.

«حوزه»<sup>۶</sup> مجموعه‌ای ترکیبی از توصیف (پیچیده، درهم‌تنیده و پویا) صلاحیتهای ناظر بر حوزه‌های محوری از موقعیتهای آموزشی در برگیرنده ساختهای آموزشی است که شامل: ۱. حوزه صلاحیتهای عمومی؛ ۲. حوزه صلاحیتهای تربیتی؛ ۳. حوزه صلاحیتهای موضوعی؛ ۴. حوزه صلاحیتهای تربیتی-موضوعی؛ ۵. حوزه صلاحیتهای اجتماعی-فرهنگی و ۶. حوزه صلاحیت معنوی و دینی در چشم‌اندازهای محلی، استانی، ملی، منطقه‌ای و فرامنطقه‌ای است.

«ساحت معلمی»<sup>۷</sup> مجموعه‌ای توصیفی از برایند همگن حوزه‌های صلاحیت معلمی است که همه ابعاد صلاحیت حرفه‌ای معلمی در تراز جمهوری اسلامی ایران را در بر می‌گیرد و شامل: ۱. برنامه‌ریزی و آماده‌سازی برای آموزش؛ ۲. برنامه‌ریزی و طراحی برای یادگیری؛ ۳. مدیریت پیرامون و محیط یادگیری؛ ۴. آموزش اثربخش؛ ۵. مسئولیت سازمانی و توسعه حرفه‌ای؛ ۶. سرمایه اجتماعی و فعالیت فرهنگی و ۷. معنویت، اخلاق و خداباوری است.

### ب) ساختار:

این الگو در برگیرنده هفت ساحت، سی و سه حوزه و یکصد و پنجاه و هشت شاخص معیار است. در جدول شماره ۴ ساختار الگو ارائه شده است.<sup>۸</sup>

- 
- 1. Quality
  - 2. Knowledge
  - 3. Skill
  - 4. Disposition
  - 5. Commitment
  - 6. Domain
  - 7. Plain

<sup>۸</sup> همانطور که کدگذاری، تحلیل و ستر در بستر زبان انگلیسی انجام شد، ساختار الگو نیز دوزبانه (فارسی و انگلیسی) ارائه می‌شود. به ضرورت اختصار از بیان صلاحیتها (۱۵۸۱ مورد) نیز چشم پوشیدیم و تنها ساختها (۷۰۷ مورد) و حوزه‌ها (۳۳ مورد) از نظر می‌گذرد.

جدول ۴. الگوی معیار صلاحیت حرفه‌ای معلمی در تراز جمهوری اسلامی ایران

حوزه‌های مجزوی		ساخت
۱.۱	بازتاب و بازنمایی دانش و مهارت عمومی <sup>۱</sup> (شامل ۶ مورد صلاحیت)	۱۰۵ ۱۰۴ ۱۰۳ ۱۰۲ ۱۰۱
۱.۲	بازتاب و بازنمایی دانش و مهارت تربیتی- عمومی <sup>۲</sup> (شامل ۳ صلاحیت)	۱۰۰ ۹۹ ۹۸
۱.۳	بازتاب و بازنمایی دانش و مهارت تربیتی- سلطی <sup>۳</sup> (شامل ۲ صلاحیت)	۹۷ ۹۶
۱.۴	بازتاب و بازنمایی دانش و مهارت موضوعی <sup>۴</sup> (شامل ۲ صلاحیت)	۹۴ ۹۳
۱.۵	بازتاب و بازنمایی دانش و مهارت تربیتی - موضوعی <sup>۵</sup> (شامل ۶ صلاحیت)	۹۱ ۹۰ ۸۹ ۸۸
۲.۱	بازتاب و بازنمایی دانش و مهارت یادگیری، آموزش و فرآگیری <sup>۶</sup> (شامل ۳ صلاحیت)	۸۷ ۸۶ ۸۵
۲.۲	بازتاب و بازنمایی دانش و مهارت مرتبط با دانش آموzan و رشد فرآگیرنده <sup>۷</sup> (شامل ۶ صلاحیت)	۸۳ ۸۲ ۸۱
۲.۳	بازتاب زمینه‌سازی اهداف آموزشی و به کارگیری موضوعی <sup>۸</sup> (شامل ۵ صلاحیت)	۸۰ ۷۹ ۷۸
۲.۴	بازتاب و بازنمایی دانش منابع آموزشی <sup>۹</sup> (شامل ۵ صلاحیت)	۷۷ ۷۶ ۷۵
۲.۵	بازتاب تدریس همخوان و پیکارچه <sup>۱۰</sup> (شامل ۵ صلاحیت)	۷۴ ۷۳ ۷۲
۲.۶	بازتاب برنامه‌ریزی و طراحی برای ارزیابی دانش آموzan <sup>۱۱</sup> (شامل ۴ صلاحیت)	۷۱ ۷۰ ۶۹
۳.۱	خلق محیط احترام و دوستی <sup>۱۲</sup> (شامل ۵ صلاحیت)	۶۷ ۶۶ ۶۵
۳.۲	برقراری فرهنگ یادگیری <sup>۱۳</sup> (شامل ۶ صلاحیت)	۶۳ ۶۲ ۶۱
۳.۳	مدیریت فرایندهای کلاس <sup>۱۴</sup> (شامل ۵ صلاحیت)	۶۰ ۵۹ ۵۸
۳.۴	مدیریت رفتار دانش آموzan <sup>۱۵</sup> (شامل ۴ صلاحیت)	۵۷ ۵۶ ۵۵
۳.۵	ساماندهی فضای فیزیکی <sup>۱۶</sup> (شامل ۲ صلاحیت)	۵۴ ۵۳ ۵۲
۴.۱	تعامل و ارتباط با دانش آموzan <sup>۱۷</sup> (شامل ۶ صلاحیت)	۵۰ ۴۹ ۴۸
۴.۲	فراهم آوری و تأمین حمایت آموزشی <sup>۱۸</sup> (شامل ۵ صلاحیت)	۴۶ ۴۵ ۴۴
۴.۳	بهره مندی از شیوه‌های پرسشگری و گفت و گو <sup>۱۹</sup> (شامل ۶ صلاحیت)	۴۲ ۴۱ ۴۰
۴.۴	گماردن دانش آموز به یادگیری <sup>۲۰</sup> (شامل ۷ صلاحیت)	۳۷ ۳۶ ۳۵
۴.۵	بهره مندی از ارزیابی در آموزش <sup>۲۱</sup> (شامل ۶ صلاحیت)	۳۴ ۳۳ ۳۲
۴.۶	بازرسانی (تحویل) آموزشی <sup>۲۲</sup> (شامل ۸ صلاحیت)	۳۰ ۲۹ ۲۸

- Demonstrating General Knowledge & Skills
- Demonstrating Knowledge and Skills of General Pedagogy
- Demonstrating Knowledge and Skills of Local Pedagogy
- Demonstrating Knowledge and Skills of Content
- Demonstrating Knowledge and Skills of Content-related Pedagogy
- Demonstrating Knowledge and Skills related to Learning, Acquisition, and Teaching
- Demonstrating Knowledge of Students and Learner Development
- Setting Instructional Outcomes & Application of Content
- Demonstrating Knowledge of Resources
- Designing Coherent Instruction
- Planning & Designing Student Assessments
- Creating an Environment of Respect and Rapport
- Establishing a Culture for Learning
- Managing Classroom Procedures
- Managing Student Behavior
- Organizing Physical Space
- Communicating with Students
- Providing and Maintaining Scaffolding for Learning
- Using Questioning and Discussion Techniques
- Engaging Students in Learning
- Using Assessment in Instruction
- Maintaining Instructional Delivery

۵.۱	تأمل عمیق و ارائه بازخورد فکورانه در فرآیند تدریس <sup>۱</sup> (شامل ۸ صلاحیت)	۵.۲	تضییین پیشرفت تحصیلی و تربیتی دانش آموزان <sup>۲</sup> (شامل ۳ صلاحیت)	۵.۳	تعامل با خانواده دانش آموزان <sup>۳</sup> (شامل ۳ صلاحیت)	۵.۴	توسعه حرفه‌ای و شغلی معلم <sup>۴</sup> (شامل ۶ صلاحیت)	۵.۵	مشارکت در اجتماعات حرفه‌ای و شغلی <sup>۵</sup> (شامل ۴ صلاحیت)	۵.۶	بازنمایی فضای هدایت و همکاری <sup>۶</sup> (شامل ۷ صلاحیت)	۶.۱	پژوهشیابی از توسعه و پیشرفت ملی <sup>۷</sup> (شامل ۵ صلاحیت)	۶.۲	پژوهشیابی از توسعه و پیشرفت فردی <sup>۸</sup> (شامل ۳ صلاحیت)	۶.۳	توسعه و صبات از عدالت آموزشی <sup>۹</sup> (شامل ۲ صلاحیت)
۷.۱	مسئولیت‌پذیری دینی و معنوی <sup>۱۰</sup> (شامل ۵ صلاحیت)	۷.۲	تعالی معنوی و اخلاقی <sup>۱۱</sup> (شامل ۳ صلاحیت)	۷.۳	تعالی معنوی و اخلاقی <sup>۱۲</sup> (شامل ۳ صلاحیت)	۷.۴	تعالی معنوی و اخلاقی <sup>۱۳</sup> (شامل ۳ صلاحیت)	۷.۵	تعالی معنوی و اخلاقی <sup>۱۴</sup> (شامل ۳ صلاحیت)	۷.۶	تعالی معنوی و اخلاقی <sup>۱۵</sup> (شامل ۳ صلاحیت)	۷.۷	تعالی معنوی و اخلاقی <sup>۱۶</sup> (شامل ۳ صلاحیت)	۷.۸	تعالی معنوی و اخلاقی <sup>۱۷</sup> (شامل ۳ صلاحیت)		

\* گفتنی است که با توجه به گستردگی و تفاوت بنیادین حوزه‌های دهگانه تربیتی و یادگیری منعکس در برنامه درسی ملی، این دو حوزه محوری (۱۴ و ۱۵) نیازمند الگوهای جداگانه ناظر بر حوزه‌های تخصصی-تربیتی معلمان است.

### اعتبار سنجی الگو

اعتبار محتوا<sup>۱۲</sup> الگو به شیوه بررسی تحلیلی نخبگان انجام شد و جمعی (۸ نفر) از نخبگان اعتبار محتوا الگو را در چهار مقطع (انتخاب منابع، تحلیل همسنج، تحلیل زمینه‌ای و ستر) تأیید کردند. همچنین از آنجا که دو خبره در امر کدگزاری شرکت داشتند، با تکیه به شیوه محاسبه تطابق میان کدگذاران<sup>۱۳</sup>، پایایی کدگذاری با استفاده از ضربیت کاپا<sup>۱۴</sup> به مقدار ۰,۷۹ محسوبه شد. این رقم پایایی قابل قبولی را برای اعتماد به کدگذاری پیش‌بینی کرده است.

اعتبار ساختاری الگو نیز از راه پیمایش نظر نخبگان در طی پنج گزینه‌ای لیکرت محاسبه شد. بر اساس نظر نخبگان ساختهای هفتگانه الگوی دانشی و مهارتی: ۱. برنامه‌ریزی و آماده سازی برای آموزش با میانگین  $M=4.294$ ; ۲. برنامه‌ریزی و طراحی برای یادگیری با میانگین  $M=4.700$ ; ۳. مدیریت پرامون و محیط یادگیری با میانگین  $M=4.932$ ; ۴. مدیریت آموزش اثربخش با میانگین

1. Reflecting on Teaching
2. Ensure Student Progress
3. Communicating with Families
4. Teacher Professional Development
5. Participating in the Professional Community
6. Demonstrating Leadership and Collaboration
7. Advocacy for National Development & Progress
8. Advocacy for Individual Development & Progress
9. Development & Maintenance of Education Equality
10. Theological and Religious Accountability
11. Promotion of Spiritual & Moral Sublimation
12. Content validity
13. Intercoder agreement
14. Kappa

۵. مسئولیت سازمانی و توسعه حرفه‌ای با میانگین  $M=4.453$ ؛ ۶. سرمایه اجتماعی و فعالیت فرهنگی با میانگین  $M=4.330$  ۷. معنویت، اخلاق و خداباوری با میانگین  $M=4.390$  همگی از اعتبار لازم برخوردار بودند.

جدول شماره ۵ جزئیات مقادیر اعتبارسنجی الگوی صلاحیت حرفه‌ای را نشان می‌دهد.

جدول ۵ اعتبارسنجی الگوی صلاحیت حرفه‌ای

حوزه‌های محوری						میانگینهای ساخت (۱)
—	۱,۵	۱,۴	۱,۳	۱,۲	۱,۱	
—	۵,۰۰	۵,۰۰	۳,۲۶	۴,۸۰	۳,۴۱	میانگینهای ساخت (۲)
۲,۶	۲,۵	۲,۴	۲,۳	۲,۲	۲,۱	
۴,۴۳	۵,۰۰	۴,۶۵	۵,۰۰	۵,۰۰	۴,۱۲	میانگینهای ساخت (۳)
—	۳,۵	۳,۴	۳,۳	۳,۲	۳,۱	
—	۴/۶۶	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	میانگینهای ساخت (۴)
۴/۶	۴/۵	۴/۴	۴/۳	۴/۲	۴/۱	
۳/۷۹	۴/۸۲	۵/۰۰	۴/۰۷	۳/۴۰	۵/۰۰	میانگینهای ساخت (۵)
۵/۶	۵/۵	۵/۴	۵/۳	۵/۲	۵/۱	
۳/۶۴	۴/۸۵	۵/۰۰	۴/۱۹	۵/۰۰	۴/۰۴	میانگینهای ساخت (۶)
—	—	—	۶/۳	۶/۲	۶/۱	
—	—	—	۵/۰۰	۴/۶۰	۳/۳۹	میانگینهای ساخت (۷)
—	—	—	—	۷/۲	۷/۱	
—	—	—	—	۴/۱۲	۴/۶۶	

### بحث و نتیجه‌گیری

پیرو سنت ارزیابی صلاحیت حرفه‌ای معلمی (تعلیم‌گرایی)، این الگو در هفت ساخت، سی و سه حوزه و یکصد و پنجاه و هشت شاخص معیار معرفی شده و با توجه به گستردگی و شمول این الگو اهم مباحث پیرامون این مدل به اختصار طرح شده است.

این الگو متناسب با نیازهای روزآمد شده سنجش معلمان، سیاستها و استانداردهای بر جسته بومی و جهانی طرح شده است. به ویژه، روزآمدی این مدل در رویکرد به سنجش در هفت سیاست کلیدی چشمگیر است.

الف) ارزیابی صلاحیت حرفه‌ای معلمی متناظر با «رشد حداکثری فراگیرنده<sup>۱</sup>» که در حوزه‌های محوری (۱,۲، ۱,۵، ۲,۱، ۲,۳ ۲,۲، ۲,۵ و ۳,۴) گنجانده شده است؛ نیاز معلمان در برخورداری از دانش و مهارتهای درک موقعیت و مراحل رشد فراگیرنده، تشخیص شیوه‌های مشترک و منحصر به فرد یادگیری فراگیرنده‌گان، بهره‌مندی از دانش تخصصی و میان-رشته‌ای بهویژه در حوزه‌های روانشناسی و جامعه‌شناسی رشد و همچنین توانایی در طراحی و خلق فرسته‌های یادگیری مبتنی بر شرایط رشد فراگیرنده که از موضوعات روزآمد شده تربیت معلم است، در این الگو به خوبی دیده شده است. (فیشمن<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۳، وندن<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲؛ دارلینگ هاموند و مک‌لافلین، ۱۹۹۵؛ هارדי و بواز<sup>۴</sup>، ۱۹۹۷، بلوم<sup>۵</sup> و همکاران، ۱۹۷۱)

ب) ارزیابی صلاحیت حرفه‌ای معلمی متناظر با رعایت «تفاوت‌های یادگیری فراگیرنده» که در حوزه‌های محوری (۱,۵، ۲,۴، ۳,۲ و ۳,۵) گنجانده شده است. نیاز معلمان به توانایی طرح درس متنوع و مسئولیت‌پذیری در درک و هدایت تفاوت‌های فردی (عاطفی، اقتصادی، فرهنگی، قومی) برای ایجاد محیط یادگیری حداکثری و شمول‌گرایاریت<sup>۶</sup> و همکاران، ۱۹۹۷؛ تاکر و استرانگ، ۲۰۰۵؛ جارویس و پارکر<sup>۷</sup>، ۲۰۰۶) از دیگر موضوعات کلیدی تربیت معلم است که در این الگو آورده شده است.

ج) رویکرد به ارزیابی صلاحیت حرفه‌ای متناظر با «تأمین محیط یادگیری امن و پویا<sup>۸</sup>» که در حوزه‌های محوری (۱,۳، ۲,۳,۵، ۴,۲، ۴,۴ و ۴,۶) گنجانده شده است. نیاز مبرم معلم به توانمندی در ایجاد محیطی حامی فراگیرنده، جلب مشارکت خودجوش و حداکثری فراگیرنده‌گان، ایجاد انگیزه و استقلال فراگیرنده‌گان از معلم (دنیلسون و مک‌گریل، ۲۰۰۰؛ گواسک<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۱۰؛ شینک‌فیلد و استافل‌بیم، ۲۰۱۲) نیز از موضوعات کلیدی این حوزه به شمار می‌آید که در این الگو به آن توجه شده است.

د) رویکرد به ارزیابی صلاحیت حرفه‌ای متناظر با ارتقای «پایه دانشی و مهارتی تخصصی و روزآمد معلمی<sup>۱۰</sup>» که در حوزه‌های محوری (۱,۲، ۱,۴، ۱,۵، ۲,۱، ۱,۵ و ۴,۳) آمده است. توانایی

1. Optimal learner development

2. Fishman

3. Wenden

4. Hardy & Boaz

5. Bloom

6. Wright

7. Jarvis & Parker

8. Safe and dynamic learning environment

9. Guasch

10. Pure and updated content knowledge

معلم در درک صحیح از مفاهیم موضوعی، ابزارهای پژوهش، آگاهی از ساختار رشته تحصصی و بهره‌گیری از آن در خلق فرصت‌های یادگیری ناظر بر انتقال روزآمد مفاهیم مناسب با سطح ادراکی فرآگیرنده (ون دریل و بری<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲؛ رینولدز<sup>۲</sup>، ۱۹۸۹؛ فریمن و جانسون، ۱۹۹۸؛ شولمان، ۱۹۸۷) همچنین موضوعی اساسی در حوزه تربیت معلم به شمار می‌آید.

ه) رویکرد به ارزیابی صلاحیت حرفه‌ای متناظر با اعمال «ارزیابی یادگیری-محور<sup>۳</sup>» که در حوزه‌های محوری (۴,۵، ۵,۲ و ۶,۲) لحاظ شده است. توانایی معلم در بهره‌گیری از روش‌های متنوع، جذاب و کارآمد آزمون‌سازی و ارزیابی فرآگیرنده متناظر با تضمین یادگیری و پیشرفت تحصیلی و ارائه بازخورد مناسب و هدفمند به فرآگیرنده، والدین و مدرسه (مایکل<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۷؛ استیگینز<sup>۵</sup>، ۲۰۰۴؛ رایت و همکاران، ۱۹۹۷؛ گرونلوند<sup>۶</sup>، ۱۹۹۸) موضوعی کلیدی در این حوزه است که در این الگو از آن غفلت نشده است.

و) رویکرد به ارزیابی صلاحیت حرفه‌ای متناظر با ارتقای «یادگیری حرفه‌ای و عمل اخلاقی<sup>۷</sup>» که در حوزه‌های محوری (۵,۱، ۵,۴ و ۵,۵) لحاظ شده است. اهتمام معلم به توسعه حرفه‌ای مستمر، اقدام به خودارزیابی و بازخورد به خود ناظر بر بهبود مستمر فرایندهای یادگیری فرآگیرنده، ارتقای کیفیت تدریس و کیفیت خدمات آموزشی (دنیلسون، ۲۰۱۱؛ پارکی<sup>۸</sup> و همکاران، ۱۹۹۶؛ لی یو<sup>۹</sup>، ۲۰۰۲؛ کمبل، ۲۰۰۰) نیز از جمله موضوعات کلیدی است که در این الگو گنجانده شده است.

ز) رویکرد به ارزیابی صلاحیت حرفه‌ای متناظر با ارتقای «مدیریت و مشارکت آموزشی<sup>۱۰</sup>» که در حوزه‌های محوری (۵,۳، ۵,۶ و ۷,۱) لحاظ شده است. توانمندی معلم در ایفای نقش مدیریتی در بهره‌برداری از فرصت‌های یادگیری، مسئولیت‌پذیری در زمینه پیشرفت تحصیلی فرآگیرنده، همکاری با سایر معلمان، متخصصان داخل و خارج از مدرسه و سازمان آموزشی ناظر بر ارتقای سطح خدمات آموزشی و ارتقای دانش حرفه‌ای خود و سایر معلمان (کروثر<sup>۱۱</sup> و همکاران،

1. Van Driel & Berry

2. Reynolds

3. Learning-oriented assessment

4. Michael

5. Stiggins

6. Gronlund

7. Professional learning and ethical practice

8. Parkay

9. Leeuw

10. Leadership and collaboration

11. Crowther

۲۰۰۹؛ هریس<sup>۱</sup>؛ ۲۰۰۳؛ فراست و دورانت<sup>۲</sup>؛ ۲۰۰۳؛ بولمان<sup>۳</sup> و دیل، ۱۹۹۴) یکی دیگر از موضوعات کلیدی است که در این الگو توجهی ویژه به آن شده است.

همچنین، این الگو با ملاحظات نظری و عملی ارزیابی در نظام تربیت معلم کشور سازگار است. نخست اینکه این الگو با توجه به ارزیابی معیار صلاحیت حرفه‌ای معلمی تهیه شده و نخستین بار است که چنین الگویی مطابق با فرهنگ بومی و نظام ارزش اسلامی ارائه می‌شود. بهره‌مندی از سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و استاد بالادستی مشابه در فراترکیب، بخش عمده‌ای از نگرانیها پیرامون ملاحظات نظری، مبانی فرهنگی و دینی را پاسخ داده است (به ویژه این امر در ساختهای ششم و هفتم هویاست). دوم اینکه این الگو ناظر بر برنامه درسی تربیت معلم در نظام آموزشی است که این امر تاکنون در الگوهای فعلی دیده نشده است. بهره‌مندی از سند طراحی کلان معماری درسی تربیت معلم در فراترکیب و همچنین سند برنامه درسی ملی ملاحظات نیازهای بومی و همسو بودن این الگو با نظام کنونی تربیت معلم را پوشش داده است. سوم اینکه این الگو نخستین گام در راه معیارسنجی حرفه‌ای معلمی با تکیه به دستاوردهای روز در حوزه تربیت معلم است. بهره‌مندی از مدلها و نظریات مطرح بین المللی (جدول شماره ۲، اولویت دوم و سوم) مؤید چنین ادعایی است. چهارم اینکه این الگو سازگار با شرایط و ملاحظات نظری و عملی ارزیابی در تراز جمهوری اسلامی ایران به دست آمده است. بنابراین در نظام مندسازی بازخورد به ذیفعان در سامانه‌های نظارتی و ارزیابی و تضمین کنترل کیفی و اثربخشی عملکرد معلمان گامی چشمگیر به شمار می‌آید.

سرانجام، اشاره می‌شود که بر اساس برایندهای پژوهش، گامی نو در راه ارائه الگوی معیار صلاحیت حرفه‌ای و معرف تراز معلمی در نظام جمهوری اسلامی ایران برداشته‌ایم؛ الگویی که ناظر بر آموزه‌های بومی و همسو با چشم‌اندازهای بین المللی در مسیر استانداردسازی صلاحیت حرفه‌ای معلمی است. بر این باوریم که معلمان از راه آشنایی با شاخصهای این الگو می‌توانند به خود ارزیابی بپردازند و به نقاط قوت و ضعف عملکرد خود آگاهی یابند. همچنین بهره‌گیری از چنین الگویی برآورنده نیاز اساسی نهادهای نظارتی تربیت معلم در امر تعیین صلاحیت حرفه‌ای معلمان به شمار می‌آید. افزون بر این بهره‌گیری از این الگو می‌تواند در امر ارزیابی عملکرد معلمان مورد ثوق باشد، از ارزیابی ذهنیت‌گرا و سلیقه‌ای جلوگیری کند و براین‌کوشش نهادهای نظارتی را به سوی ارتقای عملکرد حرفه‌ای معلمان در چشم‌انداز بومی و جهانی سوق دهد.

1. Harris

2. Frost & Durrant

3. Bolman

## منابع

- ابن خلدون، عبدالرحمن. (۱۳۷۴). کتاب العیر، ترجمه محمد پروین گتابادی. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- ابن سینا، حسین ابن عبدالله. (بی‌تا). کتاب السیاسه. بیروت: دارالعرب.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۸۶). اشارات و تنبیهات، شرح خواجه نصیرالدین طوسی. قم: البلاعه.
- ابن مسکویه، احمدبن محمد. (۱۳۸۱). تهذیب الأخلاق و تطهیر الأعراق، ترجمه و توضیح علی اصغر حلی. تهران: اساطیر.
- الغزالی، ابی حامد محمد بن محمد الطوسي. (۱۹۴۵). احیاء علوم الدین. بیروت: دارالمعارفه للطبعه والنشر.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۷۴). کیمیای سعادت، به کوشش حسین خدیو جم. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. (۱۳۹۱). سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، وزارت آموزش و پرورش.
- سنند تحول بنیادین آموزش و پرورش. (۱۳۹۰) وزارت آموزش و پرورش و شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- سنند چشم انداز ۲۰ ساله جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۰۴. (۱۳۸۲). مجمع تشخیص مصلحت نظام.
- طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم، ویراست نوزدهم. (۱۳۹۴). کمیته اصلی عمومی گروه هماهنگی برنامه‌ریزی تربیت معلم، وزارت آموزش و پرورش.
- طوسی، نصیرالدین. (۱۳۷۳). اخلاق ناصری، تصحیح و تنقیح مجتبی مینوی و علیرضا حیدری، چاپ پنجم. تهران: خوارزمی.
- فارابی، ابونصر. (۱۹۹۵). تحصیل السعاده، قلم له و علق علیه و شرحه الدكتور علی بوملحمن. بیروت: دار و مکتبه الهلال.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۷۱). التنبیه علی سبیل السعاده التعليقات، رسالتان، فلسفیتان، حققه و قدم له و علق علیه الدكتور جعفر آل یاسین. تهران: حکمت.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۷۹). اندیشه‌های اهل مدینه خاصله، ترجمه و تحشیه سید جعفر سجادی. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، سازمان چاپ و انتشارات.
- قانون برنامه پنجم‌ساله پنجم توسعه جمهوری اسلامی ایران. (۱۳۹۰). مجلس شورای اسلامی جمهوری اسلامی ایران.
- کیانی، غلامرضا؛ مهدوی، بابک و غفارمیر، رضا (۱۳۹۲). مقایسه میزان منصفانه بودن انواع آزمونهای زبان انگلیسی در دوره دبیرستان. جستارهای زبانی، ۴ (۱)، ۱۸۱-۲۰۲.
- کیانی، غلامرضا؛ نویدی‌نیا، حسین و مومنیان، محمد. (۱۳۹۰). نقد و بررسی طرح ملی: نگاهی دوباره به رویکرد برنامه درسی ملی نسبت به آموزش زبان‌های خارجی. جستارهای زبانی، ۲ (۲)، ۱۸۵-۲۰۹.
- Arends, R. I., & Rigazio-DiGilio, A. J. (2000). *Beginning teacher induction: Research and examples of contemporary practice*. Paper presented at the annual meeting of the Japan-United States Teacher Education Consortium (JUSTEC) (July 2000). (ERIC Document Reproduction Service No. ED450074)
- Aseltine, J. M., Faryniarz, J. O., & Rigazio-DiGilio, A. J. (2006). *Supervision for learning: A performance-based approach to teacher development and school improvement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Ball, D.L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What

- makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.
- Berliner, D. C. (2000). A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51(5), 358-371.
- Bloom, B. S., Hastings, J.T., & Madaus, J.F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1994). Looking for leadership: Another search party's report. *Educational Administration Quarterly*, 30(1), 77-96.
- Braun, H. I. (2005). *Using student progress to evaluate teachers: A primer on value-added models*. Princeton, NJ: Policy Information Perspective.
- Brophy, J. (1999). *Teaching*. Geneva, Switzerland: International Academy of Education/International Bureau of Education.
- Campbell, E. (2000). Professional ethics in teaching: Towards the development of a code of practice. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 203-221.
- Campbell, R., Kyriakides, L., Muijs, R., & Robinson, W. (2003). Differential teacher effectiveness: Towards a model for research and teacher appraisal. *Oxford Review of Education*, 29(3), 347-362.
- \_\_\_\_\_ (2012). *Assessing teacher effectiveness: Different models*. New York, NY: Routledge.
- Chambless, K. S. (2012). Teachers' oral proficiency in the target language: Research on its role in language teaching and learning. *Foreign Language Annals*, 45(s1), s141-s162.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967.
- Clotfelter, C. T., Glennie, E. J., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2008). Teacher bonuses and teacher retention in low-performing schools: Evidence from the North Carolina \$1,800 Teacher Bonus Program. *Public Finance Review*, 36(1), 63-87.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2007). Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects. *Economics of Education Review*, 26(6), 673-682.
- \_\_\_\_\_ (2010). Teacher credentials and student achievement in high school: A cross-subject analysis with student fixed effects. *Journal of Human Resources*, 45(3), 655-681.
- Cochran-Smith, M. (2010). Toward a theory of teacher education for social justice. In M. Fullan, A. Hargreaves, D. Hopkins, & A. Lieberman (Eds.), *International handbook of educational change* (2nd ed., pp. 445-467). New York, NY: Springer.
- Cochran-Smith, M., Piazza, P., & Power, C. (2013). The politics of accountability: Assessing teacher education in the United States. *Educational Forum*, 77(1), 6-27.
- Commission on Teacher Credentialing. (2009). *California Standards for the Teaching Profession*. California: Author.
- Cooper, H., Hedges, L. V., & Valentine, J. C. (Eds.) (2009). *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (2nd ed.). New York: Russell Sage Foundation.
- Council of Chief State School Officers. (2011). *Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) Model Core Teaching Standards: A resource for state*

- dialogue*. Washington, DC: Author.
- \_\_\_\_\_ (2013). *Interstate Teacher Assessment and Support Consortium InTASC Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers 1.0: A resource for ongoing teacher development*. Washington, DC: Author.
- Craig, H. J., Kraft, R. J., & Du Plessis, J. (1998). *Teacher development: Making an impact*. US Agency for International Development and the World Bank.
- Crowther, F., Ferguson, M., & Hann, L. (2009). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Danielson, C. (1996). *The framework for professional practice. Enhancing professional practice: A framework for teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- \_\_\_\_\_ (2008). *The handbook for enhancing professional practice: Using the framework for teaching in your school*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- \_\_\_\_\_ (2011). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Darling-Hammond, L. (1986). A proposal for evaluation in the teaching profession. *The Elementary School Journal*, 86(4), 531-551.
- \_\_\_\_\_ (1997). *Doing what matters most: Investing in quality teaching*. New York, NY: National Commission on Teaching & America's Future.
- \_\_\_\_\_ (2012). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary program*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604.
- Elizabeth, C. L.M., May, C. M.H., & Chee, P. K. (2008). Building a model to define the concept of teacher success in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 623-634.
- Field, H. (1979). Competency based teacher education (CBTE): A review of the literature. *British Journal of In-Service Education*, 6(1), 39-42.
- Fishman, B. J., Marx, R. W., Best, S., & Tal, R. T. (2003). Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform. *Teaching and Teacher Education*, 19(6), 643-658.
- Freeman, D., & Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32(3), 397-417.
- Frost, D., & Durrant, J. (2003). Teacher leadership: Rationale, strategy and impact. *School Leadership & Management*, 23(2), 173-186.
- Gronlund, N. E. (1998). *Assessment of student achievement*. Boston: Allyn and Bacon.
- Guasch, T., Alvarez, I., & Espasa, A. (2010). University teacher competencies in a virtual teaching/learning environment: Analysis of a teacher training experience.

- Teaching and Teacher Education*, 26(2), 199-206.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., Rivkin, S. G., & Branch, G. F. (2007). Charter school quality and parental decision making with school choice. *Journal of Public Economics*, 91(5), 823-848.
- Hardy, D. W., & Boaz, M. H. (1997). Learner development: Beyond the technology. *New Directions for Teaching and Learning*, 71(2), 41-48.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, 23(3), 313-324.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hawaii Teacher Standards Board (2011). *Hawaii's Teacher Performance Standards*. Honolulu: Author.
- Houston, W. K., & Brown, K. W. (1975). Competency-based education: Past, present and future. *Journal of Industrial Teacher Education*, 12(4), 6-13.
- Ingvarson, L., Schwille, J., Tattro, M. T., Rowley, G., Peck, R., & Senk, S. L. (2013). *An analysis of teacher education context, structure, and quality-assurance arrangements in TEDS-M countries: Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M)*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Isoré, M. (2009). *Teacher evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review*. OECD Education Working Papers, No. 23, OECD Publishing, Paris.
- Jarvis, P., & Parker, S. (Eds.). (2006). *Human learning: A holistic approach*. New York, N.Y.: Routledge.
- Johnson, K. E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly*, 40(1), 235-257.
- Kaplan, L. S., & Owings, W. A. (2002). *Teacher quality, teaching quality, and school improvement*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Kennedy, M. (Ed.) (2010). *Teacher assessment and the quest for teacher quality: A handbook*. San Francisco, CA: Jossey-Boss.
- Leeuw, F. L. (2002). Reciprocity and educational evaluations by European inspectorates: Assumptions and reality checks. *Quality in Higher Education*, 8(2), 137-149.
- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 591-596.
- \_\_\_\_\_. (2000). Networks as learning communities: Shaping the future of teacher development. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 221-227.
- Lockwood, J.R., McCaffrey, D. F., Hamilton, L. S., Stecher, B., Le, V. N., & Martinez, J. F. (2007). The sensitivity of value-added teacher effect estimates to different mathematics achievement measures. *Journal of Educational Measurement*, 44(1), 47-67.
- Mahar, M. T., Murphy, S. K., Rowe, D. A., Golden, J., Shields, A. T., & Raedeke, T. D. (2006). Effects of a classroom-based program on physical activity and on-task

- behavior. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 38(12), 2086-2094.
- Marzano, R. J. (2010). The art and science of teaching/When students track their progress. *Educational Leadership*, 67(4), 86-87.
- Mathers, C., Oliva, M., & Laine, S. W. M. (2008). *Improving instruction through effective teacher evaluation: Options for states and districts (TQ Research & Policy Brief)*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- McCaffrey, D. F., Lockwood, J., Koretz, D. M., & Hamilton, L. S. (2003). *Evaluating value-added models for teacher accountability*. Monograph. Pittsburgh, PA: RAND Corporation.
- McCaffrey, D. F., Lockwood, J.R., Koretz, D., Louis, T. A., & Hamilton, L. (2004). Models for value-added modeling of teacher effects. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 29(1), 67-101.
- Michael, J., Cliff, W., McFarland, J., Modell, H., & Wright, A. (2017). *The core concepts of physiology: A new paradigm for teaching physiology*. New York: Springer.
- Noblit, G. W., & Hare, R. D. (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies* [Vol. 11]. London: Sage.
- Office of Teaching Initiatives, (2011). *New York State Teaching Standards*. NY: New York State Education Department.
- Parkay, F. W., Stanford, B. H., & Gougeon, T. D. (1996). *Becoming a teacher* (Canadian edition). Scarborough, Ontario: Allyn & Bacon Canada.
- Pounder, J. S. (2007). Is student evaluation of teaching worthwhile? An analytical framework for answering the question. *Quality Assurance in Education*, 15(2), 178-191.
- Ramser, P. (1993). [Review of the book Meta-analytic procedures for social research, by R. Rosenthal]. *PsycCRITIQUES*, 38(9), 1000-1001.
- Reeves, D. B. (2004). *Accountability for learning: How teachers and school leaders can take charge*. Alexandria, VA: ASCD.
- Reynolds, M. C. (1989). *Knowledge base for the beginning teacher*. Oxford: Pergamon.
- Rosenthal, R. (1991). *Meta-analytic procedures for social research* (Vol. 6). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sanders, W. L., & Horn, S. P. (1994). The Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS): Mixed-model methodology in educational assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8(3), 299-311.
- Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement. Knoxville, YN: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Savin-Baden, M., & Major, C. H. (Eds.) (2010). *New approaches to qualitative research: Wisdom and uncertainty*: New York/Abingdon: Routledge.
- Schacter, J., & Thum, Y. M. (2004). Paying for high- and low-quality teaching. *Economics of Education Review*, 23(4), 411-430.
- Schreiber R., Crooks D. & Stern P.N. (1997) Qualitative meta-analysis. In J.M. Morse (Ed.), *Completing a qualitative project: Details and dialogue* (pp. 311-328).

- Thousand Oaks, CA: Sage.
- Scriven, M. (1989). The state of the art in teacher evaluation. In J. Lokan, & P. McKenzie (Eds.), *Teacher appraisal: Issues and approaches* (pp. 92-137). Hawthorn: Australian Council for Educational Research.
- Shinkfield, A. J., & Stufflebeam, D. L. (1995). *Teacher evaluation: Guide to effective practice*. Norwell, MA: Kluwer.
- \_\_\_\_\_ (2012). *Teacher evaluation: Guide to effective practice* (Vol. 41). London: Springer Science & Business Media.
- Shulman, L. S. (1986a). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, 3rd ed. (pp. 3-36). New York: Macmillan.
- \_\_\_\_\_ (1986b). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- \_\_\_\_\_ (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- State Board of Education. (2013). *North Carolina Professional Teaching Standards*. Carolina: State Board of Education, Department of Public Instruction.
- Stiggins, R. J. (2004). *Classroom assessment for student learning: Doing it right, using it well*. Oregon: Assessment Training Institute.
- Stodolsky, S. S. (1990). Classroom observation. In J. Millman, & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 175-190). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Stronge, J.H. (2013). *Evaluating what good teachers do: Eight research-based standards for assessing teacher excellence*. New York: Routledge.
- Stronge, J.H., & Tucker, P. (2003). *Handbook on Teacher Evaluation*. Assessing and improving performance. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Tamblyn, P. (2000). Qualities of success: Lessons from a teaching career. *Education Canada*, 40(1), 16-19.
- Thorne, S. (2016). *Interpretive description: Qualitative research for applied practice*. New York: Routledge.
- Tucker, P. D., & Stronge, J. H. (2005). *Linking teacher evaluation and student learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Van Driel, J. H., & Berry, A.K. (2012). Teacher professional development focusing on pedagogical content knowledge. *Educational Researcher*, 41(1), 26-28.
- Virginia Department of Education, (2011). *Guidelines for uniform performance standards and evaluation criteria for teachers*. Richmond, VA: Author.
- Wallace, J., & Mulholland, J. (2012). A multi-metaphorical model for teacher knowledge and teacher learning. In M. Kooy & K. van Veen (Eds.), *Teacher learning that matters: International Perspectives* (pp. 64-79). London: Routledge.
- Wenden, A. L. (2002). Learner development in language learning. *Applied Linguistics*, 23(1), 32-55.
- Wright, S. P., Horn, S. P., & Sanders, W. L. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11(1), 57-67.